Das SCHULHEFT kostet im Abonnement (4 Nummern) inkl. Versand S 200,—; Als Einzelnummer S 60,— zuzügl. Versandkosten. Für die Bundesrepublik Deutschland und die Schweiz: DM 30,—, Einzelnummer DM 9,— / sfr 9,—. Versandkosten extra. Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens zehn Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.
Bankverbindung: PSK 7367.904.
Diese Nummer wird redigiert von: Gero Fischer
Titelblatt: Walter Kortanek
Grafiken im Heftinneren: Walter Kortanek

Impressum:
ISBN-Nr. 3-224-19384 0 Jugend & Volk, Wien, München.
Alle Rechte vorbehalten.
Medieninhaber: Verein SCHULHEFT, 1170 Wien, Marieng. 13/5

Herausgeber: Gretl Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Uwe Bolius, Helga Glantschnig, Walter Kortanek, Norbert Kutalek, Erich Ledersberger, Herwig Peterlik, Heidi Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Peter Seidl, Michael Sertl, Reinhard Zeillinger, Karin Zahler.
Hersteller Remaprint, 1080 Wien, Langegasse 42

inhalt

Editorial 3

Sprachunterricht — ein Politikum

Gero Fischer
Überlegungen zur Fremdsprachenpolitik 4

Minderheitensprachen

Peter Gstettner
Salamitaktik statt Minderheitenschutz 14

Peter Gstettner — Dietmar Larcher:
Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule (Buchrezension) 27

Anton Mesner
Das kroatische Schulwesen im Burgenland 30

Deutsch als Fremdsprache

Elfi Baktir
Auch Ausländerkurse im Programm 37

Erika Ehmer
Deutsch als Fremdsprache in der HS (Erfahrungsbericht) .. 46

Methodik und Didaktik im Fremdsprachenunterricht

Rudolf De Cillia
Zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts 48

Roland Fischer
Curriculumdiskussion — nein danke 63

Gero Fischer
Welche Zielsprache? Bemerkungen zum Normproblem der gesprochenen Sprache 70

Alfred Knapp
Autonomes Textverstehen versus Verstehenshilfe 74

Seminarbericht: Sprachen lehren/lernen 83

Zustandsbeschreibungen und Erfahrungsberichte

Gero Fischer
Zur Situation des Russischunterrichts 88

Johann Stadler
Lateinunterricht heute 92

Christa Wildmoser
Anspruch und Realität des Fremdsprachenunterrichts am Beispiel des Französischunterrichts 98

Elisabeth Castex
Fremdsprachen lernen-lehren 107

Hans Sauseng — Wolfgang Pirstinger
Lernen durch Fehler 111

Brigitte Grasmugg
Was Hauptschüler zum Englischunterricht zu sagen haben 113

Martin Weinberger
Eine Englischstunde in der Volksschule 115

Melitta Humitsch
Es kommt uns Spanisch vor 116

Weiterführende Literatur

..... 124

Schulheft extra

Berichtigung zum Heft Nr. 37 (Otto Glöckel) I

Bericht vom Glöckel-Symposium II

Wahlzuckerl für arbeitslose Lehrer? VI

Filmbesprechung: „Küchengespräche mit Rebellinnen“ ... IX

Barbara Eppensteiner
„. . . aber zu Hause haben wir kein Museum“ XII

Editorial

Das vorliegende Themenschwerpunktheft setzt sich mit einigen Aspekten des Sprachunterrichts auseinander und versucht, einen Überblick über den aktuellen Stand der sprachdidaktischen Diskussion zu geben. Selbstverständlich mußten Lücken bestehen bleiben, konnte eine Aufarbeitung der Erfahrungsberichte mit theoretischer Auswertung nicht geleistet werden. Dies kann erst sukzessive angegangen werden. Wenn Fragen aufgeworfen worden sind, die nach einer eingehenderen Beschäftigung verlangen, so bietet sich dafür die Form von Workshops und Seminaren an, wie dies modellhaft im Oktober 1984 (der Seminarbericht ist hier abgedruckt) an der Uni Wien durchgeführt wurde. Die Organisatoren diese Seminars sind jederzeit bereit, bei Interesse und Bedarf ähnliche Veranstaltungen zu initiieren und so Impulse für eine selbstorganisierte, bedürfnisorientierte Lehrerfortbildung zu setzen.

Sprachunterricht — ein Politikum

Gero Fischer

Überlegungen zur Fremdsprachenpolitik

Zentral für den Gegenstandsbereich der Fremdsprachenpolitik kann als Motto gelten, was Pleines (1980: 105) folgendermaßen ausdrückt: „Fremdsprachenpolitik ist Ausdruck von Machtpolitik." Fremdsprachenpolitik spielt sich aber nicht nur in internationalen Gremien, in Kultusministerium etc. ab, „wo die ganz großen Dinge passieren", sondern sehr konkret und alltäglich im Konferenz- und Klassenzimmer, wenn es etwa um die Entscheidung geht, welche Fremdsprache als Wahl/Freifach eingeführt/belegt werden soll. Der vorliegende Beitrag reißt einige der wichtigsten Fragestellungen an.

Fremdsprachenunterricht und politische Optionen

Die Frage, welche Fremdsprachen, in welchem Ausmaß, als Wahl- oder Pflicht- oder Freifach in den Schulen (auch hier wieder in welchen Schultypen) unterrichtet werden, ist keineswegs trivial — sie wird nur so gut wie nicht in der didaktischen Diskussion aufgeworfen. Es sind aber politische Entscheidungen, die über Umfang und Diversifikation des Fremdsprachenunterrichts bestimmen. Fremdsprachenunterricht war und ist Ausdruck politischer Optionen seit der Antike. Die Entscheidung für bzw. gegen eine (oder mehrere) Fremdsprache(n) ist Resultat bzw. Spiegelbild der politischen Verhältnisse. So wurden in der Antike außer Latein und Griechisch keine weiteren Sprachen unterrichtet, Karl der Große organisierte das Bildungswesen auf der Basis des Lateinischen, ab dem 16. Jh. kam langsam das Französische als Unterrichtsgegenstand auf (vgl. dazu auch hier den Artikel von R. de C illia) etc. „Es ist keine Frage, daß das Übergewicht des Englischunterrichts in Westeuropa die Folge gerade auch einer politischen Parteinahme, die Auswirkung eines Allianz- und Bündnissystems ist, in dessen Folge die heute feststellbare wirtschaftliche Verflechtung überhaupt erst die Ausmaße hat annehmen können, die sie tatsächlich angenommen hat. Und umgekehrt ist die starke Stellung des Russischunterrichts im Bereich des Warschauer Pakts und des Rates für gegenseitige Wirtschaftshilfe (Comecon) eine Folge politischer Solidarisierung." (Christ 1980: 64). Fremdsprachenpolitik widerspiegelt also zu jeder Zeit die machtpolitischen Verhältnisse und Interessen.

Fremdsprachenpolitik ist als Teil der Sprachpolitik anzusehen, letztere soll hier vereinfacht (vgl. die komplexen Diskussionen dazu in OBST und in „Sprache und Herrschaft" über den Umfang von „Sprach(en)politik") „als die Summe jener politischen Initiativen verstanden" werden, „durch die eine bestimmte Sprache in ihrer öffentlichen Geltung, in ihrer Funktionstüchtigkeit und in ihrer Verbreitung gestützt werden." (Christ 1980: 22). Sprachenpolitik ist eine sehr konfliktträchtige Angelegenheit, Sprachenkämpfe haben ihre gesellschaftliche, historische Begründung und werden kulturell, politisch und wirtschaftlich sowie ideologisch ausgetragen. Es sei nur auf die sprachenpolitischen Auseinandersetzungen in Kärnten, Südtirol usw. verwiesen (sowie auf die Zeitschrift „Sprache und Herrschaft", die in Fallstudien den Zusammenhang von Sprache und gesellschaftlichen Verhältnissen untersucht). Sprachpolitik hat stets internationale Auswirkungen. Daher kommt auch der Fremdsprachenpolitik ein besonderes Gewicht bei der Friedenssicherung, beim Spannungsabbau und der Entemotionalisierung von Konflikten zu. Es ist daher kein Zufall, daß in den Helsinki-Dokumenten der KSZE vom 1. 8. 1975 auch insbesondere dem Fremdsprachenunterricht eine tragende Rolle zugedacht wird, es heißt hier:

„Von dem politischen Willen getragen, im Interesse der Völker ihre Beziehungen zu verbessern und zu verstärken ... *Das Studium fremder Sprachen und Zivilisationen* als wichtigstes Mittel zur Erweiterung der Kommunikation zwischen den Völkern für deren Kennenlernen der Kultur eines jeden Landes sowie zur Stärkung der internationalen Zusammenarbeit zu fördern, zu diesem Zweck im Rahmen ihrer Zuständigkeit *die weitere Entwicklung und Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts* und die *Diversifizierung der Auswahl auf verschiedenen Stufen unterrichteten Sprachen* anzuregen, wobei sie *den weniger verbreiteten oder gelernten Sprachen gebührende Beachung* schenken." (Hervorhebungen von mir.) Diese Willenskundgebung wird noch durch weitere Dokumente untermauert, wie z. B. durch die sprachpolitische Stellungnahme des Europaparla-

ments (Amtsblatt der EG C291 21. Jg. v. 11. 12. 1978), daraus einige der wichtigsten Passagen:

„Das Europäische Parlament . . .

5. setzt sich ausdrücklich für weitere Untersuchungen und Versuchsprojekte zum Fremdsprachenunterricht ein, da der Abbau von Vorurteilen und die Stärkung des gegenseitigen Vertrauens und Verständnisses unter den Völkern Europas auch die Schaffung eines gemeinsamen Kommunikationsinstruments voraussetzen;

. . .

7. begrüßt den Vorschlag zur Durchführung einer Reihe von Versuchsprojekten, um die Einführung von Leitlinien für den Fremdsprachenunterricht für weniger Begabte oder sprachinteressierte Schüler voranzutreiben, und ist der Auffassung, daß diese Projekte hohe Priorität haben müßten . . .

8. hält die Entscheidung für Esperanto oder eine bestimmte lebende Sprache als obligatorische erste Fremdsprache für unzweckmäßig;

9. wünscht nicht, daß die Schaffung eines gemeinsamen Kommunikationsmittels im kulturellen Bereich für alle Bürger Europas zur Gleichförmigkeit führt, denn gleichzeitig müssen die Sprachen und Kulturen aller Länder der Gemeinschaft einschließlich der ethnischen und sprachlichen Minderheiten und vor allem die vom Untergang zutiefst bedrohten Sprachen und Kulturen unbedingt geschützt werden."

Gleichberechtigung und Anerkennung der Gleichwertigkeit der Sprachen sind die Voraussetzungen dafür, daß so etwas wie „Sprachfrieden" herrschen kann, d. h. daß die ökonomischen wie politischen Bedingungen für eine (möglichst) konfliktfreie Entwicklung gegeben sind, ebenso wie Verständnis und Toleranz.

Werfen wir nun einen Blick auf die österreichische Realität, so müssen wir folgendes festhalten:

- ausgeprägte Diskriminierungen im gesamten Minderheitenschulwesen — es handelt sich hier um ein Schulwesen, das den Willen der Minderheit in der Regel gröblichst ignoriert bzw. im Fall der Kärntner Slowenen gegen die Minderheit zu deren Nachteil beschlossen wird (vgl. Gstettner-Larcher 1985, Fischer 1985)
- gravierende Mängel und Diskriminierung bei der Beschulung der Kinder von Arbeitsemigranten (vgl. IHS-Studie 1985)
- Vernachlässigung der Sprachen der Nachbarländer im Fremdsprachenunterricht: Mit der Ausnahme des Italienischen, das sich gewisse Positionen behaupten kann, werden Tschechisch, Ungarisch, Serbokroatisch, Slowenisch fast nur in Minderheitengebieten angeboten bzw. nur von Minderheiten besucht, wobei die Entwicklung der Schülerzahlen stagniert bzw. teilweise sogar rückläufig ist.

Dieses Sündenregister ist keineswegs vollständig, es bliebe noch einiges zum Russischunterricht zu sagen (siehe Beitrag hier), zu den sehr eigenartigen Vorschriften bezüglich Teilung Fremdsprachenklassen, sowie bezüglich der Freifächer (alte Sprachen sind bezüglich der Teilnehmerzahlen eindeutig bevorzugt). Es wird nach diesen Betrachtungen klar, daß von einer im KSZE-Dokument gewünschten Förderung von „weniger verbreiteten oder gelernten Sprachen" in Österreich kaum die Rede sein kann, daß also der Fremdsprachenunterricht (dazu auch Deutsch als Fremdsprache) nicht in dem Maße seiner demokratischen Funktion nachkommt, wie er könnte und wie von internationalen Foren gefordert.

Prestige, Schwierigkeit und Rentabilität von Sprachen

Die Diskussion der Sprachenwahl wird/wurde stets von Argumenten in Gang gehalten, die das Prestige, die Rentabilität oder den Schwierigkeitsgrad (u. z. T. noch andere Aspekte) im Visier haben. Es sei auf diese Fragestellung kurz eingegangen, da sie ja nach wie vor bei der Wahl von Fremdsprachenfächern, bei der Werbung und beim Entscheidungsprozeß für ein betreffendes Fremdsprachenfach keine unwichtige Rolle spielt.

Es ist keine Frage, daß Sprachen unterschiedliches *Prestige* besitzen. Man kann das Prestige an verschiedenen objektivierbaren Aspekten festmachen, wie Sprecherzahl, politische, ökonomische, kulturelle Macht der betreffenden Sprachgemeinschaft, doch dies allein ist offensichtlich nicht ausreichend. Man kommt dem Phänomen näher, wenn man Dimensionen positiver wie negativer Vorurteile miteinbezieht. Das Prestige des Französischen etwa korreliert heute keineswegs mehr mit Aspekten politischer, ökonomischer oder kultureller Macht, es ist weniger stark verbreitet als (die Schulsprachen) Spanisch oder Russisch und besitzt doch ein größeres Prestige als diese beiden genannten Sprachen (was sich auch bei den tatsächlich gewählten Wahl- und Freifächern niederschlägt). Man kann den Ursprung dieser Einschätzung nur soziologisch-historisch erklären, aus der Epoche nämlich, wo Französisch die Sprache der höheren gesellschaftlichen Schichten war. Bis heute ist dieses soziale Image geblieben. Vielfach wird auch mit dem angeblich höheren Bildungswert des Französischen argumentiert — eine Argu-

mentation, für die es keinerlei Beweise gibt und dem Reich der Fiktionen zuzuordnen ist. Oft verbindet sich diese letztere Ansicht mit der Sprachschwierigkeiten: Französisch ist „schwieriger" als Englisch, sei daher „pädagogisch wertvoller". Hinter dieser Argumentation verbirgt sich ein Sprachverständnis, das weniger den Sprachunterricht als Mittel zur Erlangung größerer Kommunikationsfähigkeit, denn als Mittel zur Disziplinierung begreift.

Zum Aspekt der *„Sprachschwierigkeit"* ist zu bemerken, daß es keine „objektiv schwierigen"/bzw. „leichten" Sprachen „an sich" gibt, sondern daß es von der jeweiligen Ausgangssprache abhängt, welche Zielsprache als „schwierig" einzuschätzen ist. Landläufig werden Schrift, die Phonetik, die Anzahl der Fälle, Zeiten etc. als Gradmesser für „Sprachschwierigkeit" angesehen. Dies ist zu oberflächlich, weil meist die Schwierigkeit der Syntax oder der Semantik unterschätzt oder überhaupt übersehen werden. So ist die Schwierigkeit des Russischen sicher nicht in der Schrift, der Morphologie oder der Phonetik allein begründet. Es macht die Summe von vielen Faktoren aus, wobei ein sehr wichtiger der Verwandtschaftsgrad der Ausgangs- und der Zielsprache ist. Landläufig gilt für uns Englisch als „leicht" (dabei wird meistens der Grad der Sprachbeherrschung ausgeklammert, wie die Fähigkeit, komplexe Texte zu verstehen, schwierigere Sachverhalte auszudrücken etc.). Für Ungarn sieht die Sache schon anders aus. Unhaltbar ist auch das Vorurteil, Deutsch sei „die schwerste Sprache der Welt" (wegen der Artikel, Wortstellung, des Verbums usw.). Wenn nicht die Ausgangssprachen in Beziehung gesetzt werden, hat eine solche Redeweise überhaupt keinen Sinn. Die „Sprachschwierigkeit" ist aber nicht das einzige Vorurteil, das die Einschätzung von Fremdsprachen charakterisiert: Werturteile verschiedenster und vor allem der subjektivsten Art (wie „weiche"/„harte", „schöne"/„häßliche" etc. Sprachen) verbergen sich hinter sprachlichen, d. h. grammatischen Eigenheiten, welch letztere aber solche Schlußfolgerungen und Urteile über Sprachen nicht erlauben (siehe dazu: „Sprache und Herrschaft" 2/1978).

Gängig ist das Argument von der *Rentabilität* der Fremdsprachenkenntnisse. Mit diesem Schlagwort wird die Verwertbarkeit des Spracherwerbs angesprochen, sowie die Frage der investierten Zeit im Verhältnis zu den erworbenen Sprachfertigkeiten. Es wird dabei durchaus die ökonomische Seite betont: Zweifellos hat die ökonomische Bedeutung des Spracherwerbs in den letzten Jahrzehnten abgenommen, es ist für die meisten gehobenen Berufszweige Englisch quasi selbstverständliche

Voraussetzung, aber z. B. der Dolmetscherberuf hat längst schon keinen goldenen Boden mehr, ähnlich sieht die Sache mit den Fremdsprachenlehrern aus. Kann die ökonomische Seite der Rentabilität des Spracherwerbs durch Statistiken über den Bedarf an Dolmetschern, Lehrern, Fremdsprachenkorrespondentinnen ... bzw. über die Arbeitslosigkeit unter diesen Berufsgruppen einigermaßen empirisch untermauert werden, so sind es im nichtökonomischen Bereich ausschließlich subjektive Gründe, die (im übrigen nicht weniger wichtig sind und) individuell den Ausschlag geben: persönliches Interesse, Spaß, Erfahrungen, Betroffenheit u.v.a.m. Eine ganz außerordentlich wichtige Dimension des Begriffes der Rentabilität von Fremdsprachen, nämlich die gesellschaftliche, allgemeinpolitische, wird häufig unterschlagen, und ich stimme mit Haarmann (1975: 129) überein, wenn er meint: „Die Rentabilität ist eine Größenordnung, die sich inhaltlich etwa in folgendem Grundsatz verdeutlichen läßt: rentabel sind ethnopolitische und sprachpolitische Maßnahmen, die der Produktion von Sicherheit dienen und Konfliktsituationen vermeiden helfen . . . Rentabel sind demnach in sprachpolitischer Hinsicht alle Maßnahmen, die aus ungelösten Sprachenfragen resultierende Antipositionen oder Konflikte abbauen können."

Die Rolle des Fremdsprachenunterrichts im Dienste der Völkerverständigung und der Friedenssicherung hat zweifellos ein breites Aufgabenfeld. „Völkerverständigung" angewandt auf Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch erscheint heute selbstverständlich und problemlos. Beim Russischen (aber auch bei anderen slawischen Sprachen) gerät der Elan etwas ins Stocken, da ist dann auch manchmal von der „Sprache unserer Feinde" zu hören, die man aus strategischen Gründen lernen solle etc. Ich meine nicht, daß dies nur ein brauner Zungenschlag ist (in der NS-Zeit war dies ein üblicher Slogan), sondern daß da viel auf den alten wie neuen „Kalten Krieg" zurückgeht. Im Falle des Tschechischen und Slowenischen kommen zweifellos historische und deutschnationale Resentiments hinzu.

Der emotionale Dauerbrenner: Latein

In der Schulsprachenpolitik stellt der Lateinunterricht ein besonderes Problem dar. Ein Blick in die Lehrpläne verrät, wie stark der Geist des 19. Jh. heute noch lebendig ist. Die Humboldtsche Reform machte die alten Sprachen Latein und Griechisch zu den zentralen Fächern der Gymnasien, während in den Real- und Bürgerschulen von Anfang an moderne Fremdsprachen (Französisch, Englisch, Italienisch) unterrichtet wur-

den. (Die Kongruenz der bildungspolitischen Konzepte und Absichten mit den Klasseninteressen wird auch im Fremdsprachenunterricht deutlich). Erst im Zuge des Kampfes um Anerkennung der Abschlüsse und wegen der Erleichterung der Übergänge führten die Realgymnasien auch Latein ein. Dies hatte die Folge, daß Latein und Fremdsprachen gewissermaßen als äquivalent gehandelt wurden. Der Kampf um die Anerkennung der modernen Fremdsprachen als den alten Sprachen gleichrangig führte allerdings zu jener „Denaturierung des neusprachlichen Unterrichts", die zu beseitigen wir bis heute noch

nicht restlos geschafft haben, dazu Christ (1980: 176): „Der nach Anerkennung strebende Teil — die Lehrer der modernen Fremdsprachen — wehrte sich dagegen, als Vermittler lediglich praktischer, im Bildungskanon wertloser Kenntnisse hingestellt zu werden und versuchte, das Bildungsprogramm des altsprachlichen Unterrichts so weit wie möglich zu kopieren, mit dem bekannten Ergebnis, daß der Unterricht in den modernen Fremdsprachen im 19. Jh. in einer auf Grammatik und Übersetzung ausgerichteten Methode zweckentfremdet wurde und einen eigenen didaktischen und methodischen Weg erst sehr spät zu entwickeln begann — nach vereinzelten Ansätzen im Verlauf des 19. Jh. mit aller Kraft im Rahmen der sogenannten Reformbewegung der achtziger Jahre (Vietor 1902). Die allmähliche Emanzipation der modernen Fremdsprachen aus der Vormundschaft der alten Sprachen führte jedoch nicht dazu, daß die beiden Fächergruppen nach ihrem unterschiedlichen Bildungsauftrag säuberlich getrennt auch in den Stundentafeln eine jede für sich ausgewiesen wurden und dies nicht einmal zu dem Zeitpunkt, wo der Unterricht in modernen Fremdsprachen zum Gegenstand für alle wurde, der Unterricht in den alten Sprachen dagegen ausschließlich Gegenstand des Gymnasiums blieb. Angesichts der heute unbestreitbaren Bedeutung der modernen Fremdsprachen — ihres unmittelbaren Nutzwertes, ihrer kommunikativen Kompetenz, ihrer politischen Bedeutung — war es nun umgekehrt für die Altsprachler interessant, am Prestige der modernen Fremdsprachen teilzuhaben und den altsprachlichen Unterricht in einem gemeinsamen Aufgabenfeld „Fremdsprachen" abzusichern.

Diese historisch begründete Dominanz des Lateinunterrichts ließ sich im Bildungswesen im bisherigen Ausmaß auf die Dauer doch nicht mehr aufrechterhalten — trotz heftiger Gegenwehr der Altphilologen. Im Berechtigungssystem, Hochschulzugang etc. behielt Latein jedoch weitgehend seine privilegierte Stellung (dies gilt insbesondere für Österreich und die BRD: So ist etwa für viele Studienrichtungen Latein formale Aufnahmebedingung — die auch von Ausländern zu erbringen ist. Ein formaler Nachweis für Englisch oder Französisch ist hingegen für keine Studienrichtung erforderlich. Von daher wird klar, daß die modernen Fremdsprachen in mancher Hinsicht immer noch deutlich im Nachteil sind (dies wird auch durch das Stundenausmaß und die Kursdauer aus den Lehrplänen der Höheren Schulen deutlich). Neben diesen formalen Aspekten sind es vor allem inhaltliche Fragen, die den Lateinunterricht zur Zielscheibe der Kritik machen (vgl. Fischer 1980). Es sei nur so viel

gesagt, um dies abzuschließen: je stärker Altphilologen auf einem tradierten, inhaltlich wie didaktisch anachronistisch wirkenden Lateinunterricht beharren, sich gegen einen zeitgemäßen Lateinunterricht mit adäquaten Bildungszielen wehren, desto schwieriger wird es, gesellschaftlich und bildungspolitisch den Status quo weiter zu rechtfertigen. Noch einen Aspekt möchte ich hier am Schluß einbringen, den ich für wesentlich halte: „Der Unterricht in den alten Sprachen ist im Prinzip sprachenpolitisch neutral, . . . Er ist es aber dann nicht, wenn z. B. der Lateinunterricht faktisch eine große Zahl von Gymnasiasten vom Erwerb einer zweiten modernen Fremdsprache abhält und dadurch in der Konsequenz die Monopolstellung einer modernen Fremdsprache, d. h. in der Regel des Englischen, verstärkt." (Christ, 1980: 182). Dazu ein Beispiel: An einigen Gymnasien im zweisprachigen Gebiet des Burgenlandes konkurriert auf diese Weise der Latein- mit dem Kroatischunterricht . . .

Konzentration auf eine lebende Fremdsprache vs. Diversifizierung

Der Trend zur einzigen lebenden Fremdsprache Englisch ist in den meisten Schultypen unverkennbar und widerspricht so in der Praxis dem, was international gefordert wird. „Der Rückzug des Fremdsprachenunterrichts aus den allgemeinbildenden Schulen, gekoppelt mit einer einseitigen Fixierung auf Englisch als internationale Sprache, geschieht in einer Zeit, in der in europäischer und weltweiter Sciht endgültig klarzustehen scheint, daß erweiterte Fremdsprachenkenntnisse nicht nur eine kardinale Vorbedingung für die Erhaltung kultureller Vielfalt sind, sondern für mehr Völkerfrieden schlechthin" (Schröder/Langheld/Macht 1978: 1). Dies darf nun nicht wieder als Plädoyer gegen den Englischunterricht bzw. gegen die Anglisten mißverstanden werden, es geht keineswegs um eine Verdrängung, sondern um zusätzlich Alternativen, die das Angebot erweitern sollten. Wenn wir das bisher Gesagte in einen Forderungskatalog zusammenfassen, so wären folgende Punkte zu berücksichtigen:

Der Fremdsprachenunterricht erfüllt eine Reihe wichtiger gesellschaftspolitischer Aufgaben, er kann wesentlich zur Friedenssicherung und zum Konfliktabbau beitragen. Der Fremdsprachenunterricht ist zweifelsfrei ein Politikum. Daraus ergeben sich konkret folgende Forderungen:

- das Angebot von Fremdsprachen muß im Bildungswesen erhöht werden (u. zw. insbesondere um die „weniger verbreiteten oder gelernten" Sprachen unserer Nachbarländer)

- es müssen alle diskriminatorischen Kautelen im Minderheitenschulwesen wie bei der Beschulung der Ausländerkinder fallen und integrative Konzepte auf emanzipatorischer, toleranter und demokratischer Basis realisiert werden
- die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer muß den neuen Lehrzielen angepaßt werden, entsprechende materielle Ausstattung (an didaktischen Mitteln) muß bereitgestellt werden, ebenso wie entsprechende Studien in Auftrag gegeben werden müssen, die für den Fremdsprachenunterricht verwertbare Erkenntnisse zu dessen Verbesserung liefern
- es müssen — dies eine gewerkschaftliche Forderung — solche Arbeitsbedingungen geschaffen werden, daß ein effektiver Unterricht auch möglich wird: keine Klasseneinheiten mit mehr als 12 Schülern (diese Zahl hat sich im Bereich der Erwachsenenbildung als optimal erwiesen). Klassenteilungszahlen um die 30 vereiteln jede inhaltlich gut gelungene Reform von vornherein.

Es ist klar, daß die Durchsetzung dieser Forderungen vor allem Übereinstimmung der Lehrer und deren solidarischen Handelns bedarf . . .

Literatur

H. CHRIST: Fremdsprachenunterricht und Sprachpolitik. Stuttgart 1980

G. FISCHER: Wertender Sprachvergleich. Studie zur Demaskierung linguistischer Fehl- und Vorurteile. In Sprache und Herrschaft 2/1978: 1—64. — Latein oder Sozialismus. Beitrag zu einer permanenten didaktischen Diskussion. In: Sprache und Herrschaft 8/1980: 2—36. — Unterrichtsprinzip Apartheim für Südkärnten? In: Sprache und Herrschaft 16/1985: 42—50

P. GSTETTNER-D. LARCHER: Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Klagenfurt 1985

H. HAARMANN: Soziologie und Politik der Sprachen Europas. München 1975

IHS-STUDIE: Forschungsberichte aus Sozial- und Arbeitsmarktpolitik Nr. 9: Ausländische Arbeitnehmer in Österreich. Kapitel: „Die zweite Generation-Ausländische Jugendliche in der Schule und in der Arbeitswelt" (S. 116—145). Wien 1985

J. PLEINES: Überlegungen zur Fremdsprachenpolitik vor dem Hintergrund der westeuropäischen Integration. In: OBST 14/1980

K. SCHRÖDER-D. LANGHELD-K. MACHT: Fremdsprachen in Handel und Industrie unter besonderer Berücksichtigung mittlerer Betriebe in Schwaben und im Raum München. Dokumentation und Auswertung einer Umfrage. Königstein 1978.

Minderheitensprachen

Peter Gstettner

Salamitaktik statt Minderheitenschutz in Kärnten: Der Schnitt ins eigene Fleisch

1. Vorwort: Rechts vom Neokonservativismus

„Über den Ufern des Wohlfahrtsstaates liegt unser Blick auf einer Gesellschaft, die über das Materielle hinaus soziale und demokratische Prinzipien bringen wird. Und daher werden wir den Neokonservativismus mit aller Kraft bekämpfen.) (. . .) Dieser Neokonservativismus richtet sich gegen die Chancengleichheit, und er will letzten Endes einen Freiheitsbegriff, der darin gipfelt, daß die Freiheit darin liegt, daß sich der Stärkere durchsetzen kann".

Der SPÖ-Vorsitzende Fred Sinowatz sprach diese Worte vor der Wiener Parteikonferenz am 5. März 1985 gelassen aus. (Nachzulesen in: „Zukunft", April 1985, S. 2 f.) Sinowatz werden bestimmt nur wenige als „linken" in seiner Partei bezeichnen und als radikalen Systemkritiker schon gar nicht. Dennoch sind seine Worte in Kärnten, wo uns die Politiker aller Fraktionen versichern, daß dort die Uhren anders gehen (vermutlich rückwärts), nicht einmal visionäre Zukunft. Hier hat sich der Blick (auch der der SPÖ-Führung) an den Ufern der Drau festgemacht; weiter südlich oder gar über den Loiblpaß fällt der Blick voller Mißtrauen: Dort wohnen nämlich die Slowenen. Und wer Slowene ist, ist entweder ein gefährlicher „Kommunist" (vor allem wenn er „drüben" wohnt) oder Angehöriger der kommunistisch unterwanderten, politisch unzuverlässigen Minderheit (wenn er Kärntner Slowene ist und sich dazu bekennt.)

Für dieses Negativ-Image der Kärntner Slowenen, die in Wahrheit überwiegend von ländlicher und eher klerikal-konservativer Herkunft sind, sorgen in erster Linie der sogenannte „Kärntner Heimatdienst" und die Kärntner Landesregierung.

Über den „Kärntner Heimatdienst" (KHD), seine personellen und ideologischen Hintergründe, gibt das Buch „Rechtsextremismus in Österreich", Herausgeber: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes, ÖBV Wien 1981, 5. Auflage., S. 189, einen aufschlußreichen Überblick. Aus den Reihen der Kärntner Landesregierung soll hier nur der SPÖ-Chef und Landeshauptmann Leopold Wagner zitiert werden, der die Kärntner Bevölkerung immer wieder vor den Gefahren warnt, die vom „südlichen Nachbarn" bzw. der slowenischen Minderheit ausgehen:

„Wer allerdings glaubt, daß die kommunistischen Aktivitäten zu unterschätzen sind, der ist ein Opfer seiner eigenen Naivität. Die Summen, die aus dem südlichen Nachbarland jährlich zur Unterstützung der Slowenenorganisationen nach Kärnten fließen, gehen in die -zig Millionen. Die hauptamtlichen Stäbe, die diese Organisationen beschäftigen, sind größer als die der Parteien. Die Slowenen besitzen drei Zeitungen, die sich mit jeder Ausgabe bemüht zeigen, das Negative zu betonen und das Positive zu verschweigen. Ein gut organisierter Pressedienst sorgt außerdem dafür, daß die österreichischen und internationalen Medien mit Zitaten beliefert werden, die jeder objektiven Wiedergabe Hohn sprechen." (Aus der „Zukunft", November 1983, S. 29.)

Ein „Kampf gegen den Neokonservativismus" (Sinowatz) findet in Kärnten auf Parteiebene jedenfalls nicht statt. Im Gegenteil, äußerst rechter Konservativismus (einschließlich des deutschnationalen Rechtsextremismus) findet hier Duldung und Anerkennung. Durch die Aktivitäten des KHD und geistesverwandter Organisationen (z. B. Abwehrkämpferbund), durch personelle Verflechtungen zwischen KHD und Mitgliedern der Landesregierung, durch offizielle Kontakte zwischen KHD und Ausschüssen der Kärntner Landesregierung, durch die Gewährung von „Ehrenschutz" bei Veranstaltungen, für die NDP, KHD und andere rechtsextreme Gruppen aufrufen und werben, durch den Drei-Parteien-Pakt bei allen Entscheidungen in Minderheitenfragen und durch viele andere Koalitionsmöglichkeiten ist dieser ewiggestrige „Neokonservativismus" wieder salon- und hoffähig geworden.

Der rapide Schwund der slowenischen Minderheit in Kärnten ist selbst der beste Beweis d afür, daß an diesem extrem rechten Rand des Konservativismus „die Freiheit darin liegt, daß sich der Stärkere durchsetzen kann" (Sinowatz). Und wie sich hier die stärkere Volksgruppe durchgesetzt hat! Die Zahl der Kärntner Slowenen ist in der Zweiten Republik unter dem Druck der

ungleichen Machtverhältnisse so geschrumpft, daß heute ihre politische Durchsetzungskraft minimal und ihre Weiterentwicklung unwahrscheinlich geworden sind. Gleichwohl würden die „Deutschkärntner" und KHD-Anhänger dies noch nicht als „Gesundschrumpfen" bezeichnen. Diese Kräfte meinen, daß Kärnten erst dann „gesund", „frei und ungeteilt" sein wird, wenn es ein „rein deutsches Land" ist. Um Kärnten zu dem zu machen, was es (noch) nicht ist, nämlich „rein deutsch", werden alle verfügbaren ideologischen und politischen Machtinstrumente eingesetzt. Vor allem werden Angstgefühle mobilisiert und jenseits aller Rationalität gepflegt: Im Propagandablatt des KHD wird ständig die drohende „Slowenisierung des Grenzlandes" beschworen; dadurch sei die „volkliche Identität der Deutschkärntner" in höchster Gefahr. Jede Person oder Organisation, die sich für die Rechte und den Schutz der Minderheit ausspricht, wird als Feind betrachtet und entsprechend attackiert. Dies bekam sogar Unterrichtsminister Herbert Moritz zu spüren, als er kürzlich für Verbesserungen des zweisprachigen Unterrichts in Kärnten eintrat. Der „Ruf der Heimat" (KHD-Eigenwerbung: „Die Zeitung mit Herz und Mut, von Kärntner für Kärnten") tönte in der September-Nummer 1985 drohend: „Unterrichtsminister Moritz möge zur Kenntnis nehmen, daß der KHD keinesfalls einer weiteren Slowenisierung der Volksschule in Südkärnten tatenlos zusehen wird".

2. Kritik „am System" ist unerwünscht

Der Wiener Psychotherapeut Erwin Ringel sprach im September dieses Jahres in Südkärnten vor rund 1.200 Zuhörern über die „Kärntner Seele". Er richtete unter anderem einen glühenden Appell an die Kärntner, ihre slawische Vergangenheit und Herkunft nicht zu verdrängen und möglichst rasch ein neues, positives Verhältnis zur Sprache der Slowenischen Minderheit zu finden. Am härtesten aber ging Ringel mit der Art ins Gericht, wie die Kärntner ihre Nazi-Vergangenheit „bewältigen": Die deutschnationale Ideologie werde nämlich nicht einmal „verdrängt", sondern ihr werde in einem Ausmaß offen gehuldigt, wie es für Österreich einmalig sei. Alle Volkstumsfragen würden mit dieser „Ideologie der Unmenschlichkeit" vermengt. Damit traf Ringel im wahrsten Sinn des Wortes ins „Schwarze". Während die große Zuhörerschaft betroffen schwieg, hatte sich die Kärntner Presse rasch gefunden und ihre „Abwehr" auf einen Nenner gebracht: Die Ringel'schen Ausführungen bewegten sich zwischen Spinnereien, Dummheiten und Bösartigkeiten.

Heinz Stritzl in der „Kleinen Zeitung" (17. 9. 1985): Ringel begab sich politisch „auf die schiefe Bahn, als er unter anderem von NS-Einflüssen auf die heutige Politik in Kärnten sprach".

Manfred Posch in der „Kärntner Tageszeitung" (17. 9. 1985) sprach vom nicht erreichbaren „Paradies" und verwies die Ringel'schen Forderungen nach mehr Toleranz, Verständnis, Umdenken und Vergangenheitsbewältigung ins Reich der Utopien.

Der „Volkswille" (18. 9. 1985) vermutete eine „Sonntagspredigt", bei der „psychoanalytische Versatzstücke", „plattgetretene Allgemeinplätze" sowie „moralinsaure Humanismusphrasologien" dem Publikum vorgesetzt wurden.

Für die „Neue Volkszeitung" wirft Humbert Fink Ringel u. a. vor, er habe „dumme Legenden" verbreitet und an „Denunziation" und „Verleumdung" grenzende Aussagen gemacht.

Systemkritiker oder auch nur die, die auf das aufmerksam machen, was die Mächtigen in diesem Land konsequent negieren und auszusprechen sich verbieten, haben es demnach nicht leicht. Und wenn die Kritiker gar noch Lehrer sind, dann werden sie schon mal öffentlich belehrt und präventiv gemaßregelt. Zum Beispiel so: Landeshauptmann und Schulreferent Wagner wendet sich in seiner periodischen Rundfunkansprache an die Lehrerschaft (so gesehen am 15. 9. 1985) und läßt sie wissen, daß es an Kärntner Schulen Pädagogen gäbe, die — so habe er hören müssen — „den Kindern ihre eigene Meinung zum politischen System des Staates offerieren". Dies ginge nun freilich nicht. Diesen Lehrern, die offenbar nicht wüßten, wozu sie durch ihren „Amtseid verpflichtet" sind, nämlich „zu Demokratie hin zu erziehen", sagt der oberste Landeschef und Lehrerboß auch gleich, was das nur heißen kann: „ein gerechtfertigtes positives Bild von dieser Republik zu zeichnen"; denn schließlich ginge es uns ja heute allen besser als zu jedem früheren Zeitpunkt.

3. Das geschönte Geschichtsbild der Regierenden

Symptomatisch für das gestörte Verhältnis der Kärntner Obrigkeit zu „abweichenden" Meinungen ist auch die offiziell verkündete Geschichtsversion, die im heurigen Jubiläumsjahr wahrlich „massenhaft" unter das Volk gebracht wurde. So eine geschönte Geschichtsdeutung wurde beispielsweise vom Kärntner Landespressebüro herausgegeben und mit einem Vorwort des Landeshauptmannes versehen. LH Wagner legt dort diese „wissenschaftliche Darstellung" allen Lehrpersonen, die diese Broschüre gratis zugesandt bekamen, ans Pädagogenherz: „Damit diese Publikation auch als Lehrbehelf in den Kärntner Schulen Verwendung finden kann, wurde diese Schrift

allen Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellt." Die Broschüre, auf Glanzpapier gedruckt, hat den Titel „1945—1985, Kärnten in der Welt von morgen"; für den Inhalt zeichnen zwei landesbedienstete Historiker verantwortlich, Wilhelm Wadl und Hellwig Valentin. Wenn man den Autoren Glauben schenken darf, dann hat sich Kärnten im Mai 1945 gleichsam über Nacht selbst von der Naziherrschaft befreit, so daß die britischen Besatzungstruppen — tunlichst noch vor den ebenfalls auf Klagenfurt marschierenden jugoslawischen Partisaneneinheiten — nur mehr das Land und die provisorisch aufgestellte Regierung zu übernehmen brauchten. Den Ausführungen folgend waren es die „zähen und mutigen Verhandlungen", mit denen der Gauleiter Rainer und seine Nazi-Verbrecher" zum Rücktritt gezwungen wurden".

Auch das SPÖ-Organ, die „Kärntner Tageszeitung", bejubelte lauthals das Erscheinen dieser amtlichen Geschichtsversion und ließ ihre Leser ganzseitig wissen, „Wie Kärntner Patrioten die NS-Diktatur abschüttelten" (Schlagzeile vom 7. 5. 1985).

Daß die „abgeschüttelten" Nazi-Herrscher zurückgetreten sind, daran besteht kein Zweifel. Wie weit aber sind sie „zurückgetreten", möchte man fragen angesichts der vielen braunen Fäden, die nicht erst seit der Affäre um den Empfang des Kriegsverbrechers Reder irgendwo immer wieder in Kärnten zusammenlaufen oder hier geknüpft werden?

Diese Art „Vergangenheitsbewältigung", die es möglich macht, die Geschichtsschreibung selbst vorzunehmen und mit der eigenen „Selbstbefreiung" die nationalsozialistische Vergangenheit abzustreifen, ist in Kärnten wohl facettenreicher als anderswo, hat sie doch den Charakter einer auf „Heimattreue" und Deutschtum getrimmten Zwangsvorstellung. So eine kollektive Verdrängung muß schlechtes Gewissen erzeugen, und schlechtes Gewissen muß verdrängt werden. Diesem Kreisprozeß an Verdrängungsarbeit ist die slowenische Minderheit zum Opfer gefallen. Von ihr ist bei der Befreiung nicht direkt die Rede. Die offizielle Kärntner Geschichtsschreibung weiß nur „Patrioten" zu bejubeln. Und was ist mit der Widerstandstätigkeit der Kärntner Slowenen, mit ihrem antifaschistischen Kampf, mit ihrer Vertreibung und Verfolgung durch die Nazis? Unsere Landesobrigkeit und ihr Pressedienst geruhen davon abzusehen und nach der Maxime vorzugehen: Kärntner Slowenen? Kein Wort darüber, vergessen, verschwiegen, verleugnet. Kein Bedarf an dieser Volksgruppe. Wir sind wir und wir sind deutsch; und die Geschichte schreiben auch wir. Alles was dagegen gesagt wird, kommt einer „negativen Darstellung" gleich und ist ein Zeichen dafür, daß man „von Begriffen angekränkelt" ist, „die da der

Polit- und Demokratiemüdigkeit gewidmet sind" (aus der Rundfunkansprache Wagners vom 15. 9. 1985).

Demokratiewache Geister werden jetzt die Frage in den Raum stellen: Was soll dieser Slowenischen Minderheit in Kärnten eigentlich noch alles widerfahren und zugemutet werden? Kann in einem Land, in dem „zur Demokratie hin" erzogen werden soll, überhaupt noch etwas Ärgeres geschehen, als daß die Schwachen weiter geschwächt werden? Wie ist das einzuschätzen, wenn die Geschichte der kleineren Volksgruppe, die das kulturelle und politische Leben in Kärnten seit über 1000 Jahren wesentlich mitgeprägt hat, heute auf dem kalten Weg negiert und eliminiert wird? Denn selbst wenn die Minderheit keinen Wert darauf legen würde, in unserer selbstgeschriebenen Heldengeschichte explizit genannt zu werden, bleibt das Symptom: die Mißachtung und Brüskierung der Kärntner Slowenen, die an der Befreiung Österreichs vom Nazi-Regime mitgewirkt haben und die in dieser Hinsicht wohl keinen Vergleich mit der deutschsprachigen Volksgruppe in Kärnten zu scheuen brauchen. Was bleibt aber von der Ideologie der „freien Entfaltung", die nach Aussagen des Landeshauptmannes hierzulande jedem Individuum und jeder Volksgruppe möglich sei, wenn den Kärntner Slowenen **beide** Wurzeln ihrer Identität gezogen sind — die Geschichte und die Sprache? Nichts bleibt, außer sprachloser Protest und resignativer Rückzug in unpolitische folkloristische Selbstdarstellungen.

4. Die politische Demontage des Minderheiten-Schulwesens

Die Slowenische Minderheit in Kärnten ist — was ihre Zahl und ihr Selbstbewußtsein betrifft — ausgesprochen **schwach**. Die abnehmende Zahl der „bekennenden" Slowenen weist die Statistik aus. Wurden z. B. im Jahre 1951, also vor der Unterzeichnung des Staatsvertrags, noch über 43.000 Slowenen gezählt, so waren es dreißig Jahre später nur noch 16.000. Wie will sich angesichts dieses unnatürlichen Schwundes von 2/3 Slowenen eine minderheitsschützende Politik überhaupt legitimieren?

Die Dezimierung der Kärntner Slowenen und ihre letztendliche Schwäche haben eine lange Geschichte. Diese Geschichte ist voll von Abspaltungen und fehlenden Selbstbehauptungsmöglichkeiten. Unter dem herrschenden deutschnationalen Druck sind die Slowenen immer wieder isoliert und fraktioniert worden. Schon in der

Zwischenkriegszeit, als von 1926—1930 Verhandlungen um eine „Kulturautonomie" für die Kärntner Slowenen liefen, zeichneten sich die Erfolge der „Teile-und-herrsche-Politik" ab. Damals wollten „fortschrittlich gesinnte" Politiker den Slowenen die Kulturautonomie zugestehen (einschließlich der Schule). Der Preis dafür wäre gewesen, daß sich jeder „Bekennende" in den ethnischen Kataster eintragen läßt. Dabei hat jeder gewußt, daß sich viele **nicht** als „Slowenen" eintragen lassen werden, nämlich alle die, die schon zuvor (bei der Volksabstimmung 1920) abgespalten werden konnten: die assimilationswilligen, „deutschfreundlichen" Slowenen, die sich selbst heute noch gelegentlich als „Windische" bezeichnen. Diese Gruppe machte rund 2/3 der slowenischen Bevölkerung aus. Das verbleibende Slowenen-Drittel, dem man großzügig die Autonomie in Aussicht stellte, war aber damals immer noch doppelt so stark wie die heute gezählten Slowenen. Trotzdem ließen die Slowenenvertreter — nach einigem Hin und Her — die Autonomieverhandlungen schließlich platzen, weil erkannt wurde, daß ein gespaltenes Volk ein geschwächtes Volk ist. Und ein schwaches Volk hat von der zugestandenen „Autonomie" herzlich wenig, weil es diese nicht ausfüllen kann.

Die heutige Situation ist von einem ähnlichen Bekenntniszwang und Spaltungsdruck geprägt. Die restriktive Entwicklung am Sektor des Minderheiten-Schulwesens kann dies deutlich machen:

1945: In Südkärnten wird als ein Akt der Wiedergutmachung rassistischer Herabwürdigung, Vertreibung und Ausrottung der Kärntner Slowenen ein vorbildliches Schulwesen eingerichtet, das den zweisprachigen Unterricht obligatorisch vorsieht. Zur Einschreibung in diese Schulen war kein nationales Bekenntnis notwendig.

1955: Nach der Unterzeichnung des Staatsvertrags und der vereinsrechtlichen Etablierung des KHD beginnt dieser das zweisprachige Schulwesen zu attackieren und zu denunzieren.

1958/59: Die deutschnationale Propaganda des KHD und von ihm organisierte „Schulstreiks" setzen die Landesregierung unter Druck. Der Landeshauptmann ermöglicht per Erlaß die Abmeldung vom Slowenischunterricht. Bald darauf tritt eine neue Regelung in Kraft: Wer sich jetzt wünscht, daß sein Kind in beiden Sprachen unterrichtet wird, muß anmelden.

1969: Die Kärntner FPÖ fordert unter Berufung auf das „Elternrecht", daß für die slowenische Minderheit eigene Schulen eingerichtet werden, damit die nicht-angemeldeten Kinder keine „Benachteiligung" durch den zweisprachigen Unterricht erfahren.

1975: Der Obmann des KHD sagt in einer Fernsehsendung ganz klar, welches Ziel seine Organisation verfolgt: „Wir streben eine Trennung der Schulen an und wollen eigene Schulen für die slowenische Minderheit." Im Propagandablatt des KHD beginnt eine verstärkte Kampagne gegen die zweisprachige Schule. („Die slowenische Zwangsschule droht"; „Heute ist die Schule in slowenischer Hand, folgt morgen das ganze Unterland?" usw.).

1983: Die Kärntner FPÖ stellt im Landtag einen Antrag auf Trennung der Schüler nach „sprachlichen Kriterien". Der Landesrat Jörg Haider macht sich zum Hauptsprecher der deutschnationalen Forderungen. Der Kärntner Abwehrkämpferbund unterstützt mit einer Petition, die an den Landtag gerichtet ist, den Antrag der FPÖ.

1984: Mit einer breiten Propagandawelle läuft das „Volksbegehren" des KHD an, in dem unter anderem gefordert wird:
— Unterricht der „Deutschkärntner Schüler" in eigenen Klassen;
— Anstellung von „DeutschkärntnerLehrer" zum Unterricht dieser Kinder;
— „STOPP dem slowenischen Lehrerzuzug an Südkärntner Volksschulen."
Diese Aktion bringt dem KHD im ganzen Bundesland 34.152 Unterschriften. (Etwas mehr als 9 % der Wahlberechtigten haben unterschrieben.

Frühjahr 1985:
Statt einer eindeutigen Absage an die apartheidsähnlichen Forderungen von KHD und FPÖ beginnen im Landtag Parteienverhandlungen und Ausschußsitzungen. Man spricht von der Notwendigkeit von „Kompromissen" und „Lösungsmodellen", nach denen jeder die Schule bekommen soll, die er sich wünscht.

Sommer 1985:
In den Südkärntner Gemeinden Sittersdorf/Zitara vas und Eisenkappel/Zelezna Kapla werden mit den Stimmen der SPÖ, ÖVP und FPÖ Regelungen beschlossen, die der zweiten Landessprache den gleichberechtigten Status verbieten (keine zweisprachigen Aufshriften, keine zweisprachigen Kindergärtnerinnen usw.).
Landeshauptmann Wagner tritt mit dem Vorschlag an die Öffentlichkeit („Wiener Zeitung" vom 9. 8. 1985), daß die Schulkinder (entsprechend den KHD/FPÖ-Vorstellungen) getrennt und nur mehr in den „musischen Fächern" gemeinsam unterrichtet werden sollen.

Herbst 1985:
Großoffensive der Deutschnationalen und Aufmarsch rechtsradikaler Organisationen in Klagenfurt und Griffen. Für diese Kundgebungen der österreich- und minderheitenfeindlichen Gruppen (KHD, Abwehrkämpferbund, Österreichischer Turnerbund, „Wehrhafte Studentenvereinigungen", Schützenverbände u. a.) übernehmen die Spitzenvertreter der drei Landtagsparteien den „Ehrenschutz" (Wagner, Knafl, Haider und der Bürgermeister des jeweiligen Veranstaltungsortes). In der Gemeinde Griffen steht die KHD-Großkundgebung unter dem Motto: „Wir fordern: Rasche Erfüllung des Schul-Volksbegehrens! Keine Kapitulation vor Wien!"

5. Die politischen Konsequenzen

Einen sprachlich getrennten Unterricht oder auch weitere „rein deutsche Schulen im gemischtsprachigen Gebiet Kärntens einzurichten, würde politisch folgendes bedeuten: Die Landesregierung ist bereit, dem Druck und den Forderungen einer kleinen und radikal-minderheitsfeindlichen Gruppe nachzugeben und damit öffentlich einzugestehen,

— daß es eine Zumutung ist, daß „Deutschkärntner Kinder" (die ohnehin nicht zum Slowenischunterricht angemeldet sind) wegen des „Abteilungsunterrichts" aus der anderen Klassenecke slowenische Wort hören und sich merken könnten,
— daß es ein legitimes Begehren ist, im gemischtsprachigen Gebiet eine „schulische Kontaktsperre" einzurichten, die verhindert, daß Kinder beider Volksgruppen sozial und sprachlich voneinander lernen können,
— daß es ein „Zwangsverhältnis darstellt, wenn „Deutschkärntner" Kinder von Lehrern unterrichtet werden, die die Zweitsprachenprüfung haben und in derselben Klasse Slowenisch unterrichten.

Die Umsetzung der bisher vorgeschlagenen Modelle der Schülertrennung wäre die Bankrotterklärung jeder zukunftsweisenden Volksgruppenpolitik — ausgenommen einer deutschnationalen. Auf diese Weise würde der zweisprachigen Schule der langsame Todesstoß versetzt, weil sich nämlich die Folgen des Bekenntniszwanges sofort niederschlagen würden. Eltern hätten jetzt nicht nur zwischen Anmeldung und Nichtanmeldung „frei" zu wählen, sondern auch noch zwischen „rein deutschen" und „zweisprachigen" Klassen. Insgesamt würde sich rasch das einstellen, was der Südtiroler Abgeordnete Alexander Langer „Ethnowahn" genannt hat: Der Bevölkerung werden Zwangsbekenntnisse zu der einen oder anderen Volks- bzw. Sprachgruppe abgefordert und „amtskundig" gemacht. Das Beispiel Südtirol, wo ein Bekenntnis zur Zweisprachigkeit und bikulturellen Identität unmöglich gemacht wurde, zeigt deutlich, wohin dieser „Volkstumskampf von oben" führt: Der verschärfte Konkurrenzkampf reicht bis in die Existenzwurzeln und schürt dort die Überlebensängste. Solche Ängste können das fragwürdige politische Protestventil noch weiter öffnen, nämlich das des Rechtsradikalismus (vgl. den „Erdrutschsieg" der italienischen Neofaschisten in der Südtiroler Region bei den Wahlen am 12. Mai 1985). Sollten in Kärnten ähnliche Wege der ethnischen Trennungspolitik und des verschärften Bekenntniszwanges gegangen werden, so wäre der Mythos der „Kärntnerischen Toleranz" wohl völlig in sich zusammengebrochen.

In der bildungspolitischen Arbeit der nächsten Zeit geht es also darum, die Aufklärungstätigkeit darauf zu konzentrieren, daß diese unglücklichen Trennungsmodelle rasch aus der Diskussion gezogen werden, bevor sich noch eifrige Bildungstechnokraten Durchführungsbestimmungen dazu ausdenken. Es bleibt demnach dabei, daß für den Fortbestand und für die Qualitätsverbesserung der zweisprachigen Schule solidarisch und vehement gekämpft werden muß. Und den Landespolitikern wäre ins Stammbuch zu schreiben: Eine „Lösung" der Minderheitenschulfrage, die **alle** zufriedenstellt (den KHD, die FPÖ, die ÖVP, den Abwehrkämpferbund, die reformorienterten Lehrer und wissenschaftlichen Pädagogen, die Kirchen und die Slowenen in Kärnten) **kann es nicht geben.** Weil sich die volkstumspolitischen Interessen zum Teil diametral gegenüberstehen (z. B. KHD — Slowenen), ist eine „Kompromißlösung" undenkbar, es sei denn, in Form eines faulen Kompromisses auf Kosten der Slowenischen Minderheit.

In der Minderheitenschulfrage müssen die Regierenden die Entscheidung treffen (die Bevölkerung hat sie schon mehrheitlich zugunsten der Beibehaltung der derzeitigen Regelung getroffen*), **welches** der beiden politischen Ziele angestrebt wird: Die weitere Dezimierung und Spaltung der Minderheit oder ihre unterstützende Förderung, die allmähliche kulturelle und sprachliche Uniformierung Kärntens oder die pluralistische Entwicklung zu vermehrtem Verständnis und friedlichem Zusammenleben.

*) **Anmerkung:** In diesem Zusammenmhang soll eine kurze Zeitungsmeldung in Erinnerung gerufen werden: „Eine bisher streng geheimgehaltene Umfrage zum Minderheitenschulwesen in Kärnten müßte Leopold Wagner und Stefan Knafl zu denken geben: Nur 14 Prozent aller Kärntner sind für eine getrennte Schulerziehung von deutschsprachigen und slowenischen Kindern. Bei den SPÖ-Mitgliedern treten 15 Prozent für die Trennung ein, bei der ÖVP sind es auch nur 16 Prozent, nur bei der FPÖ ist der Trend naturgemäß etwas stärker: 22 Prozent der FPÖ-Mitglieder wollen die Trennung." („Kronen Zeitung", 25. 3. 1985.)

● **Neuere Literatur** zur Minderheitenfrage

(Reihung nach dem Erscheinungsjahr)

BRETON, Roland: Lob der Verschiedenheit. (Braumüller) Wien 1983

WENTZEL, Sondra: Schutz und Unterstützung ethnischer Minderheiten. (A. Müller) Gelsenkirchen 1984

Slowenische Jahrbücher 1985, hrsg. von Valentin SIMA/Vladimir WAKOUNIG/Peter WIESER. (Drava) Klagenfurt 1984

Arbeitsgemeinschaft Volksgruppenfrage (Hrsg.): Zwischen Selbstfindung und Identitätsverlust. Ethnische Minderheiten in Europa. (V. f. Gesellschaftskritik) Wien 1984

Hände weg von der zweisprachigen Schule, hrsg. von Avgustin MALLE. (Slowenisches wissenschaftliches Institut) Klagenfurt 1984

Das gemeinsame Kärnten/Skupna Koroska, Dokumentation des deutsch-slowenischen Koordinationsausschusses der Diözese Gurk, Valentin INZKO/Ernst WALDSTEIN. Klagenfurt 1985
C.E.D.R.I.-Bericht einer internationalen Beobachterdelegation: Gemeinsam oder getrennt? Die Situation der slowenischen Minderheit in Kärnten am Beispiel der Schulfrage. Basel 1985
GSTETTNER, Peter/**LARCHER,** Dietmar: Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. (Drava) Klagenfurt 1985
(Broschüren, Dokumentationen, Berichte und Fachliteratur können auch direkt bei der Buchhandlung „naša knjiga", Paulitschgasse 5—7, 9020 Klagenfurt/Celove bestellt werden.)

Überparteiliches Komitee
zur Verteidigung der zweisprachigen Schule
Gasometergasse 10, A-9020 Klagenfurt/Celovec

Aufruf zur „Hilfsaktion: Zweisprachige Aufschriften für die Volksschule Sittersdorf/Žitara vas"

Am 3. 6. 1985 beschloß der Sittersdorfer Gemeinderat (gegen die Stimmen der EL/Einheitsliste-Enotna lista) die Entfernung der zweisprachigen Aufschriften in der dortigen Volksschule. Der entsprechende Antrag wurde von der ÖVP-Gemeinderätin, Vizebürgermeisterin und Landtagsabgeordneten Altersberger mit der Begründung eingebracht, man wäre hier in Österreich und spreche daher Deutsch.

In der Nacht vom 7. auf den 8. Juni wurden die Aufschriften ohne Wissen der Direktion entfernt.

In der Volksschule Sittersdorf/Žitara vas sind mehr als 50 Prozent der Schüler zum zweisprachigen Unterricht angemeldet. Die entsprechenden Aufschriften sind Bestandteil des didaktischen Konzepts, weil die Lehrer davon ausgehen, daß die Schüler auch sichtbare Lernmöglichkeiten in ihrer Schulumwelt vorfinden sollen. Da auch schon die alte Volksschule zweisprachig beschriftet war, brachte der Schuldirektor Kukovica 1981 auch im Neubau zweisprachige Aufschriften an. Dieser eigenständige Schritt brachte ihm bis heute viele Anfeindungen jener deutschnationalen Kreise ein, die die slowenische Sprache aus der Öffentlichkeit verdrängen wollen.

Das Überparteiliche Komitee zur Verteidigung der zweisprachigen Schule sieht in der Demontage der zweisprachigen Aufschriften einen weiteren Angriff auf den Fortbestand der zweisprachigen Schule und ruft deshalb alle demokratischen Kräfte zur Solidarität auf:

Österreichweit ist die „Hilfsaktion: Zweisprachige Aufschriften für die Volksschule Sittersdorf/Žitara vas" angelaufen, an der sich Einzelpersonen, Schulklassen, Vereine, Organisationen usw. beteiligen können. Ziel dieser Aktion ist es, die Volksschule Sittersdorf/Žitara vas mit selbst angefertigten zweisprachigen Türschildern zu versorgen: Bitte fertigen sie selbst zweisprachige Türschilder an und senden sie diese an die: Volksschule Sittersdorf/Žitara vas, A-9133 Sittersdorf/Žitara vas.

Eine Textvorlage liegt bei. Das Format und die Art der Ausgestaltung sind fertiggestellt. Die Aktion läuft bis zum Ende des Schuljahres. Alle eingesandten Türschilder werden dann bei einem Solidaritätsfest ausgestellt.

Gleichzeitig bitten wir sie, nach Möglichkeit ein Protestschreiben zu verfassen (Musterbrief in der Beilage) und dieses an folgende Adressen zu versenden:

— Bundesminister Dr. Herbert Moritz, BMfUK, Minoritenplatz 5, A-1014 Wien
— Landesschulrat für Kärnten, Paradeisergasse 12/III, A-9020 Klagenfurt
— Gemeinderat Sittersdorf/Žitara vas, Gemeindeamt, A-9133 Miklauzhof
— Kopie des Schreibens an die Adresse des Komitees erbeten.

Um die deutschnationalen Kräfte in Kärnten in die Schranken weisen zu können, ist die Solidarität aller Demokraten erforderlich.

Klagenfurt/Celovec, den 8. 6. 1985

Für das Komitee: Peter Gstettner e.h.

Gewerkschaftliche Arbeitsgemeinschaft
Kritische Universität
Geisteswissenschaft Universität Wien

Univ.Doz. Dr. G. Fischer
1080 Kupkagasse 4/15

Herrn
Bundesminister Dr. H. Moritz
BMfUK
1014 Minoritenplatz 5

Sehr geehrter Herr Minister!

Die Demontage der slowenischen Aufschriften in der zweisprachigen Schule der Gemeinde Sittersdorf/Žitara vas stellt einen vorläufigen Höhepunkt einer widerlichen antislowenischen Kampagne dar. Dieses Verhalten spricht jedem demokratischen Empfinden sowie auch dem Geist des Staatsvertrages Hohn. Außerdem werden Grundsätze moderner Didaktik mit den Füßen getreten. Wir erwarten von Ihnen, Herr Minister, daß Sie energisch und baldigst mit allen Ihnen zu Gebote stehenden Mitteln im Kompetenzbereich Ihres Ressorts diese Zustände abstellen und dem Menschenrecht auf Zweisprachigkeit — wenigstens im Schulbereich — zum Durchbruch verhelfen. In diesem Sinne schließen wir uns vollinhaltlich dem „Überparteilichen Komitee zur Verteidigung der zweisprachigen Schule" Klagenfurt/Celovec an.

Wien, 21. 6. 1985

Für die Geisteswissenschaft
Univ.-Doz. Dr. G. Fischer

Bundesminister für Unterricht, Kunst und Sport
Dr. Herbert Moritz

Wien, 1985-06-26
Zl. 14.204/85

Sehr geehrter Herr Universitätsdozent!

Mit Dank bestätige ich den Empfang der Protesterklärung gegen die Entfernung der zweisprachigen Aufschriften in der Volksschule Sittersdorf. Ich bedauere die Konflikte, die zu diesem Thema entstanden sind, zutiefst, bitte aber um Kenntnisnahme, daß es sich bei der Entscheidung der Gemeindevertretung um einen Akt einer autonomen Körperschaft handelt, auf den mir ein Einfluß nicht zukommt.

Mit freundlichen Grüßen
Dr. Herbert Moritz

Herrn
Universitätsdozent
Dr. G. Fischer
Gewerkschaftliche Arbeitsgemeinschaft
Kritische Universität

Kupkagasse 4/15
1080 Wien

Rezension (Gero Fischer):

Peter Gstettner — Dietmar Larcher: Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Klagenfurt 1985, 168 Seiten.

Die beiden profilierten Autoren legen ein überaus fundiertes Buch zur Diskussion des Minderheitenschulwesens in Kärnten vor, gerade zu einer Zeit, in der rabiate reaktionäre deutschnationale Pressuregroups versuchen, das Minderheitenschulwesen „endzulösen" (Volksbegehren des KHD und der FPÖ, das gedankliche Anleihen bei Apartheidvorbildern genommen hat, und auf das allmählich SPÖ und ÖVP einschwenken). In diesem Konflikt beziehen die Autoren eindeutig Stellung, indem sie die

sprachdidaktische Diskussion im Rahmen der historischen und sprachpolitischen Bedingungen führen und die Erfahrungen der österreichischen Schulreform mitreflektieren. Zentrales Anliegen der Autoren ist es, neue Standards in die Auseinandersetzung um das Minderheitenschulwesen einzuführen, diese Diskussion zu veröffentlichen, zu demokratisieren, d. h. herauszuzwingen aus der Abgeschiedenheit von geheimgehaltenen Absprachen und Vorverhandlungen. Die Autoren: „Durch die Erörterung übergreifender, das Minderheitenschulwesen in seiner konkreten Gestalt bestimmender bzw. verändernder Dimensionen, wollen wir wissenschaftlich begründete Argumente in die Diskussion einbringen, die für politisches Handeln bessere Orientierungshilfen als bloße Schlagwörter geben können ... Wir wenden uns ... an Bildungspolitiker, Lehrerbildner, an die Schulverwaltung und an jene an der Schule interessierte Öffentlichkeit, die den theoretischen und praktischen Veränderungsmöglichkeiten von Schule gleichermaßen aufgeschlossen gegenübersteht." (S. 9)

Das Buch gliedert sich in zwei Abschnitte: Im ersten behandelt Gstettner „Konfliktanalyse und Bildungsreform" und geht insbesondere auf folgende Fragen ein, die den Kärntner Minderheitenkontext dominieren: Problem der Intoleranz, Segregationspolitik und ethnische Diskriminierung, Rolle der Propaganda des KHD, Elternrecht und Chancengleichheit, Lehrplanziele und Sprachpolitik. Im Zusammenhang mit der Frage des Selbstbestimmungsrechtes von ehtnischen Gruppen stellt Gstettner folgendes fest: „Unseres Wissens herrscht diesbezüglich in Kärnten ein für Europa einmaliger ‚Ausnahmezustand': Die nationale Mehrheit versucht — ohne jede pädagogische oder wissenschaftlioche Argumentation — der Minderheit gesetzlich eine Schulreform aufzuzwingen, die diese mit guten Gründen ablehnt." (S. 24) Gstettner spricht da insbesondere die Mittelpunktschulidee des KHD an, der diese hochemotional und aggressiv propagiert, dafür aber keine pädagogischen Argumente, die es wert wären, als solche ernstgenommen zu werden, liefert. Ausgangspunkt für die Reformdiskussion ist nach Gstettner die fortschrittliche Idee der Integration, die beim Neubeginn 1945 das Minderheitenschulwesen ausgezeichnet hat. Die Diskussion gipfelt in einem Plädoyer für einen Sprach- und Kulturpluralismus, der in einer interkulturellen Erziehung resultiert, die einen wichtigen Beitrag zur Friedenserziehung leisten könnte. „In Frieden leben heißt, sich vom Zwang zu befreien, nur die eigene Kultur als richtig anzuerkennen und nur die eigene Lebensform für empfehlenswert zu halten. Wer deshalb monokulturelle Ausrichtung politisch fordert, kann nicht gleichzeitig Friedenserziehung auf seine Fahnen schreiben." (S. 57) In einer Reihe von Vorschlägen konkretisiert er diese Überlegungen (S. 58)

Der zweite Abschnitt geht auf den Sprachunterricht als interkulturelle Verständigung ein. Der Autor, D. Larcher, setzt sich massiv für eine Verbesserung des Sprachunterrichts beider Volksgruppen ein, diskutiert die notwendigen Rahmenbedingungen und analysiert die herrschenden ungeschriebenen Gesetze in Sprachverwendungssituationen und Identitätsproblematik. Das Kapitel schließt ab mit thesenartigen pädagogischen Folgerungen, die schulorganisatorische und curriculare Bedingungen umfassen ebenso wie ein Plädoyer für die Erhaltung der zweisprachigen Schule, die Forderung nach Förderung der sprachlichen Kompetenz und identitätsstärkendes Lernen, Lehrerfortbildung und Elternarbeit.

Das Buch schließt mit einem Strukturkonzept für Reforminitiativen im Kärntner Minderheitenschulwesen (193—151, Übersetzung ins Slowenische: 153—168). Es handelt sich um das umfassendste, am meisten durchdachte Konzept, das ernstgenommen werden muß, auch von Kärntner Landespolitikern, die inhaltlich zur gesamten Problematik meist nichts zu bieten haben, den „Experten Numero eins in Slowenenbezugsfragen" (so die wörtliche Selbsteinschätzung), den Landeshauptmann inklusive.

Dieses Buch ist ein ausgesprochenes Muß für alle, die sich mit interkultureller Erziehung bzw. Minderheitenschulfragen auseinandersetzen (wollen), arbeitet eine Menge Literatur auf und ist anschaulich geschrieben. Mit diesem Buch haben die Autoren im Rahmen der Minderheitendiskussion (was die sprachpolitische wie pädagogische Seite anlangt) neue qualitative Standards gesetzt.

Anton Mesner

Das kroatische Schulwesen im Burgenland

Mit dem Anschluß der deutschsprachigen Gebiete Westungarns an Österreich kamen auch 64 kroatische Schulen, davon 58 durch die röm.-kath. Kirche verwaltet, an das Burgenland (17 kroatische Ortschaften verblieben bei Ungarn, einige fielen an die Tschechoslowakei). Nach dem Anschluß im Jahre 1921 galten noch die ungarischen Schulgesetze aus jener Zeit, wurden jedoch mit Verordnungen den österreichischen Verhältnissen angepaßt. Der Schulerhalter war die röm.-kath. Kirche (Nationalitätengesetz 1868). Sie legte nach Anhörung des Ortsschulrates (des „Schulstuhls") die Unterrichtssprache fest. Zu einem einheitlichen Unterricht an Minderheitenschulen kam es vor 1938 nicht. Es gab mehrere Unterrichtstypen, wobei jene mit „Kroatisch als Unterrichtssprache, Deutsch als Unterrichtsfach" und „1., 2. Schulstufe nur Kroatisch" überwogen. Das nördliche Burgenland tendierte zu „mehr Deutsch", während man im südlichen und ganz besonders im mittleren Burgenland Kroatisch bevorzugte.

Ein die Minderheiten regelndes Landschulgesetz trat erst im Jahre 1937 in Kraft (§ 7 Abs. 3: „Gehören in einer Schulgemeinde nach dem Ergebnisse der letzten Volkszählung 70 vom Hundert der Bewohner einer nationalen Minderheit des Landes an, so ist die betreffende Minderheitssprache die Unterrichtssprache; 30—70 %: gemischtsprachige Schulen; unter 30 %: Staatssprache ist Unterrichtssprache."), konnte aber erst nach 1945 angewandt werden.

Aufgrund der neuen politischen Verhältnisse nach 1921 wurden von einer Arbeitsgemeinschaft kroatischer Lehrer unter der Leitung von Ivan Dobrović folgende Schulbücher erarbeitet:

„Početnica" (Elementarfibel, 1923/24)
„Druga Štanka" (1926, für die Mittelstufe)
„Treta Štanka" (1929, für die Oberstufe).

Diese Schulbücher waren ganz besonders an der burgenländischkroatischen Sprache orientiert und trugen viel zu deren Klärung und Bereicherung bei. Bis 1930 erschienen noch drei kroatische Glaubensbücher und ein kroatisches Liederbuch (1924). Kroatische Lehrbücher für den Sachunterricht gab es keine.

1938 wurde dem ohnedies langsamen, aber positiven Fortschreiten ein jähes Ende gesetzt.

Die gesellschafts- und schulpolitische Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg riß auch die kroatische Volksgruppe im Burgenland, die in fünf kleine Sprachinseln siedelte und — die trotz verschiedener Schwierigkeiten Jahrhunderte überdauerte — aus dem „Ghetto".

In Gemeinden, in denen man vor dem Zweiten Weltkrieg kein deutsches Wort — außer in den Schulen — hörte, standen der deutschen Sprache und damit verbunden seiner „schleichenden" — aber ungewollten — Assimilation Tür und Tor — auch das Schultor — offen: Die Eltern erwarteten, daß auch die kroatischsprechenden Kinder — nicht bloß eine elitäre Gruppe — ohne besondere Schwierigkeiten in weiterführende (deutsche) Schulen übertreten konnten (ein Beispiel aus einer kroatischen Gemeinde aus der Eisenstädter Umgebung: 1934 besuchten drei Schüler das BRG, vier Schüler die Bürgerschule in Eisenstadt; 1954: ca. 50 % der Oberstufe traten in die HS, einige davon ins BRG über).

Als man die Gefahr in bezug auf die Sprchentwicklung und die Spracherhaltung erkannte, wurden — zum ersten Male auf breiter Basis — enge Beziehungen zwischen den Kroaten im Burgenland und der „alten Heimat" (Auswanderung vor 450 Jahren) geknüpft. „Zweck dieser Beziehungen war (und ist es heute noch), Hilfe des kroatischen Muttervolkes bei der Erneuerung des Kulturlebens der Kroaten im Burgenland anzubieten, streng ihren Status als österreichische Staatsbürger achtend" (A. Blazencić, „Matica", 1971) und ohne Rücksicht auf ihre religiöse oder politische Zugehörigkeit. Nach 1952 entfaltete sich eine rege Tätigkeit zwischen den Kroaten im Burgenland und der „alten Heimat", der SR Kroatien. Seither haben viele Lehrer, aber auch Schüler der höheren Klassen an den in den Sommermonaten angebotenen Kursen in Jugoslawien teilgenommen (Schriftsprache, Literatur, Musik, Tamburizza, Geschichte und Geographie des Mutterlandes etc.). Das nach dem Zweiten Weltkrieg und besonders nach dem Staatsvertrag erklärte Ziel, den burgenländischen Kroaten die Teilnahme am kulturellen Leben aller Kroaten zu eröffnen, sollte durch ein Anheben der Sprache auf die Ebene der „Hochsprache" (Serbo-Kroatisch) erreicht werden.

Neue Lehrbücher, die sich von denen aus der Vorkriegszeit wesentlich unterscheiden, wurden erarbeitet. Doch der Versuch, die Schriftsprache über die Schule auch in das Elternhaus, ins Volk zu verpflanzen, scheiterte am Widerstand der Eltern und führte in den Folgejahren nach langem Für und Wider zu divergierenden Ansichten und Gruppierungen — nicht zu einer einheitlichen, einigenden Linie. Dazu kam die allgemeine

Bildungsexplosion, die den Lehrer der zweisprachigen Schule ganz besonders unter (Zeit-)Druck setzte. Die Zahl der „kroatischen Familien mit deutscher Umgangssprache" stieg in den beiden letzten Jahrzehnten (besonders im nördlichen Burgenland) rasant (Ursachen: immer mehr Mischehen, Massenmedien, Pendler, Landflucht etc.).

Die Unterrichtsarbeit wird in den gemischtsprachigen Schulen immer schwieriger, der Unterricht in kroatischer Sprache von Jahr zu Jahr problematischer.

Im Schuljahr 1984/85 wurde Kroatisch an 28 VS (Grundschulen) in Form eines „zweisprachigen" Unterrichts, an 8 HS als Freigegenstand, an 1 PL als alternativer Pflichtgegenstand, an 6 AHS/RG/BRG als FG bzw. als alternativer PG unterrichtet.

Für die Lehramtskandidaten besteht die Möglichkeit, die Lehramtsprüfung aus Kroatisch für VS/HS an der Pädak in Eisenstadt abzulegen (1984/85: 10 Kand. für VS, 2 für HS).

An der Bundesanstalt für Kindergärtnerinnen in Oberwart besuchten heuer 26 Schülerinnen — davon 10 aus kroatischen Gemeinden gebürtig — den Freigegenstand Kroatisch.

An den 28 gemischtsprachigen Grundschulen unterrichteten insgesamt 79 Lehrpersonen, davon 7 mit deutscher Muttersprache. Die 28 VS liegen in 6 Bezirken; 3 sind im Neusiedler, 7 im Eisenstädter, 1 im Mattersburger Bezirk, somit zusammen 11 im nördlichen Burgenland mit insgesamt 806 Schülern (davon 277 mit kroatischer Muttersprache).

Im Oberpullendorfer Bezirk (mittleres Bgld.) gibt es vier kroatische (pol.) Gemeinden mit insgesamt 11 Ortsteilen, wobei sich derzeit noch in jedem Ortsteil eine VS/G (nur noch ein- oder zweiklassig geführt) befindet. Diese 11 Schulen besuchen derzeit 218 Schüler, 1660 davon mit kroatischer Muttersprache. Zum Unterschied vom nördlichen und südlichen Bgld. beherrschen fast alle Schüler die kroatische Sprache.

Im Oberwarter Bezirk sind 3 gemischtsprachige Schulen in 3 pol. Gemeinden mit insgesamt 101 Schüler, die in 16 Ortsteilen wohnen; davon wieder bilden 11 Ortsteile die Gemeinde Weiden bei Rechnitz (VS Weiden derzeit zweiklassig mit 51 Schülern).

In den 3 kroatischen Gemeinden (= 3 Ortsteile, in jedem Ortsteil eine Schule) des Güssinger Bezirkes werden 170 Schüler unterrichtet (123 davon mit kroatischer Muttersprache).

Die Gesamtschülerzahl (1295 Schüler) ist im Vergleich zum Vorjahr um 43 (Gesamtschülerzahl 1970/71: 1963), die Zahl der Schüler mit kroatischer Muttersprache um 68 gesunken.

Von den 28 kroatischen VS/GS wurden heuer 6 einklassig, 9 zweiklassig, 5 dreiklassig, 5 vierklassig, 2 sechsklassig (Parndorf und Draßburg-Baumgarten) und eine achtklassig (Siegendorf, 4 + 4 Parallelklassen) geführt.

Zur Volksschule: In den letzten Jahrzehnten mußten zahlreiche ein-, zweiklassige Volksschulen in den kleinen Orten des mittleren und südlichen Burgenlandes — in welchen die kroatische Sprache noch die Sprache des Dorfes war — wegen zu geringer Schülerzahl aufgelassen werden.

Kroatisch als Freigegenstand bzw. als alternativer Pflichtgegenstand wird auch an den AHS angeboten (1938/84: 132 Schüler). An den Volksschulen kann vom zweisprachigen Unterricht im Sinne des Lehrplans (Lehrplan 1966, Seite 53: „. . . sind im übrigen die beiden Sprachen auf den ersten drei Schulstufen in allen Unterrichtsgegenständen in annähernd gleichem Ausmaß zu verwenden") nur noch im Oberpullendorfer Bezirk (zwei Orte ausgenommen) gesprochen werden.

An der HS Großwarasdorf nehmen alle Schüler am Freigegenstand Kroatisch teil. In den gemischtsprachigen Schulen des nördlichen (z. T. auch des südlichen) Burgenlandes kann nicht mehr „lehrplangerecht" unterrichtet werden. Die Zahl der kroatischsprechenden Schüler ist in manchen kroatischen Gemeinden so gesunken, daß man in manchen Klassen von Anfang an differenzieren und mit der größeren Gruppe ganz von vorn beginnen muß.

Charakteristik des Unterrichts

Vom zweisprachigen Unterricht in den GS im Sinne des Lehrplans (Lehrplan: „In den VS mit deutscher *und* kroatischer Unterrichtssprache *sind* die beiden Sprachen auf den ersten drei Schulstufen in annähernd gleichem Ausmaß zu verwenden".) kann nur noch im Oberpullendorfer Bezirk (ausgenommen die VS Kaisersdorf und Weingraben) gesprochen werden. Die einzige HS, an der alle Schüler am FG Koratisch teilnehmen, liegt ebenfalls im mittleren Bgld.: Großwarasdorf. In allen anderen VS des nördlichen und südlichen Burgenlandes kann nicht mehr „lehrplangerecht" unterrichtet werden. Die Zahl der kroatischsprechenden Schüler der ersten Schulstufen ist in den meisten Schulen des nördlichen (teilweise auch des südlichen) Burgenlandes äußerst gering.

Der Kroatischunterricht ist leider in zahlreichen „zweisprachigen" VS zum Lehrgegenstand geworden. Im nördlichen Bgld. begann diese negative Entwicklung in den sechziger Jahren.

Beispiele: VS Siegendorf mußte bereits um 1960/61 dem Druck der Eltern nachgeben (1. Schulstufe/1. Halbjahr: deutsche Fibel; 2. Halbjahr: kroatische Fibel). Als letzte Schule im

Norden mußte sich die VS Klingenbach dieser Entwicklung anschließen)derzeit deutsch-kroatisch parallel). Nach der Einführung der kroatischen Fibel wird Kroatisch mündlich und schriftlich (nördliches Bgld.: 1. Schulstufe, 1. Halbjahr nur mündlich) an den gemischtsprachigen Schulen in drei bis 4 Wochenstunden als Lehrgegenstand unterrichtet. Im mittleren Burgenland wird, wie schon erwähnt, der Unterricht auch in den übrigen Gegenständen — zumindest mündlich — zweisprachig erteilt; in einigen Schulen des südlichen Burgenlandes versucht man — soweit noch möglich — vor allem im Sachunterricht den Wortschatz zu erweitern.

Was die Sprache betrifft, hält man sich an das Burgenländisch-Kroatische, allerdings mit regionalen Unterschieden (Sprache des Dorfes bzw. des regionalen Siedlungsgebietes). Richtungweisend müßte nun das neue „Burgenländischkroatische Wörterbuch" werden — vorausgesetzt, daß es diesbezüglich für die gemischtsprachigen Schulen zu einer verpflichtenden/gesetzlichen Regelung — eine heikle, aber vordringliche Aufgabe — kommt.

In den Hauptschulen wird in den 1. Klassen am Burgenländisch-Kroatischen festgehalten und dort, wo es möglich und sinnvoll erscheint, allmählich (besonders in der 3. und 4. Klasse) zur serbokroatischen Standardsprache übergegangen.

Doch gibt es auch hier („eigenwillige") Ausnahmen: So wird etwa in einer VS im südlichen Bgld. versucht, die serbokroatische Standardsprache einzuführen. Begründung: Die dortige regionale Mundart sei dem Serbokroatischen näher als dem BK. Ebenso wird im erwähnten Gebiet an einer HS (FG Kroatisch) vom ersten Schultag an mit der serbokroatischen Standardsprache — ohne allmählichen Übergang — begonnen. Was gerechtfertigt und richtig erscheint: An einer HS konnten heuer, da sich genügend — darunter auch deutsche — Schüler zum Kroatischunterricht anmeldeten, in zwei Gruppen die kroatischen, in einer Gruppe die deutschen Schüler zusammengezogen werden. Die Schüler mit kroatischer Muttersprache lernen das Burgenländisch-Kroatische (1. Klasse); die deutschen Schüler begannen mit Serbokroatisch, lernen „nebenbei" das BK, um — wie die Lehrerin betonte — den „sprachlichen Kontakt" mit den Schülern der anderen Gruppen aufrechterhalten zu können.

Wenn es nicht gelingt, den Assimilisierungsprozeß aufzuhalten, wird die kroatische Volksgruppe in einigen der oben erwähnten kroatischen Sprachinseln kaum die nächsten Jahrzehnte überleben. In dieser fast hoffnungslos scheinenden Situation beginnt sich in letzter Zeit eine Entwicklung abzuzeichnen, die — vorausgesetzt, daß sie anhält — zu positiven Ergebnissen und zu einer Wende führen könnte. Grund zum Jubeln gibt es jedoch keinen. Der Wert des zweisprachigen Unterrichts wurde von der breiten Masse erkannt; die Eltern zeigen wieder viel Verständnis und sind interessiert daran, daß ihre Kinder in der Schule Kroatisch lernen. Es fehlt auch nicht am Wollen zum pädagogischen Engagement der Lehrer.

In Arbeitsgemeinschaften wurden in den letzten Jahren neue, zeitgemäße Lehrbücher für die zweisprachigen Schulen erarbeitet („Idemo u školu", 1.—4. Schulstufe, vier Teile dazu ein kleines Wörterbuch: „Mi se učimo hrvatski", 1. Schulstufe; „Moj prijatelj", 2. Schulstufe/Lesebuch; „Moja dvojezična knjiga", 2. Schulstufe). Gegenwärtig erarbeitet die ARGE „Kroatisch-Idemo u . . ." unter der Leitung des BSI für das kroatische Schulwesen ein neues Lesebuch für die 2.—4. Schulstufe.

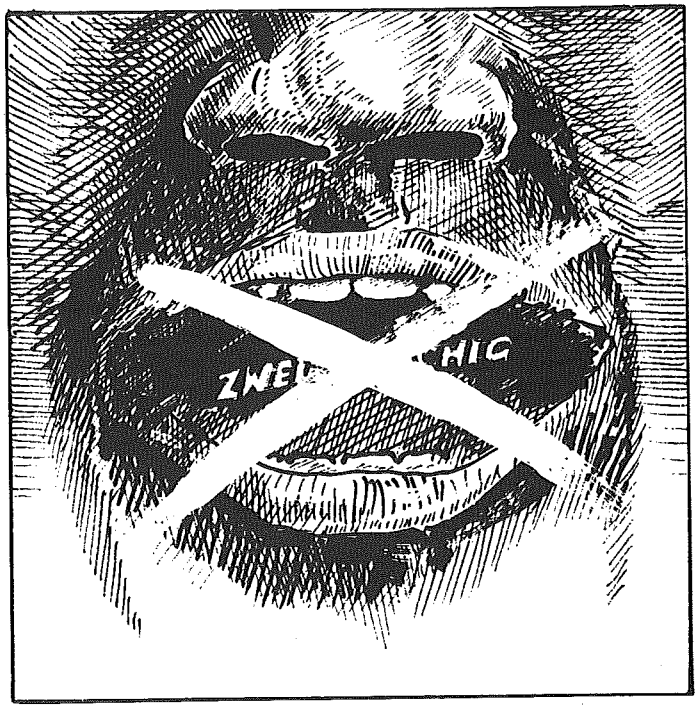
Geplant: Im kommenden Schuljahr wird eine ARGE HS-Kr. (die Mitglieder sind erfahrene HS-Lehrer mit langjähriger, erfolgreicher Praxis) den Entwurf zu einem HS-Lehrplan für Kroatisch (drei Leistungsstufen) ausarbeiten. Früher oder später wird auch der Lehrplan für die Grundschule überarbeitet und an die Realität angepaßt werden müssen. Was die HS betrifft, würde sich für die nächsten Jahre — vorausgesetzt, daß die ARGE HS weiterhin bestehen bleibt und die zusätzliche, mühsame und oft unbedankte Arbeit auf sich nimmt — ein weites Arbeitsfeld bieten: neue Lehrbücher für den Kroatischunterricht in der HS. Der Landeschulrat und die übrigen Schulbehörden zeigen viel Interesse für das kroatische Schulwesen und sind bemüht, daß auch die gemischtsprachigen Schulen neue Wege erproben.

Von der „angewandten Lernpsychologie" über die „wenigegliederte Grundschule" bis zum Modell „Schwerpunkt Kroatisch" in der HS sind sie in das Gesamtkonzept integriert.

Sprachforschung: Die bedeutendste Neuerscheinung ist das vor drei Jahren erschienene große „Deutsch-burgenländisch-kroatisch-schriftkroatische Wörterbuch (ca. „100.000 Karteieinheiten aus dem Wortschatz des geschriebenen Burgenlandkroatisch"). Aus dem Vorwort: „Von ganz besonderer Wichtigkeit wurde der Umstand, daß dieses Projekt im Programm der Zusammenarbeit zwischen dem Land Burgenland und der SR Kroatien auf dem Gebiete der Wissenschaft und Forschung, Kultur und außerschulischen Bildung Aufnahme fand" und: „Mit der Verwirklichung dieses Wörterbuches wurde sowohl einem alten Wunsche als auch einer großen Notwendigkeit im Kulturleben der burgenländischen Kroaten Rechnung getragen."

Viel zu spät — aber gerade in der Zeit einer, wenn auch „äußerst zarten Wiedergeburt", einer Bereitschaft zur Zweisprachigkeit und einer sich anbahnenden Verständigung zwischen den einzelnen Vertretern und Vereinen der burgenländischen Kroaten — wurde der reiche Wortschatz des Burgenländischkroatisch festgehalten. Ein Wortschatz, der der älteren Generation noch zum Großteil geläufig ist. Es bleibt zu hoffen, daß man sich bei allen zukünftigen Publikationen und Neuerscheinungen — vor allem, was die Pflichtschule betrifft — am neuen Wörterbuch orientiert. Eine einheitliche sprachliche Linie in der Pflichtschule auf der Ebene des Burgenlandkroatisch — mit vorsichtiger, überlegter und durchdachter Anpassung an das Serbokroatische erst in den letzten Schulstufen der HS scheint hier geboten.

Viel Engagement, ein nüchternes Überdenken, viel mühsame Kleinarbeit, „hinter der Bühne" und viele kleine (Fort-)Schritte werden notwendig sein, um die augenblickliche, sehr ernste — aber nicht hoffnungslose Situation überwinden zu können.



Deutsch als Fremdsprache

E. Baktir

Auch „Ausländerkurse" im Programm

Zur Situation Deutsch als Fremsprache (DaF) / als Zweitsprache (DaZ) an österreichischen Volkshochschulen

In den meisten österreichischen Volkshochschulen (VHS) gehören „Ausländerkurse" zum Angebot der Kursprogramme. Neben den Standardangeboten „Deutsch für Ausländer", die in Niveaustufen gefächert sind, finden sich hin und wieder Lehrgänge, die sich an spezifischere Zielgruppen richten, wie z. B. „Deutschsprachiger Nähkurs für Frauen aus der Türkei", Kurse für Gastgewerbepersonal, für ägyptische Zeitungsverkäufer, für Langzeitarbeitslose — mit psychologischer Betreuung, etc. . . . Dies sind allerdings die „Highlights" unseres Bildungsangebots auf dem DaF-Sektor und im allgemeinen nicht repräsentativ für unsere „Szene".

Die Kurse dauern meist 2 Semester und sind im Vergleich zu anderen Sprachinstituten relativ billig. Sprachliches Ziel fast aller Sprachlehrgänge ist die Erreichung des Niveaus des VHS-Zertifikats, der normierten Sprachprüfung der Erwachsenenbildung. Die Mindestzahl der Kursteilnehmer/innen ist mit 12, die Höchstzahl mit 18 festgesetzt. Es gibt aber auch Kleingruppen mit nur 6 Teilnehmer/innen.

Diesem relativ günstigen äußeren Rahmen steht allerdings eine in jeder Hinsicht inhomogene innere Struktur gegenüber, die sich sowohl auf Kursteilnehmer/innen (KT) als auch auf Kursleiter/innen (KL) beziehen läßt. Unterschiedliche Motivationen und Erwartungen stehen einander daher nicht nur gegenüber, sondern prallen manchmal ganz heftig aufeinander.

Wer sind die Menschen, die unsere Kurse besuchen? Und woher kommen sie? — Politisch-ökonomische Veränderungen — meist negativer Natur — in verschiedenen Teilen Europas und Asiens (Lateinamerika und Afrika können auf

Grund der großen Entfernung hier nicht als repräsentativ in Betracht gezogen werden), schlagen vielfach Wellen bis hinein in unsere Bildungsstätten und formen das Teilnehmerbild unserer Klassenzimmer.
Die erste große Welle war die der *Arbeitsemigranten aus Jugolawien und der Türkei* Anfang der siebziger Jahre. Es war dies die Zeit, als „Gastarbeiter" in Österreich noch gern gesehen waren und wahrhaft „gastlich" empfangen wurden. Damals hatten viele VHS „Gastarbeiterkurse" im Programm. Diese Kurse wurden meist von muttersprachlichen Lehrer/innen durchgeführt und waren gut besucht. Vielfach wurde der Besuch von Firmen und Betrieben finanziert, die ein Interesse daran hatten, daß ihre ausländischen Arbeitnehmer Deutsch lernten. Auch die „ausländischen Gäste" selbst waren damals noch nicht so enttäuscht, diskriminiert und ausgelaugt wie heute, die Ghettos hatten sich noch nicht gebildet, man suchte den Kontakt zu den Einheimischen und deren Sprache. — Diese Blütezeit der „Gastarbeiterkurse" dauerte allerdings nicht lange, ein stetiger Abfall der Teilnehmerzahlen war zu verzeichnen. dies ist sicher auch auf die eigene Situation (die eigentlich eine politisch-ökonomische ist) der Arbeitsemigranten zurückzuführen — Sozialisationsschwierigkeiten (viel entpuppte sich als ganz anders, als man es sich vorgestellt hatte), Übermüdung durch die schwere Arbeit und das Erkennen des eigenen „Ungebildetseins", des „Nur-sehr-schwer-Lernen-Könnens" — „Kafam almiyor" (= türk. „Mein Kopf packt es nicht"). Die Hauptschuld an dem Ausbleiben der „Gastarbeiter"/„Gastarbeiterinnen" (mittlerweile sind ja viele Frauen nachgekommen), müssen wir aber bei uns selbst und vor allem in der *„öden Bildungslandschaft"* (mangelndes Unterrichtsmaterial, keine entsprechende Ausbildung der KL). suchen. Theoretische Ansätze befinden sich größtenteils noch in der Entwicklungsphase, Materialien und Lehrbücher, die sich auf die österreichische Alltagsrealität beziehen, sind so gut wie nicht vorhanden. Es muß sicher eine zwingende Forderung an die Einrichtungen der Erwachsenenbildung und auch an die der Pflichtschulen sein, diese exorbitanten Mängel so schnell wie möglich aufzuarbeiten, und zwar im Rahmen eines gesellschaftspolitisch relevanten Gesamtkonzepts. Auch sind die summen, die unser Staat für Ausländerbetreuung/-bildung bereitstellt, einfach läppisch und in keinster Weise proportional zu dem Anteil, den diese Gruppe an der österreichischen Wirtschaft leistet.

Die nächste große „Welle" — Anfang der achtziger Jahre — die ebenfalls aus der ökonomiscsh-politischen Situation des Heimatlandes entstand und die von dort Menschen in unsere Klassenzimmer brachte, aus *Polen*. Es gab in dieser Zeit Kurse, die oft bis zu 70 % von Polen/innen belegt waren. Es handelte sich dabei fast ausschließlich um Wirtschaftsemigranten, Angehörige der Mittelschicht, die sich im Westen einen höheren Lebensstandard und ein besseres Leben erhofften. Sie besuchten und besuchen auch heute noch die Kurse ziemlich regelmäßig. Zwar vielfach enttäuscht von dem westlichen Gesellschaftssystem, haben sie doch wesentlich weniger Integrationsschwierigkeiten als z. B. die Arbeitsemigranten aus der Türkei. Auch hat für sie Bildung einen ganz anderen Stellenwert und sie sind sich der Bedeutung des Spracherwerbs bewußter. Dazu kommt noch die Tatsache, daß sehr oft öffentliche oder kirchliche Stellen die Kursgebühren für sie auslegen. Das ist sicher für diese Gruppen sehr begrüßenswert und sehr löblich, aber gesamtpolitisch nicht sehr gerecht, wenn man bedenkt, wieviel Geld dieselben Stellen für andere Ausländer (politische Flüchtlinge aus der 3. Welt z. B.) bereitstellen. Wir fordern daher: Gleiche Chancen auf Bildung auch unter den Ausländern im Sinne einer gerechten und demokratischen Bildungspolitik!

Anfang der achtziger Jahre war auch ein verstärkter Zustrom von KT aus dem *Iran* in unseren Kursen festzustellen, worunter sich viele junge Intellektuelle befanden, die aus politisch-ideologischen Gründen ihr Land verlassen hatten.

Stets seit vielen Jahren stark vertreten ist die *Gruppe der arabischsprechenden Lerner,* hauptsächlich jener aus Ägypten. Es sind dies oftmals Leute, die in ihrem Heimatland ein Studium begonnen oder absolviert haben. Sie kommen mit der Absicht, ihre Studien hier weiterzuführen und scheitern dann meist an ihrer finanziellen Situation. Anfangs besuchen sie den Unterricht noch häufig, doch auch hier ist die Ausfallsqoute sehr hoch. Viele verdienen ihren Lebensunterhalt als Zeitungsverkäufer und arbeiten und wohnen oft unter unmenschlichen Bedingungen. Auch haben sie (im Gegensatz zu den Iranern, die meist die lateinische Schrift beherrschen) große Probleme mit unserer Schrift. — Im vergangenen Jahr haben wir aus diesem Grund Kurse für diese spezielle Zielgruppe angeboten, doch leider mußten sie wegen zu geringer Teilnehmerzahl eingestellt werden.

Weitere Spezialkurse an den Wiener VHS, die sich an relativ homogenen Zielgruppen richten, sind „Kurse für chinesische

Köche und für chinesisches Küchenpersonal", „Kurse für philippinische Krankenschwestern" und für „Musikstudenten/innen aus Japan".

Die bisher beschriebenen Gruppen bilden zwar zahlenmäßig den Hauptanteil an unseren Kursen und prägen diese daher entscheidend, doch stehen die Kurse prinzipiell Hörern aus aller Welt offen, und es besuchen sie auch Menschen aus den verschiedensten Teilen der Erde. So verschieden die einzelnen Nationen in den Klassen vertreten sind, so unterschiedlich ist auch oftmals der Bildungsgrad der einzelnen Teilnehmer. so kann es zum Beispiel vorkommen, daß ein Angestellter der US-Botschaft einem Flüchtling aus Chile, ein PLO-Anhänger einem Israeli, ein chinesischer Koch einer Philosophieprofessorin aus Finnland, ein Iraner einem Iraki oder ein türkischer „grauer Wolf" einem linken Kurden aus der Türkei gegenübersitzt. — Müßte ich alle möglichen Konflikte, die sich aus solchen Konstellationen auf den verschiedensten Ebenen ergeben könnten, auflisten, müßte ich wegen Überforderung glatt passen. Man kann sich da nur auf die eher unwissenschaftliche Formel „Es wird schon nix schiefgehen" einigen. Um aber nicht ganz ins Dillettantische abzugleiten, hier noch einmal die wichtigsten Probleme, die sich aus der *unterschiedlichen Ausgangssituation* der einzelnen Lerner im Unterricht ergeben und die *Inhalt didaktischer Überlegungen* sein müssen:

— unterschiedliche Ausgangssprache
— unterschiedlicher Bildungsgrad
— unterschiedlicher sozio-kultureller Hintergrund
— verschiedene Altersstufen und Generationen
— verschiedene Gründe für die Teilnahme am Kurs (von „Deutsch als soziales Ereignis" über spezifische berufliche Notwendigkeiten bis hin zum Versuch, sich über bessere Sprachkenntnisse besser integrieren zu können)

Daraus ergeben sich natürlich wieder unterschiedliche, ganz konkrete Erwartungen an den Unterricht wie zum Beispiel „nur Sprechen lernen" oder „vor allem gut Schreiben lernen" wollen.

Der Kursleiter

Um all diesen Anforderungen gerecht werden zu können, müßte der/die ambitionierte *Kursleiter/in* ein/e wahre/r Bildungskünstler/in, gespickt mit didaktischen und pädagogischem Wissen, sein und neben Linguistik am besten noch Ethnologie, Soziologie und Psychologie studiert haben. —

Was der/die neuerworbene KL jedoch tatsächlich in die 1. Unterrichtsstunde mitbringt, ist bestenfalls guter Wille, sozialplitisches Engagement und Sensibilität im Umgang mit Ausländern. — Was er/sie allerdings nicht mitbringt, sind Kenntnisse über Methode und Didaktik des DaF/Z-Unterrichts (es gibt ja in Österreich auch keine Stelle, wo man das lernen kann), ja nicht einmal das Wissen darüber, was er:sie bei entsprechender Ausbildung wissen oder können könnte.

Man begann sich zu organisieren

Aus dieser unbefriedigenden Situation heraus begannen sich Mitte der siebziger Jahre die DaF-Kursleiter/innen der VHS im Rahmen der Wr. VHS-Verbandes zu organisieren mit der Absicht, von nun an ihre eigene Aus- und Weiterbildung selbst in die Hand zu nehmen. Man begann Bücher zu lesen, darüber Seminare zu veranstalten, Kontakt mit dem VHS-Verband in der BRD aufzunehmen und den Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen zu vergrößern. Über die Landesverbände spürte man weitere DaF-Lehrer auf, die in der Provinz ebenso „herumwurschtelten" wie wir in der Hauptstadt, und die ersten österreichischen Lehrveranstaltungen fanden statt (finanzielle Träger waren teils der Wiener und teils der Österreichische VHS-Verband).

Wir begannen Lehrbuchautoren und Sprachpädagogen aus dem Ausland einzuladen und schickten jährlich einige unserer KL (soweit das Budget reichte) zu internationalen Seminaren und Lehrveranstaltungen. Diese KL fungierten dann als Multiplikatoren und gaben ihr erworbenes Wissen wieder an uns weiter.

Alle Veranstaltungen der ARGE DaF sind kostenlos und der Besuch selbiger auf freiwilliger Basis. — Im Klartext heißt das leider auch, daß immer wieder einige KL sich nicht für die Aktivitäten der ARGE interessieren und daher nicht betreut werden können. Viele wissen auch nichts von der Existenz dieser Einrichtung — die KL werden von den einzelnen VHS-Direktoren eingestellt (bitte ich weiß nicht, nach welchen Kriterien) — und wir müssen uns die neuen KL mühsam aus den einzelnen VHS-Programmen zusammensuchen. Wir bedauern oftmals, daß wirklich ausgezeichnete Veranstaltungen — manche davon einzigartig in Österreich — auf nur geringes Interesse stoßen. Solche Lehrveranstaltungen und Ausbildungskurse müßten unserer Meinung nach allgemein verbindlich und verpflichtend sein, und es sollte eigentlich im Interesse jedes/er einzelnen KL liegen, an diesen auch teilzunehmen.

Die Aktivitäten der ARGE DaF/Wien, der Versuch, daß Lehrer/innen aus einer Notsituation heraus in Eigeninitiative Lehrer/innen ausbilden, ist sicher sehr begrüßenswert und soll durchaus zur Nachahmung anregen. Von einer gezielten, wissenschaftlichen Forschungs- und Lehrerbildungsarbeit kann aber in diesem Rahmen nicht gesprochen werden, da einfach die finanziellen Mittel und die organisatorische Klammer fehlen.

Die bescheidenen *Postulate*, die wir zumindest versuchen, *an unsere KL* zu stellen sind

1. ein Vertrautsein mit Fragen der Zweisprachigkeit und den entsprechenden pädagogisch-didaktischen Methoden
2. praktische Kenntnisse der wichtigsten Lebensprobleme von Ausländern in unserem Land (rechtliche Situation, Institutionen etc. . . .)

Pidgin-Deutsch contra Kursdeutsch

Ein großes Problemfeld, mit dem wir uns in Zukunft verstärkt beschäftigen werden müssen und mit dem wohl alle Lernenden und Lehrer/innen, die im Mutterland die dortige Muttersprache lernen/lehren, konfrontiert sind, ist „das Nebeneinander von unterrichtlichtem und außerunterrichtlichem Lernen".[1]

„Dabei handelt es sich um wechselseitige Beeinflussung des Lernprozesses und der auftretenden Probleme: einerseits wird der unterrichtliche Spracherwerb durch den außerunterrichtlichen befördert, verändert, manchmal gestört, andererseits kann der unterrichtliche durch die beim Lerner bewirkten Veränderungen in Sprachstand, Sprachbewußtsein und Lernstrategien den außerunterrichtlichen Spracherwerb in spezifischer Weise verändern, vorantreiben oder auch hemmen."[2] — Es ist dies ein Problem, das besonders bei Arbeitsemigranten, die schon längere Zeit im Land sind und plötzlich einen Sprachkurs besuchen wollen, stark in den Vordergrund tritt. (Pidgin-Deutsch contra Kursdeutsch.)

Dieses überaus schwierige und komplexe Problem zu bearbeiten, wird viel Studium und Mühe erfordern, da „der Begriff ‚Gastarbeiterdeutsch' eine Idealisierung ist und dahinter ja nicht die reale Existenz *eines* fest umrissenen deutschsprachlichen Standards steht, sondern eine Unzahl von sog. ‚Lernvarietäten'".[3]

(1) H. Barkowski: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern (Scriptor 1982) S 48
(2) ebendort S 48
(3) ebendort S 46

Auffächerung des Kursangebotes — nach welchen Kriterien?

Ein weiteres Problem, das ich in diesem Rahmen noch gern diskutieren möchte (und wozu ich recht herzlich um Anregungen und Stellungnahmen bitte), ist folgendes:

Immer wieder wird seitens kritischer Beobachter „eine Auffächerung des Kursangebotes in verschiedene Kurstypen, die sich an unterschiedliche Zielgruppen unter der ausländischen Bevölkerung richten (siehe „Arbeitsmarktpolitisches Ausbildungsprogramm für Ausländer/Endbericht 1985", Institut für Höhere Studien, S. 78): Einige fordern Trennung nach Muttersprache, andere Trennung nach Bildungsgrad, manche wollen Kurse nur für „Gastarbeiter" (ist wohl eine eigene Spezies), andere wollen, wie schon erwähnt, „nur Schreiben" oder „nur Sprechen" lernen, manchen sind „zu viele junge Menschen" und manchen „zu viele alte Leute" in der Klasse, . . . „Kurse nur für Männer" („Wollen S' kan Kurs für islamische Mullahs halten?" — fragte mich neulich mein Chef, „Sie san ja eh so orientfixiert?") . . . Kurse nur für Frauen . . . . „Bitte keine Behinderten, die deprimieren mich so!"

Kurse, die sich an relativ *homogenen Zielgruppen* richten, sind sicher effizient, wenn es sich dabei um eine *themenzentrierte* oder *berufsorientierte Ausbildung* handelt, wo ganz klar definierte Fertigkeiten erlernt werden sollen, die eben nur für eine bestimmte Zielgruppe relevant sind. In diese Kategorie würde ich auf jeden Fall einen DaF-Kurs „für Frauen aus der Türkei" (siehe z. B. „Frauenprojekt Ottakring" = sogar noch mit einem Nähkurs verbunden!) einordnen, wenn ich in diesem bewußt und angekündigt (ich weiß, daß das ein heikles Problem ist, aber trotzdem — Zwangsbeglückung ist auch schlecht) emanzipatorische Frauenarbeit geleistet wird.

Eine willkürliche Trennung nach Geschlechtern (auch das gibt's) oder nach Bildungsgrad („. . . für Akademiker", „. . . für Arbeiter(Gast-) halte ich für separatistisch und gesellschaftspolitisch sehr problematisch.

Der Realitätsbezug

Sprache ist nicht nur eine Konvention — bestehend aus Grammatik, Lexik etc. . . . — sondern Ausdrucksform des „Seins", Mittel zur Interpretation der Wirklichkeit.

Sprache = Erzählen und Beschreiben. Sie dient dazu, Fragen zu stellen, seine Gedanken mitzuteilen, sich zu verteidigen, Befehle zu erteilen, zu argumentieren, zu überzeugen . . .

Sprechen = Handeln:
— in verschiedenen Situationen
— in verschiedenen Rollen (Angreifer, Verteidiger, Lehrer, Schüler, Frau, Mann, Bittsteller, Beamter . . .)

Es muß daher ein Hauptanliegen allgemeiner Fremdsprachenlehrgänge sein, ein möglichst *getreues Bild der Wirklichkeit* wiederzugeben und den Alltag (soweit eben möglich) realistisch *im Klassenzimmer einzufangen* und zu bearbeiten.

Ich bin auch gegen eine Trennung nach Muttersprache (obwohl es hier durchaus ernstzunehmende Gegenargumente gibt), weil ich prinzipiell für den *monolingualen* (einsprachinge) und gegen den bilingualen (meist kontrastiven) Sprachunterricht bin, und zwar:

1. aus linguistischen Überlegungen
   — weil ich glaube, daß sich kommunikative Sprachkompetenz und der Erwerb des entsprechenden Sprachgefühls besser ohne Hilfe der Muttersprache erlernen lassen,
   — weil ich aufgrund persönlicher Erfahrungen festgestellt habe, daß beim kontrastiven Lernen die Versuchung, wörtlich von einer Sprache in die andere zu übersetzen, sehr groß ist, und die dabei entstehenden stilistischen Fehler die Tendenz haben, sich zu verfestigen, und diese sich dann unheimlich schwer wieder wegbringen lassen.
2. *aus gesellschaftspolitischen Überlegungen*
   — weil die einzig mögliche Teilung, die sich an den VHS ergeben könnte (alle anderen Nationen sind zu schwach vertreten und wären nicht „kursfüllend"), die in eine „jugoslawische" und eie „türkische" Gruppe wäre. — Und das ist nun eine Trennung, die wir auf keinen Fall vermeiden sollten, weil diese beiden Gruppen ein sehr rivalisierendes Verhältnis zueinander haben, das sehr oft (häufig wie Inländern — Ausländern) faschistoide bis faschistische Formen annimmt. — Es sollte vielmehr versucht werden, diese beiden Gruppen einander näher zu bringen, sie zu versöhnen, so daß sie nicht gegeneinander, sondern miteinander für gemeinsame Anliegen eintreten.
   — weil es z. B. „*Die* türkische Lernergruppe" (läßt sich auch auf „*Die* jugoslawische Lernergruppe" übertragen) gar nicht gibt. In der Türkei leben viele ethnische Gruppen nebeneinander (oder sollte ich besser sagen „gegeneinander"?), wie Kurden, Araber, Armenier, Georgier, Bulgaren und Lasen, die auch durchaus ihre eigene Sprache sprechen (wenn's auch nicht erlaubt ist) und die türkische Sprache nur sehr schlecht (und schon gar nicht cognitiv) beherrschen. Es ist daher völlig widersinnig und in höchstem Maße verwirrend, wenn hier versucht wird Fremdsprache via „Muttersprache" (der Begriff stimmt vielfach ja nicht) einzuführen.

„Österreichischer Lehrerverband: Deutsch als Fremdsprache" (ÖDaF)

Mein Kollege Rudi Muhr aus Graz hat einmal das Fach „Deutsch als Fremdsprache" in Österreich mit einem „Geheimbund" verglichen: „Man weiß zwar, daß es ihn gibt, will man jedoch Näheres darüber erfahren, tappt man im Dunkeln oder ist auf zufällige Informationen angewiesen." Ähnlich geht es auch den in diesem Bereich Arbeitenden. Sie arbeiten meist in Isolation, sind oft als „Randbereich" eingestuft und haben aufgrund der Unkenntnis der Aktivität anderer auf dem selben Gebiet entweder parallel gearbeitet oder von schon vorhandenem Material nicht profitieren können. Die *gegenseitige Isolierung* hat nicht nur *verhindert, daß man sich auf gemeinsame Ziele einigt,* sondern auch, daß man von Ministerien und anderen zentralen Verwaltungsstellen als Gesprächspartner ernst genommen wird. Als einzelner schafft man es gar nicht, die Notwendigkeit des Fachbereichs überhaupt verständlich zu machen.

Aus diesen Überlegungen heraus und aus dem Wunsch, durch die Gründung eines österreichischen Verbandes in den „Internationalen DaF-Lehrerverband" (IDV) aufgenommen und integriert zu werden, konstituierte sich im September vergangenen Jahres der „ÖDaF". Prinzipiell kann und soll („müßte" eigentlich) jede Person, die in Österreich DaF/Z unterrichtet, Mitglied werden. Es gibt auch schon eine Zeitschrift („ÖDaF Mitteilungen"), die vierteljährlich erscheint.

Kontaktadresse (für Mitgliedschaft, Abo der Zeitschrift, Vorschläge und Beiträge:
Heide Saxer, Linsengasse 85, 9020 Klagenfurt

Ich möchte Euch wirklich recht herzlich einladen, Euch, die Ihr mühsam und im Alleingang, auf mehr oder weniger autodidaktischer Ebene, versucht, ausländischen Kindern, Arbeitern, Studenten, Müttern, Vätern . . . Menschen, unsere oft so „verflixte deutsche Sprache" zu vermitteln, aktiv in diesem neugegründeten österreichweiten Verband mitzuwirken, damit wir gemeinsam, im Rahmen einer ordentlichen Standesvertretung unsere Anliegen und die Anliegen der uns anvertrauten Gruppen bearbeiten können. Es sind dies vor allem Probleme

— *mit den Behörden (Geld, Organisation . . .)*
— *mit Unterrichtsmaterialien (Methode, Didaktik . . .)*
— *mit unserer österreichischen Identität (Landeskunde)*
— *mit uns selbst (Lehrer/in)*

In diesem Sinne, bis auf bald! Hier noch die *Kontaktadressen* der Wr. ARGE DaF/VHS:
Verband Wr. Volksbildung — ARGE Deutsch als Fremdsprache — z. H. Elfi Baktir, Hollergasse 22—26, 1150 Wien

Erika Ehmer

Deutsch als Fremdsprache

Ich bin Hauptschullehrerin für Deutsch und Geschichte und unterrichte seit acht Jahren ausländische Kinder in der Regelklasse und in Deutschkursen. Ich möchte über eine Erfahrung berichten, die mir besonders wichtig erscheint.

Seit vier Jahren unterrichte ich einen 1. und einen 2. Klassenzug in Deutsch, Geschichte und Geographie parallel. Im 1. Klassenzug gibt es keine ausländischen Kinder, im 2. Klassenzug sind zehn von 25 Schülern Ausländer. Das Verhältnis zwischen in- und ausländischen Kindern hat sich in diesen vier Jahren in den beiden Klassenzügen völlig unterschiedlich entwickelt. Im 2. Klassenzug — mit dem hohen Ausländeranteil — hat es im ersten Hauptschuljahr starke Spannungen gegeben. Im Lauf der nächsten Jahre haben sich aber die Kinder dieser Klasse besser kennengelernt. Die verschiedenartige nationale Herkunft verursacht jetzt keine Konflikte mehr. Unterrichtsstoffe, die sich mit der Ausländerproblematik beschäftigen, werden im zweiten Klassenzug von allen Kindern mit Interesse aufgenommen.

Im parallelen 1. Klassenzug waren während der ganzen vier Jahre nie ausländische Schüler. Schon ganz am Anfang traten aber Schwierigkeiten bei gemeinsamen Veranstaltungen auf, wie z. B. bei Schwimmwochen, Schullandwochen oder auf Ausflügen, aber auch in den Pausen. Das Verhalten der Schüler dieser Klasse war von Vorurteilen und von Ablehnung gegenüber den ausländischen Mitschülern geprägt. Trotz aller Bemühungen haben sich im Verlauf der Jahre diese Vorurteile immer mehr verstärkt. Unterrichtsstoffe, die sich mit der Ausländerproblematik beschäftigen, werden abgelehnt. Die Vorurteile, die in dieser Klasse geäußert werden, haben sich deutlich verändert. Während in den ersten Jahren Ausländer mit Attributen wie „schmutzig", „faul", „zerlumpt", „stinkend" usw. bezeichnet wurden, werden sie jetzt in der vierten Klasse als Konkurrenten um den Arbeitsplatz oder als „Schmarotzer, die uns Kinderbeihilfen und Arbeitslosenunterstützung wegnehmen" gesehen. Besonders in den Wochen vor den letzten Nationalratswahlen ist es mir auch aufgefallen, daß einige meiner Schüler aus dieser Klase mit Parolen der „Ausländer-Halt-Bewegung" zu argumentieren begannen. Tatsächlich brachten sie auch Flugblätter dieser neofaschistischen Gruppe in die Schule mit. Sicherlich kann man diese Erfahrungen nicht sofort verallgemeinern, aber ich glaube doch, daß hier die Sorge um einen Arbeitsplatz oder eine Lehrstelle eine Rolle spielt.

Diese Sorge müßten allerdings die Schüler des 2. Klassenzuges in viel größerem Maß haben, und sie haben sie auch tatsächlich. Bei ihnen wirkt sich das allerdings nicht in einer ausländerfeindlichen Haltung aus. Sie reagieren sehr positiv, wenn einer ihrer ausländischen Mitschüler eine Lehrstelle gefunden hat. Die Schüler des 1. Klassenzuges dagegen, die viel weniger Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche haben, halten an ihren Feindbildern fest. Durch eine rationale und auch durch Daten untermauerte Argumentation lassen sie sich kaum beeindrucken.

Diese Unterschiede zwischen meinen beiden Klassenzügen werden durch sozialwissenschaftliche Untersuchungen bestätigt. In diesen Untersuchungen zeigt sich, daß Vorurteile gegenüber ausländischen Arbeitern bei den Bevölkerungsgruppen, die am wenigsten mit ihnen Berührung haben, am größten sind.

Welche Schlußfolgerungen kann man daraus ziehen?

Es wird sehr oft der Wunsch nach Information und besseren Kenntnissen über die Geschichte der Türken und ihre gegenwärtige Situation geäußert. Auch ich bin völlig davon überzeugt, daß das unbedingt notwendig ist. Mit dem Beispiel meiner beiden Parallelklassen wollte ich aber auch auf ein Problem aufmerksam machen. Die stichhaltigsten Argumente und das beste Wissen erreichen nicht ihr Ziel, wenn nicht in- und ausländische Kinder durch einen engen Kontakt positive Erfahrungen sammeln und dadurch ihre Vorurteile abbauen können. Erst so entsteht ein Klima, das gute Voraussetzungen schafft, Wissen zu vermitteln.

Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts

Rudolf de Cillia

Zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Die Frage, welche Fremdsprachen zu welchem historischen Zeitpunkt und in welchem Land unterrichtet werden, hängt eng mit den Bildungsidealen einer Gesellschaft und mit der historischen, politischen und ökonomischen Situation zusammen. Abhängig davon, welche Bildungsideale dem FU, sei es dem privaten, sei es dem schulischen, übertragen werden, unterscheiden sich auch die didaktischen und methodischen Vorstellungen von FU. In einem ersten Teil des Aufsatzes soll ein kurzer Abriß der Geschichte der Fremdsprachenkenntnisse seit dem Mittelalter gegeben werden, in einem zweiten Teil werden die jeweiligen methodischen Konzepte von FU behandelt.

1. Zur Geschichte und Soziologie der Fremdsprachenkenntnisse

Die weitaus bedeutendste Fremdsprache war in Europa bis ins 18. Jh. nicht eine sogenannte lebende Fremdsprache, sondern Latein. Dafür gab es mehrere entscheidende Gründe. Einmal war Latein die Sprache, in der das hochentwickelte Wissen der Antike gespeichert war und in der noch bis ins 18. Jh. wissenschaftlich publiziert wurde. Weiters war Latein die Sprache der christlichen Religion und erfüllte so eine wichtige Herrschaftsfunktion für die Feudalgesellschaft — nicht von ungefähr hat Luthers Bibelübersetzung in die deutsche Volkssprache nicht nur sehr große sprachgeschichtliche, sondern auch große politische Bedeutung. Ein dritter Grund bestand darin, daß Latein lange Zeit die Sprache mit der größten Reichweite in Europa war und daß es so den kommunikativen Zusammenhalt Europas gewährleistete.

Die Ablösung des Latein als erster Fremdsprache ging Hand in Hand mit dem verstärkten Gebrauch der Volkssprache in Schrifttum und Wissenschaft seit Humanismus und Reformation. Diese Entwicklung geht im deutschen Sprachraum sehr langsam vor sich. 1681 erst überschritt die Zahl der gedruckten Bücher in deutscher Sprache die derjenigen in Latein, und erst Mitte des 18. Jh. kann man davon sprechen, daß die deutsche Sprache in allen Sparten, auch in Philosophie und Wissenschaft, der lateinischen ebenbürtig war. Dazwischen lag ein komplizierter Prozeß der Herausbildung einer leistungsfähigen Nationalsprache mit einer entsprechend leistungsfähigen Terminologie, einer differenzierten Syntax und der Überwindung dialektaler Zerrissenheit. Erst ab diesem Zeitpunkt fand die Ablösung des Latein als toter Fremdsprache durch die lebenden Fremdsprachen statt. Um die Entwicklung in Philosophie, Wissenschaft und Kunst in den fortgeschrittenen Ländern wie England und Frankreich verfolgen zu können, wurde es jetzt wichtig, die jeweiligen Sprachen zu beherrschen. Im schulischen Unterricht gewannen allerdings erst Ende des 19. Jhs. die lebenden Fremdsprachen endgültig den Vorrang gegenüber Latein.

Im Mittelalter traten Kenntnisse in lebenden Fremdsprachen eher sporadisch und als Resultat privater Beschäftigung auf. So gab es im Hoch- und Spätmittelalter kurzlebig Fremdsprachenkenntnisse bei Teilen des Rittertums, z. B. im Provençalischen im Zusammenhang mit der kulturellen und militärischen Überlegenheit des südfranzösischen Rittertums, oder im Arabischen, weil dessen Kenntnisse für die Missionierung von Bedeutung war. In den norddeutschen Hansestädten waren aufgrund des intensiven Handels mit England seit dem Hochmittelalter Kenntnisse in englischer Sprache relativ weit verbreitet. Ein anderes Indiz für frühes Fremdsprachenlernen stellen erste Lehrbücher für Französisch an der Wende vom 13. zum 14. Jh. in England dar, was wohl in Zusammenhang mit den politischen Ereignissen des 100jährigen Kriegs zu sehen ist.

Ab dem 15./16. Jh. tritt individueller Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Gebiet durch sogenannte „Sprachmeister", natürliche Sprecher der jeweiligen Sprache, auf, der in dieser Form bis ins 19. Jh. von relativ großer Bedeutung sein sollte. Seit dem Humanismus galten Fremdsprachenkenntnisse als Teil des Bildungsideals des universalen Menschen, so daß seit dem Ende des 16. Jhs. im deutschen Sprachraum — v. a. auf Betrieben der protestantischen Landstände — lebende Fremdsprachen in den Kanon universitärer Fächer aufgenommen wurden. Allerdings bleibt dieser „FU" auf die Universitäten be-

schränkt. Mit der Orientierung der Höfe in Europa nach Frankreich, v. a. seit dem 30jährigen Krieg und bis in die 2. Hälfte des 18. Jhs., waren Französischkenntnisse ein unerläßlicher Bestandteil der Bildung der Nobilität. Es wurde an den deutschen Höfen zu dieser Zeit sehr wohl mehr Französisch gesprochen als Deutsch, und Französisch stellte eine Art „lingua franca", eine Art internationaler Verkehrssprache, in Europa dar. Der nötige Unterricht in der französischen Sprache fand entweder im Privaten, erteilt von den Sprachmeistern, statt oder in den säkularisierten Ritterakademien — in den gegenreformatorischen, humanistischen Gelehrtenschulen stand man dem Unterricht in lebenden Fremdsprachen als Modeerscheinung eher skeptisch gegenüber.

Mit der beginnenden Emanzipation des Bürgertums in der Feudalgesellschaft fand eine Neuorientierung auf englische und eine Lösung von den französischen Vorbildern statt, was zu einer Ablehnung des Französischen, z. B. in der Literatur der Spätaufklärung und des Sturm und Drang führte und womit das Englische neben dem Französischen eine gewisse, noch bescheiden Rolle als Fremdsprache zu spielen begann. Gleichzeitig begann der schulische FU auf breiter Basis zu Ende des 18. Jhs., in erster Linie in den sogenannten Realschulen und in den Bürgerschulen. Der Neuhumanismus und v. a. die Restauration nach der napoleonischen Ära drängten den modernen FU in den Gymnasien noch einmal zurück, in den Real- und Bürgerschulen, die ein handfesteres Bildungsideal vertraten, war der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen am ehesten vertreten, vermittelt allerdings von dazu kaum qualifizierten Lehrern. Erst gegen Ende des 19. Jhs. kam es schließlich zu einer Gleichstellung der modernen Fremdsprachen im Unterricht auch an den Gymnasien, wobei gleichzeitig das Englische eine immer wichtigere Rolle zu spielen begann.

Die Gründe dafür, daß sich Unterricht in lebenden Fremdsprachen immer mehr durchsetzte, sind wohl im politischen und ökonomischen Bereich zu suchen. Nicht von ungefähr geht diese Entwicklung Hand in Hand mit der Industrialisierung, der Reichsgründung in Deutschland, der Entwicklung des britischen Empire zur führenden internationalen Macht und mit dem zunehmenden Konkurrenzkampf um Kolonien und auf den internationalen Märkten. Gleichzeitig hatten wissenschaftliche Erkenntnisse und die technologische Entwicklung einen Stand erreicht, der Fremdsprachenkenntnisse unerläßlich machte, um die Entwicklung in den technologisch und wissenschaftlich fortgeschrittensten Ländern verfolgen zu können. So gab es um

1870 einen grundlegenden Umschwung im Bildungswesen mit der Anerkennung des Französischen als erster Fremdsprache und der Gleichstellung der lateinlosen höheren Schulen. Die Lehrer erhielten als Neuphilologen nun eine universitäre Ausbildung für ihren Beruf. Und mit der sogenannten „Reformbewegung" im neusprachlichen Unterricht, die etwa ab 1880 die Diskussion in den Neuphilologien bestimmte, fand auch die Loslösung von den Methoden des altsprachlichen Unterichts statt (s. u.).

In der Zeit bis zum zweiten Weltkrieg erfuhr der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen eine bis dahin nicht gekannte Ausweitung. Lediglich während des ersten Weltkriegs gab es Tendenzen, die in Zweifel zogen, daß es überhaupt sinnvoll sei, die Sprachen der „Feinde" zu lernen. Außerdem war die Entwicklung von der Diskussion der Frage gekennzeichnet, ob nicht Englisch anstelle des Französischen als erste Fremdsprache zu lehren sei, wo doch mittlerweile die englischsprachigen Länder politisch und wirtschaftlich von viel größerer internationaler Bedeutung waren als Frankreich. In den zwanziger Jahren ging eine langsame Ablösung des Französischen durch das Englisch vor sich, und mit dem Faschismus wurde, in Deutschland de facto seit 1933, Englisch durchgehend zur ersten Fremdsprache an höheren Schulen erklärt, wobei die auf der Hand liegenden wirtschaftlichen Argumente rassistisch-ideologisch verbrämt wurden (Überlegenheit der nordischen Rasse).

Die Situation unmittelbar nach 1945 war natürlich davon gekennzeichnet, daß die jeweiligen Besatzungsmächte ihre Sprache in erster Linie als Fremdsprache durchsetzen wollten. So tritt jetzt Russisch das erste Mal als Schulfach auf den Plan. Außerdem kam es in einer Überreaktion auf die Zeit des Faschismus zu so übertriebenen Maßnahmen, daß z. B. in Nordrhein-Westfalen Latein eine Zeitlang als erste Fremdsprache eingeführt wurde. Im wesentlichen hat sich aber durchgesetzt, daß Englisch als erste und Französisch als zweite Fremdsprachen unterrichtet werden und daß andere Fremdsprachen nur regional eine gewisse Bedeutung haben.

Im großen und ganzen bestimmt die politische, wirtschaftliche und technologische Position des Mutterlandes, in welchem Umfang eine Sprache als Fremdsprache gelernt wird. Von den (je nach Kriterien) geschätzten 1500 bis 3500 Sprachen der Welt dominieren ein halbes Dutzend (Englisch, Französisch, Russisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch) den schulischen FU. Wirtschaftlich schwache Länder haben so noch den Nachteil höherer Bildungsinvestitionen für den FU zu tragen. Mit der

explosionsartigen Entwicklung im Bereich der internationalen Kommunikation und der Medien setzt sich das Englisch als lingua franca immer mehr durch, und zumindest elementare Kenntnisse in dieser Sprache gehören heute in den Industrieländern zur schulischen Grundqulifikation. Dem wurde auch durch die Ausweitung des FU in den Pflichtschulen Rechnung getragen.

Inwieweit der schulische FU diese Aufgabe einer Grundqualifikation in einer Fremdsprache allerdings leisten kann, wäre genauer zu untersuchen. Die vielen Angebote von privaten Fremdspracheninstituten und die große Zahl an sogenannten „falschen Anfängern" in den Fremdsprachenkursen der Erwachsenenbildung lassen daran zweifeln, daß der nach wie vor recht naturwüchsige schulische FU die Fremdsprachenbedürfnisse unserer Gesellschaft befriedigen kann.

2. Zur Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts

In Abhängigkeit von den Ansprüchen, die die Gesellschaft an den FU stellt, sowie von lerntheoretischen und sprachwissenschaftlichen Theorien wurden Fremdsprachen mit jeweils verschiedenen Unterrichtsmethoden vermittelt. Gemeint sind damit z. B. die „direkte" Methode oder die „Grammatik-Übersetzungs"-Methode, d. h. ausgehend von bestimmten Lernzielen entwickelte pädgogische Maßnahmen und Verfahrensweisen, die ein zielgerechtes Lehren und Lernen der Fremdsprache ermöglichen sollen. Das impliziert eine bestimmte Organisation und Gliederung des Unterrichts, bestimmte Übungs- und Sozialformen, einen bestimmten Einsatz von Medien und Lehrbüchern usw. Einen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik, d. h. das Auftreten einer neuen vorherrschenden Methode, gibt es in der Regel dann, wenn neue Grundsatzentscheidungen über die Lernziele des Unterrichts getroffen werden bzw. wenn neue linguistische und lerntheoretische Konzepte auftreten. Im folgenden soll kurz diese Entwicklung der Unterrichtsmethoden skizziert werden.

2.1. Sprachmeister oder „Konversationsmethode"

Der Sprachunterricht bis zum Ende des 18. Jhs. wurde von zwei verschiedenen Methoden geprägt: Der sogenannten grammatischen Methode und der Methode der Sprachmeister, die auch „Konversationsmethode" genannt wird. Dabei handelt es sich nicht um eine genau zu definierende Methode, denn jeder Sprachmeister hatte wohl seine eigenen Rezepte. Trotzdem lassen sich einige Prinzipien für diese Art von FU zusammenfassen. Er steht sprachtheoretisch der aufklärerisch empiristischen Gegenposition zu Descarts rationalistischer Sprachauffassung nahe, wie sie sich z. B. bei John Locke findet. Dieser formuliert in seinem Essai „Some Thoughts Concerning Education" auch Lernziele und methodische Richtlinien eines seiner Meinung nach zeitgenössischen FUs: Er wendet sich gegen das Vorherrschen der klassischen Sprachen und fordert den Unterricht lebender Fremdsprachen, verurteilt stures Regellernen und tritt für das Erlernen des praktischen Sprachgebrauchs, für die Vertrautheit im alltäglichen Umgang mit der Fremdsprache ein. Diese Ideen dürften recht gut den Unterricht der Sprachmeister charakterisieren, den diese an den Ritterakademien erteilten bzw. als Hauslehrer oder Gouvernanten im individuellen Unterricht in adeligen Familien. Ziel dieses Unterrichts war die Vermittlung einer praktisch mündlichen und schriftlichen Konversationsfähigkeit, das Verstehen und Sprechen standen im Mittelpunkt des Unterrichts, das Übersetzen spielte keine Rolle. Der Unterricht war auf induktive Lerntechniken aufgebaut, auf Vor- und Nachsprechen von ganzen Sätzen. Oft wurde ohne Lehrbuch gearbeitet, als Grundlage dienten z. B. literarische Texte, vorzüglich Erziehungsromane wie Fénélons „Télémaque".

2.2. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die im 19. Jh. den FU beherrschte, hat ihre Wurzeln in der Tradition der humanistischen Gelehrten und der von ihnen gepflogenen grammatischen Methode. Ihre sprachtheoretische Grundlage findet diese Methode in der rationalistischen Philosophie Descartes: Danach muß die Sprache als Kommunikationsinstrument der Vernunft (raison) in ihrem Aufbau den logischen Prinzipien des Denkens entsprechend, und so gilt die allen Menschen gleiche „raison" als die gemeinsame universelle Grundlage aller Sprachen. Daraus resultiert die Überzeugung, daß mit Hilfe der grammatischen Regeln die grundlegende logische Gleichheit aller Sprachen rekapituliert und so das Lernen anderer Sprachen ermöglicht werde. Aus dieser Konzeption folgen kognitive, deduktive Lernverfahren und die Übersetzung als wichtigste Übungsform des FU. Ziel dieser Art von Unterricht ist nicht die Sprachbeherrschung, sondern eine allgemeine Gelehrsameit, zu der eben auch die Kenntnis anderer Sprachen gehört.

Seit dem Ende des 18. Jhts. spielte die sogenannte „Grammatik-Übersetzungs-Methode" im schulischen FU eine dominierende Rolle, nachdem sie sich in Lehrbüchern einflußreicher Unterrichtsmethodiker konkretisiert hatte. Der bekannteste ist

wohl der Berliner Gymnasialprofessor Karl Plötz (1891—1881), dessen Lehrbücher für Französisch im deutschen Sprachraum bis zum Beginn des 20. Jhdts. tonangebend waren. Die Bezeichnung für die Methode stammt von dem zweischrittigen Verfahren, das praktiziert wird: Eine erste Phase beschäftigt sich mit der Darbietung der Regeln der Grammatik, in einer zweiten Phase wird dann die Regelanwendung in der Übersetzung geübt.

Der sprachwissenschaftliche Hintergrund dieser Methode ist die historisch vergleichende Sprachwissenschaft, die die geschriebene, literarisch geformte Sprache auf „logische" Regeln hin analysiert, und zwar mit den Kategorien der lateinischen Grammatik. Eine Sprache erlernen bedeutet hier, deren Konstruktionsregeln verstehen und anwenden können, es bedeutet formale Geistesschulung und Erziehung zu ordnendem Denken. Primäres Lernziel in einem derartigen FU ist das Verstehenlernen der geistigen und kulturellen Leistungen und der Kultur eines fremden Volkes, wodurch die Persönlichkeit des Lernenden geformt werden soll.

Der Erwerb der Sprechfertigkeit spielt eine untergeordnete Rolle. Die Vorgangsweise im Unterricht ist deduktiv. Durch das Lernen der Regeln (und unzähligen Ausnahmen) soll Einsicht in den Bau der fremden Sprache gewonnen werden, und dann soll die Sprache mit Hilfe dieser Regeln rekonstruiert werden. Grundlegende Übungsformen dabei sind: Das Bilden von korrekten Sätzen nach einer Regel, die Umformung von Sätzen nach formalgrammatischen Kategorien und vor allem die Übersetzung. Unterrichtssprache ist die Muttersprache.

2.3. Die neusprachliche Reformbewegung und die direkte Methode

Diese Art von FU konnte den zunehmenden Ansprüchen nach praktischen Sprachkenntnissen gegen Ende des vorigen Jahrhunderts nicht gerecht werden, so daß zunehmend Forderungen nach einer Reform des FU laut wurden, die schließlich in der sogenannten neusprachlichen Reformbewegung und in der von ihr propagierten „direkten" Methode (da sie sich der Sprache direkt zuwendet) oder auch „natürlichen" Methode mündeten. Der Anglist Karl Vietor veröffentlichte 1882 unter dem Pseudonym Quousque Tandem eine Schrift mit dem Titel „Der Sprachunterricht muß umkehren" und entfachte damit eine über 20jährige Querele des anciens et modernes, in der letztere eben die Forderung nach einem „direkten" FU vertraten.

Der sprachwissenschaftliche Anstoß für diese Neuorientierung ging von den sogenannten Junggrammatikern aus, die die

Dialektforschung vor der historisch-vergleichenden Perspektive in den Vordergrund rückten, den Vorrang der gesprochenen Sprache betonten und die Gleichwertigkeit von literarischer und Alltagssprache postulierten. Das Ziel des FU in der direkten Methode ist in erster Linie verwertbares Sprachkönnen, der Unterricht zielt primär auf den Erwerb praktischer Sprech-, Lese-, Schreib- und Hörfähigkeit ab. Fremdsprachenlernen soll eine Art intuitiver Aneignung der Zielsprache sein, wobei der muttersprachliche Erwerbsprozeß als Vorbild dient. Die Grammatik soll nicht deduktiv durch Regellernen, sondern induktiv erworben werden. Ein grundlegendes methodisches Prinzip dieses Unterrichts ist die Einsprachigkeit: die Unterrichtssprache ist die Zielsprache, das Übersetzen wird aus dem Unterricht verbannt. Das Modell der unterrichteten Sprache ist die Alltagssprache, nicht die Literatursprache, und statt unzusammenhängender Sätze werden ganze Texte behandelt. Und da man Sprechen am besten durch Sprechen selbst lernt, sollen im Unterricht quasinatürliche Sprechsituationen durch den Einsatz von Landkarten, Bildern und anderen Medien hergestellt werden. Diese direkte Methode des FU setzte sich in der Praxis des schulischen Unterrichts im deutschsprachigen Raum kaum durch. Es wurde weiterhin nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode unterrichtet oder nach der sogenannten „vermittelnden" Methode, die eine Art Kompromiß darstellt, aber doch stärker zur Grammatik-Übersetzungsmethode tendiert. Sie ist den meisten wohl noch aus eigener Anschauung bekannt. Grundlegende neue Impulse erhielt die neusprachlche Unterrichtsmethodik erst wieder mit dem Entstehen der audiolingualen/audiovisuellen Methode.

2.4. Die audiolinguale/audiovisuelle Methode (AL/AV)

Am Enstehen dieses neuen Paradigmas in der Fremdsprachendidaktik waren wiederum exogene Faktoren maßgeblich beteiligt. Das Bedürfnis nach weitverbreiteten Fremdsprachenkenntnissen, vor allem nach 1945, verlangte nach effizienteren Unterrichtsmethoden als der immer noch praktizierten Grammatik-Übersetzungs-Methode bzw. vermittelnden Methode. So stand z.B. die US-Armee gegen Ende des zweiten Weltkriegs vor der Aufgabe, Offiziere und Soldaten in möglichst kurzer Zeit zu lehren, eine fremde Sprache als umgangssprachliches Kommunikationsmittel zu verwenden. Es wurden prominente Wissenschaftler beauftragt, eine neue Unterrichtsmethode für den FU zu entwickeln, sie sogenannte „Army Method", die als Grundlage für die audiolingualen Verfahren diente.

Die Bezeichnung audiolingual oder auch audio-oral kommt daher, daß das Hören und Sprechen die zentralen Anliegen dieses Unterrichts sind. Die Bezeichnung audiovisuell rührt von der Einbeziehung von Bild- und Filmmaterial in den Unterricht her, das für die einsprachige Bedeutungsvermittlung eine entscheidende Rolle spielt.

Das für die AL/AV-Methoden grundlegende sprachwissenschaftliche Paradigma ist das des Strukturalismus, vor allem in der Ausprägung des amerikanischen Distributionalismus von Bloomfield und Harris. Die strukturalistische Sprachanalyse stützt sich auf das Systemhafte der „langue", und die konkrete Sprachverwendung, die „parole", wird dabei vernachlässigt. Sprache wird analysiert als statisches System syntaktischer Strukturen, der Aspekt der Bedeutung wird großteils ausgespart. Das wissenschaftsmethodische Vorgehen besteht darin, einen repräsentativen sprachlichen Corpus auf der Satzebene nach syntagmatischen und paradigmatischen Beziehungen zu untersuchen. Die dabei verwendeten Verfahren sind die Segmentierung, die Substitution, die Bildung von Oppositionen und die Klassifizierung von untereinander austauschbaren sprachlichen Elementen. Das zugrundeliegende Kommunikationsmodell ist kein funktionales, sondern ein mechanisches Modell, in dem es nur um die Vermittlung von Informationen geht, nicht aber um die Kommunikationsabsicht und um andere Begleitumstände des sprachlichen Handelns. Das deskriptive, rein synchrone Analyseverfahren des Strukturalismus bringt es mit sich, daß vor allem die gesprochene Gegenwartssprache erforscht wird und daß historische Fragestellungen ausgeklammert werden. Die lerntheoretischen Grundlagen des AL/AV-Unterrichts sind die des Skinnerschen Behaviorismus: Sprache wird verstanden als verbales Verhalten, und Sprachlernen sollte sich nach dem Prinzip der behavioristischen Konditionierung von Stimulus-Response — positiver Verstärkung als Einübung von Wort- und Satzmustern durch Imitation vollziehen. Auch hier wird der Anspruch gestellt, daß auf diese Art kindliches Sprachlernen nachvollzogen wird.

Die grundlegenden Lernziele im FU werden folgendermaßen formuliert: Es gilt, praktisch verwertbares Sprachkönnen in alltäglichen Kommunikationssituation zu erwerben. Dabei werden die Feinziele konkretisiert in linguistischen Termini der zu beherrschenden sprachlichen Strukturen und des entsprechenden Wortschatzes, der mit sprachstatischen Verfahren ermittelt wird. Die zu vermittelnde Sprachnorm ist die der gesprochenen Gegenwartssprache, sie ist dialektal und soziolektal unmarkiert

möglichst neutral und stellt insofern eine Art artifizieller Sprache dar. Die Progression des Unterrichts richtet sich in erster Linie nach der Schwierigkeit der zu unterrichtenden sprachlichen Strukturen.

Für das konkrete Unterrichtsgeschehen resultieren daraus folgende Unterrichtsprinzipien: Es gilt das unbedingte Prinzip der Einsprachigkeit: Unterrichtssprache ist prinzipiell die Zielsprache, die Verwendung der Muttersprache ist verpönt. Die Bedeutungsvermittlung neuer lexikalischer Elemente geschieht mit Hilfe der Anschauung, in der Regel mit visuellen Medien (Dias, Filmstreifen). Im Unterricht gilt weiters das Primat des Mündlichen, der gesprochenen Sprache: Am Anfang eines Sprachkurses soll daher kein geschriebenes Material zur Verfügung stehen. Das fremdsprachliche Material wird in einer bestimmten Reihenfolge dargeboten, wobei meistens vier Phasen unterschieden werden: Die Präsentation des neuen Stoffes — die Aneignung des neuen Materials — die strukturelle Übungsphase und eine Art Transferphase. Das Erlernen der Sprache erfolgt induktiv — es werden daher keine expliziten Regeln formuliert. Die wichtigste Übungsform ist die der Strukturübung (pattern drill, exercise structural). Nach einem vorgegebenen Mustersatz sollen Umformungen (Substitutionen, Transformationen, Ergänzugen) von Satzstrukturen durchgeführt werden. Dazu kommt das Bilden von Einzelsätzen nach vorgegebenen Strukturmustern und das Nachspielen von Dialogen. Zu erwähnen ist noch die tragende Rolle der (finanziell recht aufwendigen) auditiven und visuellen Medien im AV/AL-Unterricht, deren Einsatz für das Gelingen des Unterrichts unerläßlich ist.

2.5. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht

Ab Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre wurde von seiten der Sprachdidaktik und der angewandten Sprachwissenschaft zunehmend Kritik an den Verfahrensweisen der AL/AV-FU geübt und gerieten die zwei Säulen dieses Unterrichts, Strukturalismus und Behaviorismus, grundsätzlich ins Wanken. Es wurde weiters der Vorwurf erhoben, daß der technische und finanzielle Aufwand dieser Methoden in keinem vernünftigen Verhältnis zum erreichten Erfolg stünden. So bildete sich im Laufe der siebziger Jahre ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik heraus, der sogenannte kommunikative FU, dessen grundsätzliches Ziel die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz des Lerners ist. Manchmal werden auch die Begriffe „pragmatische Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" (weil die Pragmalinguistik einen entscheidenden

Einfluß auf die Herausbildung dieser Konzeption ausgeübt hat) oder notionalfunktionaler FU (notional-functional approach, approche notionnel-fonctionnel) verwendet. Letztere Bezeichnung kommt daher, daß die Lernziele in dieser Methode als sogenannte Notionen und Funktionen formuliert werden (s. u.).

Von Seiten der Linguistik haben die Disziplinen der Pragmalinguistik und der Soziolinguistik die sprachwissenschaftlichen Konzepte für diese Art des FU geliefert. Die Pragmalinguistik ist diejenige sprachwissenschaftliche Disziplin, die die konkrete Verwendung von Sprache im Zusammenhang von Sprache und Sprachbenutzer untersucht. Dabei hat die sogenannte Sprechakttheorie, die von Austin und Searle begründet wurde, den FU nachhaltig beeinflußt. Sprache wird hier verstanden als soziales Handeln, das sich in Form von konkreten Sprechakten manifestiert. Die Fähigkeiten, über die ein idealer Sprecher einer Sprache verfügen muß, können sich nicht auf eine rein grammatische Kompetenz beschränken, sondern er muß über eine „kommunikative Kompetenz" verfügen, d. h. die Fähigkeit, Äußerungen, die den verschiedensten Kommunikationssituationen adäquat sind, zu erzeugen und zu verstehen. Die Einheiten sprachlicher Handlungen, die man auf einer bestimmten Abstraktionsebene aus einer Vielzahl von Äußerungen verallgemeinern kann, sind die sogenannten Sprechakte, z. B. „etwas versprechen", „etwas erwarten", „sich entschuldigen", „sich rechtfertigen" usw. In der Realität kommen Sprechakte oder Sprechhandlungen nicht isoliert vor, sondern als Sprechhandlungssequenzen, wie sie z. B. auch den Dialogen im FU zugrundeliegen. Die Analyse sprachlicher Kommunikation erschöpft sich allerdings nicht nur in der Untersuchung von Sprechakten. Diese sind nur ein Element der komplexen Sprechsituationen, in denen eine Reihe von andern Faktoren wie Ort, Zeit, Status-, Positions- und psychologische Rollen der Beteiligten, ihre Beziehung zueinander usw. eine Rolle spielen. Die Pragmalinguistik beschäftigt sich mit der Analyse dieser Faktoren. Allerdings haben für die kommunikative Fremdsprachendidaktik weniger konkrete Ergebnisse der Pragmalinguistik Bedeutung erlangt als vielmehr das zugrundeliegende Konzept von Sprache aus sozialem Handeln. Ein weiterer fachwissenschaftlicher Impuls für den FU ging von der Soziolinguistik aus, und zwar von deren Erkenntnis, daß eine einheitliche Norm für eine bestimmte Sprache eine Fiktion ist, daß es systematische sprachliche Variation in Sprachen gibt, die abhängig von sozialen, regionalen und situationellen Faktoren ist. Das stellt das Konzept einer einzigen zu erlernenden Sprachnorm in Frage. Auch in seinen Vorstellungen von Lernprozessen unterscheidet sich der kommunikative FU wesentlich vom behavioristischen Konzept des AL/AV-Unterrichts: sprachliches Handeln wird als kognitiver und kreativer Akt begriffen. Außerdem muß FU die personalen, individuellen und sozialpsychologischen Lernfaktoren in den Unterricht mit einbeziehen, wobei hier dem Faktor Motivation besonderes Gewicht zukommt.

Das maximale Lernziel des kommunikativen FU ist das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache. Das Erlernen einer Fremdsprache ist also ein Erweitern der sozialen Handlungskompetenz des Lerners. Die zu erlernende Sprache muß als möglichst authentische in ihrer Variationsbreite an Varietäten und Registern vermittelt werden. Die sprachlichen Feinziele werden nicht in Form von sprachlichen Strukturen und Wortschatzinventaren formuliert, sondern in Form von Redeabsichten und Begriffen. Erst in einem zweiten Schritt werden die für die Verwirklichung dieser Redeabichten notwendigen sprachlichen Mittel in Funktion der zu realisierenden Sprechakte und begrifflichen Aussagen festgelegt. Solche Lernzielkataloge wurden als erstes im Rahmen von Projekten, die vom Europarat initiiert wurden, aufgestellt: „The threshold level" für das Englische, „Un niveau seuil" für das Französische, „Kontaktschwelle" für das Deutsche. In diesen Lernzielkatalogen sind die kommunikativen Bedürfnisse der Adressaten von Sprachkursen als „Notionen" und „Sprachfunktionen" beschrieben (daher der Ausdruck notional functional approach). Unter „Notionen" sind oberbegriffartige Kategorien wie „Zeit", „Ort", „Menge", „Ursache" etc. zu verstehen, unter Sprachfunktionen die oben erwähnten Sprechakte, also z. B. „fragen", „auffordern", „bitten" usw. Andere, ähnliche Lernzielkataloge wurden vom Deutschen Volkshochschulverband erstellt, die sogenannten „Grundbausteine" für die Zertifikatskurse verschiedener Fremdsprachen. Die rein linguistische Progression ist in einem derartigen FU zweitrangig, d. h. welche sprachlichen Strukturen zu welchem Zeitpunkt erlernt werden, bestimmen die sprachlichen Mittel, die zur Realisierung bestimmter Sprachfunktionen notwendig sind.

Als weitere Merkmale kommunikativen FU's wären anzuführen: die traditionelle Hierarchie der 4 Fertigkeiten mit besonderer Betonung des Sprechens wird in Frage gestellt und es wird den rezipitiven Fertigkeiten des Hör- und Leseverstehens größeres Gewicht beigemessen, als bisher. Die ausgewählten sprachlichen Mittel und die im Unterricht eingesetzten Texte müssen von Beginn an authentisch sein bzw. das Kriterium der

Authenzität erfüllen, die unterrichtete Sprache muß immer, auch als didaktisierte, funktional sein. Weiters ist kommunikativer FU gekennzeichnet durch eine größere Fehlertoleranz. Wenn als Maßstab für die Fremdsprachenbeherrschung die kommunikative Effizienz bei der Verwirklichung der Redeabsichten gesetzt wird, so ist eine absolut korrekte Verwendung der Zielsprache nicht von Anfang an erforderlich. Auch das Dogma der absoluten Einsprachigkeit im FU wird nicht mehr aufrechterhalten. Wo es notwendig ist, soll durchaus auf die Muttersprache zurückgegriffen werden.

Schließlich setzt der kommunikative Fremdsprachenunterricht auch andere Schwerpunkte bei den Übungs- und Sozialformen des Unterrichts. Es werden zwar stark gesteuerte Drillübungen nicht grundsätzlich abgelehnt, aber dabei darf der Unterricht nicht stehenbleiben. An die Stelle einer Pädagogik der Imitation tritt eine neue Pädagogik der „Simulation", d. h. die Realität soll im Unterricht simuliert werden. Dem Lehrer kommt hier häufig nur die Rolle eines Regisseurs zu, auf jeden Fall spielt die Selbsttätigkeit des Lerners eine wichtige Rolle. Zentrale Übungsformen sind Rollen- und Planspiele, die anfangs noch in einem relativ engen Korsett durchgeführt werden, möglichst bald jedoch in die freie Simulation übergehen sollen, in der vom Lehrer nur mehr der kommunikative Anlaß geliefert wird. Derartige Übungsformen erfordern auch entsprechende Sozialformen des Unterrichts: So häufig wie möglich wird versucht, sich von der frontalen Einwegkommunikation zu lösen und Partner- und Gruppenarbeit einzusetzen.

2. 6. „Alternative" Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, daß es eine Reihe sogenannter „alternativer" Methoden der Fremdsprachenvermittlung gibt, die allerdings im institutionellen FU kaum von Bedeutung sind.

Eine der am häufigsten diskutierten dieser Methoden ist zweifellos die auf die Forschungen des bulgarischen Arztes Lozanov zurückgehende Methode des suggestopädischen Fremdsprachenunterrichts, die mittlerweile spezifische Ausformungen in anderen Ländern erfahren hat. Ausgangspunkt Lozanovs ist die Annahme, daß nur ca. 4 % des menschlichen Gedächtnisses ausgelastet sind und daß es gelte, ungenutzte psychische Reserven für den FU zu mobilisieren. Es werden durch suggestive Techniken Prozesse unbewußter und unterschwelliger Wahrnehmung genutzt. Dabei wird der suggestive Einfluß von Autorität auf das Verhalten des Lernenden eingesetzt, was zu einer

Infantilisierung und dadurch zu gesteigerter Aufnahmebereitschaft führt. Der bewußte Einsatz von nicht spezifischen Reizen wie Gesten, Bewegung, Mimik, Körperhaltung und Intonation soll die Rezeption sprachlichen Materials verstärken. Weiters wird durch Verwendung von klassischer Musik ein Zustand der Entspannung und Pseudopassivität erzielt, was zu einer Erweiterung der Speicherkapazität des Gedächtnisses führen soll. Diese Methode wird in Intensivkursen, eingesetzt, und es werden in wenigen Wochen ca. 1500 lexalische Einheiten erlernt. Dabei spielen die Zusammensetzung der Gruppe, der Aufbau der Lernmaterialien (ein zweisprachiges Skript, in dem auf der einen Seite in der Muttersprache der Lerner ausgedruckt sind), die genaue Einhaltung ritualisierter Lernphasen und der Lehrer eine zentrale Rolle.

Eine andere Methode ist die des Community Language Learning, die von der Psychotherapie beeinflußt ist und bei der gruppendynamische Faktoren eine große Bedeutung haben. Von der Gestalttherapie geht der sogenannte Humanistic Approach aus: Der Lernende soll auch durch den FU zur optimalen Selbstverwirklichung finden. Als weitere alternative Methoden wären noch der sogenannte Silent Way, bei dem die Rolle des Lehrers im Idealfall auf die eines stummen Organisators des Sprachlernens reduziert ist, und die Methode des Total Physical Response zu erwähnen. Hier werden Körper und körperliche Bewegung als Stütze für die Einübung von Strukturen und semantischen Einheiten gesetzt.

Alle diese Methoden sind in der Regel für Kurse mit Erwachsenen konzipiert. Ihr Einsatz im schulischen FU ist sicherlich nicht realistisch, aber es ist durchaus vorstellbar, daß dieser Anregungen aus ihnen gewinnen kann.

Am Ende dieses Überblicks über die fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden sei noch festgestellt, daß diese im Unterricht wohl nie „rein" eingesetzt werden. Unterrichtsstrategien werden modifiziert durch die Persönlichkeit des Lehrers, durch seine praktischen Erfahrungen, durch die institutionellen Bedingungen, unter denen er unterrichten muß (Klassengröße, vorgegebene Lehrwerke, mediale Ausstattung etc.). So kann einem gewissen Eklektizismus, solange er auf bewußten Entscheidungen fußt und begründet ist, die Berechtigung nicht abgesprochen werden. Der ist jedoch nicht zu verwechseln mit einer Position, derzufolge es ohnehin gleichgültig ist, wie unterrichtet wird: Ein guter Lehrer könne mit jeder Methode (die ja durch ein bestimmtes Lehrwerk vorgegeben ist) unterrichten. Das mag vielleicht stimmen. Nur kann es nicht gleichgültig sein,

wie groß der persönliche Aufwand ist, mit dem ein, vielleicht schlechtes Lehrwerk den eigenen Vorstellungen von FU angepaßt werden muß.

Literaturhinweise

AMMON, U.: Zur Soziologie der Fremdsprachenkenntnisse — mit besonderer Berücksichtigung des deutschsprachigen Gebiets. In : AMMON/SIMON: Neue Aspekte der Soziolinguistik, Weinheim 1975. S. 121—155.

BAUR, R. S.: Die Suggestopädie — eine neue Methode der Fremdsprachenvermittlung. In: Die Neueren Sprachen 1980/1, S. 60—78.

CHRIST, H.: Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer. In: MANNZMANN, A. (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer I. München 1983, S. 94—117.

MUGDAN, J./PAPROTTE, W.: Zur Geschichte des Faches Englisch als Exempel für eine moderne Freemdsprache. In: MANNZMANN 1983, S. 65—93.

NEUNER, G. (Hrsg.): Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts. Paderborn 1979.

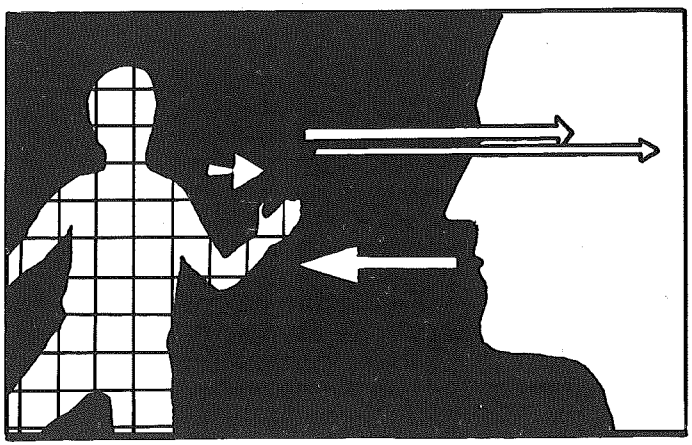
NEUNER, G./KRÜGER, M/GREWER, U.: Übungstypologie zu kommunikativen Deutschunterricht. Berlin/München/Wien/Zürich 1981.

PELZ, M.: Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg 1977.

PIEPHO, H.-E.: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Limburg 1979.

SCHWERDTFEGER, I. C.: Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene. Eine Herausforderung für die Schule? In: Neusprachliche Mitteilungen 36 (1983), Heft 1, S. 3—14.

VIETOR, W.: Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. 3., durch Anmerkungen erweiterte Auflage. Leipzig 1905. Wiederabgedruckt in: Die Neueren Sprachen 81/2 (1982), S. 120—148.



Roland Fischer:

Curriculumdiskussion – nein, danke

Fallbeispiele:

Fall I:
Zweite Schularbeit Englisch, 4. Klasse AHS:
Aufgabe 3: „What do the gramatical terms „Intention", „Conclusion", „Result" and „Duration" mean„ Explain and form sentences to illustrate your answer."

Fall II:
4. Schularbeit, Englisch, 5. Klasse, AHS:
Aufgabe 1 (Auszug): übersetze: „Zwischen den beiden Abfahrtsläufen traf ich einen gut bekannten Schriftsteller, der sich für das Schifahren interessierte."

Fall III:
Wiederholung der zweiten Schularbeit, Englisch, 7. Klasse, AHS:
Aufgabe 1 (Auszug): übersetze: „Die Tatsache, daß er in einer Bahnhofsgarderobe geboren wurde, erinnert mich an die schlimmsten Exzesse der französischen Revolution, und ich nehme an, daß jedermann weiß, wozu diese unglückselige Bewegung führte."

Fall IV:
3. Schularbeit, Englisch, 4. Klasse, AHS:
Aufgabe 4: „What do you say when asking how somebody is feeling? Make up a dialog between you and your friend Jane (thirty words)."

Fall V:
5. Schularbeit, Englisch, 5. Klasse, AHS:
Aufgabe 3: „Make up a dialog between a reporter and a person living in a high rise in which the latter talks about the pros and cons of life in such a high buildung."

Fünf authentische Beispiele vom „Tatort Schule", nicht böswillig ausgwählt, sonder eher zufällig, nicht repräsentativ im Sinne soziologischer Fehlstudien, aber doch geübte Praxis. Diese Realität wird auch dann nicht verharmlost, wenn es sich nur um eine Minderheit von Lehrenden handeln sollte, die Fremdspra-

chenvermittlung eher als Mittel der Selbstverteidigung treiben, denn als gemeinsamen Prozeß zwischen Lehrenden und Lernenden verstehen, mit dem Ziel, „den Schüler auch zur Freude an der eigenen Arbeit und Leistung anzuregen" (BMUKS, S. 8).

Unterziehen wir doch die angeführten Beispiele einer näheren Untersuchung: Im Fall I dient Sprache nicht als Mittel zur Kommunikation, sondern wird zum reinen Wissen über die Sache reduziert. Der Schüler ist angehalten, offenbar vorbereitete Merksätze mit Beispielen zu reproduzieren. Das geschieht aber in sehr fragwürdiger Weise: Mitteilungsabsichten werden verabsolutiert, ohne Rücksicht auf situative Anforderungen, innere Bedürfnisse oder externe bzw. innere Notwendigkeiten. Für den Lehrer ist es hier völlig redundant, ob ein 14jähriger Schüler etwa Gleichaltrigen gegenüber, im In- oder Ausland, welche Art von zum Beispiel „Intention" ausdrückt, oder *warum, woraus* er Schlußfolgerungen zu ziehen hat. etc. „Intention" ist nicht Sprachhandlung, sondern abprüfbare Definition. Dadurch wird einer — wie mir scheint — falsch verstandenen „Objektivierung" das Wort geredet, Sprache bzw. Fremdsprachenunterricht ausschließlich in den Dienst von Klassifizierungssmechanismen und Disziplinierungsritualen gestellt. Verständlich zwar aus der traditionellen Situation des Lehrers, aus seiner Ausbildung, seiner hierarchischen Stellung zwischen Schulleitung, Elternverein, Schulaufsicht und Pragmatisierungswünschen, aber nicht dazu angetan, durch das Vermitteln einer Fremdsprache die Schüler auf die „Bewältigung von außerschulischen Realsituationen" vorzubereiten, „in denen er die Fremdsprache anwenden muß" (Hessen, S. 32).

Auf den ersten Blick werden die eben erwähnten Defizite im Beispielfall 4 berücksichtigt. Die Aufgabenstellung gibt sich den Anschein, adressatenbezogen zu sein, eine kommunikative Aufgabe in einer bestimnmten Situation zwischen zwei konkreten Gesprächspartnern lösen zu lassen. Bei genauerer Analyse stellt sich aber das Fehlen jedweder Angaben über die Parameter heraus, die Bedingungen, unter denen sich der Schüler nach dem Befinden seiner/ihrer „friend Jane" erkundigt. Geht es hier um das Austauschen bedeutungsneutraler Begrüßungsfloskeln, oder etwa gibt das Verhalten von Jane (Wer ist sie? In welchem Verhältnis steht sie zum Schüler? etc.) oder die Situation (etwa im Urlaub, vor oder nach einer Schularbeit etc. . . .) Anlaß für eine ernst gemeinte besorge Frage etc.? Der Schüler soll auch hier gar nicht als er selbst agieren, als eigentliches Prüfungsziel ist die möglichst komplette Reproduktion vorher einstudierter Vokabel- bzw. Phrasenlisten anzunehmen.

Noch abstruser aber ist der Beispielfall V. Während im soeben erwähnten Fall IV die Situation als solche vorstellbar ist, begibt sich bei dieser Prüfungsaufgabe der Lehrer auf die Ebene des Absurden, ohne es aber als solches zu definieren. Der Anstoß zu diesem Dialog kann meines Erachtens nur durch die Tatsache begründet sein, daß die Lernergruppe Lexik zum Thema „Leben in der Großstadt" erarbeitet hat, die es bei der Schularbeit abzuprüfen gilt — je mehr Vokabel reproduziert werden, desto besser hat der Schüler gezeigt, das Lehrziel erreicht zu haben.

Wie diffizil die Vorgangsweise mancher Fremdsprachenlehrer ist bzw. wie offen nach „geheimen Lehrplänen" vorgegangen wird, zeigt sich im Fall III. Die Aufgabenstellung schließt eine freie inhaltliche Übertragung ins Englische aus, der Schüler soll unter Beweis stellen, daß er zwischen „remind" und „remember" unterscheiden kann u. ä., sich aber keinesfalls Gedanken über Inhalte machen bzw. kritisches Denken mit ins didaktische Ratespiel bringen sollte. Es bedarf schon einer gewissen Mentalakrobatik, den Zusammenhang zwischen Geburt — Bahnhofsgarderobe — und Französischer Revolution nachzuvollziehen, — doch damit nicht genug: gleichzeitig wird auch noch eine „adäquate" Geschichtsinterpretation — wertfrei, versteht sich —mitgeliefert.

Im Lichte dieser ansatzweisen Analyse kann Barkowskis didaktische Kontrollfrage „Wem nützt es?" (Barkowski, S. 83) wohl nur mit: „Dem Lehrer" beantwortet werden. Lerner stellen diese Frage nicht, sie werden dazu nicht aufgefordert oder gar angeregt, — sie wollen/müssen in diesem System vor allem überleben. Im Verordnungsentwurf für die neuen Lehrpläne (siehe Bibliographie) heißt es zwar, daß Übungen (und auch Schularbeiten sind als solche zu bezeichnen, nur mit dem Unterschied der unmittelbaren Klassifizierung) nur dann sinnvoll sind, „wenn erkennbar ist, daß sie Voraussetzung für das Gelingen von Kommunikation sind" (BMUKS, S. 77). Die Realität findet aber in der Auseinandersetzung zwischen Lehrer und seinen Lernern im Unterricht und weniger auf Verordnungsblättern statt.

Schularbeiten werden nicht ansatzlos gegeben, sondern sind Abschluß und Zusammenfassung (Krönung) einer bestimmten Anzahl vorhergehender Lerneinheiten. Prüfungs/Übungstechniken und Inhalte sind bekannt, geübt, geprobt. Schularbeiten sind nach wie vor *der* ausschlaggebende Faktor für Notengebung und Versetzung. Auch ist angesichts der gezeigten Prüfungsbeispiele nicht anzunehmen, daß der mündliche Sprachvermittlungsbereich inhaltlich und tendenziell sich vom schriftlichen wesentlich unterscheidet.

Zwischenbilanz

Versucht man aus dem bisher Gesagten eine Zwischenbilanz zu ziehen, so ist festzuhalten, daß vielerorts

- ○ Inhalte nicht über Prüfungsrituale gestellt werden
- ○ Fremdsprachenunterricht primär nicht Sprache als Mittel zur Kommunikation vermittelt
- ○ nicht vordergründige Einsichten in fremde Kulturen, Toleranz und kritische Distanz gelehrt wird
- ○ nicht die Bedürfnisse, Notwendigkeiten der Lerner im Vordergrund stehen,

sondern

- ○ Sprachunterricht implizit oder explizit dazu benützt wird, die Stellung des Lehrenden abzusichern und zu untermauern und bis in Letzte kalkulierbar zu machen: Definition statt Interpretation, Umformen statt Aushandeln, Reagieren statt Agieren, geplant werden statt selber planen. In diesem Sinne findet Auseinandersetzung nur mit der Sprache als Problem statt und nicht mit Problemen mittels der Sprache. Alles, was nicht vorhersehbar, nicht im üblichen Sinn abprüfbar, klassifizierbar ist (wie das Einbringen der eigenen Persönlichkeit, das „Offenlassen" verschiedener Unterrichtssequenzen, das „Probehandeln" mit nicht völlig vorhersehbarem Ausgang), wird als für „seriösen", „transparenten" und vor allem Dingen „objektiven" Unterricht ungeeignet abqualifiziert.

Damit wird nun Fremdsprachenunterricht zu einer eminent politischen Frage; denn nimmt man von einem Sprachunterricht Abstand, wie er sich in oben zitierten Prüfungsbeispielen dokumentiert und wendet sich alternativen Ansätzen zu, verändert sich nicht nur die Methode, sondern gleichzeitig auch die Rolle, das Selbstverständnis des Lehrers. Sprachsystemorientierter Fremdsprachenunterricht ist kontrolliert, gleichsam unantastbar, der Lehrende nimmt automatisch die Funktion des Kontrolleurs ein, der aufgrund seiner fachlichen Kompetenz auf das Regelsystem verweist. Die hierarchische Stellung Kollegen bzw. Schulaufsicht gegenüber erfährt im Klassenzimmer keinen Bruch.

Es hieße diese Sicherheit aufzugeben, würde man Unterrichtsprinzipien anwenden, die auch auf demokratischen Unterrichtsformen, Gruppenarbeit, Fähigkeit zu improvisieren basiert, den Lehrer mehr als Stimulator und Impulsgeber sieht, zumal auch die „Gefahr" bestünde, ähnliche Verhaltensweisen auch auf schulische, dienstliche Bereiche außerhalb des Klassenzimmers anzuwenden.

Neue Ansätze?

Eine Diskussion darüber mit der Gefahr einer Infragestellung traditioneller Ansätze? Eine Hinterfragung der Lehrerrolle? Curriculumdiskussion? — Nein danke!

Oder doch? Seit Herbst 1984 liegt ein Entwurf für eine „Verordnung des BMUKS über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen" für Englisch, Französisch, Italienisch und Russisch vor. Spät, aber doch kommt auch in Österreichs höheren Schulen eine Curriculumsdiskussion in Gang; spät deshalb, da man erst jetzt über 10 Jahre andauernde Diskussion in Erwachsenenbildung bzw. Modellfälle wie die hessischen Rahmenrichtlinien oder die Publikationen des Europarates (vgl. Bibliographie) zur Kenntnis zu nehmen gewillt ist.

Die Diskussion ist aber nicht in alle Sprachbereiche gleich tief eingedrungen. Im erwähnten Verordnungsentwurf ist eine erstaunliche (oder etwa typische?) Inkonsistenz zwischen den Sprachbereichen Englisch/Französisch einerseits und Russisch/Italienisch andererseits festzustellen.

Für Englischlernende zum Beispiel wird erfreulicherweise „das Nachspielen von Lehrbuchdialogen nicht zum Selbstzweck" (BMUKS, S. 77) Den Unterlagen zufolge werden sich auch Österreichs AHS-Englischlehrer mit Begriffen wie „Sprachfunktion", „Rolle", „Fertigkeiten" und ähnlichen vertraut machen müssen und zwischen „funktional" und „formal" unterscheiden müssen. — Also spätestens mit der Implementierung der neuen Lehrpläne wird es nicht mehr passieren können, daß (siehe Fallbeispiel II) ein Schüler, der nie zwei Abfahrtsläufe an einem Tag live miterlebt hat, daher dort auch keinen Schriftsteller — auch nicht wenn er gut bekannt (sic) ist, angetroffen hat, ein Schüler also diesen Unsinn aus einem nicht zu erklärenden Grund ins Englische übersetzen muß — mag sein! Aber für Russisch-Schüler wird angesichts dieses Fortschritts in Englisch und Französisch das Dasein zur Qual. Er wird weiterhin Chorsprechen (BMUKS, S. 108) und seine Aussprache *„grundsätzlich* (Hervorhebung von mir) nur an dem im Unterricht immer wieder gebrauchten Wortmaterial" (BMUKS, S. 107) einüben dürfen, unter „Sprechübungen" ist für ihn „Auswendiglernen kurzer Prosatexte" ebenda vorgesehen, und wenn er/sie dann wider Erwarten auch noch eigene Gedanken zum Ausdruck bringen möchte, sieht der Lehrplan für die Unterstufe dieses Ansinnen „durch Weiterführung eines gehörten oder gelesenen Gedankenganges oder durch eigene Gestaltung des Schlusses einer kleinen Geschichte" (BMUKS, S. 109) vor, Gebrauchstexte sind tabu, „inhaltlich wertvolle, sprachlich ein-

wandfreie", literarische Texte (BMUKS S. 109) darf er/sie sich zu Gemüte führen.

Diese „Ausrutscher" in den Sprachen Russisch/Italienisch drängen die Frage auf, wie die erwähnten Lehrplanmodelle zustande kamen. In welchen Gremien die Diskussion stattfand/-findet; weniger die Frage *„durch wen"* in die Lehrplankommissionen delegiert wurde, sondern viel wesentlicher *„wie", nach welchen Kriterien transparent gemacht werden müßte. Oder drücken wir es sprachbezogen aus: Ist „delegiert" mit „ernannt" oder mit „gewählt" gleichzusetzen?*

Die Vorgangsweise, daß so grundlegende didaktische Maßnahmen so quasi unter Verschluß von ernannten Didaktikprofis ausgehandelt werden, kann zwar zielführend, ökonomisch und leichter administrierbar sein, ein wesentlicher Teil der Umsetzung geht aber bereits in den Anfangsphasen verloren: begleitende bewußtseinsbildende Maßnahmen an der breiten Basis der Lehrerschaft, die im Regelfall ja erst gegen ihre universitäre Ausbildungstradition für neuere didaktische Ideen gewonnen werden muß, fehlen großteils. „Learning by doing" darf nicht auf die Autorenteams der Lehrpläne beschränkt bleiben.

Die im vergangenen Schuljahr von den pädagogischen Instituten durchgeführten Multiplikatorenseminare für einführende Lehrer sind sicherlich erwähnenswert, aber nicht ausreichend. Umso drastischer dokumentiert sich dies darin, wenn man in Rechnung stellt, daß die eingangs angeführten Fallbeispiele teilweise von ebensolchen „Multiplikatoren" stammen.

Vielleicht ist es aber auch etwas viel verlangt, von bislang erfolgreichen, angesehenen Lehrern zu verlangen, alles bisher als Optimum akzeptierte plötzlich gegen Unbekanntes, Neues einzutauschen, dem noch dazu das Stigma des Ungewissen und des „Was-können-die-von-mir-schon-wollen" anhaftet.

Auswege

Versuchen wir doch einmal konkret (ansatzweise) darzustellen, was die Implementierung von kommunikativen Curricula für den Schulalltag des Lehrenden bedeuten würde:

Zuallererst müßte das „didaktische Rohmaterial" überdacht, neu definiert und in den meisten Fällen ersetzt werden: Lehrbücher z. B. hieße es jetzt auf ihren echten Gebrauchswert plötzlich zu analysieren und nicht — wie bisher — die Anzahl angebotener Kapitel auf die Anzahl der Schulwochen abzügliche freier Tage, Exkursionen und Schikurse umzulegen. Aufgrund einer seriösen Lehrbuchanalyse aber würde man unter Umständen feststellen, daß statt den bisher etwa 36 Kapiteln sich nur mehr 8 oder 12 für die entsprechende Zielgruppe im Sinne eines kommunikativen Unterrichts eigneten. Unter Umständen wären auch die verbleibenden 8 oder 12 Kapitel erst nach einer angemessenen Überarbeitung zu verwenden. Das wiederum hätte zur Folge, daß sich der Lehrer auf die Suche nach anderwärtigen geeigneten Materialien umzusehen hätte, zu den Materialien womöglich Übungsreihen entwickeln müßte — um das tun zu können, sich die Lehrkraft durch seine Ausbildungsdefizite erst entsprechend qualifizieren müßte. Die Lehrkraft stünde vor dem Problem, einen Unterricht zu konzipieren, der sich nicht „letztlich an Tests" orientiert (Puchta-Schratz S. 17), und in dem das sorgsam behütete Kind fast aller Fremdsprachendidaktiker, die Grammatik, dahingehend relativiert werden müßte, als bei ihrer Vermittlung „die Vielfalt der kommunikativen Möglichkeiten bei der Gestaltung von Übungen und Spielen" (Saxer S. 10) genützt werden sollte, und so im Schüler „eine offenere und empirische Einstellung ohne Angst vor Normen und möglichen Normverstößen" (Saxer S. 12) auslösen würde.

Eine Lawine also, der man nur durch entsprechend kräftige Schwimmbewegungen entkommt — oder aber man setzt sich der Gefahr gar nicht erst aus: dann eben Curriculumdiskussion — nein danke!

Literaturhinweise

BARKOWSKI, Hans: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeiten, Scriptor 1982.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport: Verordnung des BMUKS vom . . . 1984, über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den . . . Unterricht an diesen Schulen. — Verordnungsentwurf, Herbst 1984.

Council of Europa (Hrsg.): A European unit (credit system for modern language learning by adults, Strasbourg 1978.

Der hessische Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Neue Sprachen Frankfurt 1980.

PUCHTA, Herbert, und SCHRATZ, Michael: Handelndes Lernen im Englischunterricht I, Theoriebuch, München 1984.

SAXER, Robert: Grundlagen einer didaktischen Grammatik. Bausteine zum Klagenfurter Sprachlehr-, -lernsystem Deutsch als Fremdsprache. Institut für Germanistik, Universität für Bildungswissenschaften, 1984.

Gero Fischer

Welche Zielsprache? Bemerkungen zum Normproblem der gesprochenen Fremdsprache

Im Fremsprachenunterricht (aber nicht nur dort, sondern auch im muttersprachlichen Unterricht) werden Lehrende wie Lernende mit dem Problem konfrontiert, an welcher Norm sich die gesprochene (Ziel-)Sprache zu orientiern habe. Die geschriebene Sprache ist in diesem Zusammenhang wesentlich weniger kontrovers, weil im Sprachunterricht von gegebenen gedruckten, mehr oder weniger authentischen Texten als Vorlagen ausgegangen wird, die entsprechend den Regeln der normativen Grammatik und des allgemeinen Sprachusus konstruiert sind. Bei der gesprochenen Sprache ist das anders, ganz offensichtlich bezieht der Geltungsbereich der normativen Grammatik nicht alle Sprecher einer Sprache ein: Die Suche nach dem „idealen native speaker" setzt ein.

Künstliche Sprache(n)

Wir unterliegen einer Fiktion bzw. zumindest einer groben Vereinfachung, wenn wir *das* „gute", „richtige", „echte" etc. Englisch, Französisch, Russisch . . . als Zielsprachen vorgeben wollen. Spätestens bei der Suche nach authentischen Sprechern dieser gewünschten Zielnormen müssen wir feststellen, daß diese „idealen native speakers" sehr rar sind und eher die Ausnahme als die Regel darstellen. Es wäre im didaktischen Kontext nicht nur entmotivierend, sondern ausgesprochen zynisch zu sagen, die Engländer, Franzosen, Russen etc. beherrschten eben selbst nicht ordentlich ihre eigene Sprache. Aber nur einmal angenommen, was wäre das dann für eine Zielsprache, wenn sie der Realität nicht entspricht, nicht beobachtbar, nicht erfahrbar ist? Die Soziolinguistik zeigt deutlich die Fiktion dieser idealisierten Normsprachen, die es in der Tat nur in Schulbüchern, in Lehrplanvorstellungen und in winzigen Nischen der authentischen sprachlichen Realität gibt. Eine solche Spracheinstellung kommt nicht von ungefähr: linguistischer Strukturalismus reduziert die Sprache von allen in ihr organisierten Erfahrungen und gesellschaftlicher Bedingtheit auf eine

Menge von Sätzen, die von einem formalen Mechanismus, der Grammatik erzeugt werden können. Es geht danach nur noch darum, entsprechende Technologien zu entwickeln, um diesen Mechanismus nachzuahmen, anzueignen. Das Ergebnis sind künstliche Sprachen, Konstrukte, die nirgend wirklich gesprochen werden, nirgends real vorkommen, Sprachen, die von allem abstrahieren, von sozialer Schichtung, Registern, Emotionalität etc. Didaktisiert sieht das bekanntlich folgendermaßen aus: Hörtexte — gesprochen von ausgewählten, geschulten Sprechern, aufgenommen im Studio, mit sorgfältiger Aussprache, Intonation, in moderatem Sprechtempo (d. h. der Lernprogression angepaßt, ohne störende Nebengeräusche (oder wenn, dann wohl dosiert als Hintergrundgeräusch) . . . Wenn nun solche Hörtexte „Situationen aus dem Leben" (wie „Einkaufen", „Auf der Post", „Beim Reisen" etc.) zum Thema haben, dann ist die Distanz zur Wirklichkeit nicht mehr zu überbrücken: In allen diesen Bereichen spielen alle diejenigen pragmatischen, soziologischen Faktoren eine Rolle, die strukturalistisches und positivistisches Sprachverständnis aus dem Sprachunterricht peinlichst heraushalten will. Nur in den „Quarantänesprachen" der Schulbücher gibt es z. B. Straßenbahnschaffner usw., die in reinster Rundfunk- oder Bühnensprache eine Auskunft erteilen . . . nur in diesen künstlichen Sprachen, künstlichen Kommunikationssituationen kommen diese Fiktionen vor, aber in keiner authentischen Sprache der Welt.

Sprachpurismus fördert Blockierungen

Aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) können wir beobachten, daß die ausschließliche Vermittlung von Schulsprachnormen für Ausländer verminderte „Überlebenschancen" bedeutet. Nicht zuletzt auf Grund dieser Erfahrungen und Beobachtungen im DaF-Unterricht wurde dort die Diskussion um die Zielsprache auch theoretisch weitergetrieben und hat neue Impulse für die Zielsprachendiskussion auch im Fremsprachenunterricht gebracht. Die von E. Baktir hier im Heft angedeutete Diskussion um „Pidgindeutsch" contra „Kursdeutsch" zeigt, daß die Frage der Anwendbarkeit der zu erwerbenden Zielsprache die Grundlage der didaktischen Überlegungen im DaF-Unterricht darstellt, wenn er seinem Zweck gerecht werden will. Die Frage der Anwendbarkeit der erworbenen Fremdsprachenkenntnisse muß stets gestellt werden, wenn die Frage nach dem „Erfolg" oder „Mißerfolg" des Sprachunterrichts aufgeworfen wird. Vor diesem Hintergrund ist auch die Frage zu diskutieren, wie viel (normative) Grammatik, formales

Sprachwissen etc. notwendig ist, um fremdsprachige Erfahrungsbereiche aufzuschlüsseln, Kommunikation in Gang zu setzen.

Sprachnormen sind Resultat gesellschaftlicher, sprachpolitischer Prozesse

Es wäre nun falsch verstandene Progressivität, wenn man darangehen wollte, nur noch Dialekte, Stadtslangs u. dgl. vermitteln zu wollen, normative Grammatik gänzlich auszublenden etc. Die Lösung kann nur darin liegen, das kontroversielle Feld von Norm und sprachlicher Realität als sprachdidaktische Problemstellung konkret anzugehen und nicht zu tabuisieren oder mystifizieren. Es muß bewußt gemacht werden, daß Sprachnormen nicht einfach naturhaft vorgegeben sind, sondern daß sie sich im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung herausgebildet haben, daß sie Ausdruck und Mittel von Disziplinierung und Sanktionierung, Resultat kultureller Kämpfe sind etc. Die konkrete beobachtbare Sprachpraxis ist aus diesem Prozeß und dieser gesellschaftlichen Bedingtheit zu verstehen, und Wertungen nach „gut", „schlecht", „schön" . . . in Hinblick auf den Sprachgebrauch eine Parteinahme in diesem Prozeß darstellen. (Man erinnere sich: das „gute" Französisch ist die Sprache der Metropole Paris, die Sprache der zentralen aristokratischen Macht etc. gegenüber dem Sprachgebrauch der Provinz, den „patois", vor der Französischen Revolution sprachen kaum 20 % der Einwohner Frankreichs Französisch, das ausgeprägte Sprachbewußtsein, die betonte Sprachpflege in Frankreich ist direkter Ausfluß der rigorosen Sprachpolitik Frankreichs, des forcierten Zentralismus etc.).

Sich einlassen auf authentische Sprache

Sprechen ist Kommunizieren, Kommunizieren ist soziales Handeln — Handeln im gesellschaftlichen Kontext. Ist das Lernziel Sprachhandeln, so ist eine Auseinandersetzung mit der Sprachrealität, der authentischen Sprache (soziale Schichtungen, Register, Sprechgeschwindigkeit, Emotionalität, Verschleifungen, Einschübe von Partikeln etc.) unumgänglich. Sich auf authentische Sprache einlassen heißt dann, zu akzeptieren, daß „jede Sprache mehrsprachig" ist (Wandruszka), es eine Vielzahl von Varianten der Sprache gibt, daß die Zielsprache nur eine Auswahl darstellen kann, daß die einzelnen Sprachvarianten unterschiedliche gesellschaftliche Funktion und Bedeutung haben etc. Wenn also wirklich authentische Texte realer bzw. möglicher Kontexte verwendet werden, dann auch entsprechend den Rollen, Status etc. Eine Aussage auf dem Bahnhof oder in der U-Bahn klingt nun einmal anders als Nachrichten gesprochen im Rundfunk oder ein Gedicht vorgetragen auf einer Bühne. Die Fähigkeit zu entwickeln, solche Mitteilungen — die von der Standardnorm, der „idealen Sollnorm", abweichen, adäquat entschlüsseln zu können, ist das, was ich unter Auseinandersetzung mit authentischer Sprache verstehe und Ziel des kommunikationsorientierten Sprachunterrichtes sein soll. Eine frühzeitige Beschäftigung mit authentischer Sprache, ein Sich-Einlassen auf realistische Sprache verhindert auch das, was sich sonst als „Praxisschock" des „Schulenglisch", „Schulfranzösisch" etc. recht deprimierend äußert.

Literaturhinweise:

U. Maas: Argumente für die Emanzipation von Sprachstudium und Sprachunterricht. Frankfurt 1974
M. Wandruszka: Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München 1979

Alfred Knapp:

Autonomes Textverstehen versus Verstehenskrücken

Das Verstehen von fremdsprachigen Texten ist jener Bereich, in dem Lehrer sich am unsersetzlichsten zu fühlen scheinen. Strukturübungen, schriftliche Hausaufgaben, Aufsätze, Dialog-Situationen u. ä. werden zumindest weitgehend von den Lernenden selbst gesprochen und geschrieben, unabhängig von der Sinnhaftigkeit der gestellten Themen und Stimuli. Diese „Selbsttätigkeit" der Lernenden scheint beim „Verstehen" nicht angebracht: Unablässig stellen sich Lehrer und didaktische Kniffe zwischen Text und Lernenden.[1])

Zwei ausgeprägte Positionen lassen sich idealtypisch unterscheiden:

„Alles vorher einführen"

„Ich führe zuerst die neuen Vokabeln ein und erkläre sie. Dann stelle ich unbekannte Strukturen (oder auch schwierige) vor. Wenn das Wichtigste einmal klar ist, spiele ich den Dialog vor. Oft verstehen sie dann schon beim ersten Mal fast alles. Dann kann ich gleich zum Dialogüben weitergehen. Wenn nicht alles verstanden wurde, gehe ich die schwierigen Stellen nocheinmal durch, nachdem ich sie gefragt habe, was sie nicht verstanden haben."[2])

Diese auf einem Lehrerfortbildungsseminar gemachte Äußerung umreißt den ersten Ansatz relativ klar, sie scheint mir auch repräsentativ für Verstehensarbeit, wie sie mehrheitlich an Österreichs Schulen und Erwachsenenbildungsveranstaltungen gehandhabt wird.

Eine Reihe von stillen Vorannahmen und „Tilgungen" sind in diesen Sätzen enthalten.

— „die neuen Vokabeln": „Neu" für wen? In welchem Ausmaß? Eigentlich müßte der vollständige Satz lauten: Jene Wörter, die meines Erachtens für die Klasse neu sind. Die Tilgung der menschlichen Subjekte dieses Urteils „neu" (1. Ich halte für neu. 2. Neu für alle Lernenden, für einige, für wenige . . .) läßt das jeweilige Naturell des Lehrers urwüchsig schalten und walten. Überschätzt er die Lernenden, so wird er sich mit wenigen Vorweg-Erklärungen begnügen und dann den Text auf die Klasse „loslassen". Bewegt sich die Einschätzung der Lernenden durch den Lehrer mehr dem Bild der „tabula rasa" zu, so ist der typische „overkill" die Folge. Einem Dialog/Text von 10 Zeilen geht dann oft eine schier unübersehbare Wortschatz- und Struktursammlung voraus.

In beiden Fällen arbeitet der Lehrer an der jeweils vor ihm sitzenden Gruppe vorbei. Denn das „Neue" wurde von ihm im vorhinein als solches postuliert, unter Ausschluß derjenigen, die wirklich als einzige entscheiden können, was für sie neu ist und was nicht. Es wurde auch als neu und unbekannt postuliert ohne Rücksicht auf individuelle Unterschiede, auf Tagesverfassung usf.

— „Ich stelle unbekannte Strukturen vor": Wiederum: Unbekannt für wen? In welchem Ausmaß? Zudem stellt sich natürlich auch die Frage, wie man Strukturen „vorstellt". Sind es gezeichnete Strukturbäume? Oder Strukturformeln, wie man sie in diversen Transformationsgrammatiken finden kann?

— „Oft verstehen sie dann schon beim ersten Mal fast alles. Dann kann ich gleich zum Dialogüben weitergehen." Unausgesprochen wird hier als Ziel formuliert, ein Text sollte möglichst schnell und umfassend verstanden werden, damit man „zum Wesentlichen weitergehen" kann. Sinnentschlüsselung soll möglichst schnell über die Runden gehen.

— Eine weitere Vorannahme drückt sich darin aus, daß Vokabeln und Strukturen nach dem „Alles-oder-Nichts"-Prinzip entweder als neu und unbekannt oder als bekannt und vertraut behandelt werden und in einer äußerlichen Beziehung zum jeweiligen Text stehen. Erstens wird hier übersehen, daß es beim Verstehen viele Nuancen von „sehr wenig" bis „fast alles" gibt. Zweitens ergeben sich Nuancen auch dadurch, daß bestimmte lexikalische und grammatische Elemente im Kontext eines zusammenhängenden Textes sehr wohl klar verstanden werden können, nicht aber als isolierte Einheiten.

— „. . . nachdem ich sie gefragt habe, was sie nicht verstanden haben . . ." Diese fast karikierende Äußerung charakterisiert ziemlich anschaulich ein weitverbreitetes Unterrichts-Weltbild: Die Festschreibung der Lernenden auf ein Dasein als in erster Linie „Unwissende". Nicht was sie wissen, nicht ihre bereits gemachte Erfahrung ist Ausgangspunkt des Unterrichts, sondern das Fremde, Unbekannte. Es ist somit kein Wunder, daß Fremd-Sprachen sehr oft im doppelten Sinn des Wortes fremd bleiben.

— Zuletzt sei der Beziehungsaspekt angespochen, der in der Wahl der Personalpronomina sowie der Aktiv-Sätze zum

Ausdruck kommt: „Ich führe ein, ich stelle Strukturen vor, ich spiele den Dialog vor, ich frage sie ..." steht gegen „Es wurde nicht alles verstanden, sie haben nicht verstanden." Die Initiative liegt ausschließlich in der Hand des „Ich"-Lehrers. Sein Aktionsradius ist breit und kennt kaum Negationen. Nur die Lernenden „verstehen nicht" (passen nicht auf ...)

Ein direkter Kontakt zwischen Lernenden und Text findet hier nicht statt. Das handlungsbestimmende Monopol des Lehrers geht sogar soweit, daß er die inneren geistigen Prozesse, die die Lernenden bisher durchgemacht haben, nach seinem Gutdünken einschätzt. Verstehen im Sinne eines „Erfassens", „sich-Ent-deckens" findet hier nicht statt. Der fremdsprachige Text wird sozusagen nur mehr als Draufgabe geboten, als Überprüfungsinstrument, ob das vorher „Verabreichte" auch ordentlich gespeichert worden ist.

Textenlastung ist alles

Diese sehr autokratische Haltung ist von einem kommunikativen und lernorientierten Standpunkt aus zurecht einer umfassenden Kritik unterzogen worden. In den Lehrwerken und Fachbüchern zur Fremdsprachendidaktik, die seit den 70er Jahren erschienen sind,[3]) läßt sich die zweite Position zur Verstehensarbeit festmachen: — sie sei im etwas polemischen Zwischentitel „Textentlastung ist alles" umrissen.

Die positive Wirkung der kommunikativen Ansätze — das sei gleich vorweg gesagt — auf den Fremdsprachenunterricht an Schulen und Erwachsenenbildungsinstitutionen ist unbestreitbar. Abgesehen von Fragen der Inhalte (Relevanz der Texte, Texsortenvielfalt, authentische Texte ...) und allgemeinen methodischen Richtlinien des FSU (fertigkeitsspezifische und -adäquate Übungen) machen sich Autoren der kommunikativen „Epoche" auch Gedanken um die Verstehensstrategien von Lernenden.[4]) Statt am negativen Profil des Nichtwissenden orientiert man sich am möglicherweise Bekannten, um von diesen Inseln des „Verstandenen" aus den ganzen Text oder Teile davon zu verstehen. Auch die Rolle der Lernenden ist bei der „Mobilisierung" des Vorwissens ungleich aktiver als im „autokratischen" Ansatz: Textvorentlastung durch gemeinsame Wortfeldsammlung, Versprachlichung von visuellen Vorinformationen, Zuordnungsschemata, Wahr-falsch-Fragen, Multiple-choice-Fragen schaffen sicherlich eine aktivere Voraussetzung zur Entschlüsselung eines neuen Textes.

Dennoch — im Grunde passiert auch hier etwas Ähnliches wie im ersten Ansatz, auch wenn sich Lehrer und Didaktiker

mehr und ungleich kompetenter um die Verstehensstrategien der Lernenden bemühen. Es scheint mir gerade dieses Bemühen um „Entlastung", das die Verwandtschaft mit der Art des Vokabeleinführens herstellt. Denn wiederum wird direkte Aneignung, unmittelbare Textrekonstruktion verzögert bzw. verhindert. Dem Lernenden wird die Mühe abgenommen bzw. erleichtert, sich auf seinen eigenen (unsicheren) Beinen dem Text zu nähern.[5]) Aber es wird ihm damit auch die Möglichkeit genommen, komplexe Informationen weitgehend selbstbestimmt zu entschlüsseln und sich wirklich mit seinen eigenen Fähigkeiten auf die Sinn-Suche zu machen. G. Neuner formuliert diesen Ansatz in seiner sehr material- und ideenreichen „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht".[6])

Aus dem Gesagten lassen sich Anhaltspunkte gewinnen, nach welchen Kriterien der Lehrer im Grundkusrs Verstehensübungen zu Texten anlegen kann bzw. wie Lernende von der Mittelstufe an mit Texten arbeiten könnten. Sie lauten:

— Vereinfachung
— Verkürzung
— Aufgliederung
— Außersprachliche Verdeutlichung
— Aktivierung des Vorwissens

Im Prinzip geht es dabei um die Entwicklung von „Parallelinformation" zu den authentischen Texten nach den oben genannten Kriterien. Der Zugang erfolgt über den vereinfachten, verkürzten, aufgegliederten systematisch vorbereiteten „Paralleltext„ bzw. die visuelle Verdeutlichung des außersprachlichen Umfeldes. Der Lernende konzentriert sich dabei auf die globale inhaltliche Erfassung der Textaussage. Wenn der Lernende die Sache, um die es geht, im Globalzusammenhang verstanden hat, kann er sich dem authentischen Text zuwenden und die inhaltlichen Details bzw. die sprachliche Gestaltung erschließen.

Die entscheidende Frage ist die nach der Notwendigkeit dieser vom Lehrer erstellten „Filter", um den Zugang zu einem authentischen Text zu verschaffen. Warum muß ein vereinfachter „Paralleltext" vorgeschaltet werden? Verhindert man damit nicht, daß der Lernende selbst seine eigenen „Vereinfachungsstrategien" in Gang setze, indem er aufgrund bestimmter lexikalischer, syntaktischer, textgrammatischer Indizes sein Interpretationsschema aufbaut, also selbst die Vereinfachungen herstellt? Ist es tatsächlich notwendig, dem Lernenden einen zweiten Text vorzusetzen, an dem er sein Globalverständnis erarbeitet, um ihm dann erst die Möglichkeit zu geben, „sich dem authentischen Text zuzuwenden?"

Meine Antwort ist „nein". Ich bin der Auffassung, die Lernenden können selbst aus der Fülle des perzipierten Materials beginnen, Interpretations- und Rekonstruktionsmuster zu entwickeln. Diese Muster können mehr oder minder adäquat sein, der Informationsaustausch mit den anderen Lernenden und

ein oftmaliges Zurückkehren und „Durchbürsten" des authentischen Textes schafft letzlich Klarheit, inwiefern die eigenen Bedeutungsschemata dem Text entsprechen oder nicht.

Zudem stellt sich auch hier das Problem des Vorwegnehmens eines Prozesses im Kopf des Lehrers bzw. Lehrwerkautors. Es ist keineswegs garantiert, daß sich die ersten globalen Interpretationsmuster tatsächlich an jenen Elementen aufbauen, die der Lehrer vorweg als Schlüsselwörter definiert. Mit der oft sehr schematischen Einteilung in „Globalinformation" einerseits und „Detailverständnis" andrerseits wird ein Prozeß des kollektiven Sinn-Verhandelns von vornherein in eine bestimmte Richtung gedrängt und verengt.

Zuletzt stellt sich ein weiterer wichtiger Problemkomplex im Zusammenhang mit dieser „fürsorglichen Textentlastung": eine oft ins Unendliche wuchernde Materialschlacht rund um das Kleinod „Text". Ein Beispiel aus einer Unterrichtsdemonstration bei einem Fortbildungsseminar:

Der Lehrer hat den Kassettenrecorder bereitgestellt. Ein erstes „worksheet" wird ausgeteilt. Darauf sind drei verschiedene Situationen abgebildet. Die Schüler beschreiben die Abbildungen kurz. Preisfrage des Lehrers: Welche Situation paßt zum Dialog, den wir jetzt hören werden? Nach dem ersten Anhören kreuzen die Schüler ihre Lösungen an. Mit den Nachbarn soll nun verglichen werden. Der Lehrer hat von derselben Zeichnung eine Overheadfolie hergestellt. Sie wird an die Wand projiziert, mit dem Kreuz auf der richtigen Situation.

Zweites „Worksheet": 6 Multiple-choice-Fragen stehen zum Ankreuzen bereit. Der Dialog wird angehört. Danach kreuzt jeder Schüler an. Dann folgt ein Informationsaustausch mit dem jeweiligen Nachbarn. Wieder hat der Lehrer eine Overheadfolie zur Hand. Im Plenum werden die richtigen Lösungen gezeigt. Drittes worksheet: Verschiedene Äußerungen sollen den sprechenden Personen zugeordnet werden . . .

Der bearbeitete Dialog bestand aus 14 Äußerungen und dauerte etwa 50 Sekunden. Die Arbeit an den Worksheets nahm etwa 25 Minuten in Anspruch. Der Dialog wurde 4 mal vorgespielt, also etwas mehr als drei Minuten lang gehört.

Betrachtet man rein die zeitlichen Verhältnisse, so scheinen die Schüler eher gelernt zu haben, wie man mit typischem Test- und Schulmaterial umgeht und diese entschlüsselt als mit der Sprache des Dialogs.

Ein anderes Beispiel dafür, wie man Texte in einer Flut von Verständnisfragen und Bearbeitungsanweisungen förmlich „ertränken" kann, ist die 3-bändige Textsammlung „Ecritures" von G. Capelle und F. Grellet. Einem Text von 10 Zeilen stehen hier bisweilen 3 Seiten an Global- und Detailfragen, Zuordnungsrastern, Vorstrukturierungsübungen u.v.m. gegenüber.[7])

Autonome Texterschließung

Unter dem Begriff der autonomen Texterschließung ist zu verstehen, daß die syntaktische, semantische, textgrammatische und pragmatisch-situative Rekonstruktion weitestgehend von den Lernenden selbst zu leisten ist, ausgehend von ihren eigenen Hypothesen.

- Die Sinnrekonstruktion basiert dabei auf einem Zusammenwirken verschiedener geistiger Fähigkeiten: analytisches (digitales) und gestaltistisches (globales, analogisches[8]) Erfassen, gesellschaftlich-kulturelles Vorwissen, sprachliche Vorerfahrungen „mobilisieren" sich und ergänzen einander, sobald der Lernende merkt, daß er diese Fähigkeiten ohne Druck, ohne vorgegebene Richtlinien und in einem von ihm selbst bestimmten Rhythmus einsetzen kann.
- Die Sinnrekonstruktion geschieht in unmittelbarem, je nach Zusammensetzung der Klasse oftmals wiederhergestellten Kontakt mit dem Text selbst.
- Damit eine selbstbestimmte Mobilisierung der verschiedenen Verstehensstrategien in Gang kommt, ist von Seiten des Lehrers ein Höchstmaß an Non-Direktivität erforderlich. Non-Direktivität nicht nur in dem Sinne, daß namentliche Aufforderungen unterbleiben, sondern auch in der Art der Fragestellung. (Was habt ihr gehört? Was ist euch in Erinnerung geblieben? Welche Informationen habt ihr über X entnommen? . . .)
- Die Bedeutungserschließung wird damit zu einer Art Puzzlespiel, bei dem die Lernenden die einzelnen Puzzlestücke selbst beisteuern. Ein lineares und schematisches Verstehen nach vorweg bestimmten Mustern kann dabei nicht entstehen. Der Text wird von rechts nach links, links nach rechts, oben nach unten „gewendet".[9])
- Die nicht-lineare, oft in sprunghaften Schleifen vor sich gehende Sinnentschlüsselung drückt sich auch darin aus, daß die Lernenden ständig zwischen syntaktischen, semantischen und textgrammatischen Rekonstruktionsversuchen hin und her wechseln. Oft wird von Details überraschend richtig aufs Ganze geschlossen, manchmal gehen die ersten Interpretationsschritte in völlig verschiedene Richtungen. Gerade diese Interpretationsunterschiede aber sind wieder neuer Motor dafür, sich den Text noch einmal und immer wieder „herzunehmen". Die Gruppe selbst nimmt die Lösung des Puzzles in die Hand, der Lehrer schaltet auf Wunsch der Teilnehmer die Kassettenrecorder immer wie-

der ein oder hilft dort weiter, wo es ausdrücklich gewünscht wird.

○ Aus dem bisher Gesagten geht m. E. klar hervor, daß in diesem Ineinandergreifen von syntaktischer und semantischer, textgrammatischer und pragmatisch-situativer Rekonstruktion, analogischem und „digitalem" Erfassen die wesentlichen Aneignungsschritte auch in jenen Bereichen geschehen, die wir traditionell unter dem Oberbegriff „Grammatik" zusammenfassen: Morphologie, Syntax, Wortbildung usf. Spätere, eigens zusammengestellte Konzeptualisierungsübungen, Sprachbeobachtung, Strukturübungen können im wesentlichen nur bereits erworbene Konzepte und Strukturen festigen und differenzieren, tragen selbst aber wenig zur Aneigung bei.

Zur Illustration soll im folgenden ein Erinnerungsprotokoll einer Unterrichtseinheit wiedergegeben werden. Der zu bearbeitende Text stammt aus der ersten „Unité" des Lehrwerks „Archipel"[10]), die Gruppe besteht aus 18 Teilnehmern (Anfängerniveau, nach 5 Stunden Unterricht).

„Unterrichtsprotokoll"

(nach 5 Stunden Französisch-Anfänger)

Die Gruppe sitzt im Kreis, ohne Tische vor sich. Der Lehrer läßt den Dialogtext dreimal ohne Unterbrechung vom Band laufe. Danach lädt er die Teilnehmer ein, alles, was ihnen vom Text in Erinnerung geblieben ist, zu sagen, sei es auch nur ein Wort oder ein Laut. „Chien" „Il est" „Il est noir" „. . .vu mon chieu" „vu" „Non, . . . pas vu" „collier rouge" „il est grand?" werden in der ersten Phase genannt, einige Teilnehmer sagen ihr Wort mit einer fragenden Intonation, d. h. mit einer impliziten Aufforderung, die Bedeutung dieses Wortes zu erfahren (besonders bei „chien", „vu"). Der Lehrer wiederholt nur das Wort und wirft einen fragenden Blick in die Runde. Vielleicht kann jemand aus der Klasse weiterhelfen. Im Falle von „chien" kann eine Kursteilnehmerin sofort einspringen. Sie übersetzt „Hund" und sagt es vorerst nur für den Fragenden hörbar. Andere, die sich dieses Wort gar nicht entsinnen konnten oder vielleicht auch nur nicht zu fragen wagten (bzw. aus anderen Gründen) setzen hier ein und wollen von der Kursteilnehmerin noch einmal hören, was „chien" heißt. Diesmal antwortet nicht diese, sondern der Kursteilnehmer, dem sie es gerade vorhin gesagt hat. „Vu" kann sich niemand aus der Gruppe erklären. Der Lehrer wird fragend angesehen. Er greift an seine Brusttasche, setzt eine suchend-verzweifelte Mimik auf und fragt „Vous avez vu mon porte-feuille?" . . . Die Bedeutung von „vu" ist der Gruppe klar (soweit es sich aus ihren Interjektionen erhören und Gesichtern ersehen läßt). Der Lehrer fragt, ob sie den Text noch einmal hören wollen. Allgemeines „ja", „na schon, sicher nicht das letzte Mal" . . .

Nach dem Anhören werden einige „Puzzle"-Stücke bereits vollständiger bzw. größer. „Vous avez vu mon chien?" „Il est comment? — Il est noir, . . . un collier rouge." „Il est grand? Non, il est (unklar)" „. . .à la dame, . . ."

Der Lehrer fragt, ob den Teilnehmern die Situation einigermaßen klar ist: Zustimmendes „Ja, einigermaßen" . . . „Der Typ sucht seinen Hund" . . . „mit . . . avec un collier rouge . . ."

„Ja und der erste Mann schickt ihn an eine Frau weiter . . ." „Die hat ihn auch nicht gesehen: „pas vu . . ." „j'ai pas vu" . . . sagt sie ihm.

Der Lehrer fragt, ob sich die Teilnehmer den Text noch einmal ohne Unterbrechung anhören wollen (— Formulierung der Frage auf Französisch, um wichtige Kommunikationsäußerungen des Unterrichtsgeschehens von Beginn an vertraut zu machen —). Positive Antwort der Gruppe.

Danach wird jedes Äußerungspaar (Frage-Antwort) im Detail rekonstruiert, nach der gleichen Vorgangsweise wie oben. Wenn zwei Äußerungen vollständig nachgebaut worden sind, memorisieren die Teilnehmer diese in Paararbeit. (Auf die Rolle der Memorisierung im Anfängerstadium soll hier nicht weiter eingegangen werden.) Sobald der gesamte Dialog rekonstruiert ist, memorisieren ihn die Teilnehmer in Dreiergruppen und spielen ihn im Plenum vor. Gemeinsame Korrektur von Intonation, Satzbau und Aussprache.

Auf Wunsch der Teilnehmer wird der gesamte Dialog noch zweimal angehört, wobei sie den Text im Buch mitlesen.

Die Form dieses Protokolls soll auch unterstreichen, daß es unmöglich ist, den Verstehensprozeß in klar unterscheidbare, äußerlich trennbare Phasen zu unterteilen (Präsentation — Aufnahme — Wiederholung). Es ist schon gar nicht daran zu denken, diesen Prozeß im vorhinein strukturieren zu wollen. Es läßt sich eben nicht vorhersehen, an welchen Wörtern, Sätzen, Lauten 17 verschiedene Individuen ihre ersten Verstehenshypothesen formulieren.

Was sich jedoch in der Arbeitsform sowie auch hinsichtlich der „Präsenz" des Lehrers klar trennen läßt, sind die verschiedenen Phasen der Sprachaneignung. Die Phase der Aneignung durch Sinnrekonstruktion ist ein kollektiver Prozeß mit unterschiedlicher individueller Beteiligung (— einige Kursteilnehmer brauchen eine längere stille Phase und geben ihre Hypothesen erst „bekannt", wenn sie sich absolut sicher sind, andere sprudeln jedes Satzstück ohne Hemmungen heraus, wieder andere warten gerne auf jenen Moment, wo niemand weiter weiß — dann sagen sie ihre überraschenden Lösungen . . .).

Die Phase der Aneignung durch intensive Reproduktion (Memorisierung in Paararbeit) ist ein ebenso wesentlicher Bereich: in dieser Phase wird intensive individuelle Aneignung betrieben. Die Phase der Sprachaneignung durch freie Produktion (Spiel, Rollenspiel, Simulation für den mündlichen Bereich) gewinnt in zunehmendem Maße an Bedeutung und zeitlicher Ausdehnung innerhalb des gesamten Unterrichtsprozesses.

SITUATION 2: **LE CHIEN PERDU**

Dans la rue

Le jeune homme: Pardon, Monsieur, vous n'avez pas vu mon chien?

Le monsieur: Votre chien, il est comment? Noir?
Le jeune homme: Oui, il est noir, avec un collier rouge.
Le monsieur: Il est grand?
Le jeune homme: Non, comme ça, à peu près.
Le monsieur: Moi, j'ai vu un chien noir, mais il est tout petit. Demandez à la dame là-bas.
Le jeune homme: S'il vous plait, Madame, je cherche un chien noir. Il a un collier rouge. Vous l.avez vu?
La dame: Non, non, je ne l'ai pas vu.
Le jeune homme: Merci beaucoup.

Hier soll sich der Lehrer weitgehend aus dem Geschehen zurückziehen, um den Lernenden wirklich die Autonomie zuzugestehen, selbst zu erproben, in welchem Rhythmus und in welcher inhaltlichen Ausprägung sie sich die „fremde" Sprache „einverleiben". Dies gilt dann umso mehr für die freie Sprachproduktion im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich.

Anmerkungen:

1) Vgl. B. Weidenmann, Das Problem der Vermittlung von Bildungsinhalten, in: K. R. Müller (Hsg.), Kurs- und Seminargestaltung München 1983, S. 101
2) Protokollierte Wiedergabe einer Turo-Äußerung bei einem Lehrerfortbildungsseminar in Haus-Rief, Salzburg
3 Um nur einige zu nennen:
A bientôt, Anfängerlehrwerk für Französisch, Klett, Stuttgart 1978
Lebendiges Französisch, Hueber, Münschen 1979
Va bene, Hueber, München 1984
On the way, Klett, Stuttgart 1982
Follow-Me, Langenscheidt, München 1979
Fachbücher:
F. Grellet, Developping Reading Skills, Cambridge University Press 1981
G. Neuner, Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin/München 1981
4) S. G. Neuner, op. cit.
sowie die sehr materialreeiche Sammlung „Ecritures 1, 2, 3," von G. Capelle und F. Grellet, Paris 1980
5) Vgl. Weidenmann, op. cit., S. 103
6) G. Neuner, op. cit., S. 512
7) G. Capelle/F. Grellet, Ecritures 2, S. 51ff.
8) Vgl. P. Watzlawick, Menschliche Kommunikation, Bern 1969, S. 61—68 sowie L. Hart, Human Brain and Human Learning, London 1983
9) Vgl. G. Vigner, Lire: du texte au sens, Paris 1979, S. 28—28
10 J. Courtillon/S. Raillard, Archipel, Paris 1982

„Sprache lehren/lernen"

Ein Werkstattseminar an der Universität Wien, 27. und 28. Oktober 1984, im Rahmen der 12. Österreichischen Linguistentagung

Anlaß

Aus Anlaß der 12. Österreichischen Linguistentagung an der Universität Wien, Oktober 1984, wurde die Thematisierung von Sprachvermittlung und Sprachdidaktik für notwendig erachtet. Der Veranstaltung eines Workshops zur Problematik des Fremdsprachenunterrichts und der Lehrerbildung gingen dabei folgende Überlegungen voraus:

- die wiederholt gestellte Forderung nach einer Zusammenarbeit von Universität und Schule[1];
- die aktuelle Diskussion über Qualität und Umfang der derzeitigen Lehreraus- und -fortbildung;
- das Bedürfnis nach einer Beschäftigung mit innovativen Konzepten und Modellen auf dem Gebiet des Sprachunterrichts und der Sprachdidaktik;
- Überlegungen zu den Auswirkungen der Verklammerung von „Modernem Sprachunterricht" und Lehrerbildung;
- das Fehlen eines sprach- und institutionsübergreifenden Arbeitskreises.

Soll den ständig höher werdenden Ansprüchen in bezug auf die Sprachausbildung sowohl seitens des Sozial- und Bildungswesens als auch der Wirtschaft und Industrie[2] entsprochen werden, wird eine Intensivierung des Kontakts zwischen Hochschule. den Bildungsinstitutionen des Sekundarbereichs, inklusive der Erwachsenenbildung, sowie der Schulbehörden unumgänglich sein. Dieses Werkstattseminar sollte daher den Rahmen und die Gelegenheit schaffen, Universitätslehrer, Lehrer an öffentlichen Schulen (AHS, BHS, HS bzw. IGS), Vertreter der Schulbehörde und Studenten, die sich auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts und der -didaktik engagieren, in ein kooperatives Netzwerk einzubinden.

Zielsetzung

Das „Grobziel des Werkstattseminars war es, möglichst viel des Fremdsprachenunterrichts zu problematisieren und die

1) siehe z. B. den Forderungkatalog der Arbeitsgruppe Englisch bei der Tagung "Fachdidaktik in der Lehrerbildung", Klagenfurt 1982.
2) vgl. „Wiener Wirtschaft" vom 25. 10. 1984,. S. 3; die „Presse" vom 21. 11. 1984.

Verklammerung zwischen „Unterricht eines Gegenstandes — Fachdidaktik — Lehrerbildung" zu thematisieren.

Die wenn auch nicht immer explizit dargestellten „Feinziele" waren:

- eine Bestandsaufnahme der aktuellen Probleme in der Schul- und Hochschulpraxis des Fremdsprachenunterrichts zu gewährleisten;
- ein möglichst weites Spektrum von Themen zu erfassen;
- die Aufarbeitung von Einzelaspekten in diesem Rahmen zugunsten einer globaleren Problematisierung zurückzustellen;
- Anstöße zur Reflexion des Fremdsprachenunterrichts im allgemeinen („was heißt, wir machen Englisch, Französisch, etc.?) und der eigenen (Unterrichts-)Tätigkeit im besonderen zu geben;
- mit Hilfe einer von den Teilnehmern selbst durchgeführten Selektion zu einer zielgruppenorientierten Identifikation und Interpretation der Bedürfnisse zu gelangen;
- innovatorische Modelle auf dem Gebiet der Sprachdidaktik und der Lehrerbildung erfahrbar zu machen.

Längerfristig sollten als Folge

- der Informationsaustausch und die Kooperation zwischen verschiedenen Initiativgruppe, z. B. zwischen den Arbeitsgemeinschaften von HS-, BHS- und AHS-Lehrern verberssert werden;
- die Erarbeitung von innovativen Lehrerbildungsmodellen und die Förderung fachdidaktischer Aktivitäten im Rahmen eines überregionalen Projekts ermöglicht und damit
- die für alle Betroffenen/Beteiligten als so unangenehm empfundene Kluft zwischen universitärer Theorie und schulischer Praxis verringert werden.

Konsequenzen für die Lehreraus-, -fortbildung an Schule und Hochschule

Resumee

Fremdsprachenerwerb soll den Bereich der persönlichen Handlungsfähigkeit erweitern, neue Erfahrungsbereiche aufschlüsseln helfen. Dies ist das erklärte Ziel aller kommunikativen Ansätze (vgl. Puchta/Schratz 1984).

Es gibt nicht **den** kommunikativen Unterricht, nicht **die** kommunikative Methode, Muster, die abzupausen sind, sondern verschiedenste Ansätze, die die fremdsprachliche Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit fördern und entwickeln helfen. In diesem Zusammenhang muß allerdings eine Warnung vor einer

mißverstandenen Eklektik, die in didaktische Willkür ausartet, indem sie den Zusammenhang zwischen Inhalt und Didaktik nicht herzustellen weiß, ausgesprochen werden.

Pädagogisches Handeln erfordert eine ständige Reflexion und Auseinandersetzung mit der geübten Unterrichtspraxis, mit dem eigenen Rollenverhalten ebenso wie mit den Unterrichtsformen und -inhalten. In diesem Sinne sind die Präsentationen (Filme, Modelleinheiten) als Versuche, Vorschläge, Ideen zu sehen und nicht als präskriptive Modelle, Muster anzueignen/kritiklos zu übernmehmen.

Dem Gespenst des „guten Lehrers", der gleichsam in der Wiege seine Eignung für den Lehrberuf mitbekommen haben soll, ist von seinem „Schrecken" zu nehmen, wenn man sich auf die vermittelbaren und erlernbaren Fertigkeiten besinnt, die einen Großteil (erfolgreicher) Lehrtätigkeit bestimmen.

Als spezifisch sprachdidaktische Probleme stellen wir u. a. fest:

- „welche Sprache unterrichten?"
  Normproblematik bzw. Problem der sprachlichen Authentizität (inwieweit soll die Realität der Sprachschichten im Fremdsprachenunterricht integriert sein?)
- „wieviel Grammatik braucht der Mensch?"
  Probleme des Stellenwerts und der Vermittlung der Grammatik bei einem kommunikativen Ansatz
- „was ist ein Fehler?"
  error vs. mistake; kommunikative vs. grammatische Fehler
- „wie vermeide ich einen benotungs- und fehlerzentrierten Fremdsprachenunterricht?"
  Beurteilungskriterien, Disziplinierungsmaßnahmen und die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen
- „wie motiviere ich die Schüler?"
  Motivierung zu Selbstlernaktivitäten mit dem Ziel, das Eigeninteresse der Schüler zu wecken, von selbst sich mit Fremdsprachlichem auseinanderzusetzen;
  identitätsorientierter Unterricht in schülerzentrierter und lernpsychologisch begründeter Form (Solmecke 1983).

Perspektiven

Das Echo, das der Workshop „Sprache lehren/lernen" gefunden hat, läßt einen großen Bedarf an innovatorischer Aus- und Fortbildung unter den Fremdsprachenlehrern erkennen. An eine eventuelle Fortführung dieser Initiative sind aus unserer Sicht zusammenfassend folgende Bedingungen zu knüpfen:

- **Lehrerbildung** muß den Ansprüchen sozialen Lernens in

partnerschaftlicher Atmosphäre genügen und selbstinitiiertes bzw. selbsttätiges Lernen gegenüber „Beglückung von oben (und von vorne)" in den Vordergrund stellen;

- ○ sie muß an den Bedürfnissen der Teilnehmer (Praxisprobleme) ansetzen (siehe z. B. Themenkatalog);
- ○ sie muß in Kooperation mit den interessierten Lehrern und Studenten organisiert werden, was u. a. für die Identifizierung und Interpretation von Problemstellungen von Bedeutung ist;
- ○ es sollten im Hinblick auf die Lehrerausbildung vermehrt Studenten für derartige Veranstaltungen gewonnen werden;

- ○ die sprachübergreifende Form sollte, außer bei sehr sprachspezifischen Themen, beibehalten werden;
- ○ sie soll helfen, Kontakte herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten (z. B. in Hinblick auf gemeinsame Arbeitsprojekte zur Erstellung von Lehrmaterialien etc.);
- ○ sie sollte den Prinzipien der

  — Selbststeuerung
  — Problemorientiertheit
  — Situationsbezogenheit
  — Kommunikation über Unterricht

  angenähert werden, um

  — Adressatennähe
  — Selbständiges und selbsttätiges Lernen
  — Praxisbezug
  — Bereitschaft zur Reflexion und Kritik des eigenen (Unterrichts-)-Verhaltens und damit verbunden Bereitschaft zu Veränderungen

  zu gewährleisten.
- ○ sie sollte durch die Einbeziehung von Lehrern verschiedener Schulformen (VS, HS, IGS, AHS, BHS, EB, etc.) zur Kohärenz des österreichischen Schulwesens beitragen;
- ○ sie sollte in Form geblockter Workshops abgehalten werden (als zusätzliches Angebot zu den Wochenseminaren des BMfUK mit beschränkter Teilnehmerzahl und den einmal wöchentlich stattfindenden Veranstaltungen an den Pädagogischen Instituten);

- ○ solche Veranstaltungen müßten von einem Team organisiert sein, weil damit eine wesentlich effizientere Abwicklung und individuellere Betreuung der Teilnehmer durchgeführt werden kann;
  UND
- ○ Lehrerbildung muß in diesem Rahmen eine finanzielle und institutionelle Absicherung erhalten, wenn dem mehrheitlichen Wunsch nach weiteren Veranstaltungen dieser Art Rechnung getragen werden soll. Allein durch Privatinitiativen und den Einsatz von Eigenmitteln — von einer Remuneration der Seminarleiter ganz zu schweigen — sind Veranstaltungen dieses Anspruchs praktisch nicht mehr zu leisten.

Weiterführende Literatur:

ALATIS, James et. al., 1981: The second language classroom. Directions for the 1980s. OUP.

BRUNFIT, Christopher, 1984: Communiccative methodology and language teaching, CUP.

GALISSON, R., 1982: D'autres voies pour la didactique des langues étra ngères. Hatier.

GOWER, Roger, Walters, Steve, 1983: Teaching practive book. A reference book for EFL teachers in training. Heinemann.

KNAPP-POTTHOFF, A; KNAPP, K., 1982: Fremdsprachenlernen und -lehren. Kohlhammer.

PELZ, Manfred, 1975: einführung in die Didaktik des Französischen. Quelle/Meyer.

PELZ, Manfred, 1977: Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Quelle/Meyer.

PUCHTA, Herbert; SCHRATZ, Michael, 1984: Handelndes Lernen im Englischunterricht. 3 Bde. hueber.

SCHRATZ, Michael, Hf., 1984: Englischunterricht im Gespräch. Probleme und Praxishilfen. Kamp.

SOLMECKE, G, Hg., 1983: Motivation und motivieren im Fremdsprachenunterricht. Schöningh.

STEVICK, Earl, 1976: Memory, meaning and Method. Some psychological perspectives on language learning. Newbury.

VAN EK, J. A., 1977: Threshold level for modern language learning in schools. Langenscheidt-Longman.

Kontaktadressen:

Rudolf de Cillia, 1010 Wien, Rudolfsplatz 2/17, Tel.: 63 30 475

Gero Fischer, Institut für Slawistik, 1010 Wien, Liebigg. 5, Tel. 43 51 49

Heinz Gaderer, 1080 Wien, Breitenfelder Gasse 6—8, Tel.: 48 14 02

Karl Ille, Institut für Romanistik, 1090 Wien, Schlickg. 4/2, Tel.: 31 61 46

Alfred Knapp, Verband Wiener Volksbildung, 1150 Wien, Hollergasse 22, Tel.: 83 56 10/20 Dw

Ardith Meier, Institut für Anglistik, 1010 Wien, Universitätsstraße 7, Tel.: 43 00/2513 Dw

Barbara Seidlhofer, Institut für Anglistik, 1010 Wien, Universitätsstraße 7, Tel.: 43 00/2511 Dw

Otto Weihs, Institut für Anglistik, 1010 Wien, Universitätsstraße 7, Tel.: 43 00 /2512 Dw oder 1100 Wien, Medeagasse 6/10, Tel.: 68 25 385

Zustands-beschreibungen und Erfolgsberichte

Gero Fischer:

Zur Situation des Russischunterrichts

Den Russischunterricht (RU) in Österreich charakterisiert eine Anzahl hemmender Bedingungen, die eine stärkere Verbreitung des RU bislang verhinderten. Zweifellos sind fremdsprachenpolitische Bedingungen sowie allgemeine traditionelle antislawische Grundstimmungen ein Grund für die mangelnde Beliebtheit dieses Faches und die Schwierigkeit, es populär zu machen. Ein weiterer objektiver Grund ist die sprachliche Distanz des Russischen zum Deutschen. Sie erfordert ohne Zweifel einen größeren Lernaufwand als beim nahe verwandten Englischen, aber auch etwa beim Französischen oder Spanischen, weil hier im einen Fall grammatische und lexikalische Strukturen, im anderen die lexikalische Basis (zumindest über den Fremd- und Lehnwortschatz) auf Grund ihrer Ähnlichkeit bzw. Bekanntheit eine didaktisch verwertbare Stütze abgeben. Nicht so im Russischen (bzw. in den anderen slawischen Sprachen), vor allem im Bereich des Wortschatzes erhebliche Lernarbeit notwendig ist. Möglicherweise gravierender sind allerdings Defizite im Bereich der sprachdidaktischen Konzeption.

Die im Vergleich zum Englisch- oder Französischunterricht kurze Tradition des RU und die geringe Verbreitung des RU in Österreich lassen einen offensichtlichen Nachholbedarf in allen didaktischen Belangen sichtbar werden. Dies gilt insbesondere für

- die starke Fixierung auf herkömmliche Unterrichtsmuster (Grammatikübersetzungsmethoden und ihre Varianten, Lehrer- und Lehrbuchzentriertheit, kommunikative Ansätze erst in zarten Keimen erkennbar)
- schlecht differenzierte Zielvorstellungen (dieses Manko tritt deutlicher als in den Lehrplänen in den verwendeten Lehrwerken und konkreten Unterrichtskonzepten in Erscheinung)
- die streng philologische Ausrichtung der Lehrerausbildung — d. h. das Primat der grammatischen Form vor inhaltlichen Fragen — be/verhindert didaktische Experimente oder Innovationen, sowie pragmatische Definitionen von Lernzielen, usw.
- die geringe Praxisrelevanz bzw. die Schwierigkeiten der Anwendung des Gelernten: Da die Grammatik die Lernprogression bestimmt, werden die Lernenden in der Regel sehr spät mit authentischen Texten (Lese- wie Hörtexten) vertraut gemacht, so daß auch die rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören) inadäquat ausgebildet werden. Die Schulsprachpraxis ist weitgehend von der Künstlichkeit der Texte, Inhalte und vom „class-room-discourse" der gesprochenen Sprache geprägt, so daß der „Realitätsschock" nahezu unausweichlich ist.
- die materielle Ausstattung: Insbesondere Lehrbücher, Textausgaben, Tonbänder, Filme, . . . Sie liegt im argen. Das bisher einzig approbierte Lehrwerk (für alle Schulstufen von Schmid-Kovacs) dominiert eindeutig den RU, die massiv vorhandene Kritik an diesem Behelf hat zu einem moderaten Versuch von H. Loos geführt, einem Ansatz zu einer Reflexion über kommunikative Lernziele. Es gibt also so gut wie keine Auswahlmöglichkeiten an Lehrbehelfen. Sowjetische Lehrmaterialien können nur z. T. eingesetzt werden, da sie in der Regel von einem anderen sprachlichen Niveau ausgehen, oft aber auch inhaltlich nicht altersadäquat sind etc.
- die Curriculumsdiskussion: hier gilt in vollem Ausmaß ohne Abstriche, was Roland Fischer hier in seinem Beitrag kritisiert (auch bezüglich der „Fallbeispiele").

Das Hauptproblem des RU ist allerdings in der **Lehrerausbildung** begründet. Diese Manko haben zwar alle Fremdsprachenfächer gemeinsam, im RU kommen jedoch noch spezifische Bedingungen dazu:

- Sprachausbildung: Der größte Teil der Studenten beginnt mit dem Erwerb des Russischen erst auf der Universität. Der intensive Sprachuntericht dauert nur drei Jahre. Aufenthalte in der Sowjetunion sind über Sommer- bzw. Jahresstipendien zwar möglich, können aber wegen der beschränkten Anzahl und des großen Andranges (und wegen der unerforschlichen Auswahlentscheidungen hüben wie drüben) nicht jedem Studierenden garantiert werden. Sonstige Aufenthalte in der Sowjetunion können eher selten genützt wer-

den. Die Folge ist: Die Lehramtskandidaten sammeln im Laufe ihres Studiums in der Regel eindeutig zu wenig Erfahrung mit der russischen Sprachrealität, was dementsprechende Konsequenzen auf den praktischen RU hat.

- Die sonstige Fachausbildung kann das Manko der geringen Spracherfahrung nicht annähernd ausgleichen. Die linguistische Ausbildung ist einerseits historisch-philologisch und andereseits formalistisch orientiert, in beiden Fällen fördert sie nicht den Praxisbezug.
- Die didaktische Ausbildung der Russisten ist marginal, sie vermittelt im wesentlichen wenig reflektiert überkommene Muster und Rezepturen — orientiert am einzig approbierten Lehrwerk.
- Man kann zwar an 5 österreichischen Universitäten die Lehrbefugnis für Russisch erwerben. Es gibt aber nicht immer an diesen Universitätsorten (bzw. in den betreffenden Bundesländern) die Möglichkeit, konkreten RU in Form von Hospitationen zu erfahren. Die neuen Pädagogikumsvorschriften haben die Situation auch nicht gerade erleichtert.
- Die Lehrerfortbildung der Russisten ist mit folgenden Problemen konfrontiert:
  - Ausgleich der Ausbildungsmängel im fachlichen, sprachlichen und insbesondere im didaktischen Bereich (hier vor allem großer Nachholbedarf in der gesamten didaktischen Diskussion, Lernziele, Verfahren, Medien etc.).
  - Da es mehr ausgebildete Russisten gibt, als tatsächlich unterrichten, besteht die Notwendigkeit, dieses „russistische Potential" entsprechend zu betreuen und weiterzubilden, in der Hoffnung, daß sie doch irgendwann einmal auch im RU eingesetzt werden.

Perspektiven

Der RU wird bei gleichbleibenden fremdsprachenpolitischen Rahmenbedingungen quantitativ stagnieren, d. h. es wird nur in wenigen Fällen gelingen, den RU an weiteren Schulen einzuführen. Bei den bestehenden Arbeitsplatzbedingungen — wo Lehrer der Wahl/Freifächer in gegenseitiger Konkurrenz stehen, um Schüler und Stunden kämpfen müssen — werden Russisten auch in absehbarer Zeit des öfteren das Nachsehen haben. Ein großzügigeres Angebot an modernen Fremdsprachen an den Höheren Schulen würde die Situation entspannen. Der Hebel muß und kann nur bei einer qualitativen Steigerung, in einer Hebung der Attraktivität des RU angesetzt werden. Dies würde sich auch längerfristig auf die Verbreitung des RU positiv auswirken. In der universitären Lehrerausbildung sind die Weichen

gestellt, d. h. von da sind in absehbarer Zeit keine wirklich entscheidenden Impulse zu erwarten.

Reelle Chancen für eine Verbesserung der Situation des RU sehe ich mittelfristig nur im Bereich einer selbstorganisierten Lehrerfortbildung, die teilnehmerorientiert bei den Bedürfnissen, Problemen und Schwachstellen der Russischlehrer ansetzt. Hier könnten in kollektiver, repressionsfreier Anstrengung didaktische Defizite der Ausbildung behoben werden, die die Universität nicht gewillt oder imstande ist, ernst zu nehmen bzw. konkrete Hilfe anzubieten. Sprachübergreifenden Fortbildungsveranstaltungen würden es erlauben, von den Erfahrungen anderer Fremdsprachenfächer zu lernen und diese für den RU kreativ nutzbar zu machen. Es müßten außerdem in viel stärkerem Maß Schulversuche, Projektunterricht u. dgl. angestrebt und realisiert werden, um so einen größeren Freiraum zu schaffen, unterschiedliche didaktische Konzepte und Methoden auszuprobieren und insgesamt den RU attraktiver und effektiver zu machen. Nicht zuletzt müssen Probleme des Arbeitsplatzes, der Arbeitsbedingungen (wie Klassenschülerzahlen, Wochenstunden, Angebot von Freifächern, aber auch materielle Ausstattung, Ermöglichung der Teilnahme an Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen, an Aulandsaufenthalten etc.) formuliert und Verbesserungen gewerkschaftlich durchgesetzt werden.

Literaturhinweise:

FISCHER, Gero: Gedanken zu einer wirksamen Lehrerfortbildung. In: Skripten zur Lehrerfortbildung AHS. Heft 117/1982: 1—5. — Fachdidaktik-Slawistik: Bericht über die Situation der Fachdidaktik Slawistik. In: Fachdidaktik in der Lehrerbildung. Wien 1983: 180—187.

LOOS, Harald: Russkij jazyk. Russisch II. Eisenstadt 1984.

PLEINES, J.: Überlegungen zur Fremdsprachenpolitik vor dem Hintergrund der westeuropäischen Integration. In: OBST 14/1980: 80—110.

SCHMID, Alfred — KOVACS, Helmut: Russisch für Anfänger, Russisch für Fortgeschrittene I, II, III, Wien 1971 ff.

Johann Stadler

Lateinunterricht heute

Gespräch mit Univ.-Prof. Dr. F. F. Schwarz, Institut für Klassische Philologie, Universität Graz

Stadler: „Herr Professor Schwarz, der Lateinunterricht war ein wesentlicher Bestandteil des humanistischen Gymnasiums der letzten hundert Jahre und hat die gesellschaftliche Funktion dieser Schule geprägt. Einerseits diente der Lateinunterricht zur ideologischen Indoktrinierung im Zeitalter des Imperialismus und leitete dann nahtlos über in die Ideologie des Faschismus.

Andererseits war der Lateinunterricht ein Ausleseinstrument für die mittleren und höheren Führungskader dieser historischen Gesellschaften. Glauben Sie, hat sich seit dem Anbruch eines neuen demokratischen Zeitalters in unserem Land nach 1945 und vor allem seit der Neugestaltung des österreichischen Gymnasiums etwas geändert?

Schwarz: „Persönlich bin ich der Ansicht, daß sich nach außen hin in der Vorschrift schon einiges geändert hat. Es ist nicht mehr die Rede davon, daß Latein noch in irgendeiner Weise ein Kaderfach ist. Viele Kräfte allerdings, die Latein als Lehrer verwalten, hängen nach wie vor dem einen oder anderen Punkt, den Sie angeschnitten haben, an. Latein wird noch immer gerne als Fach angesehen, daß die „Spreu vom Weizen trennen" soll. Wie das funktionieren soll, sagen allerdings sehr wenige. Latein tut einem Elitedenken wohl. Man muß also unterscheiden zwischen der gesetzlichen Situation, in der keineswegs die Rede ist von einer bewußten Indoktrination einer Führungsschicht wie in der Kaiserzeit oder von gesellschaftlicher Selektion, aber die Verwalter des Lateinischen sind sicher noch bis zu einem gewissen Teil Freunde dieser Art, Latein zu transportieren.

Stadler: „Was sagen Sie zur Ideologie, die in der seit hundert Jahren unveränderten Auswahl der Lateinlektüre am Gymnasium zum Ausdruck kommt, und zu den lateinischen Übungsbüchern, die nach unserem Gefühl noch vielfach den Geist der dreißiger Jahre atmen?"

Schwarz: „Sie haben recht. Es hat sich weder am Kanon etwas geändert noch an der gesamten Ausrichtung der grundlegenden Sprachlehrbücher, in ihrem Ja-Sagen zur Hierarchie. In einem neuen Lehrbuch, „Via nova", das besonders in der Steiermark verbreitet ist, wird diese Hierarchie zwischen Lehrer

und Schüler genau von der 1. Lektion an exerziert. Was das für einen kulturhistorischen Wert haben soll, weiß ich nicht, wenn auf der einen Seite der Lehrer grüßt, auf der anderen Seite die Schüler brav salutieren. Es läuft ganz gleich. Cäsar ist als Schriftsteller nach wie vor in seinem Wert unbefragt! Erst in der letzten Zeit wird in der Forschung begonnen, Cäsar als einen politischen Schriftsteller zu befragen, der mit größter Vorsicht zu lesen ist. Aus der Technik, wie dieser Text zu lesen ist, könnte der Schüler viel politische Sensibilität lernen. Das wird in der Praxis wenig gemacht, soweit ich informiert bin.

Der Kanon selbst ist der Kanon des vorigen Jahrhunderts. Es ist der Kanon der großem imperialen Autoren, der Kanon der großen elitären Autoren, die ihre elitären Dogmen in ihren Texten wiedergeben. Jener Teil der Lateinlehrer, die auf eine entsprechende Indoktrination und gesellschaftliche Selektion zu einer gewissen Führungsschicht Wert legen, kann sich bei diesem Schriftstellerkanon sicherlich wohlfühlen."

Stadler: „Um noch einmal auf die selektive Funktion des Latein zurückzukommen, während noch in den siebziger Jahren Latein die höchsten Ausfallquoten produzierte, haben in den Achtzigern die modernen Fremdsprachen und Mathematik gleichgezogen. Ist Latein an sich eine selektive Sprache?"

Schwarz: „Sicherlich ist Latein keine leichte Sprache. Das müßte man auch als Lehrer ganz offen sagen. Die sprachliche Standfestigkeit unserer Schüler von den Volksschulen, über die Gymnasien bis zu den Universitäten ist nicht stärker geworden. Im Gegenteil, ich kann das selbst an den Studenten feststellen, das sprachliche Standvermögen in der Muttersprache läßt sehr zu wünschen übrig. Bei so einer Sprache wie dem Lateinischen wird dieses ganz präzise überprüft. Deshalb kann es auch zu dem einen oder anderen Unglücksfall bei den Latein-Schülern kommen."

Stadler: „Meinen Sie nicht auch, daß die autoritäre Art, Latein zu unterrichten, wie sie noch häufig geübt wird, jene Abneigung und jenen Widerstand erzeugt, die zu den doch hohen Ausfallsquoten führen. Ich erinnere mich noch an einen Ausspruch eines deutschen Altphilologen in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung", Latein ist geeignet, „die Schüler zu brechen".

Schwarz: „Manche Lateinlehrer, auch jüngere Jahrgänge, sind selbst sprachlich nicht firm. Diese Mangelerscheinung der sprachlichen Unzulänglichkeit des Lehrers selbst wird auf den Schüler übergewälzt, indem nicht mehr expliziert und gelehrt, sondern indoktroniert wird. Der Lehrer gibt nicht zu, daß auch für ihn Latein eine schwierige Sprache ist. Es ist für ihn ein Selbst-

schutz, in diese doktrinäre Art zu flüchten."

Stadler: „Ist es nicht so, daß die Texte dieses antiquierten Schriftstellerkanons den Schülern nichts mehr zu sagen haben?".

Schwarz: „Ich persönlich meine, daß plakative schöngeistige Literatur, wie sie im bestehenden Kanon zu Hauf vorliegt, reduziert werden müßte zugunsten einer politisch anregenden und zur eigenen Stellungnahme herausfordernden Auswahl von Texten. Autoren wie Cicero im Ringen der zu Ende gehenden res publica würden bei entsprechender Darbietung und genauer Durcharbeitung ungemein viele Disputationsfelder für die Schüler liefern. Es geht ja beim Schüler nicht um eine Perfektion in der Stilistik und Grammatik, sondern um die Sensibilisierung für einen wichtigen politischen Text: Wie wird Politik dargestellt, wie wurde sie wirklich gehandelt und wie liest man zwischen den Zeilen? Das scheint mir bei Cicero in weitem Sinne möglich.

Ein weiterer Autor wäre Seneca. Nicht umsonst galt Seneca immer als moralisierender Autor, der auch deswegen gelesen wurde. Auch heute fände sich bei Seneca eine Menge von Stoffen, über die sich disputieren ließe. Ich sage ausdrücklich „disputare", das bedeutet ein Abwägen von Pro und Kontra eines gegebenen Arguments, und das liegt bei Seneca vor.

Dann scheint mir für das Mündigwerden des Schülers ganz wichtig, das Aufeinanderstoßen von zwei ganz mächtigen Ideologien darzustellen, die bis heute wirksam sind: Antike und Christentum. Christliche Autoren würden von dieser Warte her ungemein viel Zündstoff in die Diskussion bringen, wie eine Großideologie die andere ablöst und mit welchen Argumenten. scheint mir ein wichtiger denkerischer und erzieherischer Wert für die Schüler zu sein."

Stadler: „Aber gerade gegen die frühchristlichen Autoren gibt es von Seiten der Lateiner Vorbehalte. Sie gelten als nicht klassisch und daher sprachlich minderwertig."

Schwarz: „Das ist das Paradoxon der klassischen Philologie, das meines Erachtens auf einer Ideologie beruht: Verba sacra sunt — und darum gibt es keine Disputation darüber. Der klassische Philologe verschanzt sich sehr oft dahinter, daß er kein Theologie sei, und deshalb könne er über einen christlichen Text keine Auskunft geben, was aber unsinnig ist. Denn dann dürfte ich auch über den Text des Dionysoskultes oder eines homerischen Hymnus kein Wort verlieren, denn ich bin ja schließlich kein geweihter Delphi-Priester.

Ich hielte das Lesen des Neuen Testamentes in der Vulgata für ungemein wichtig, weil es nicht nur ein kulturhistorisch, sondern auch moralisch wichtiger Text ist, zu dem ich auch als Nicht-

Theologe Stellung beziehen kann. Vor allem kann ich die Schüler mit der heidnischen Meinung zu einem Evangelientext konfrontieren und zeigen, daß wir heute noch in der Schere stehen zwischen dem, was wir das hellenische Römertum nennen, und dem geoffenbarten Christenglauben.

Das christliche Abendland ist für mich auf weite Strecken nichts anderes als ein fauler Kompromiß, der mit einem großen Teil silentium geschlossen wurde, nämlich silentium über frühchristliche Literatur. Hier haben nur die Theologen das Wort. Und das ist falsch, auch im Sinne der Kirchenväter. Diese haben nicht ausschließlich für die Christen geschrieben, sondern für die Welt, die ihre Stimme hören sollte. Und das gilt bis zum heutigen Tag."

Stadler: „Dabei ist es das Bildungsziel des Lateinunterrichts, die Wurzeln unserer Kultur kennenzulernen, die sich nach wie vor für christlich hält. Schließlich ist die überwältigende Mehrheit der Österreicher christlich getauft."

Schwarz: „Es existiert die große Angst des gläubig engagierten Philologen vor der Kritik am christlichen Text. Das führt zu dem Paradoxon, daß eine der Grundsäulen unserer Kultur, die christliche lateinische Literatur, im Lateinunterricht unangetastet bleibt."

Stadler: „Wenn wir an der Forderung nach einer Allgemeinbildung für alle in einem demokratischen Gemeinwesen festhalten, im Gegensatz zu einer Allgemeinbildung bloß für eine Elite, was für einen Stellenwert könnte der Lateinunterricht etwa in einer Gesamtschule für alle Jugendlichen bis zum achtzehnten Lebensjahr einnehmen?"

Schwarz: „Innerhalb unserer pluralistischen Gesellschaft scheinen mir die alten Sprachen — Latein u n d Griechisch — immer noch folgende Aufgaben erfüllen zu können:

1. Das Training eines Sprachvermögens an Kunstprosa und hoher dichterischer Literatur, das den Schüler in die Lage versetzt, einen solchen Text rein formal zu verstehen, d. h. zum Nutzen des sprachlichen Standvermögens in der Muttersprache.

2. Das Kennenlernen kultureller Äußerungen des europäischen Menschen, der sich als Hellene, Römer und als Christ äußerte. Diese Äußerung zum homo Europaeus sind in den antiken Texten niedergelegt und haben von dieser Arte her ihren pädagogischen Wert.

3. Es geht um das Wissen der Allgemeinheit über das Woher unserer Kultur und unseres Denkens.

Jeder müßte die Möglichkeit haben zu erfahren, woher wir unsere Denkstrukturen haben, in denen wir uns oft unbewußt

bewegen. Nur dann, wenn wir in der Lage sind, auf einer breiten Basis der sogenannten Allgemeinbildung innerhalb der pluralistischen Gesellschaft den Menschen in dieser Hinsicht mündig zu machen, kann er seinen Standort klarer bestimmen. Er begreift sich als ein europäisch Denkender, was bei der Kleinheit des Globus heute von großem Nutzen ist. Denn erst, wenn er sich selbst und seine eigene Lokalisation in der Kultur und Geisteshaltung kennt, ist er in der Lage, andere Kulturen und andere Lokalisationen sich selbst gegenüber abzuschätzen und damit überhaupt erst ins Gespräch zu kommen."

Stadler: „Latein hat hergehalten als Indoktrinationsmittel für jede Art von autoritären Gesellschaften, wie wir besprochen haben, glauben Sie, daß Latein in der Lage ist, einen Beitrag zu einer demokratischen Erziehung zu leisten?"

Schwarz: „Zweifellos. Gerade die Lektüre extrem imperialistischer, extrem autoritärer, extrem elitärer Texte, kann das Bewußtsein des Schüler um das Elitäre und das Bewußtsein dieser „upper ten" in besonderer Weise wach werden lassen. Diese Literatur der Antike, die ja eine Literatur der Wenigen für Wenige ist, ist eine Literatur von Ausbeutern für Ausbeuter. Und es ist sehr wichtig, wie Hannibal gesagt hat, daß man das Lager des Gegners kennenlernt, um seine Feldzüge führen zu können. Aber nicht nur das. Das Ringen um Freiheit, um Gesetzlichkeit und Gerechtigkeit ist auch ein Anliegen solcher elitärer Texte, wie z. B. Ciceros. Zweifellos in einem geringeren Umfeld gelöst, aber mit Lösungsvorschlägen, die heute noch überlegbar sind, wenn beispielsweise bei Cicero der Primat des Geistes unwidersprochen in den Mittelpunkt gesetzt wird. Das ist für den Schüler wichtig. Politik kann nicht mit aufgestrickten Hemdsärmeln gemacht werden, sondern mit dem Kopf. So geht es auch mit der Idee des Friedens, sei es bei Cicero oder bei Seneca. Diese Überlegungen können wir von den Alten übernehmen, und vielleicht mutatis mutandis umsetzen. Es sind jedenfalls Denkgeneratoren von einer ungeheuren Reichhaltigkeit für den Unterricht."

Stadler: „Wäre es nicht gescheiter, solche wertvollen Texte in Übersetzungen zu lesen, denn oft dringen die Lehrer und Schüler vor lauter genauer Textbearbeitung nicht zum Sinn des Gelesenen vor."

Schwarz: „Dann wären wir auf dem Weg, den ich in den USA selbst erlebt habe: „classics in translation." Die Leute bekommen daraus bestenfalls ein Quiz-Wissen mit, keineswegs ein Wissen, das am Text geformt worden wäre. Sicher kann man aus einer Liviusübersetzung erfahren, wie die Schlacht am Trasimenersee abgelaufen ist. Doch darum geht es ja nicht. Es geht ja

letztlich darum: Wie wird eine Aussage, z. B. politischer Natur formal verpackt und verkauft. Dieser Tatsache stehen unsere Schüler täglich im Journalismus, aber auch in der Belletristik gegenüber. Diese Frage kann nur am Urtext gelöst werden, indem man bis in die Phraseologie hinein genau verfolgt, wie z. B. Caesar seine „clementia" verkauft.

Wenn dort „Milde" steht, so wird das vom Schüler überlesen. Clementia hat eine viel weitere Bedeutung. Oder nehmen sie das Wort „virtus". Es mit dem absolut nichtssagenden Wort „Tugend" zu übersetzen, würde diesem vieldeutigen und wichtigen Begriff in keiner Weise gerecht werden.

Solche Politbegriffe wie auch „res publica" sind erst aus dem Kontext heraus als Manipulatoren einer Meinung festzustellen. Der Urtext kann also für ein waches und mündiges Lesen durch keine Übersetzung ersetzt werden.

Für ein erstes Kennenlernen der groben Inhalte des Altertums wäre es sicher nützlich, Übersetzungen zu lesen bzw. herzustellen, denn für viele Werke gibt es solche noch gar nicht. Platon nennt das die „zweite Möglichkeit der Schiffahrt". Sie können eine Ahnung vom Inhalt vermitteln. Bei einer demokratischen Bildung geht es aber darum: wie werden Inhalte mit welchen Wortmaterialien und mit welchen Techniken transportiert und zu welchem Zweck? Und das geht nur am Primärtext."

Stadler: „Können Sie sich vorstellen, daß alle Schüler eine derartige Bildung in den alten Sprachen vermittelt bekommen?"

Schwarz: „Ich bin davon überzeugt, daß eine Freiwilligkeit herrschen sollte. Zweifellos, selbst wenn die alten Sprachen dadurch eine Zeitlang ins Hintertreffen kommen würden. Das müßte man im Interesse einer demokratischen Freiheit in Kauf nehmen. Aber angeboten müßten die alten Sprachen allen werden. Denn es ist das Recht eines Bürgers einer Demokratie, zu allen Wissensgütern und Reflexionen Zutritt zu haben.

Aus pädagogischen Gründen würde ich aber das Erlernen der alten Sprachen früher als jetzt ansetzen, schon um der sprachlichen Schulung willen. Denn, mit Verlaub gesagt, der Einstieg in eine moderne Fremdsprache bedeutet für viele, nachdem es in erster Linie um die Nutzanwendung geht, eine Verwilderung des Sprachbewußtseins. Diese wird dann beim Einstieg in die alten Sprachen in der Oberstufe zu einem großen Hindernis.

Ich bin für eine Freiwilligkeit des Angebotes, aber früher. Denn Latein braucht Zeit. Das steht fest. Sonst haben wir einen Kulturgeschichteunterricht, und das ist für die jungen Menschen gestohlene Zeit."

Christa Wildmoser

Lebensnähe und synthetische Schulsituation

Anspruch und Realität des Fremdsprachenunterrichts am Beispiel Französisch

Wenn es hier um die *Praxis* des Französischunterrichts geht, soll klargestellt sein, daß nur von der Praxis *meines* Französischunterrichts die Rede sein kann. Die Praxis der Kollegen wird höchstens über Gespräche und eventuelle gemeinsame Unterrichtsplanung vermittelt, aber nie *erlebt.*

Bei aller Freiheit in der Planung und Gestaltung des Unterrichts — auf die ich durchaus nicht verzichten möchte — erwächst andererseits aus der Isolation im Klassenzimmer Unbehagen und Verunsicherung, vor allem wenn es um die Einschätzung und Beurteilung des eigenen Handelns und des Geschehens in der Klasse geht. Lehrer aller Fächer können, behaupte ich, für ihre Unterrichtsarbeit *lernen*, wenn sie Unterrichtseinheiten mit ihren Kollegen nicht nur besprechen und planen, sondern miterleben. Erfahrungsgemäß beschränkt sich die Zusammenarbeit bestenfalls auf den Austausch von Kopien und das Durchlesen von Schülerarbeiten, deren Beurteilung einem Kollegen problematisch erscheint. Fast drängt sich der Eindruck auf, daß aus Angst vor Bevormundung, Kontrolle und Konkurrenzdruck die Klassentüre bewußt für Kollegen verschlossen bleibt. Die Peinlichkeit mißlungener Stunden verbleibt so scheinbar innerhalb der vier Wände des Klassenzimmers. Aber auch Erfolgserlebnisse können sich damit nur aus der Reaktion der Schüler und der Beobachtung ihrer Fortschritte ergeben. Kritik und vor allem helfende Korrektur finden dadurch kaum statt, denn den Schülern fehlt die fachliche Kompetenz. Überdies können sie sich auf Grund des hierarchischen Gefälles Kritik kaum erlauben.

Kein Zweifel, daß dieses Gefälle auch für Lehrer gilt: Inspektionen können nicht als Beratung und Hilfestellung angesehen werden, sondern als Kontrolle. Absurd übrigens, daß die sprachliche Inkompetenz der Inspektoren für Französisch (zumindest in Wien) jegliches feed-back von vornherein unmöglich macht.

Neben der Beschränkung auf das autistische Erleben der eigenen Praxis kommt noch zum Tragen, daß die gestellten Erwartungen an den Französischunterricht vom jeweiligen Schultypus abhängen.

Seit zwölf Jahren unterrichte ich an einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Realgymnasium. In diesem Schultyp ist der Sprachunterricht im Schulalltag nicht so gewichtig wie Mathematik, Darstellende Geometrie oder Physik. Daß dieses Faktum wirklich eine beträchtliche Rolle für die Möglichkeiten in der Praxis des Sprachunterrichts spielt, wurde mir erst bewußt, als ich zusätzlich drei Jahre lang sechste und achte Klassen an einem neusprachlichen Realgymnasium unterrichtete. Schüler des neusprachlichen RG verfügen im Schnitt von vornherein im Deutschen über eine differenziertere Sprachkompetenz, sind „belesener", motivierter und haben häufig (vielleicht aufgrund einer höheren Selbsteinschätzung) weniger Hemmungen beim Sprechen der Fremdsprache. Meiner Meinung nach ist das jedoch *nicht* das alleinige Verdienst der Schulform, sondern das soziale Umfeld und die Erwartungen der *Eltern* spielen bereits bei der Wahl eines Schultyps eine wesentliche Rolle.

Ein Vorteil jedoch ergibt sich, speziell für Französisch, im m.-nw. RG: Da Französisch der Einschätzung von Eltern und Schülern gemäß nicht einmal den Vorteil hat, leichter erlernbar zu sein als Latein, hält sich eine Mehrheit alle Möglichkeiten für ein Hochschulstudium (Latinum!) offen.[1] Deshalb konstituieren sich im allgemeinen Französischklassen mit geringer Schülerzahl — der Traum jedes Lehrers.

Die Erwartung, daß Französisch eine schwierige Sprache ist, wirkt in den ersten Stunden oft wie eine „self-fulfilling prophecy": Erröten, Kopfschütteln, Bemerkungen, wie „Nein, das werd' ich nie lernen", sind von vielen die Reaktion auf die erste Konfrontation mit der dem Französischen eigenen Wortmelodie und den Versuch nachzusprechen. Und nicht nur, daß sie sich an ihre Englisch-Anfänge als eine ziemlich problemlose Sache erinnern, sind die Vierzehnjährigen, der Pubertät vor kurzem entwachsen oder noch mittendrin, nicht mehr so unbekümmert und spontan wie ihre zehnjährigen Schulkollegen.

Die Vertrautheit der Schüler mit dem Englischen ergibt sich zusätzlich aus der Evidenz des Nutzens und der Anwendbarkeit. Englisch gilt als die internationale Verständigungssprache schlechthin und ist überdies wesentlicher Bestandteil unserer Alltagskultur (vgl. Musikszene, Reklame, Blue Danube Radio, etc.), während dem Französischen noch immer der Ruf des Exquisiten anhaftet (vgl. Schülerzitate-Sammlung).

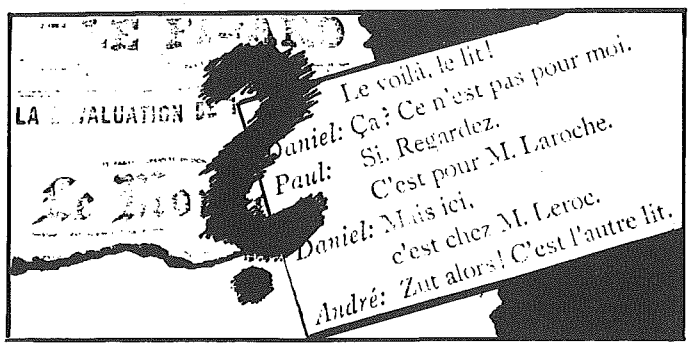
Es ist eine Tatsache, daß Schüler, die Französisch lernen, kaum je die Möglichkeit haben, das Gelernte in ihrem Alltag anzuwenden. Die Anwendung der französischen Sprache beschränkt sich in erster Linie auf die künstlich stimulierte, durch

verschiedene Faktoren belastete Unterrichtssituation. Was bleibt, ist die Hoffnung, daß die Schüler wenigstens einmal vor der Matura nach Frankreich reisen dürfen. Um diesen Mangel wenigstens teilweise wettzumachen, habe ich seit 1976 immer wieder Schülerreisen nach Paris während der Osterferien organisiert. Der engere Kontakt mit den Schülern, ihre Begeisterung waren ein schönes persönliches Erlebnis; ihre in der Folge oft bis zur Matura anhaltende stärkere Motivation für die Französischstunden hat einen abwechslungsreicheren, anspruchsvolleren Unterricht ermöglicht. Das alles mindert nicht meine Empörung über das Desinteresse von Seiten der Schulleitung, die uns keinerlei Unterstützung gewährt hatte und für die überdies derartige Initiativen als „Privatvergnügen" galten. Abgesehen davon, daß solche Reisen in der Zwischenzeit kaum mehr finanzierbar sind, darf man sich nicht der Illusion hingeben, daß sie über eine verstärkte Motivation hinaus in dieser Form eine Erweiterung der Sprachkenntnisse ermöglichen. Eine effektive Vertiefung der Sprachbeherrschung wäre nur im Rahmen eines mehrwöchigen Schüleraustausches gegeben. Auch wenn es utopisch erscheint, erhebe ich die Forderung nach der Institutionalisierung des Schüleraustausches für den Fremdsprachenunterricht, vergleichbar den Schikursen oder Schullandwochen.

Ich bin jemand, der sich mit der Theorie verschiedenster Lehrmethoden nicht allzu intensiv beschäftigt hat. In der glücklichen Lage, jedes Jahr mehrere Wochen in Frankreich verbringen zu können, habe ich mit Freunden so viele Alltags- und Familiensituationen geteilt, daß mir die Vermittlung dieses lebendigen Umgangs mit Sprache wichtiger ist als konsequente Methodentreue. Was mich fasziniert, sind Kommunikation und Interaktion, die nur im Sprach*gebrauch* und nicht in erster Linie durch Regelbewußtsein realisiert werden.

Meinen Ansprüchen — und denen vieler Kollegen — können die trockenen und entfremdeten Inhalte der meisten approbierten Lehrbücher[2] und Kassetten nicht genügen. Den verschiedenen Sprachniveaus wird dort so gut wie gar nicht Rechnung getragen — die geschilderten Situationen bleiben synthetisch. Es mag einleuchten, daß langfristig konzipierte Lehrbücher nicht alle Entwicklungen und Veränderungen, denen das lebende Französisch unterliegt, berücksichtigen können. Was mir aber nicht einleuchtet, sind die puristisch anmutenden Tendenzen in diesen Büchern, durch die wesentliche Elemente der Umgangssprache sowie der Argot, der besonders bei jungen Franzosen und im intellektuellen Milieu keineswegs als vulgär gilt, vollkommen ausgeklammert werden.

Eher als daß meine Schüler wissen, in welchen Ländern der Erde und auf Grund welcher historischen Ereignisse Französisch gesprochen wird, möchte ich, daß sie sich in Frankreich halbwegs sicher bewegen und auf den jeweiligen Gesprächspartner und seine Sprache ein bißchen einstellen können. Es ist mir wichtig, daß sie vom „lit bordé" (typische Art des Bettenmachens mit straff über die Matratze gespannter, wollener Bettdecke) gehört haben, davon, daß man im „normalen" Alltag zu Hause keine „croissants" zum Frühstück ißt, sondern das getoastete, altbackene Weißbrot vom Vortag, daß sie sich in billigen Hotels zur üblichen Nackenrolle einen Kopfpolster bestellen können,usw.,



Ich bewundere Schüler im ersten, zweiten Lernjahr, wenn sie langweilige, von ihrer Wirklichkeit weit entfernte „GeschichterIn" geduldig lesen und besprechen. Ich selbst habe weniger Geduld. Sobald sie in der fünften Klasse halbwegs sicher in der Aussprache bzw. im Lesen sind, verzichten wir auf das gemeinsame „Durchackern" der Lektionen. Jeder liest die entsprechende Lektion still für sich durch, oder kleine Gruppen fassen kurz den Inhalt zusammen; neue Vokabeln oder Wendungen werden gesprochen und notiert. Auf diese Weise haben wir auch Zeit, anhand von originalen Prospekten, Speisekarten, Warenhauskatalogen und von mir selbst aufgenommene Dias (mit kurzen Texten, z. B. Bedienungshinweise in der Telefonzelle, auf Markenautomaten, auf Hinweis- und Gefahrenzeichen) die Themenbereiche der Lektionen zu erweitern und zu ergänzen. Die Konfrontation mit diesem authentischen Material verstärkt die Motivation und vermittelt Erfolgserlebnisse, weil auch unbekannte Begriffe im Kontext erfaßbar werden. Übrigens erleichtert nicht nur der Kontext das Verständnis, sondern die Art des Materials ist ihnen aus ihrer eigenen Lebenswelt vertraut.

Gewöhnt man Schüler von Anfang an daran, nicht jedes einzelne Wort übersetzen zu müssen, um Situationen hinreichend erfassen, Texte verstehen zu können, ist es durchaus möglich, auch im ersten Lernjahr einen „Le Monde"-Artikel auszugsweise zu lesen, sofern es sich um ein aktuelles Ereignis handelt, von dem die Schüler über die Medien schon erfahren haben. Falls noch in der fünften Klasse Zeit für den „imparfait" bleibt, kann man den Schülern auch ohne weiteres eine kurze Textstelle aus „L'Etranger" (Camus) zumuten. Die Schüler sind selbst überrascht, wieviel sie verstehen.

Mit dem gleichen Anspruch (Aha-Erlebnis) versuche ich auch, Grammatikstrukturen erarbeiten zu lassen. Die Bereitschaft der Schüler, sich mit Grammatik auseinanderzusetzen, ist größer, wenn sie neue Strukturen selbst anhand von Vergleichen und Beispielen entdecken, in ihrer Funktion und Regelmäßigkeit erkennen und zuletzt selbst Regeln formulieren können, als umgekehrt über Regeln neue Strukturen kennenlernen und üben zu müssen.

Die weitverbreitete Meinung, Französisch sei aufgrund eines undurchschaubaren Formenreichtums schwieriger als Englisch, ist unbegründet. Es ist eine analytische Sprache, deren grammatikalische Formen sich aus relativ wenigen Grundelementen äußerst regelmäßig konstruieren lassen und deren Syntax starrer festgelegt ist als z. B. im Deutschen. Das Strukturprinzip ist ökonomisch — allerdings gibt es der Regeln viele.

In der fünften und zum Teil auch in der sechsten Klassen, wo es um den Erwerb der Basisgrammatik und des Grundwortschatzes geht, hat das spielerische Element wesentlich mehr Platz als in den letzten beiden Klassen, erfordert aber viel Zeit an Überlegungen und Vorbereitungen. Gerade die Unterrichtsplanung für die Anfänger bereitet mir Spaß, weil sie ein weites Feld zum Experimentieren darstellt.

In der siebten und achten Klasse ist das Sprachniveau anspruchsvoller, sind die Inhalte komplexer, die Texte schwieriger und länger. Der neue Lehrplan fordert „Dossiers", d. h. eine Sammlung von zum Teil literarischen Texten, Zeitungsausschnitten, Annoncen, Statistiken etc., zu einem Thema, das die Schüler weitgehend selbständig erarbeiten sollen. Neben dem „Commentaire dirigé" (längerer, meist literarischer Text, der durch mehrere Fragen, die der Schüler beantworten soll, vorstrukturiert ist; nur in zwei oder drei Fragen wird eine eigenständige Interpretation des Textes vom Schüler verlangt), wird der Dossier als eine der besten Formen der Themenstellung bei Schularbeiten und der schriftlichen Reifeprüfung von der Lehrplanerstellung propagiert.

Die durch die Dossiers intendierte Vorstrukturierung und Arbeitserleichterung durch vorgegebene Informationsvielfalt erweist sich manchmal für die Schüler eher als Belastung, weil sie erst alle Texte durchlesen müssen und ihre eigene Meinung nur innerhalb eines recht engen Rahmens artikulieren können. Abgesehen davon ist die Erstellung von Dossiers für den Lehrer eine zeitaufwendige Angelegenheit, vor allem dann, wenn die Themen den unmittelbaren Lebens- und Erlebnisbereich der Jugendlichen ansprechen sollen.

In den beiden letzten Klassen ist der Reiz des Neuen, der die Anfänger viele Aktivitäten im Französischunterricht durchaus auch als reizvoll und lustig erleben läßt, verschwunden. Die Konzentration verlagert sich jetzt auf Darstellende Geometrie und Mathematik.

Eine weitere Tatsache ist, daß die Bereitschaft, in der Gruppe Französisch zu reden, fast völlig verloren geht, so als würde es den Schülern erst jetzt bewußt, daß die Situation, in der eine homogen deutschsprachige Gruppe sich Französisch als Kommunikationssprache auferlegt, im Grund absurd ist. Berührt ein Text, eine Thematik die jungen Leute wirklich, dann ist es ein Hemmnis für sie, sich auf Französisch ausdrücken zu müssen; interessiert sie der Unterrichtsinhalt nicht, haben sie noch weniger Grund, sich anzustrengen. So reden letztlich viele Schüler nur mehr dann Französisch, wenn der Lehrer eine Frage an sie richtet. Die schriftlichen Arbeiten werden häufig im Bewußtsein der Schüler zum wesentlichen Kriterium.

Ist Französisch einerseits, wie schon erwähnt, eine Sprache mit sehr regelmäßigen Strukturen, heißt das noch lange nicht, daß die Schüler, selbst wenn ihnen die Regeln weitgehend bekannt sind, vor allem beim Schreiben die Konzentration aufbringen, diese Vielfalt konsequent zu beachten (beim Sprechen sind viele Fehler nicht hörbar; vgl. insbesondere die Übereinstimmungsregeln). Fehler, die beim Hören nicht auffallen würden, häufen sich im Schriftbild, was manchmal ein Dilemma bei der Leistungsbeurteilung mit sich bringt, vor allem bei stilistisch und inhaltlich guten Arbeiten, wenn die Fehler nicht sinnstörend sind. Für meine Zielvorstellungen im Französischunterricht sind Variation in der Wortwahl und Komplexität im Satzbau wichtiger als Orthographie und Grammatik. Glücklicherweise gehen die Tendenzen bei der Erstellung neuer Kriterien für die Leistungsbeurteilung schriftlicher Arbeiten in den AG Romanisten in dieselbe Richtung.[3]

Eine Übereinstimmung der Beurteilungsmaßstäbe von Seiten aller Fachkollegen ist Utopie. Wäre jedoch eine Information über

Diskussionen, Vorschläge und Entwürfe der Arbeitsgemeinschaften an alle Kollegen gewährleistet, ließe sich — neben Anregungen und Hilfestellungen für die Praxis — ein gewisses Gleichziehen bei der Leistungsbeurteilung erzielen.

Dieser Anspruch ist vielleicht zu hoch gesteckt, denn es stellt sich wirklich die Frage, wer im Rahmen der AG die Schreibarbeiten und den Versand übernehmen sollte.

Ein Bereich, in dem meiner Meinung nach allen Lehrern Informationen zugänglich gemacht werden müssen, ist der der Lehrplanerstellung. Gerade hier jedoch wird offen davon gesprochen, daß Informationen bewußt zurückgehalten werden.

Als 1979 F-Lehrer im Rahmen von Bundesseminaren (Teilnehmerzahl aus ganz Österreich maximal 50!) erstmals mit den Vorstellungen und neuen Richtlinien der Lehrplansteller konfrontiert wurden, bestand und arbeitete die Kommission schon etliche Jahre. Obwohl Hochschullehrer der Universitäten Salzburg und Wien in dieser Kommission vertreten sind (waren? — Besteht sie noch?), waren nicht einmal die romanistischen Institute der übrigen österreichischen Universitäten, an denen immerhin alle Französischlehrer ihre Ausbildung erhalten, in keiner Weise informiert. Welche Interessen mögen hinter dieser Verschleierung gestanden haben . . .?

Der Mangel an Informationen über entscheidende Beschlüsse, die die Unterrichtsarbeit betreffen, ist zurückzuführen auf die Hierarchie, die das parteipolitische Taktieren und die „Freunderlwirtschaft" ermöglicht und Teil der schulischen Rahmenbedingungen ist.

Diese Realität ist uns ebenso bewußt wie die Tatsache, daß die Funktion der Schule nicht in erster Linie in der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten besteht, sondern in der Disziplinierung und sozialen Rangzuordnung durch Leistungsbeurteilung. Als schizophren jedoch empfinde ich für mich, daß trotz dieses Bewußtseins um die Rahmenbedingungen ich mich so verhalte, als wären mein Engagement, mein Einfühlungsvermögen allein ausschlaggebend für die Qualität des Unterrichts. Das Gefühl der persönlichen Verantwortung festigt den Mythos von der Lehrerpersönlichkeit, an die ich nur zum Teil glaube. Wir sollten wesentlich mehr an Verantwortung von uns weisen.

Viele der Bedingungen, die die Unterrichtspraxis erheblich beeinflussen und erschweren, liegen außerhalb unseres persönlichen Vermögens.

Es kann also nicht nur darum gehen, Unterricht fachspezifisch allein zu analysieren. Über der Problematik der synthetischen Unterrichtssituation, speziell im Fremdsprachenunterricht, darf der Blick auf größere Zusammenhänge nicht verloren gehen.

Fußnoten

1 Daß dem Latein noch immer tendenziell der Vorzug gegeben werden muß, stellt für mich insofern eine Paradoxie dar, als andererseits gerade heute eine weite Übereinstimmung über den Wert von Fremdsprachenkenntnissen besteht. Inhaltliche Kriterien scheinen also hinter denen der Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs (Latein ist u. a. für die finanziell und sozial hoch im Kurs stehenden Studien Jus und Medizin obligatorisch) zurückzustehen.

2 An unserer Schule werden für die 5. und 6. Klasse „Etudes françaises" 1 und 2, für die 7. und 8. Klasse „La France en direct" 3 verwendet.

3 Es bestehen mindestens zwei oder drei Arbeitsgemeinschaften von Romanisten. Ich beziehe mich hier auf jene, die in Monsieur Debans vom Französischen Kulturinstitut einen hochqualifizierten Mitarbeiter hat, der durch seine Beispiele und Anregungen wichtige Impulse für die Praxis gegeben hat.

Die folgende Auswahl an Schülerzitaten ist das Ergebnis einer anonymen Umfrage, die ich in Anlehnung an meinen Artikel mit der Frage „Was hast Du Dir vom Französischunterricht erwartet?" durchgeführt habe. Wesentlich ist mir dabei die Gegenüberstellung von unbekümmerten Aussagen, wie sie für 5. und 6. Klassen typisch sind, und den distanzierten Meinungen der „Fortgeschrittenen".

5. Klasse

„. . . schöne Sprache . . ."

„. . . für den Beruf ist es gut, wenn man mehrere Fremdsprachen kann (z. B. Reisebüro, Reiseführer . . .)"

„Schock?! Schock ist nicht das richtige Wort dafür, es war nur vielleicht ein kleiner Schreck, als ich sah, wie man bestimmte Phrasen schreibt."

„Latein ist eine reine Beamtensprache, man lernt sie nur durch das sture Auswendiglernen. Aber die Art, wie man Französisch lernt, finde ich super!"

„Im Berufsleben brauche ich diese Sprache nicht, aber nach Frankreich kann man immer noch fahren."

„Französisch stelle ich mir lockerer vor als Latein . . ."

6. Klasse

„. . . Asterix auf Franzsösisch lesen . . . französische Zeitungen lesen . . . mehr Schularbeiten (und dadurch weniger Stoff zur jeweiligen Schularbeit) . . . mehr über Frankreich sprechen (Kolonien, Provinzen, Geschichte)."

„Leider sah ich, daß ich zu dieser Sprache weniger Talent habe, als ein Schwein zum Hochspringen. Leider bin ich zu faul dazu . . ."

„Von mündlichen Übungen hat man als Schüler am meisten. Dialoge und Gespräche führen mit seinen Mitschülern . . ."

„Sprachen vermitteln mir das Gefühl, das Mathe, Physik usw. nicht vermitteln können: Man weiß, wofür man lernt.“."

7. Klasse

„Französisch ist eine lebende Sprache, im Gegensatz zu Latein . . ."

„nicht nur die Grammatik, sondern auch die Umgangssprache kennenlernen. Auch das Land selber, die Kultur und seine Geschichte."

„Perfekt werde ich es nie können, aber hoffentlich kann ich mich wenigstens ein bißchen unterhalten . . ."

8. Klasse

„. . . Schulfranzösisch nur teilweise in der Praxis anwendbar . . . man soll das gleiche Niveau wie in Englisch erreichen, nur in kürzerer Zeit."

„Latein ist eine tote Sprache, Französisch doch noch eher zu gebrauchen! Jetzt bereue ich, nicht Latein genommen zu haben, weil es nützlich bei den Lateinvokabeln der Naturwissenschaften ist (Studium)."

„. . . nicht genug Praxis im Unterricht."

„Eine Fremdsprache genügt . . . gewählt, nur um Latein zu entgehen . . . ist nicht wichtig . . . ich weiß nicht, warum ich es lernen muß . . . keine interessanten Bücher, Texte . . . zu schwere Literatur (Sartre) . . . wird später nicht unbedingt gebraucht . . . Wiener Dialekt und Französisch lassen sich nicht miteinander vereinbaren (Aussprache)."

Elisabeth Castex:

Fremdsprachen lernen – lehren

Sprachlehren fängt immer mit Sprachlernen an. Und das fängt meistens mit null an, steigert sich im Lauf der Zeit und führt letztenendes zu einer gewissen Perfektion, die zum Sprachlehren ermächtigt. Dazwischen, davor, stehen lust- und unlustbetonte Erlebnisse: Im „Ausland" nicht mehr im „Ausland" zu sein, weil der Kommunikation keine Grenzen gesetzt sind. Unlustbetonte: Grammatikfeinheiten bis zum Überdruß für irgendeine Prüfung stucken, merken, wie die Sprechfähigkeit wieder einrostet, wenn man sie nicht pflegt. Aber, ich glaube, das Lustvolle überwiegt. Und daraus resultiert vielleicht der Wunsch — mein und nicht nur mein Wunsch — den Lernenden das Gleiche zu vermitteln: Zugang gefunden zu haben zu einem anderen Einstieg, einem anderen Weg, der Gesellschaft und sich selbst zu begegnen. Zu hoch gegriffen? Vielleicht nicht. Sprachlernen ist am Anfang — meine ich — eher lustvoll. Sätze werden aufgegriffen, bleiben im Gedächtnis, in den Pausen fliegen — in diesem Fall — französische Sätze durch die Klasse. Fähigkeiten sind erlernt, die sofort wieder einsetzbar sind — Freude an neuen Formen der Kommunikation.

So ist es — aber so bleibt es nicht. Warum?

Eine Reihe von Antworten läßt sich in kurzer Zeit aus dem Ärmel schütteln — Antworten, die nicht allein den Sprachunterricht betreffen und viel mit unserem Schulsystem zu tun haben. Von den Lehrmitteln über die Lehr- und Lernziele bis zu den Klassengrößen — es sind großteils bekannte Probleme, die in der Schulpraxis immer wieder auftauchen, obwohl sie — gerade auch in der Sprachdidaktik — in der Theorie längst bewältigt erscheinen. Einiges, was gerade den Sprachunterricht betrifft, sei wahllos angeführt: z. B. die kaum vereinbare Konkurrenz von gesprochener und geschriebener Sprache, zwei verschiedenen codes, die immer zuungunsten der gesprochenen Sprache vermittelt werden — auch ein Indiz für den Verlust der Sprechfreude mit zunehmender „Sprachkenntnis", z. B. die Schwierigkeit bei der Simulation von wirklichkeitsnahen Sprechsituationen bei Gruppen von 20 oder mehr Schülern, z. B. das zwangsläufige Nachhinken von landeskundlichen Beiträgen in approbierten Lehrmitteln, z. B. die Stundenpläne, die Unterrichtsblöcken und Projektunterricht eher hemmend entgegen-

stehen, und anderes mehr. Dazu kommt an der Oberstufenform der ORG, an der ich unterrichte, die Raffung des Unterrichts auf drei Jahre, was kaum Platz für „lockeren" Betrieb läßt, in dem nicht „weitergegangen" werden muß, sondern Sprechfreude — wenn möglich — ohne Leistungsdruck erhalten werden könnte, falls es überhaupt gelungen ist, sie zu wecken. Eine weitere Besonderheit des Französischunterrichts am ORG mag auch die sein, daß Französisch **oder**Latein gewählt werden muß und daher bei der Wahl von Französisch eine negative Motivation im Vordergrund stehen kann, nämlich die, nicht Latein lernen zu wollen, in der Annahme, mit der Entscheidung für Französisch Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen.

Und wenn man an die Anforderung denkt, bei der schriftlichen Reifeprüfung einen Aufsatz von etwa 700 Worten in einer Sprache zu verfassen, die man erst seit drei Jahren lernt, erstaunt es nicht, daß für viele Lehrer der Französischunterricht im naturwissenschaftlichen Zweig des ORG sehr gefragt ist, denn in diesem Zweig muß schriftlich nicht in Französisch maturiert werden, und das bedeutet, daß in der 8. Klasse nicht das permanente Aufsatztraining durchgezogen werden muß, was kommunikative Aspekte der Sprache leider endgültig in den Hintergrund treten läßt.

Wenn ich die positivsten und negativsten Momente, also mein persönliches Glück und Elend als Französischlehrer Revue passieren lasse, dann fällt mir unter den Glanzlichtern leider weniger ein als unter den Tiefpunkten meiner Tätigkeit. Glanzlichter: ein Gespräch zwischen Schülern auf Französisch, bei dem ich so gut wie nichts dazu tun brauche — sehr selten, und nur auf der Vertrauensbasis möglich, daß Fehler, die bei einer spontanen Diskussion von Schülern zwangsläufig gemacht werden, von ihnen auch riskiert und nicht als mögliche Quelle für eine schlechtere Leistungsbeurteilung gesehen werden. Momente des Aufatmens: das Erscheinen neuer Lehrbücher, in denen ein Französisch vermittelt wird, das speziell im Bereich der Alltagssprache einen hohen Grad an wirklicher Kompetenz vermittelt und nicht, wie in früheren Lehrbüchern so oft praktiziert, eine Kunstsprache, die weder Fisch noch Fleisch ist. Oder: Betroffenheit und Interesse für aktuelle Probleme in Frankreich kann hervorgerufen werden, Zeitungen werden, trotz Schwierigkeiten, gelesen. Und — selten genug — Situationen, in denen die Sprache nur mehr als Vehikel für bestimmte, einen betroffen machende Inhalte erscheint — und doch wieder diese Inhalte an diese bestimmte Sprache gebunden sind —, Situationen also, in denen ein unleugbarer Zuwachs an persönlichem

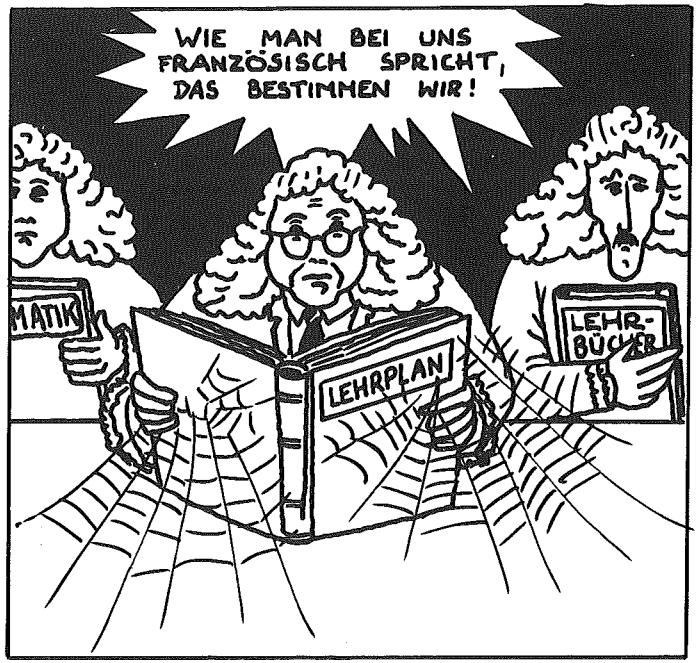
Horizont über ein adäquates Medium — eben die Fremdsprache — vermittelt wurde. Was könnte man tun, um solche Sternstunden zu vermehren? Was, um Tiefpunkte zu vermeiden?

Tiefpunkte: Das sind nicht Grammatikfeinheiten, die nicht bewältigt wurden. Das sind nicht einzelne Vokabel, die fehlen. Das sind, in der S u m m e, Probleme, die den Zugang zur Sprache verbauen und wieder, primär, auch Bestimmungen, die den Sprechakt zugunsten der geschriebenen Sprache zurücktreten lassen. Das sind also z. B. auswendiggelernte Schularbeitsaufsätze, die zwar fließend, aber doch unpassend, aus dem Gedächtnis aufgeschrieben werden, und im schlechteren Fall nicht einmal fließend, so daß zwischen hochgestochenen Phrasen die elementarsten Verbindungswörter fehlen. Das sind Situationen, in denen Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn auf Fragen nur mehr „oui oder „non" aus sich herauspressen können, weil ihnen irgendwann einmal die Sprechfähigkeit verlorengegangen ist. Das sind Gedanken an einen möglichen Umgang der Schüler mit Franzosen, bei dem die betroffenen Österreicher kaum ein Minimum an Kommunikation aufrechterhalten könnten.

Ein Fazit aus diesen Überlegungen ist möglich, wenn auch ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Der wichtigste Faktor wäre, meiner Meinung nach, der, andere Leistungs- und Beurteilungsgrundlagen für den Fremdsprachenunterricht einzuführen. Diese Kriterien sollten, gerade an unseren AHS, den Bedürfnissen der Schüler angepaßt sein. Es sollte also beispielsweise ein Schüler dafür auch leistungsmäßig honoriert werden, wenn er — trotz der bei unseren Klassengrößen oft problematischen Arbeitssituationen — immer wieder den „Mut" hat, „den Mund aufzumachen", zu sprechen, gleichgültig, ob das Ergebnis fehlerfrei ist oder nicht. denn diese Bereitschaft wird ihm im Falle eines Auslandsaufenthaltes oder des Umganges mit Franzosen die Möglichkeit geben, die Sprache schneller und besser zu beherrschen als jener Schüler, der mit guten Grammatikkenntnissen in Lückentexte das richtige fehlende Wort einsetzt, aber im geeigneten Augfenblick zu keiner nennenswerten mündlichen Äußerung fähig ist. Wer kapiert schneller, **worüber** gesprochen wird, wenn ein Tonband mit fremdsprachigen Dialogen läuft? Meist nicht der, der die besten Schularbeiten schreibt. Was hindert uns Sprachlehrer daran, diese Fähigkeiten entsprechend zu honorieren? Einen Notengrad besser zu benoten, sind wir meist noch bereit, aber müßten wir nicht unseren ganzen Betrieb weitgehend umstellen, um sprechfähige Schüler daraus hervorgehen zu lassen? Müßten wir es nicht auf

uns nehmen, viel differenzierter zu beurteilen und auch im Unterricht zu arbeiten, als die konventionellen Lehrmethoden es uns nahebringen? Mit mehr Phantasie, dem Einsatz verschiedenster Lehrmittel, Tonträger usw. zu arbeiten? Auch immer wieder einzukalkulieren, daß das Aneignen einer Fremdsprache sehr individuell verläuft und daher schwer normierbar ist? Ein „chaotischer" Unterricht, zweifellos — ebenso chaotisch wie eine Sprache selbst, also kreativ, individuell, situations- und kontextbezogen, neu, fremd und letztlich abenteuerlich.

Allerdings herrscht die Meinung vor, Sprachen seien ebenso zu beurteilen wie Mathematikkenntnisse. Allerdings herrscht auch die Meinung vor, mehr als drei Fehler in einer Schularbeit pro 150 Wörter ergäben ein „Nichtgenügend". Und so kapitulieren scharenweise Sprachlehrer vor einer Norm, die nichts, aber schon gar nichts mit der Situation zu tun hat, in der sie einen Taxichauffeur irgendwohin dirigieren mußten oder mit einer Trafikantin gestritten haben, weil sie falsch herausgegeben hat — im **Aus**land. Wir hier im **In**land haben unsere Regeln — und nach uns die Sintflut — wie ein französischer Monarch gesagt haben soll.



H. Sauseng/W. Pirstinger

Lernen durch Fehler

(oder: Das Dilemma der Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht)

Bevor ein Kleinkind Messer und Gabel entsprechend westlicher Tischgepflogenheiten (Stäbchen als östliches Pendant) zum Mund führen kann, wird es so manches Tischtuch beschmutzt haben. Auch beim Erwerb der Muttersprache gilt es als selbstverständlich, daß Kinder das „sprachliche Tischtuch" beschmutzen. Warum sollte für das Erlernen einer Fremdsprache dieses Prinzip nicht gelten? Nimmt man etwa an, daß Kinder, wenn sie mit der Fremdsprache konfrontiert werden, die Muttersprache bereits beherrschen?

Die Frage drängt sich auf, was die Leistungsbeurteilung tatsächlich beurteilt. Die entscheidende Quelle dafür ist (leider) noch immer das Schularbeitenheft, also „geschriebene" Sprache. Jede(r) Lehrer(in) sollte sich fragen, welchen Stellenwert die schriftliche Produktion von Sprache für ihn/sie hat. Das Schreiben dürfte sich meist auf gelegentliche Briefe und auf das Ausfüllen von Formularen beschränken.

Was bzw. wie werden Schularbeiten beurteilt?

Im „Normalfall" ist die Korrektur einer Schularbeit eine Auflistung von Grammatik- und Rechtschreibfehlern. Es besteht daher eine direkte Relation von Fehlerzahl und Note.

Als Fähigkeit betrachtet man im herkömmlichen Sprachunterricht das fehlerfreie Reproduzieren von Grammatik- und Sprachstrukturen. Dabei wird die eigentliche Funktion der Sprache nicht berücksichtigt, nämlich das Artikulieren von Bedürfnissen, Gefühlen, Wünschen, Absichten etc. (agreeing, disagreeing, complaining, refusing, accepting, giving opinions, orders, expressing joy, anger, surprise etc.).

Schularbeiten sind ein treffendes Beispiel dafür, daß Grammatik aus dem Schulkomplex Sprache herausgehoben und zum Selbstzweck wird. Man kann häufig beobachten, daß Lernende bei Schularbeiten z. B. if-Sätze grammatikalisch richtig bilden können. In einer Sprachsituation versagen sie insofern, weil ihnen nicht bewußt ist, daß sie eine bestimmte Funktion mit einer bestimmten Grammatikform verbinden müssen.

Es erscheint zielführender, von der Sprachsituation auszugehen und sich die für die jeweilige Situation adäquaten Grammatikstrukturen anzueignen. Für den Sprachunterricht läßt sich das Henne-Ei-Prinzip lösen: zuerst die Sprachsituation und

dann die Grammatikstruktur. Demnach liegen dem Komplex if-Sätze 3 verschiedene Sprachsituationen zugrunde — Unmöglichkeit, Möglichkeit, Wahrscheinlichkeit. Es erscheint verwirrend, mit einem Merkmal (if) gleichzeitig drei verschiedene Sprachsituationen erfassen zu müssen.

Aus dem bisher Erwähnten ergibt sich, daß Fehlern ein weitaus geringerer Stellenwert bei der Beurteilung (Notengebung) beigemessen werden müßte als gelungenem Sprachverhalten, d. h. die Fähigkeit zu kommunizieren. Diese Fähigkeit kann durchaus auch dann gegeben sein, wenn Rechtschreib- oder Aussprachefehler vorliegen bzw. „s" in der 3. Person Singular vergessen wurde.

Im Vordergrund der Leistungsbeurteilung müßte wohl die Belohnung dieser Fähigkeiten (skills) stehen, und nicht wie bisher die Bestrafung der dabei gemachten „Fehler".

In diesem Sinn wäre ein schwerer Fehler erst dann gegeben, wenn die ursprüngliche Absicht des Sprechers (der Sprecherin) nicht mehr erkennbar wäre bzw. die Äußerung zu Mißverständnissen führte.

Wie wirkt sich die traditionelle Leistungsbeurteilung auf den Spracherwerb aus?

Das Zählen und Beurteilen von Fehlern führt dazu, daß die Lernenden davor zurückschrecken, sprachlich zu experimentieren, was bei Kleinkindern jedoch als selbstverständlich erachtet wird.

Die Schüler schweigen oder begnügen sich mit einem primitiven Stil. Die Angst vor Fehlern (= schlechte Note) bedingt, daß das Mitteilungsbedürfnis unterdrückt wird, und als Folge der Spracherwerb darunter leidet (ganz zu schweigen von den Schüler/n/innen). Die Schüler sollten vielmehr zu größerer Risikobereitschaft im Umgang mit Sprache ermutigt werden. Gerade dies wird durch den Druck der Noten verhindert.

Eine verbale Beurteilung wäre geeigneter, kommunikative Fähigkeiten (skills) aufzuzeigen als Noten, die sich bloß auf die grammatikalisch-strukturelle Perfektion beziehen. Dafür (weg von der Perfektion) spricht auch, daß native speakers selten grammatikalisch perfekt sind, sich aber sehr wohl in Sprachsituationen kompetent verhalten können.

Die Problematik der verbalen Beurteilung stellt ein Thema für sich dar. An dieser Stelle kann nur so viel gesagt werden, daß diese Beurteilungsform nur dann sinnvoll ist, wenn sie von der 1. Klasse Volksschule an praktiziert wird.

Brigitte Grasmugg

Was Hauptschüler zum Englischunterricht zu sagen haben

Der neue HS-Lehrplan für Englisch nennt als wichtigstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts den Aufbau einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit, welche die Schüler zu einem situationsgerechten Handeln mit der Fremdsprache aktiver und passiver Art bringen soll.

Dieser Beitrag stellt den Versuch dar, den Fremdsprachenunterricht nach den Aspekten der Sinnhaftigkeit, Zweckgebundenheit, Gewichtung der Teilbereiche, Lehr- und Lernmethoden und Lehrerverhalten aus der *Sicht der Schüler* zu untersuchen.

Dazu verwendete ich einen Fragebogen, der von 154 Hauptschülern der 5. bis 8. Schulstufe bzw. beider Klassenzüge (91 Schüler des I. Klassenzuges, 63 Schüler des II. Klassenzuges) bearbeitet wurde.

1. Findest du den Fremdsprachenunterricht an der Pflichtschule für notwendig bzw. sinnvoll?

143 Schüler antworteten kommentarlos mit JA.

11 Schüler, davon 9 vom II. Klassenzug, mit NEIN bei folgenden Begründungen:

- ○ in meinem Beruf werde ich es nicht brauchen (8x)
- ○ ich mag Englisch nicht (2x)
- ○ ich lerne so schon schwer genug (1x)

2. Wieviel brachte / bringt dir Englisch?

Die zukunftsgerichtete Bedeutung des Beherrschens einer Fremdsprache für weiterführende Schulen und bessere Berufsaussichten stand im Vordergrund.

Hauptbegründungen für den praktischen Wert der Fremdsprache waren Brieffreundschaften, erleichterte Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit mit Ausländern im Inland oder auf Urlauben im Ausland, Verstehen von Liedtexten, Filmen, Interviews, Warenbeschreibungen, Computersprache u. ä.

28 Schülern „brachte" die englische Sprache noch nichts.

3. Auf die Frage „Was kommt dir im Englischunterricht unnötig vor"?
antworteten
63 Schüler Grammatik
36 Schüler Vokabel lernen, schreiben, wiederholen
32 Schüler nichts
21 Schüler Schularbeiten
17 Schüler Aufgaben und Aufgabenkontrolle
14 Schüler Überprüfungen des Gelernten
12 Schüler Lektionen bearbeiten
4 Schüler Lieder lernen und singen
3 Schüler Übersetzungen
3 Schüler Texte abschreiben

4. Wie stellst du dir den idealen Englischunterricht vor?
○ gute Laune aller
○ spielend lernen, weil man sich dann alles leichter merkt
○ Unterricht lustig und locker gestalten
○ mehr Spiele, Lieder, Zusatzlesestoff, englische Klassenbü cherei
○ verstärkter Medieneinsatz
○ lebensnahe Situationen aus dem Alltag verstärkt einbauen
○ Lebensraum und Lebensgewohnheiten der Briten und Amerikaner besser kennenlernen
○ „Engländer" in die Klasse holen
○ Englandreise
○ bei Stoffauswahl Schüler mitbestimmen lassen
○ verstärkte Partner- und Gruppenarbeit
○ Helferprinzip — die Guten helfen den Schwachen
○ Schüler auch manchmal selbst unterrichten lassen
○ weniger Beurteilungen und Überprüfungen, dafür verstärkte Beobachtung der Mitarbeit
○ Schüler mit beurteilen lassen, „weil wir das auch gerecht machen können"
○ Probleme ausdiskutieren

Eine Verminderung der bei der 3. Frage als „unnötig" empfundenen Bereiche des Englischunterrichts wurde auch hier gewünscht.

5. Versuche, einen nach deiner Meinung schlechten Englischlehrer zu beschreiben

Diese Auflistung stellt eine Auswahl von Schüleraussagen dar, die sich gerade bei dieser Frage leider lang fortsetzen ließe und sicher auch auf andere Gegenstände übertragbar ist.

Hoffentlich hatten die Schüler dabei mehr Vorstellungskraft als persönliche Erfahrungen und Erlebnisse.
○ nur nach Plan Stoff durchziehen und dabei vergessen, daß „Schüler auch kleine Menschen sind"
○ schlecht oder zu schnell erklären und ungeduldig werden, wenn man öfter erklären muß
○ wenig üben
○ trockener Unterricht ohne Spiele, Lieder, Picknick, Frühstück, Film, Tonband . . .
○ Lieblingsschüler haben, und das deutlich merken lassen
○ ungerechte Notengebung
○ Angstgefühl vermitteln, gleich losschreien, nur Schlechtes aufzeigen, Wut und Launen an den Schülern auslassen
○ „Schlechte Schüler nur schwere Sachen fragen und sich dann freuen wenn er/sie es nicht kann"
○ Schüler nur mit Arbeit niederhalten und dann viel verlangen
○ „Es heißt beim für mich schlechten Lehrer immer nur: still, ruhig, aus, schnell, sofort, aber flott, weiter . . ."
○ „Wenn ein Kind etwas Lustiges oder Witziges erzählt, nicht einmal ein Lächeln geben."

Ich hoffe, daß diese Auswertung nicht nur das „Ergebnis" eines Fragebogens darstellt.

Geht es Ihnen auch so, daß die Vielzahl der angeführten Aspekte zu einem Überdenken des eigenen Unterrichts anregt?

Martin Weinberger (10 Jahre)

Englischstunde in der VS

Nach der Pause sitzen wir gleich auf den Plätzen. Doch die Englischlehrerin kommt nicht gleich. Da wird es etwas lauter. Also muß unsere Hauptlehrerin noch in der Klasse bleiben. Wenn die Englischlehrerin da ist, sagt sie: Englishbucks Nummer twanty oder so. Wir schlagen die angegebene Seite auf. Dann erklärt sie uns etwas auf Deutsch. Nach einer Weile sagt sie etwas auf Englisch und wir müssen es alle nachsagen. Dann spricht sie nichts mehr vor und wir müssen gruppenweise vorsagen. Sie hilft hier nur in manchen Fällen. Es entwickelt sich so, daß wir es dann zu viert, zu dritt, zu zweit und schließlich alleine aufsagen müssen. Nach diesen Übungen machen wir Verschiedenes, manchmal üben wir auch weiter. Während der Stunde haben wir die Hefte heraußen gehabt. Jetzt geht die Lehrerin durch die Klasse und schaut die Arbeiten an, die das

letztemal nicht fertig geworden sind. Sie hat vorher meistens den Text, den wir durchgemacht haben, an die Tafel geschrieben. Jetzt schreiben wir das alles einmal ab. Danach kommt meistens eine zum Thema passende Zeichnung. Dann schreiben wir auch, z. B. the orange und zeichnen dazu eine Orange. Das brauchen wir nur einmal zu machen. Wenn wir fertig sind, gehen wir zum Lehrerinnenpult und lassen alles kontrollieren. Oft, wenn die Hälfte der Klasse fertig ist, spielen wir noch ein englisches Versteckspiel. Jemand geht nach draußen und ein Kind versteckt sich in der Klasse. Dann darf jemand den draußen Wartenden auf Englisch hereinholen: „Kam in." Wenn das Kind herinnen ist, ruft es z. B.: „Michi, wär a ju." Der Gerufene antwortet: „Hier ei em." Der Sucher sagt: „Hierjua." Wenn die Pausenglocke läutet, ist die Englischstunde aus.

Melitta Humitsch:

Es kommt uns Spanisch vor...

. . . daß eine Weltsprache, wie eben dieses Spanisch, an so wenigen Schulen in Österreich unterrichtet wird. Unsere europäischen Nachbarländer erkannten schon früh die Bedeutung dieser Sprache, die von mehr als 270 Millionen Menschen gesprochen wird und uns den ganzen iberischen Kulturkreis, also Spanien, Mittel- u. Südamerika erschließt, und räumten dem Spanischen einen gebührenden Platz an ihren Schulen ein.

Bei uns in Österreich besteht zwar seit 1973 die Möglichkeit, das Lehramt für Spanisch zu erwerben, nach Beendigung des Studiums jedoch sieht man sich einem unerwarteten Vakuum gegenüber, nämlich der Frage wie? wo? an wen? man nun dieses sein Wissen überhaupt weitergeben kann und soll. Ist es doch eine traurige Realität, daß sich in ganz Österreich nicht einmal ein Dutzend Schulen findet, die Spanisch als zweite Fremdsprache oder gar nur als Freigegenstand anbieten.

Wie vertraut — also oft und oft gehört — klingt es mir da im Ohr: „. . . Spanisch, wie toll! Welch exotische Sprache! . . . aber wußten Sie nicht, daß dies eher ein idealistisches Studium . . ., Berufsaussichten, so gut wie keine . . .?!"

Das Argument, Spanisch könne erst dann auf breiterer Basis an Schule eingeführt werden, wenn genügend Spanischlehrer vorhanden wären, ist inzwischen nicht mehr zugkräftig.

Es SIND genug Lehrer vorhanden. Aber sie scheitern an der festgefrorenen Sprachenabfolge: Englisch, Latein, Französisch (od. Italienisch), und vor allem am Konservativismus vieler Schuldirektoren.

Der Mangel an Initiative wird also einmal mehr von einem auf den anderen geschoben: Das Unterrichtsministerium ruht sich auf seinen gelegentlichen Goodwill-Bekundungen aus und wartet auf Vorschläge und Wünsche seitens der Direktoren, während die Direktoren ihrerseits wiederum auf „Order von oben" warten, um Spanisch definitiv einzuführen.

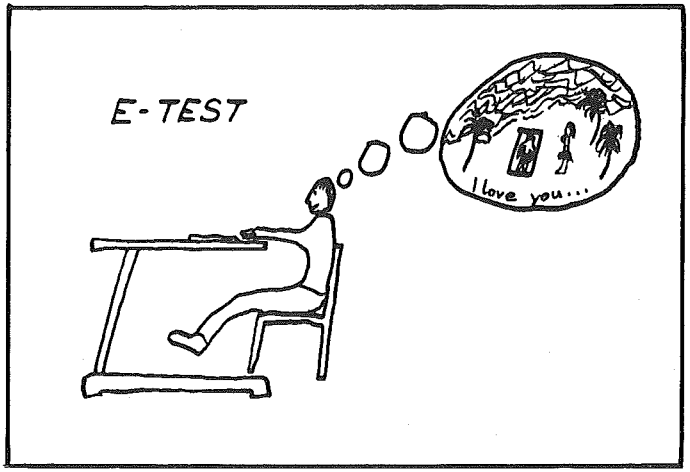
Hätten wir also wieder unseren berühmten „Circulus vitiosus"!!!

Im Vergleich zu anderen Sprchen kann ich sagen, daß die Schüler im Spanischunterricht leichter zu motivieren sind, daß gerade das Besondere und die Seltenheit dieser Sprache ihr Interesse wecken. So kommen sie selbst mit einer Fülle an Wissen, aufgeschnappt in Gesprächen und Medien, mit Begeisterung reden sie über Stierkampf, Flamenco, Indianer oder Dritte Welt-Problematik, und es entspinnen sich rege Diskussionen, die auch dazu dienen, Klischees und Vorurteilen entgegenzuwirken. Schließlich ist nicht jeder Spanier ein Stierkämpfer und nicht jeder „Latino" faul!!!

Tortillas und Sangría übrigens kennt man schon im ganzen Judenburger Raum. Während unserer im letzten Jahr veranstalteten Lateinamerikawochen wurden sie den hungrigen Interessenten angeboten und im Rahmen des „Projektunterrichts" sogar von den Schülern selbst zubereitet. Ebenfalls von den Schülern selbst erstellt wurde zu diesem Anlaß eine Ausstellung über Wirtschaft, Kultur, Politik etc. des südamerikanischen Raumes. Für nächstes Jahr ist bereits eine Dokumentation über den Tourismus in Spanien" geplant. Eine Spanienreise ohne Spanienkenntnisse allerdings . . .?!?!

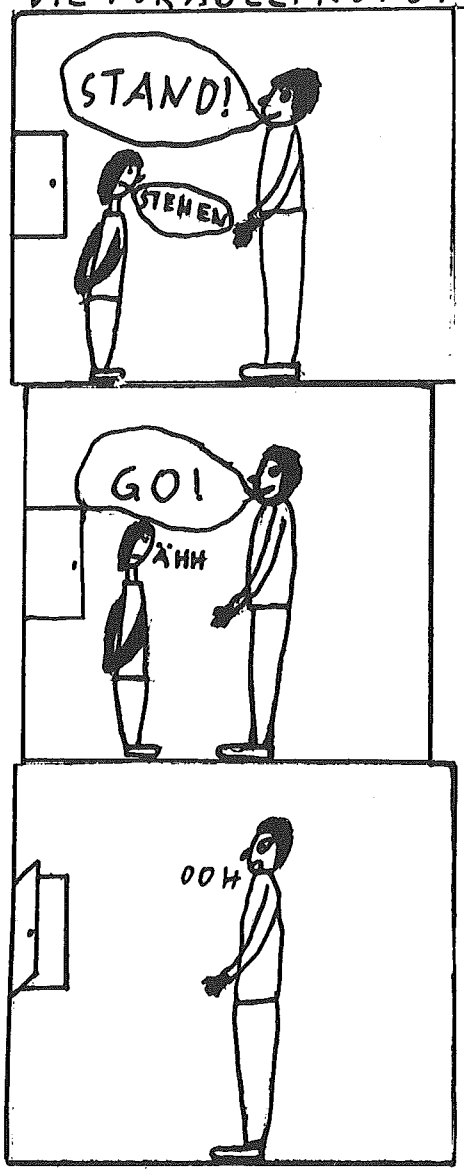
12 Jahre

Schüler zum Thema.....



12 Jahre

DIE VOKABELPRÜFUNG



12 Jahre

Weiterführende Literatur

ALFES, Leonhard: Die Rolle des „Rollenspiels" und das Emanzipationsthema in der „kommunikativen Didaktik". — In: Englisch 11 (1976), S. 41—48.

DOFF, Adrian/JONES, Christopher: Feelings. — Cambridge: CUP 1980.

FREY, Karl: Die Projektmethode. — Weinheim & Basel: Beltz 1982.

GADERER, Heinz: Sich selbst mit den Augen der anderen sehen . . . In: Schratz, a.a.O. S. 171—187.

MOSKOWITZ, Gertrud: Caring and Sharing in the Foreign Language Class. — Rowley, Mass.: Newbury House 1978.

PRACTICAL ENGLISH TEACHING (PET). — Quarterly by MGP, 1980 ff.

PUCHTA, Herbert/SCHRATZ, Michael: Handelndes Lernen im Englischunterricht. (Bd. I: Theoriebuch; Bd. II: Praxisbuch; Bd. III: Trainerbuch). — München: Max Hueber 1984.

RUMPF, Horst: Unterricht und Identität. — München: Juventa² 1982.

SCHRATZ, Michael (Hrsg.): Englschunterricht im Gespräch. Probleme und Praxishilfen. — Bochum: Ferdinan Kamp 1984.

SCHROEDER, Aribert: Zur Verwirklichung des kommunikativen Ansatzes im Englischunterricht der Sekundarstufe I. — Limburg: Frankionus Verlag 1978.

STEVICK, Earl W.: Memory, Meaning & Method. — Rowley, Mass.: Neubury House 1976.

ULICH, Klaus: Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule. — Weinheim & Basel: Beltz 1983.

VESTER, Frederic: Unsere Welt — ein vernetztes System — München: dtv 1983.

schulheft extra

Berichtigung zum Heft Nr. 37 (Otto Glöckel)

Wer das letzte „Schulheft", die Glöckel-Nummer, aufmerksam gelesen hat, wird den Irrtum in der Darstellung des Olechowski-Gesamtschulmodells bemerkt haben: **nicht** die Studie von Prof. Olechowski & Team war das erste österreichische Gesamtschulkonzept ohne Leistungsgruppen, sondern zuvor, nämlich bereits 1973, hatte Prof. Vierlinger mit Kollegen an der Übungsschule der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz einen Schulversuch zu einer Schule der 10- bis 14jährigen eingerichtet, der nach den Prinzipien der totalen Heterogenität der Schülerzusammensetzung und innerer Differenzierung ausgebaut war — 1983 zwang das Ministerium dieser Schule Leistungsgruppen auf, womit der Versuch für die Begründer und Leiter beendet war. Wie gesagt, der aufmerksame Leser wird dies dem Artikel Prof. Vierlinger im Glöckel-Heft entnommen haben.

Heidi Pirchner

Im letzten „Schulheft", der Glöckel-Nummer, brachten wir eine knappe Darstellung der acht Wiener Schulversuche, denen durch einen Schachzug des Ministeriums die Eigenschaft „gesamtschulartig" gestrichen wurde. Einige an der Entwicklung des Schulversuchs beteiligte Lehrer der Versuchsschule Liesing (AHS-Standort, Anton-Krieger-Gasse 25, 1230 Wien) verteilten bei dem nach Wonne-und Grießschmarrn-Prinzip konzipierten Otto-Glöckel-Symposium die folgenden drei Flugblätter, wodurch die im Stadtschulrat Wien bereits sattsam bekannten Aktivisten der „Unabhängigen Liste IGS-BRG 23" neuerlich provozierten! *Heidi Pirchner*

Willkommen auf dem Jahrmarkt der Eitelkeiten und Kuriositäten:

Ein Glöckel-Symposion wird zelebriert und die sozialistische Schulreform wird abgeblasen!

Otto Glöckel hat vor allem eines erkannt: Eine Angleichung der Bildungschancen von Arbeiter- und Bürgerkindern kann nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn die gemeinsame Schulerziehung nicht nur in der Volksschule, sondern auch in der Mittelschule verwirklicht wird. Die gemeinsame Schule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen ist die zentrale Forderung der sozialistischen Bildungspolitik seit den Anfangstagen der 1. Republik. Sie ist noch immer wesentlichster Punkt im bildungspolitischen Programm der SPÖ. Auch der erbitterte Widerstand der Konservativen ist gleichgeblieben: Das Argument, die Gesamtschule würde alle Kinder gleichschalten und die Vielfalt ihrer Talente unterdrücken — wenngleich 100mal theoretisch und praktisch entkräftet — zieht noch immer.

Was sich im letzten Dreivierteljahrhundert allerdings geändert hat, ist die politische Machtkonstellation. Die Sozialisten, einst radikale Opposition, sitzen nun in der Regierung. Statt ihre Vorstellungen nun durchzusetzen, deponieren sie diese jedoch paradoxerweise in den Schubladen. Eine radikale Bildungsreform wird kampflos aufgegeben, weil sie eine parlamentarische Zweidrittelmehrheit erfordern würde. Eine knieweiche „innere Schulreform" und die Deklarierung eines alten Hutes zur „Neuen Mittelschule" wird auf die sozialistischen Fahnen geschrieben.

Vielleicht könnte es sogar gelingen, ein Otto-Glöckel.Symposion zu veranstalten, in dem von der Gesamtschule keine Rede ist: Glöckel neuinterpretiert als Prophet der bevorstehenden „inneren Schulreform"? Bravissimo!

Die bisherigen Schulversuche an den Gesamtschulen werden sang- und klanglos auslaufen. Kein Hahn kräht mehr nach ihnen! — Wir Lehrer der bisherigen IGS (und des BORG) Anton-Krieger-Gasse in Wien-Liesing, die nicht als einzige die Programmatik der sozialistischen Schulpolitik beim Wort nehmen, versuchten zu retten, was zu retten war. Wenn schon die Gesamtschule nicht Regelschule wird, warum nicht wengistens ein

engagierter Schulversuch für langfristige bildungspolitische Veränderungen in dieser Richtung?

Wir fordern alle an der österreichischen Schulreform interessierte Personen und Gruppen dringend auf, sich zu überlegen, ob es wirklich sinnvoll ist, langfristige Perspektiven zu opfern und sich stattdessen nur über kleinkarierte Änderungen den Kopf zu zerbrechen, die allen politischen Parteien in den Kram passen.

Schulreformkompetenztest: Erfahren Sie mehr über den Reformer in Ihnen!

1) Wie kommen Sie auf die Idee, Schulreform (aktiv) zu betreiben?
   a) Sie haben das Bedürfnis, Ihre Erfahrungen und Lösungsansätze praktisch umzusetzen.
   b) Sie benötigen ein Sprungbrett.
   c) Sie haben von Otto Glöckel gehört und sind besorgt.
2) Wie würden Sie damit beginnen?
   a) Sie stellen inhaltliche Überlegungen an und initiieren einen basisdemokratischen Meinungsbildungsprozeß.
   b) Sie lassen andere arbeiten und schließen einen Leasing-Kopiervertrag ab.
   c) Sie warten ein Jubiläum ab.
3) Zwei Jahre vor Auslaufen des IGS-Versuchs haben Sie ein Schulversuchskonzept entwickelt und legen es der Schulbehörde vor. Was, glauben Sie, tut diese?
   a) Sie entwickelt einen Modellrahmen, in dem Ihr Modell Platz hat, und tritt in politische Verhandlungen zur Durchsetzung ein.
   b) Sie benötigt eineinhalb Jahre zur Erstellung eines Rahmenmodells, das zu Ihrem Modell in Widerspruch steht.
   c) Sie betrachtet dieses Konzept nicht (mehr) als Verhandlungsgrundlage, um das hierarchische Gefüge nicht mehr zu stören.
4) Sie sind davon überzeugt, daß Ihre Zielvorstellungen nur in einer Gesamtschule verwirklichbar sind. — Was tun?
   a) Sie deklarieren sich und versuchen, Ihre Vorstellungen offen argumentierend durchzusetzen.
   b) Sie nehmen die Gelegenheit wahr, um ein Referat „Soziale Integration mit oder ohne Berücksichtigung der Bildungshöhe des spezifischen Schulstandortes im Bereich der gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen-Artigkeit" zu installieren und sichern sich ein Arbeitsplätzchen innerhalb desselben.

c) Sie bewahren solange wie möglich strikteste Geheimhaltung und wundern sich ein wenig, daß die Durchsetzung an politischen Widerständen scheitert.

5) Sie erkennen, daß Ihr Konzept politisch nicht durchsetzbar ist. — Wie reagieren Sie?
   a) Sie sind Betroffener und gehen in die Öffentlichkeit.
   b) Sie sind Pragmatiker und verkaufen die geheime Gesamtschule als innere Schulreform und umgekehrt.
   c) Sie sind langfristiger Gesamtschulvisionär und haben Zeit, denn die Schulreform geht weiter . . .

Auswertung:

a)-Typ: Bravo! Reines Herz und reiner Tor! Kommen Sie zu uns!

b)-Typ: Es ist schön, daß es auch Realisten gibt. Eine Laufbahn in der Schulbehörde ist Ihnen so gut wie sicher!

c)-Typ: Sie sind der wahre Schulreformer, denn Sie wissen, daß es bei Reformen nicht auf Veränderungen ankommt!

Mischtypen: Sie machen einen merkwürdig unentschlossenen Eindruck! Probieren Sie's doch mit einer Balint-Gruppe!

Des Pudels Kern — das Modell BRG 23 in Stichworten

1. Entstehung:

Entwicklung an der Schule selbst; von Unterrichtserfahrung ausgehend. Konzept, das positive Ansätze jetzigen Unterrichts aufgreift und zu einem realisiertbaren Unterrichtssystem strukturiert (Synthese von Theorie und Praxis).

2. Inhaltlicher Bereich:

Fächerintegration zur Bewältigung der Stoffülle und Erzielen einer überschaubaren Bildung durch themenzentrierten Unterricht (Verknüpfung Schule — gesellschaftliche Wirklichkeit; erleichterter Zugang zu den einzelnen Fächern und ihres Stellenwertes).

3. Sozialer Bereich:

a) Gesamtschule
b) Unterrichtsmethoden, die Zusammenarbeit begünstigen
c) Verstärkte soziale Betreuung durch Teamarbeit der Lehrer

4. Lehrerrolle:

Zusammenarbeit der Lehrer in Teams, die für eine Schülergruppe gemeinsam die Verantwortung übernehmen. Aufgabe des Lehrerteams: Fächerintegration, Unterrichtskoordination, individuelle Betreuung, Assistenzen, Beurteilung.

5. Organisation des Unterrichts (Projektsystem):

Integrative Phase — Bearbeitung des Themas an sich.

Fachspezifische Phase — Bearbeitung fachspezifischer Aspekte des Themas.

Individualphase — Neigungs- und Übungskurse (fachspezifisch erweiternd/themengebunden).

6. Praktische Details:

Aufnahme einer repräsentativen Gesamtschulpopulation durch die Schule selbst. Offiziell verankerte Teamzeit. Zusammenarbeit. AHS- und HS-Lehrer. Übertrittsmöglichkeit zu Regelschulen.

7. Erwartungen:

a) Intensive individuelle Betreuung (frühzeitiges Erkennen und Abfangen von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten; Begabungsförderung in allen Gegenständen).
b) Gleichgewichtung aller Fächer (Zusammenschauende Bildung; weniger Konzentration auf „schriftliche Fächer").

8. Realisierung:

Noch immer ungewiß.

Wer sich für eine detaillierte Modellbeschreibung interessiert, fülle folgenden Bestellschein aus und schicke ihn an die Adresse im Impressum. Bitte 20-S-Unkostenbeitrag beilegen.

Ich, , bestelle Exemplare.

Adresse: , Unterschrift:

• Kontaktadresse: Manfred Rittenbacher, IGS-BRG 23, Anton-Krieger-Gasse 25, 1238 Wien.

Komitee gegen Lehrerarbeitslosigkeit (OÖ)

Betrifft: Lehrerarbeitslosigkeit, „Solidaritätsaktion für arbeitslose Lehrer" (SALE) und „Informations- und Selbsthilfeorganisation für Pädagogen" (ISOP)

Wahlzuckerl für arbeitslose Lehrer?

Kurz vor den Landtagswahlen entdecken ÖVP und SPÖ ihr Herz für arbeitslose Lehrer. Anfang September stellt sich die ÖVP-nahe „Solidaritätsaktion für arbeitslose Lehrer" (SALE) der Öffentlichkeit vor, nun reagiert die SPÖ mit einem Gegenzug. Anläßlich einer Pressekonferenz wurde die „Informations- und Selbsthilfeorganisation für Pädagogen" (ISPO) vorgestellt. In beiden Fällen dürften es in erster Linie wahltaktische Überlegungen sein, die zur Gründung der Vereine führten.

So wurd die SALE von der Behörde bereits per 6. März zur Gründung zugelassen, jedoch erst jetzt, im Zuge des Landtagswahlkampfes, der Öffentlichkeit vorgestellt. Die Wirksamkeit des Vereins ist im übrigen sehr zu bezweifeln, werden arbeitslose Lehrer doch nicht ihrer Ausbildung entsprechend eingesetzt, sondern vielmehr für Büro- und Kanzleiarbeiten und andere ausbildungsfremde Tätigkeiten eingesetzt. Zudem ist sehr zu bezweifeln, daß es SALE gelingen wird, die von ihr angestrebten 200 Lehrer zu vermitteln; zunächst handelt es sich hier um noch nicht mehr als ein Wahlversprechen.

Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Gründung des nun neu vorgestellten Vereins ISOP zu sehen. **Vom einer ursprünglich überparteilichen Orientierung bleibt nur mehr eine „rote" Kopie der „schwarzen" SALE übrig.** Hier die Chronologie der Ereignisse:

— Seit mehr als zwei Jahren existiert in Linz ein überparteiliches „Komitee gegen Lehrerarbeitslosigkeit"; es veranstaltet zusammen mit Komitees anderer Bundesländer im Mai 1984 ein Enquete gegen Lehrerarbeitslosigkeit, auf der eine Grundsatzresolution beschlossen wird. Auf dieser Basis setzt das Komitee seine Aktivitäten fort: Vorsprachen im Unterrichtsminiterium, eine Unterschriftenaktion an die Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, Veranstaltungen u.a.m.

— Nachdem bekannt wird, daß eine ÖVP-nahe „Solidaritätsaktion für arbeitslose Lehrer" gegründet wird, tritt der Vorsitzende des Sozialistischen Lehrervereins, Prof. Wilhelm Mayrhofer, an das „Komitee gegen Lehrerarbeitslosigkeit" heran. Seine Absicht: eine Zusammenarbeit von SLÖ und Komitee in der Frage Lehrerarbeitslosigkeit.

— Das Komitee entschließt sich zu einer Zusammenarbeit in dieser Frage unter mehreren Voraussetzungen:
  - ○ ein Verein für Selbsthilfeprojekte arbeitsloser Lehrer muß **strikt überparteilich** sein; er ist offen für alle, die sich zur Grundsatzresolution der Linzer Enquete vom Mai 1984 bekennen.
  - ○ Selbsthilfeprojekte arbeitsloser Lehrer müssen in deren berufsspezifischen Bereichen liegen und **pädagogisch sinnvoll** sein.
  - ○ Ein erster Schritt muß daher die Errichtung eines **pädagogischen Zentrums** in Linz sein, einer Art von Lehrer-Schüler-Eltern-Treffpunkt mit einer eigenen Bibliothek, einer Mediathek, einem Café, Veranstaltungsräumen, einem kostengünstigen Nachhilfezentrum und einer Projektstelle. Hier sollen zunächst arbeitslose Lehrer ein sinnvolles Betätigungsfeld finden, Projekte ausarbeiten und mit anderen pädagogischen Initiativen zusammenarbeiten.

All diese Punkte werden in einem Gespräch mit SLÖ-Vorsitzenden Mayrhofer besprochen; einvernehmlich wird diese Orientierung auch in die Statuten des neu zu gründenden Vereins „Informations- und Selbsthilfeorganisation für Pädagogen" (ISOP) aufgenommen. Auch die überparteiliche Orientierung des Vereins ist statuarisch festgelegt.

Umso merkwürdiger nimmt sich nun das weitere Verhalten des SLÖ-Landesobmannes aus:

- ○ Er organisiert ohne Einvernehmen mit dem „Komitee gegen Lehrerarbeitslosigkeit" eine konstituierende Sitzung von ISOP.
- ○ Er streicht eigenmächtig 6 der 7 Proponenten des neuen Vereins und setzt sich selbst als Proponent ein.
- ○ In einem Gespräch gestern, Dienstag, zwischen dem SLÖ-Obmann und Vertretern unseres Komitees wird deutlich, daß der SLÖ-Vorsitzende nicht bereit ist, dem Komitee in Personalfragen des Vereins seine Eigenständigkeit zu lassen. Nach Mayrhofers Vorstellungen soll der Vorstand von ISOP eine SPÖ(SLÖ)-dominierte Angelegenheit sein.

Das Komitee gegen Lehrerarbeitslosigkeit wurde damit elegant ausgespielt, der überparteiliche Charakter von ISOP ist dahin, ISOP ist somit die SALE auf „rosarot". Nach Ansicht des Komitees gegen Lehrerarbeitslosigkeit hat eine solche Vor-

gangsweise mit „Solidarität für Arbeitslose" nichts, mit Wahlkampf und wahltaktischen Kniffen aber alles zu tun. Das Motto: jeder Partei ihr eigener Arbeitslosenverein.

Feststeht jedenfalls, daß auf diesem Weg kein sinnvoller Beitrag zur Beseitigung oder auch nur Milderung der Lehrerarbeitslosigkeit geleistet wird, daher erklärt das Komitee gegen Lehrerarbeitslosigkeit, daß es mit dem nun vorgestellten Verein ISOP nichts zu tun hat und damit der ursprüngliche Sinn dieser Pressekonferenz hinfällig ist.

Unser Komitee wird weiterhin bestehen und sich dafür einsetzen, daß bildungspolitische Maßnahmen getroffen werden, die die Einstellung aller arbeitsloser Lehrer und Lehrerinnen ermöglichen.

Linz, 18. September 1985

Kontaktadressen unseres Komitees:

Wilfried Prammer, Schloß Brunnwald 5, 4190 Bad Leonfelden (07213/83 52); Christian Schartner, Waldeggstraße 121/10, 4020 Linz (66 80 73); Hermann Stadler, Ederackerstraße 21 (48 2 10).

Filmbesprechung

Küchengespräche mit Rebellinnen

Frauen im antifaschistischen Widerstand erzählen

Ein Film von Karin Berger, Elisabeth Holzinger, Charlotte Podgornik, Lisbeth N. Trallori, Österreich 1984.

Gefördert aus den Mitteln des MBUKS und des BMWF. 16 mm, Farbe, 80 min. (Kurzfassung 45 min.)

Approbiert für alle Schulen ab der 8. Schulstufe in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung.

Ein Erlaß des BMUKS (Zl. 33 4 66/3-111/85) ermöglicht allen Bundesschulen eine kostengünstige Ausleihe des Films. Das BMUKS bezahlt während des Schuljahres 1985/86 zwei Drittel der Leihmiete. Der Selbstbehalt für Schulen beträgt öS 330,—.

Der Film kann in der Gesamtlänge von 80 min., in 2 Teilen (1. Teil« 35 min., 2. Teil: 42 min.) oder auch in einer speziell für den Unterrichtsgebrauch hergestellten Kurzfassung von 45 min. eingesetzt werden.

Ein Stundenbild zum Film, das von der Projektgruppe Frauen im antifaschistischen Widerstand ausgearbeitet wurde, kann zusammen mit dem Film angefordert werden.

Information — Beratung — Filmbestellung bei: filmladen, 1070 Wien, Mariahilfer Straße 58/7, Tel. 93 43 62-0, 93 44 79-0.

Der Anteil der Frauen

„Vier Österreicherinnen erzählen über ihren Widerstand gegen den Nationalsozialismus, über ihre Strategie des Überlebens, den Wert von Solidarität. Sie erzählen vom Alltag in dieser Zeit, von den Beweggründen ihres Handelns, von ihrem Umgang mit Gefahr, Angst und Trennung. Die Frauen haben ihr Leben riskiert, haben Widerstand bei den Partisanen und Widerstand gegen Terror und Isolation im Gefängnis geleistet.Sie waren in Gruppen aktiv oder haben auf sich allein gestellt gehandelt.

Wir waren in ganz Österreich unterwegs, haben mit damals Aktiven Gespräche von vielen Stunden geführt. Wir waren beeindruckt von den Erlebnissen der Frauen, von ihrem Mut, ihrer Phantasie, von der Selbstverständlichkeit ihres Handelns. Auch davon, wie anschaulich und lebendig sie erzählten.

Die Küchengespräche

Vorauszuschicken ist, daß wir die Frauen bereits kannten, nicht nur ihre Geschichte, sondern auch einiges aus ihrem Alltag, ihre Sorgen und Probleme. Das erleichterte eine persönliche Begegnung.

Im zentralen Ort des Hauses, der Küche, erzählten uns die Frauen ihr Leben. Allmählich vergaßen wir die oftmals schwierigen Bedingungen bei der Aufnahme, wie die Beengtheit des Raumes, störende Geräusche. Wir versuchten, uns auf eventuelle Zwischenfälle einzustellen und den Ablauf des Interviews dem Alltagsleben der Frauen anzupassen. Wenn die Katze gefüttert werden wollte, das Essen für die Familie gekocht sein sollte, dann legten wir Pausen ein. Die Gespräche selbst dehnten sich über einen Tag, oft auch über mehrere Tage aus.

Der zweite und dritte Blick

Unser Verhältnis zu den Frauen bestimmte die Position und Führung der Kamera. Wir wollten zuhören, wollten die Gesichter der Frauen sehen, uns auf sie und ihre Geschichte konzentrieren. — Ohne das Medium Video wäre das nicht möglich gewesen.

Wir brauchten wenig, manchmal kein künstliches Licht, die Geräte störten die Atmosphäre kaum. Wir hatten nicht das Gefühl, mit jedem Meter Material sparen zu müssen. Daher konnten wir ohne Zeitdruck unsere Fragen stellen, konnten während der drei- bis vierstündigen Interviews auch Ruhe zulassen. Die Emotionen der Frauen durch die Kamera zu unterstreichen, schien uns überflüssig.

Insgesamt hatten wir etwa vierzig Stunden Interviewmaterial. Die Auswahl war schwierig: Wir wollten im Film verschiedene Bereiche des Widerstands zeigen und wollten, daß Frauen aus verschiedenen Gebieten Österreichs ihre Erlebnisse erzählen.

Die Konzeption des Films ist von einer Chronologie getragen, die sich aus den Geschichten der Frauen ergibt: Die beiden ersten Frauen berichten über ihren Widerstand in der „Freiheit", die beiden letzten über ihren Widerstand im Gefängnis. Ihre Erzählungen gehen ineinander über. Es ist eine kollektive Biographie, die sie erzählen, und ihre individuelle zugleich.

Als einziges zusätzliches Element verwenden wir Photos. Wir wollen den Zuschauern keine Bilder aufdrängen, die ohnehin aus den Geschichten und Gesichtern der Frauen entstehen.

Die Photoeinstellungen sind lang. Sie machen den zweiten und dritten Blick möglich, lassen mehr als die offensichtlichen Aussagen der Photos erkennen. Die Gesichter der Frauen von damals und ihre Erzählungen lassen allmählich erfahren, wie ihre Gesicher von heute geworden sind."

(Projektgruppe Frauen im antifaschistischen Widerstand)

„Ja, Angst, wer hätte net Angst, wenn er sowas tut. Angst hab ich schon gehabt, weil ich hab ja doch an meine Kinder denken müssen. Mein Mann hat mir einmal geschrieben, und ich hab ihm versprechen müssen, wo ich mich irgendwie ins Unrecht setz gegenüber der NSDAP — weil wenn mit ihm was passiert, und mir passiert auch was, dann haben die Kinder niemand, net. das hab ich ihm versprechen müssen, aber an das Verpsrechen hab ich mich dann nicht halten können."

(Agnes Primocic, geb. 1905)

„Na ja, das Ziel war halt, den Faschismus von unserer Heimat auszutreiben. Das ist das erste Ziel gewesen. Und daß die, die noch überbleiben, die verstreut sind, die unsern Angehörigen, daß sie wieder auf eigene Heime, daß sie wieder zurückkehren können . . ."

(Johanna Sadolschek-Zala, geb. 1923)

„Ich glaube, daß dieses Problem auch nicht wirklich aufgebarbeitet ist. Wo die Grenzen sind, was ein Mensch an Qualen wirklich aushält, das ist noch nicht wirklich aufgebarbeitet. Wenn er nicht bereit ist zu sterben, das setz ich voraus. Und ich hab mir damals schon, das war irgendwie doch diese ganze Erziehung, ich hab mir auch gedacht, also bevor ich einen Menschen verraten würde, ich tät mir die Zungen abbeißen.

(Rosl Grossmann-Breuer, geb. 1920)

„Ich weiß nicht, ob du's bemerkt hast, ich hab mich schon aufgeregt, wie ihr da wards. Es ist nimmer so intensiv, wie's war, es sind doch die Jahrzehnte schon vorüber, du kannst jetzt ruhiger erzählen als früher, aber über vieles bin ich net hinweg."

(Anni Haider, geb. 1901)

Buchempfehlung

Das Buch „Der Himmel ist blau. Kann sein.", in dem zwanzig österreichische Frauen von ihrem Widerstand erzählen, kann erweiternd zum Film eingesetzt werden. Es eignet sich zum Vorlesen und zeigt auf sehr persönliche Weise verschiedene Formen von Widerstand gegen die Nazi-Diktatur.

Der Himmel ist blau. Kann sein. Frauen im Widerstand. Österreich 1938—45. edition spure. promedia. Wien 1985.

Barbara Eppensteiner

„. . . aber zu Hause haben wir kein Museum . . .“

Die erste Museumsbusausstellung in Zusammenarbeit mit dem österreichischen Museum für Volkskunde

Am 23. Mai d. J. wurde im Schönbornpark vor dem österreichischen Museum für Volkskunde der Museumsbus der Initiative für Kulturpädagogik der Öffentlichkeit vorgestellt. Im folgenden sollen Idee, Konzept und Durchführung erläutert sowie anhand von konkreten Beispielen ein Einblick in die Arbeitsweise der Initiative für Kulturpädagogik gegeben werden.

Das Konzept Museumsbus

„Die Ausstellung kommt zu den Besuchern“ — ein wichtiger Aspekt der Idee ist die Mobilität, durch die Besucherschichten angesprochen werden können, denen stationäre Ausstellungen in bestehenden Museen aus verschiedenen Gründen nicht zugänglich sind.

Unser Zielpublikum sind vor allem Kinder und Jugendliche. Dieser Gruppe werden durch die zunehmende Kommerzialisierung der Kinderkultur mit ihren ständig neuen, schwer zu verarbeitenden Eindrücken, tiefergehende Erfahrungen immer schwerer möglich. An diesem Punkt setzt die Arbeit mit dem Museumsbus unter anderem an. Das „Museum vor Ort“ ist eine Alternative zu der vor allem für Kinder und Jugendliche zunehmenden Undurchschaubarkeit der Großstadt mit ihrer Überfülle an Konsumangeboten. Wir bieten eine kleine, überschaubare Ausstellung, die von den verschiedensten Seiten be-griffen, erlebt und so verstanden und verarbeitet werden kann. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, daß die Ausstellung so konzipiert ist, daß sie nicht nur kognitiv erfahrbar ist, sondern dazu anregt, aktiv zu werden, verschiedene Dinge selbst auszuprobieren. Der Museumsbus ist ein Ort, den die Kinder gerne aufsuchen, weil dort etwas los ist, weil sie spielen oder sich auf eine Arbeit konzentrieren können und weil sie dort andere Kinder und Jugendliche treffen. Neben der Vermittlung von Wissen erscheint uns soziales Lernen ein wichtiges Ziel unserer Arbeit.

Was ist der Museumsbus?

Der Museumsbus ist ein ausrangierter ÖBB-Bus, der zum einen als Raum für die Ausstellung, zum anderen als Transportmittel dient. Die Ausstellung breitet sich durch Stellwände mit Bild-Text-Dokumentation, verschiedene Gegenstände, einer Verkleidungswerkstatt, Tischen und Bänken zum Arbeiten oder Ausruhen und anderem mehr in das Umfeld des Busses aus.

Die Gestaltung der Ausstellung

Die Ausstellung beschäftigt sich mit dem Kinder- und Jugendalltag der zwanziger und dreißiger Jahre und leistet so einen Beitrag sowohl zum Jahr der Zeitgeschichte als auch zum Jahr der Jugend, die beide heuer stattfinden.

Im Inneren des Busses ist die Küche einer Arbeiterwohnung aufgebaut, außerdem befindet sich darin eine museale Abteilung. Verschiedene, für die Zeit und das Milieu typische Gegenstände wie ein Sparherd, ein Lavoirstockerl, eine Wasserkanne, eine Kaffeemühle und anderes bilden die Einrichtung der Küche und machen einen Einblick in das tägliche Leben vor fünfzig Jahren möglich. Die Küche ist so gestaltet, daß sie von den Ausstellungsbesuchern gemeinsam mit einem Animator jederzeit benutzt werden kann. Die Kinder und Jugendlichen können mit einer Waschrumpel Wäsche waschen, Wasser holen und nach alten Sparrezepten kochen und so die Beengtheit des Lebensraumes und die beschwerliche Hausarbeit nacherleben. In Rollenspielen können sie erfahren, welche Konflikte und Reibungsflächen sich dadurch ergeben konnten.

Ergänzt wird die Dokumentation des Themas Familie im anderen Teil des Busses, in dem wir bei der Gestaltung Wert auf eine museumsähnliche Atmosphäre legten. Hier sind originale Familienphotos, mit den dazugehörigen Geschichten hinter Glas ausgestellt.

In einer Vitrine findet sich verschiedenstes Kinderspielzeug, von der fast perfekten Puppenküche bis zum selbstgebastelten Holzauto. Durch die Art der Präsentation wird auf den Wert dieser Originalgegenstände hingewiesen.

Modelle verschieden großer Wohnungen machen soziale Unterschiede deutlich.

Weiters gibt es eine Leseecke mit Kinder- und Jugendbüchern sowie verschiedene Zeitschriften. Diese dürfen selbstverständlich durchgeblättert und gelesen werden. Zu diesem Zweck steht ein bequemer Sessel für die Besucher bereit.

Außerhalb des Busses sind auf zwölf Stellwänden die Themenbereiche Verkehr, Konsum, ausgestorbene Berufe, Müll, Spiele auf der Straße, Medien und Technik, Arbeitswelt und Arbeitslosigkeit, sowie ein Überblick über die politische Entwicklung und die Jugendorganisationen in den dreißiger Jahren dargestellt. Die Dokumentation, bei der die Texte auf ein Mindestmaß reduziert sind, wird in vielen Bereichen durch Gegenstände ergänzt. So gibt es zum Beispiel zum hema Verkehr ein altes Fahrrad, zu den „Spielen auf der Straße" einen auf einem Foto dargestellten Holzreifen und zu den Straßenmusikern verschiedene Instrumente. Eine stilisierte Figur mit umgehängtem Koffer stellt einen Hausierer dar. Der Koffer kann, wie auch alle anderen Gegenstände, ausgeliehen und in verschiedenen Spielen verwendet werden. Auf der Stellwand zum Thema Radio ist neben einem Dedektor ein Walkman montiert, der jedem Besucher Gelegenheit gibt, über Kopfhörer Ausschitte aus Radiosendungen der dreißiger Jahre abzuhören.

Eine Verkleidungswerkstatt lädt dazu ein, in die verschiedensten Rollen zu schlüpfen. In der Spielecke können Peitschenkreisel (Wolferl), Diabolo, Holzreifen und andere Spielzeuge ausprobiert werden. Knöpfe, Steine und Steckerl regen die Kinder dazu an, selbst Spiele zu erfinden und alte Menschen zu befragen, was sie in ihrer Kindheit spielten.

An einer Außenwand des Busses ist ein „wachsendes Museum" angebracht, in dem von den Besuchern gebrachte Gegenstände aus den dreißiger Jahren mit ihren Geschichten versehen und ausgestellt sind.

Begleitend zur Ausstellung gibt es einen kleinen Katalog, der von den Kindern mit selbstgeschriebenen Geschichten ergänzt, verkauft oder selbst erstanden werden kann.

Das Animationsprogramm

Das von uns, begleitend zur Ausstellung, entwickelte Animationsprogramm soll den Kindern und Jugendlichen durch gezielte Spiel- und Bastelangebote die Möglichkeit geben, selbst aktiv zu werden.

Resumee der bisherigen Arbeit

Seit dem 23. Mai haben wir 24 Schulklassen in Wien und St. Pölten betreut. Die Bandbreite reichte von Volks- über Hauptschulklassen und Polytechnische Lehrgänge bis hin zu höheren Klassen der BHS.

Im Rahmen des Wiener Ferienspiels und der Niederösterreichischen Kindersommerspiele sowie des Nachmittagsangebotes während der Schulzeit bersuchten bisher zirka 5000 Kinder und 2000 Erwachsene unsere Ausstellung und nahmen unsere Angebote in Anspruch. Uns erscheint die von uns geleistete Vermittlungsarbeit sehr erfolgreich. Durch Animationsprogramme und Werkstätten wurden die Besucher aktiv einbezogen und konnten die Ausstellung beziehungsweise die Geschichte der dreißiger Jahre er-leben. Neben Kindern und Fmailien, die nur einmal kamen, gab es viele, die uns öfter besuchten. Kinder, die mit ihrer Schulklasse bei uns gewesen waren, kamen im Rahmen des Ferienspiels mit ihren Eltern und Großeltern, um ihnen zu zeigen, was sie hier gesehen und erlebt hatten.

Die Tatsache, daß uns Kinder und Jugendliche oft beim Auf- und Abbauen der Ausstellung halfen, spricht dafür, daß sie sich wohlfühlten.

Wertvoll erscheint es uns auch, daß es uns immer wieder gelingt, Zeitzeugen in unsere Arbeit einzubeziehen. Alte Menschen, die durch die Ausstellung an ihre eigene Kindheit und Jugend erinnert werden, erzählen den Kindern Geschichten, bestätigen die Originalität der ausgestellten Fotos und Gegenstände und bringen den Kindern alte Spiele bei (Diabolo, verschiedene Varianten von Tempelhüpfen, Reifentreiben . . .)

Die Kinder, die immer wieder selbständig Interviews mit den in den Parks anwesenden Personen durchführten, erlebten verschiedenste Reaktionen von „darüber möchte ich nicht mehr sprechen, seid froh, daß ihr heute lebt", bis hin zu ausführlichen Schilderungen der Lebenssituation, der Spiele und der Gefühle einzelner. Beide Reaktionen regen die Kinder an, weiteres zu diesem Thema wissen zu wollen.

Das Ziel des Projektes Zeitgeschichte erlebbar zu machen und vielen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bleibende Eindrücke und Erlebnisse zu verschaffen, ist in der bisherigen Arbeit erreicht worden.

Weitere Auskünfte erhalten Sie unter der Telefonnummer 65 09 321 Amanshauser/Initiative für Kulturpädagogik

AUTORENVERZEICHNIS

Elfi BAKTIR, VHS-Fachgruppenleiterin Deutsch als Fremdsprache, Neillreichgasse 64, 1100 Wien
Elisabeth CASTEX-BORG, Hegelgasse 14, 1010 Wien
Rudolf DE CILLIA, AHS-Lehrer, Rudolfsplatz 2/17, 1010 Wien
Erika EHMER, HS-Lehrerin, Fraungrubergasse 4, 1120 Wien
Gero FISCHER, Univ.-Doz. Sprachwissenschaft, Kupkagasse 4/15, 1080 Wien
Roland FISCHER, AHS-Lehrer, Fremdsprachenzentrum an der UNI Linz, 4652 Fischlham
Brigitte GRAFMUGG, Steyrerg. 37, 8010 Graz
Peter GSTETTNER, Univ.-Prof. Erziehungszwissenschaft, UBW Klagenfurt, Universitätsstraße 65, 9010 Klagenfurt/Celovec
Melitta HUMITSCH, AHS-Lehrerin, Ungargasse 42, 8045 Graz
Alfred KNAPP, Fremdsprachenkoordinator Verband Wiener Volksbildung, Hollergasse 22, 1150 Wien
Anton MESNER, ARGE Kroatisch, BSI f. d. kroatische Schulwesen Burgenland
Wolfgang PIRSTINGER, GB Dreihackengasse, 8020 Graz
Hans SAUSENG, BG Dreihackengasse, 8020 Graz
Johann STADLER, AHS-Lehrer Wittenbauerstraße 107, 8042 Graz
Christa WILDMOSER, AHS-Lehrerin, Krieglergasse 4, 1030 Wien