Rudolf De Cillia/Grete Anzengruber
(Redaktion)

Fremd Sprachen Politik in Österreich Mittel- und Osteuropa

Schulheft 68/1993

Das *schulheft* kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand S 250,–. Für Deutschland und die Schweiz: DM 35,–/sfr 35,–.
Preis dieser Einzelnummer: S 100,– zuzüglich Versandkosten, bzw. DM 15,–/sfr 15,–, Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des *schulheft* kostet S 500,–/DM 70,–/sfr 70,–.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Titelblatt: Josef Seiter

Impressum:
ISBN Nr. 3–224–1 9343–3 Jugend & Volk–Edition Wien–Dachs–Verlag Ges.m.b.H., Wien–München.
Alle Rechte vorbehalten.
Medieninhaber: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Verlags- und Herstellungsort: Wien.
Hersteller: Remaprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35.

Herausgeber/innen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Susanne Eybl, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Herwig Peterlik, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Lydia Saadat, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des *schulheft*. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des *schulheft*.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte: Susanne Pirstinger, Herwig Peterlik, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

Inhalt

Vorwort 5

(Fremd) – Sprachenpolitik in Österreich

Gero Fischer
Zum gegenwärtigen Stand der österreichischen Schulsprachenpolitik angesichts gesamteuropäischer Veränderungen 8

Susanne Pirstinger
Multikulturalität im Klassenzimmer – Grenzen und Chancen 21

Gerd Lau
Damals im Jahre 2000. Ein versuchter Rückblick in Österreichs Zukunft als Einwanderungsland 27

Dagmar Heindler
Sprachenvielfalt an Österreichs Schulen oder der Verlust der „Splendid Isolation" 37

Sprach- und bildungspolitische Aspekte des DaF-Unterrichts in Ost- und Südosteuropa

Einleitung 43

Gottfried Wagner
Sprachenpolitik in Osteuropa. Über die Europäisierung von Deutsch als Fremdsprache 45

Gerhard Kowar
Sprachenpolitik und...? 61

Gerhard Kowar
Aktivitäten des BMUK im Bereich der Bildungskooperation mit den Staaten Ost- und Südosteuropas 69

Roland Fischer
Auf der Suche nach Österreichs DaF-Politik im Osten 77

Klaus Fischer
Sprachpolitische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in Ost-und Südosteuropa – aus der Sicht des Goethe-Instituts 85

Josef Stockinger
„Ostsprachen" in oberösterreichischen Unternehmen. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung 100

Leoš Houska
Probleme des Fremdsprachenunterrichts in der CSFR 107

Herta Orešič
Probleme des Fremdsprachenunterrichts (DaF) in Slowenien 111

Regina Hessky
Aktuelle Probleme des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn 115

Didaktische und methodische Aspekte

Hans-Jürgen Krumm
Curriculare und methodische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in den mittel-und osteuropäischen Ländern 123

Erich Huber / Mark Court
Methodentransfer und (ge)wachsen(d)e Strukturen 138

Thomas Fritz
Konzept für ein längerfristiges Weiterbildungsangebot für DaF-Lehrer in Osteuropa 143

Angelika Klammer
Zum Bildungsexport nach Ungarn und in die CSFR Österreichische LehrerInnen an bilingualen Schulen 149

Brigitte Sorger
Lehrerverhaltenstraining und Lehrerrolle im Unterricht ... 161

Aus den Arbeitskreisen: Wünsche und Vorstellungen

Strukturelle Rahmenbedingungen für kultur- und sprachpolitische Auslandsaktivitäten und was die DaF-Szene in Österreich davon profitieren kann 170

Strukturen von Lehrerfortbildungs-Seminaren 174

Kooperation mit dem Goethe-Institut 177

Über die AutorInnen 180

Vorwort

Die vorliegende Nummer der Schulhefte enthält hauptsächlich Beiträge, die als Referate bei einer Tagung mit dem Arbeitstitel *„Sprache und Politik – Deutsch als Fremdsprache – Ost-Südosteuropa"*, veranstaltet im November 1992 von der der Abt. I/11c des BMUK in Raach, gehalten wurden. Diese Vorträge sind durch vier Artikel ergänzt, die sich mit der innerösterreichischen sprachenpolitischen Situation befassen.

Sprachenpolitik und Fremdsprachenpolitik sind Themen, die hierzulande bislang ziemlich vernachlässigt wurden. Sprachenpolitik bestand lange Zeit darin, daß gewohnte Einrichtungen nicht hinterfragt wurden, wie zum Beispiel die Durchsetzung von Englisch als erster und einziger ernsthaft unterrichteter Fremdsprache in unserem Schulwesen. Diese Haltung zeigt sich auch sehr deutlich in der mehr oder minder ausgeprägten Assimilationspolitik den autochthonen Minderheiten und Zuwanderungsminderheiten gegenüber, bei der Schulpolitik nicht selten auf minderheitenfeindliche Vorstöße deutschnationaler Kreise reagierte, anstatt von sich aus zu agieren. Bewußte Sprachenpolitik und Sprachenplanung sind ein relatives Novum.

Neben den europäischen Integrationsbestrebungen, die Veränderungen dieser Einstellungen unabdingbar machen, ist die Öffnung der ost- und südosteuropäischen Länder in den letzten Jahren ein wesentlicher Grund dafür, daß sprachenpolitische Fragen in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses rücken. Durch die Aufwertung Mitteleuropas als geopolitischer Raum erhält die Sprachen- und Fremdsprachenpolitik eine neue Bedeutung: So stellt sich die Frage nach neuen Leitsprachen für Ost- und Südosteuropa, nach den neu definierten Rollen der wichtigen Verkehrssprachen Englisch, Russisch, Französisch, aber auch Deutsch. Ebenso wichtig ist die Frage nach der Bedeutung der ost- und südosteuropäischen Nachbarsprachen für unsere Schulpolitik und Wirtschaft.

Deutsch als Fremdsprache und die österreichische Kulturpolitik in Ost- und Südosteuropa haben im Zuge dieser Entwicklung eine deutliche Aufwertung erfahren. Von Seiten des Bundesmini-

steriums für Unterricht und Kunst, des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung und des Bundesministeriums für auswärtige Angelegenheiten wurden in den letzten drei Jahren eine Fülle von Initiativen gesetzt und Aktivitäten entwickelt, um dem enorm gestiegenen Bedarf an Aus- und vor allem Weiterbildung von FremdsprachenlehrerInnen entgegenzukommen. Österreichische ReferentInnen für die Aus- und Weiterbildung von DaF-LehrerInnen und für die Requalifizierung von RussischlehrerInnen, österreichische LehrerInnen an bilingualen Schulen bzw. an österreichischen Schulen in Budapest und Prag, österreichische LektorInnen an universitären Einrichtungen und Kulturinstituten haben mit ihrem Einsatz wesentliche Beiträge zur Sprachen- und Kulturpolitik geleistet.

Um eine Bilanz der österreichischen sprachpolitischen Aktivitäten in Ost- und Südosteuropa zu ziehen, Probleme zu diskutieren und Perspektiven zu entwickeln, aber auch um den in dem Bereich tätigen Personen einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen, fand vom 5. bis zum 8. November 1992 die eingangs erwähnte Arbeitstagung in Raach statt. Die Referate, von denen wir annehmen, daß sie auch den LeserInnenkreis der Schulhefte interessieren, bilden den Hauptteil der vorliegenden Publikation:

Zu Beginn finden sich vier *Beiträge zur innerösterreichischen Sprachenpolitik:* Gero Fischer befaßt sich mit der österreichischen Fremdsprachenpolitik, Susanne Pirstinger mit den Problemen der Zweit- und Zielsprache Deutsch und mit dem Muttersprachlichen Unterricht in Österreich, und Gerhard Lau setzt sich in satirischer Form mit der Zuwandererproblematik und dem Thema Deutsch als Fremdsprache (DaF) auseinander.

Der Artikel von Dagmar Heindler thematisiert sprachenpolitische Tendenzen und innovative Konzepte von Fremdsprachenunterricht, die von der Fremdsprachenprojektgruppe des Europarates für die europäische Schule von morgen entwickelt und in Österreich in Schulversuchen umgesetzt werden.

Die Autoren des zweiten Teils beschäftigen sich mit *sprach- und bildungspolitischen Aspekten des DaF-Unterrichtes in Ost- und Südosteuropa:*

Die Beiträge von Gottfried Wagner und Gerhard Kowar (Bundesministerium für Unterricht und Kunst) sowie von Roland Fischer (Fremdsprachenzentrum der Universität Linz) beleuchten die Thematik aus österreichischer Sicht, der Beitrag von Klaus Fischer aus der Sicht des (deutschen) Goethe Instituts. Der Artikel von Josef Stockinger behandelt sozusagen die Kehrseite von DaF in Ost- und Südosteuropa, nämlich die Bedeutung unserer ost- und südosteuropäischen Nachbarsprachen für die österreichische Wirtschaft. Die Referate von Leoš Houska (ČSFR), Herta Orešič (Slowenien) und Regina Hessky (Ungarn) thematisieren schließlich Probleme des Fremdsprachenunterrichts/ DaF-Unterrichts in ihren Ländern.

In den Beiträgen des dritten Teils liegt der Schwerpunkt auf den *methodischen und didaktischen Problemen*. Hans-Jürgen Krumm, der zukünftige Ordinarius für DaF an der Universität Wien, diskutiert curriculare und methodische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in den ost- und südosteuropäischen Ländern. Mark Court und Erich Huber behandeln die Frage, wie man sinnvollerweise eine Synthese von westlichen methodischen Konzepten im Fremdsprachenunterricht und traditionellen Strukturen in den Zielländern herstellen kann. Der Beitrag von Thomas Fritz macht Vorschläge für eine längerfristige Weiterbildungsarbeit für DaF-LehrerInnen in Ost-und Südosteuropa, derjenige von Angelika Klammer beschäftigt sich mit den bilingualen und österreichischen Schulen in Ungarn, Tschechien und in der Slowakei. Brigitte Sorger berichtet von Erfahrungen mit Lehrerverhaltenstraining in der Aus- und Weiterbildung von DaF-LehrerInnen.

Der letzte Teil enthält Kurzberichte von Arbeitsgruppen, die am Ende der Tagung versuchten, *Vorschläge und Empfehlungen* für eine zukünftige Sprachenpolitik Österreichs in den ost- und südosteuropäischen Ländern auszuarbeiten.

Ein Hinweis sei noch gestattet: Daß es sich bei einigen Artikeln um die nicht überarbeitete Version von mündlich gehaltenen Referaten handelt, schlägt sich natürlich in den Formulierungen und in Querverweisen auf andere Vorträge nieder. Es schien uns sinnvoller, die Frische der spontanen Formulierung beizubehalten, als die AutorInnen zu einer Überarbeitung ihrer Beiträge zu nötigen.

Die HerausgeberInnen

Gero Fischer

Zum gegenwärtigen Stand der österreichischen Schulsprachenpolitik angesichts gesamteuropäischer Veränderungen

Im Schulheft 38/1985 habe ich mich in einem Aufsatz zum selben Thema geäußert. Seither hat sich politisch einiges in Europa ereignet, und nun gilt es Bilanz zu ziehen. Der Ausgangspunkt damals waren folgende Problemfelder:

- Konzentration auf eine Fremdsprache (=Englisch) oder Diversifizierung
- Nachbarsprachen
- Rolle des altsprachlichen Unterrichts
- Minderheitenschulwesen, Migrantensprachen
- Ausbildung der Fremdsprachenlehrer

Konzentration vs. Diversifizierung

Seit dem Beginn europäischer Vereinigungsbestrebungen ist die Frage der Position des Englischunterrichts bzw. der Konzentration auf eine Fremdsprache ein Dauerbrenner. Die Zahl der Empfehlungen und Aufrufe für Diversifizierung sind in der internationalen Literatur Legion, ich verweise dazu außerdem auf die KSZE-Empfehlung (Schulheft 38). Dazu stellvertretend Christ (1991:160), der (meines Erachtens recht illusionäre) Vorstellungen eines Fremdsprachenunterrichts für das Jahr 2000 aus gesamteuropäischer Perspektive formuliert/postuliert:

„Die Europäer zur Mehrsprachigkeit zu erziehen, sie von dem Gewinn zu überzeugen, den Mehrsprachigkeit für alle bedeuten würde, das sollte das zentrale Ziel der Schulsprachenpolitik der EG, von deren Mitgliedsländern und den anderen europäischen Ländern werden. Wenn es gelänge, eine solche Mehrsprachigkeit faktisch herzustellen, wäre dies ein gewaltiger Sieg der europäischen Idee, der Vielfalt in der Einheit."

Ein Trend (nicht nur innerhalb der EG) läßt sich zweifellos jetzt ausmachen: die Etablierung des Englischen als einer Art Lingua franca. Daraus folgt für bestimmte (nichtenglischsprachige) soziale bzw. Bildungsschichten die Notwendigkeit des Erwerbs eines hohen Grades an englischer Sprachkompetenz. Dies schon als Zweisprachigkeit zu bezeichnen (wie dies Christ 1991 u.a. an mehreren Stellen tun), erscheint mir übertrieben, denn ich meine, Zweisprachigkeit (oder auch Mehrsprachigkeit) kann man nicht in der Schule lernen, sondern muß man leben. Der Tatsache der Vorrangstellung des Englischen wird in unserem Schulwesen zumindest in quantitativer Hinsicht durchaus Rechnung getragen. Allerdings, wenn man auch sagen kann, daß an allen Schultypen Englisch angeboten wird, so sagt dies nichts über die Qualität der vermittelten/erworbenen Sprachkompetenz aus. Darüber hinaus ist nicht ausdiskutiert, daß die Stellung des Englischen als Lingua franca für den größten Teil der Europäer auch inhaltliche und methodische Konsequenzen für den Englischunterricht selbst haben könnte, in der Weise, daß Englisch nicht nur die Sprache der englischsprachigen Länder sondern der internationalen Kommunikation ist. Das umfaßt somit andere Bereiche als die Landes- und Kulturkunde Englands, der USA, etc. der englischen und amerikanischen Literatur udgl. „Internationale Kommunikation" bedeutet z.B. ein größeres Gewicht auf Fachsprachen, internationale Kommunikationsformen (etwa bei Konferenzen, Kongressen, Schriftverkehr, ...) etc. Aspekte des Englischen als Lingua franca und mögliche Konsequenzen für den Englischunterricht behandelt übrigens Piepho (1989:44) in einem Beitrag, der eine Anregung für eine grundlegende Diskussion, die hierzulande auch zu führen wäre, darstellen könnte.

Neben dem Englischen als Lingua franca setzen sich in Europa die Sprachen der ökonomisch bedeutenden Nationen durch bzw. festigen ihre Positionen, d.i. insbesondere neben dem Englischen das Deutsche, dahinter das Französische und das Italienische. Es zeichnet sich bereits ab, daß unsere östlichen Nachbarn in vermehrtem Ausmaß Deutsch lernen und im Bereich der Deutschdidaktik auf eine lange Tradition zurückblicken können. Ein Blick auf eine statistische Erhebung zu den Fremdsprachenkenntnissen der österreichischen Bevölkerung (Mikrozensus 1990) bestätigt

die allgemeinen Entwicklungstendenzen (Statistische Nachrichten 46/1991 H.3:234):

1990 verfügten 62% der Österreicher über Fremdsprachenkenntnisse gegenüber 44% im Jahre 1974. Im Detail (erhoben wurden Daten von Personen von 15 bis 69 Jahren, Angaben in %).

Fremdsprache	1974	1990
Englisch	36	58
Französisch	9	12
Italienisch	3	5
Spanisch	0	1
Russisch	1	2
Deutsch (als Fremd-/Zweitsprache)	3	5
Andere	8	7

Aus den Daten läßt sich folgendes ablesen:

• „Der Anteil jener Personen, die Englisch als Fremdsprache angegeben haben, ist seit 1974 um 22 Prozentpunkte gestiegen. Bei Französisch und Italienisch zeigt sich seit 1974 ein leichter Anstieg, auch bei „Deutsch als Fremdsprache erlernt" ergibt sich ein um zwei Prozentpunkte höherer Wert als 1974." (Stat. Nachr. 46/1991, H.3:S.234).

• Die Kategorie „andere Sprachen" hat von 1970 mit 8% bis 1990 mit 7% abgenommen.

• Berücksichtigen wir die Altersstruktur, so ergibt sich folgendes: „85% der 15-24jährigen haben Englisch gelernt, hingegen nur 42% der 45-59jährigen und nur 24% der 60-69jährigen. Die Anteile bei „Englisch" sinken deutlich mit höherem Alter der befragten Personen und erreichen ihren Tiefpunkt bei den 70 Jahre und älteren Personen (13%)." (Stat.Nachr. 46/1991,H.3: S.234). Die weiteren erhobenen Sprachen:

Französisch: etwa 23% der 15-24jährigen hat Französisch gelernt, dagegen nur 7% der 45-59jährigen.

Italienisch: 25-44jähr.:5%, 20-24jähr.: 5,7%, 15-19jähr.: 4,6%. Trend leicht fallend

Spanisch: 20-24jähr.: 1,9%, 15-19jähr.: 1,1%

Russisch: 45-59jähr.:3%; 25-44jähr.:1,6; 20-24jähr.: 1,1; 15-19jähr.: 1,2%

Zusammenfassend bedeutet dies: Mit sinkendem Alter nehmen die Englisch- und Französischkenntnisse quantitativ stark zu, die Kenntnisse weiterer Sprachen Italienisch, Spanisch zeigen eine stagnierende, die Russischkennisse eine fallende Tendenz. Die überdurchschnittlichen Werte der Russischkenntnisse bei den 45-59jährigen erklären sich aus dem verpflichtenden Russischunterricht während der Besatzungszeit in Teilen Ostösterreichs.

Fazit:

Die Fremdsprachenkenntnisse haben in Österreich zwischen 1970 und 1990 stark zugenommen (18%). Dieser Zuwachs hat sich in erster Linie in der stärkeren Verbreitung des Englischen (+22%) und zu einem geringeren Teil des Französischen niedergeschlagen (+3). Daraus folgt die Erkenntis, daß die am meisten verbreiteten Sprachen zulegen können. Die wenig verbreiteten Sprachen können sich kaum verbessern. Der Abstand zwischen den „großen" (stark verbreiteten) und den „kleinen" (wenig verbreiteten) Sprachen wächst weiter.

Es muß aber betont werden, daß diese Erhebungen allerdings nur die quantitative Seite der Beschäftigung mit Sprachen betreffen, nicht die Dauer, die Intensität und den Grad der Sprachbeherrschung. Quantitative Aussagen zu Sprachbeherrschung und Sprachverwendung fehlen. Man kann aber schätzen, daß zumindest der Grad der Beherrschung des Englischen und des Französischen als Folge von Modernisierungen der Sprachvermittlungsmethoden, durch vermehrte Auslandsaufenthalte etc. gestiegen ist. Dazu kommt noch – zumindest was das Englische betrifft – dessen steigende Präsenz im Alltag, in den Medien, im Fremdenverkehr, etc.

In den letzten Jahren wurden die Fördermaßnahmen wie muttersprachliche Assistenzlehrer, Schüleraustausch, etc. ausgebaut, sie kommen in erster Linie für das Englische und Französische zum Tragen. Die Diversifizierung der Fremdsprachenbeherrschung in Österreich ist auch regional und je nach Schultyp sehr unterschiedlich, so gibt es einige Bundesländer, wo z.B. Russisch nicht (oder nur sehr sporadisch) angeboten wird etc. Bei Pluralisierung und Diversifizierung von Sprachen tritt ein gewis-

ser Widerspruch zu Tage: einerseits beschränkt sich der Erwerb von mehreren Sprachen auf kleine Gruppen, andererseits sind Minderheitenangehörige sowie Migranten zu Pluralismus geradezu gezwungen.

Nachbarsprachen

Der Erwerb von „Ostsprachen" legitimierte sich vor einigen Jahren insbesondere im Sinn der Überwindung der Blöcke. Heute stellen sich neue Aufgaben, u.zw. in wachsender Weise im Zusammenhang mit der Verhinderung von nationalistischer Engstirnigkeit (Austrochauvinismus inklusive), Bekämpfung eines aufkeimenden Rassismus und der dramatisch anwachsenden Fremdenfeindlichkeit. Mit Ausnahme des Italienischen nehmen die Sprachen der Nachbarn – Minderheitenschulen spare ich hier aus – eine marginale Position im österreichischen Schul- und Bildungswesen ein. Die Tradition eines Tschechisch-, Ungarischunterrichts etc. in österreichischen Schulen ist so gering, daß sie kaum für die neuen Aufgaben nach der Ostöffnung befruchtend wirken konnten: es fehlt an ausgebildeten Lehrern, Unterrichtsmaterial etc. Am schwerwiegendsten ist meines Erachtens aber der Mangel entsprechender didaktischer Erfahrung mit dem Unterricht dieser Sprachen. Und diese Sprachen befinden sich in einem fatalen Kreislauf: unattraktive Methoden, Unterrichtsmaterialien vor dem Hintergrund einer Front von Vorurteilen (insbesondere gegenüber dem Tschechischen, Slowenischen) schrecken viele ab, nicht nur das Image einer „schweren" Sprache. Dazu kommt noch ein nicht zu unterschätzendes Handicap, das entmotivierend wirken kann: die Deutschkenntnisse unserer östlichen Nachbarn sind sehr verbreitet und in der Regel besser als „unsere" mühsam erworbenen Kenntnisse der Nachbarsprachen. Das liegt nicht nur in den oben geschilderten didaktischen Traditionen begründet, sondern in der größeren Präsenz des Deutschen auch im Alltag dieser Länder. Diese Verhältnisse führen dazu, daß in nur wenigen Klassen Fremdsprachen wie Tschechisch, Ungarisch oder Slowenisch unterrichtet werden, für künftige Lehrer bieten diese Sprachen keine allzu verlockenden Berufsmöglichkeiten.

Die Perspektive, im Unterricht der Nachbarsprachen eine Kompetenz zu erreichen, die annähernd auf der Sprachkompetenz des Deutschen bei unseren Nachbarn liegt, muß unter den gegebenen Bedingungen derzeit als weitgehend illusionär eingeschätzt werden. Die Situation kann sich nur allmählich bessern, wenn mehrere Faktoren zusammenspielen:

- Forcierung der Lehreraus- und Fortbildung mit besonderer Berücksichtigung sprachdidaktischer Aspekte (auch unkonventioneller Zugänge zur Sprachvermittlung)
- Intensive Materialentwicklung
- Differenzierung der Lernziele mit Blick auf die Sprachanwendung (d.h. Nischen zu finden, die in den verbreiteten Deutschkenntnissen unserer östlichen Nachbarn Platz finden).
- Insbesondere im Grenzgebiet bietet sich eine Reihe von attraktiven Formen an, die z.T. auch schon erfolgreich genützt werden, wie u.a. Schulpartnerschaften, Schulversuche mit Kontaktklassen, Einrichtung von bilingualen Klassen (vgl. HAK Retz, wo tschechische Schüler aus Znojmo/Znaim und österreichische Schüler in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden), Schulprojekte, usw. Außerordentlich wichtig sind außerschulische Angebote, die Sprach- und Kulturkontakte fördern.

Minderheitensprachen und interkulturelle Erziehung

Die Schulsituation der autochthonen Minderheiten ist seit 1985 durch die Implementierung der Reform des Minderheitenschulgesetzes zumindest in Kärnten festgeschrieben – trotz aller Proteste auch seitens der internationalen Fachwelt und trotz Vorlage alternativer Entwürfe wurde in Kärnten zum Schaden der Betroffenen das sogenannte „Pädagogenmodell" durchgesetzt, das im wesentlichen eine Trennung der deutschsprachigen und der slowenischsprachigen SchülerInnen vorsieht. Unter Zugrundelegung der gegebenen politischen Konstellationen ist für nicht absehbare Zeit eine Modernisierung des Unterrichts von Minoritätensprachen in Österreich blockiert. Die in Aussicht gestellte Liquidierung der mit diesen Fragen am engsten verbundenen pädagogischen Fächer an der Universität Klagenfurt muß als Teil einer Flurbereinigung wohl im Zusammenhang mit der „Lösung"

der kärntner-slowenischen Minderheitenfrage gesehen werden. Etwas anders sieht die Situation auf dem Gebiet aus, das jahrelang versucht wurde als „Ausländerpädagogik" in den Griff zu bekommen. Der Problemdruck ist in den letzten Jahren so groß geworden, daß in den Schulbehörden die Bereitschaft zugenommen hat, sich auf einen Dialog mit Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis einzulassen, was sich insbesondere positiv auf Schulversuche (insbesondere zur muttersprachlichen Alphabetisierung), die Lehrerfortbildung, die Entwicklung des Lehrplanes für den muttersprachlichen Unterricht u.a. ausgewirkt hat. Es ist immerhin gelungen, eine breitere Sensibilisierung in die Richtung zu erwirken, dem muttersprachlichen Unterricht für „Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache" sowie dem Unterrichtsprinzip der interkulturellen Erziehung einen größeren Stellenwert einzuräumen. Außerdem sind Räume entstanden, in denen Erfahrungen von Modellcharakter gemacht werden konnten, von nicht unbedeutender Ausstrahlung insbesondere in Richtung Lehrerfortbildung. Trotz dieser positiven Entwicklungen bleibt eine ansehnliche Mängelliste, die ich nur schlagwortartig anreißen möchte:

- begrenzte regionale Verteilung bzw. Reichweite dieser Maßnahmen
- muttersprachliche Alphabetisierung oft ohne adäquate Weiterführung
- Probleme bei der Materialentwicklung, zu geringe Förderung
- Manko Lehrerausbildung: pädagogische Akademien gehen nur marginal (im Rahmen freiwillig zu belegender Fächer) auf Pädagogik mit Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache ein. Nach wie vor verlassen Lehrer ohne einschlägige Ausbildung diese Institutionen.
- Position der muttersprachlichen Lehrer ist sozial, dienstrechtlich etc. unverändert problematisch
- zu wenig attraktive Erleichterungen für Lehrer, die in der Fortbildung stehen
- Mangel an Lehrkräften mit guten Kenntnissen der Migrantensprachen
- wissenschaftliche Betreuung, Supervision eigentlich nur die Ausnahme

Migrantensprachen

Die Migranten übertreffen an Zahl die autochthonen Minderheiten in Österreich, ihr gesellschaftlicher und staatsbürgerlicher Status ist aber erheblich schlechter. Die friedenserhaltende Aufgabe des Sprachunterrichts ist unbestritten, ebenso dessen Rolle beim Abbau von Vorurteilen und beim Kampf gegen Ausländerfeindlichkeit. Bisher werden Migrantensprachen aber nur in sehr beschränktem Maße angeboten und besucht: im Grunde wird dieses Angebot nur von den Migranten selbst (als muttersprachlicher Unterricht) angenommen. In der einheimischen Bevölkerung ist das Interesse und die Bereitschaft gering, sich mit Migrantensprachen auseinanderzusetzen. Die Möglichkeit, Migrantensprachen zu erlernen, bietet sich fast ausschließlich nur auf Universitäten, Volkshochschulen oder anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ein Angebot von Türkisch, Arabisch, Hindi auch in den AHS, BHS etc. und sei es vorerst einmal als Schulversuch, würde explizit ein Tor in die Kulturen der Dritten Welt öffnen, den Eurozentrismus überwinden und wäre ein wichtiger Beitrag zur interkulturellen Erziehung.

Rolle des Lateinunterrichts

Im Rahmen einer schulsprachenpolitischen Diskussion kann auch der altsprachliche Unterricht nicht ungeschoren davonkommen. Noch immer ist eine Reform ausständig (zur Kritik des Lateinunterrichts und über Reformvorschläge vgl. die noch immer nicht unaktuellen Überlegungen Fischer: 1980). Schüler suchen individuelle Fluchtwege über AHS-Zweige ohne Latein (oder zumindest mit weniger Latein). In der derzeitigen Situation blockiert das für den Lateinunterricht reservierte Stundenkontingent andere Sprachen. Die Entwicklung an den Schulen zeigt, daß es ohne eine Umschichtung von Stunden zugunsten lebender Fremdsprachen wohl längerfristig nicht abgehen wird: das signalisiert u.a. die steigende Zahl von Schulversuchen mit einer lebenden Fremdsprache anstelle von Latein. Wird der Lateinunterricht nicht modernisiert, den zeitgemäßen Erfordernissen angepaßt, dann werden ihm immer mehr Schüler davonlaufen.

Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung

Wichtige Modernisierungsschritte sind nach wie vor ausständig. Vielversprechendes ist steckengeblieben (oder vielleicht waren die Erwartungen zu hoch). So initiierte der Wissenschaftsminister bald nach seinem Amtsantritt eine Enquete zur Reform der Fremdsprachenausbildung an den Universitäten, in zahlreichen Beratungen sowie gesamtösterreichischen Tagungen (mit Vertretern der Philologien, der Dolmetschinstitute) und Vertretern des Ministeriums wurden konkrete Vorschläge erarbeitet, die durchaus interessante Ansätze beinhalten, wie z.B. verpflichtende Auslandssemester, vermehrter Einsatz von ausländischen Lektoren, Tandemunterricht, Studentenaustausch usw. Da aber klar wurde, daß nach jahrzehntelanger Anhäufung von Versäumnissen der Nachholbedarf derart groß ist, daß kurzfristig und schon gar nicht „kostenneutral" herzeigbare Resultate zu erzielen sind, blieb alles beim Alten, die Vorschläge wurden schubladiert.

Was die didaktische Ausbildung betrifft, so bleibt auf den Universitäten die didaktische Ausbildung Makulatur, philologische Überfrachtung, von den orthodoxen Vertretern der Philologien als „soft science" diffamiert. Didaktische Ausbildung in den Studienplänen ist formell zwar vorgesehen, aber nicht alle Lehrveranstaltungen mit sprachdidaktischem Titel werden ihrem Thema auch gerecht. Diplomarbeiten, Abschlußprüfungen mit sprachdidaktischer Thematik gehören zur absoluten Ausnahme. Gänzlich fehlt der interkulturelle Aspekt in der universitären Lehrerausbildung, es sind aber zumindest in der Lehrerfortbildung Ansätze zur Auseinandersetzung mit der interkulturellen Problematik zu erkennen, wohl als Reaktion auf die zunehmende Zahl von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache auch an höheren Schulen.

In der Fortbildung der Fremdsprachenlehrer müßten wesentlich effektivere Formen realisiert werden (schließe damit Grundschullehrer ein, die im Rahmen ihrer interkulturellen Arbeit sich mit einer Migrantensprache auseinandersetzen müssen), dazu gehört meines Erachtens der Anspruch (jeweils nach einigen Jahren Sprachunterricht) auf (bezahlte) Auslandsaufenthalte (bis zu einem Semester z.B. auf Austauschbasis mit einer Partnerschule).

Schlußbemerkungen

In der Schulsprachenpolitik widerspiegelt sich immer die „große" Politik, schlagen sich Macht, politische und ökonomische Interessen nieder. In einem erweiterten Europa haben die stärksten Positionen zweifellos Deutschland, England und Frankreich, und diese „Troika" dominiert auch die Schulsprachenpolitik. Ich stehe aufgrund dieser Faktenlage verschiedentlich geäußerten Diversifizierungshoffnungen skeptisch gegenüber. Multilinguale Erwartungen werden sich nur in Nischen realisieren, das sind (gezwungenermaßen) Migranten, autochthone Minderheiten, Angehöriger „kleiner(er)" Sprachen, weiters bieten sich bestimmte Grenzregionen, spezifische soziale Gruppen (bestimmte Berufsgruppen, Bildungsschichten, etc) an. Englisch ist im Begriff, sich als allgemeine europäische (und außereuropäische) Lingua franca zu etablieren, Deutsch wird stark nach Osteuropa expandieren und dort neben und möglicherweise sogar vor Englisch die Rolle einer Verkehrssprache einnehmen, das Französische wird seine Positionen halten, vor allem auch deshalb, weil es als außereuropäische Verkehrssprache von Bedeutung ist. Das Spanische hat seine Bedeutung vor allem am lateinamerikanischen Kontinent, da dieser im Moment etwas aus dem Blickfeld verschwunden ist, besteht auch kaum ein Grund, eine quantitative Erweiterung der Spanischkenntnisse zu erwarten. Das Russische reduziert sich in den osteuropäischen Ländern auf die realen Gegebenheiten der kulturellen, ökonomischen Beziehungen, im westeuropäischen Raum besteht hingegen ein gewisser Nachholbedarf.

Damit ergibt sich möglicherweise folgende Hierarchie der für Europa am meisten gelernten Sprachen: Englisch – Deutsch – Französisch – Russisch – Spanisch (Italienisch – Portugiesisch). Die Annahme, daß das Englische bei stärkerer Diversifizierung zugunsten eines Sprachenpluralismus innerhalb der EG einmal zurücktreten könnte (Bär:1990), erscheint mir nicht begründbar. Sprachenpluralismus ist ein großes Wort: von den neun EG-Sprachen haben nur drei (bzw. vier) den Status sog. „Arbeitssprachen", in den entscheidenden Foren der EG aber scheint die sog. „Leitsprachenvariante" mit Englisch als alleiniger Verkehrssprache einen starken Stand zu haben. Sie ist auch die ökonomischste.

Die herrschenden politökonomischen Konzepte der EG haben zu deutlichen sozioökonomischen und regionalen Differenzierungen geführt. Das Szenario nach dem Ende des Kalten Krieges läßt Gewinner- und Verlierer- Ökonomien ausmachen. Das Verliererprestige wird sich auch im Prestige der Sprachen und Kulturen niederschlagen, analog zu den „Gastarbeitersprachen". Man verfolge nur, mit welchen Finanzierungsschwierigkeiten diese „Reformländer" (insbesondere die neu entstandenen Staaten wie Slowenien, Slowakei, Makedonien...) kämpfen, ihre vormals hochentwickelte Filmproduktion, ihr Theater-, Verlagswesen etc. am Leben zu erhalten. Mit dem Verlust an kultureller Attraktivität fallen aber viele Anreize weg, sich mit diesen Sprachen/ Kulturen zu beschäftigen. Es könnte durchaus sein, daß diese Länder – das betrifft auch Skandinavien und andere kleinere Ökonomien in Europa – einfach nicht die ökonomische Potenz haben, am gesamteuropäischen „Kulturmarkt" zu konkurrieren. Sie werden kaum ihren Geltungsbereich erweitern können, im Gegenteil: sie werden sich mit kulturellen Invasionen auseinanderzusetzen haben. Schon jetzt wird deren Kulturmarkt (Literaturmarkt, Schallplattenmarkt, TV) überschwemmt von Massenware mäßiger europäischer Qualität meist angloamerikanischer zum geringeren Teil deutscher Provenienz. Gegen diese Gefahr eines sprachlichen und kulturellen Imperialismus kann im Bildungssektor nur mit einem entsprechend attraktiven Angebot entgegengewirkt werden. Abschließend sei zur europäischen Schulsprachenpolitik noch einmal Christ (1991:160) zitiert: „Eine europäische Sprachenpolitik muß durch eine gründliche und überlegte Schulsprachenpolitik gestützt werden, eine Politik, die zur tatsächlichen Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger führt. Umgekehrt ist eine gute Schulsprachenpolitik – die den Nationalsprachen als offiziellen Sprachen der Europäischen Gemeinschaft ihre besondere Förderung angedeihen läßt, die ferner die besondere Rolle des Englischen respektiert, die die Regionalsprachen beachtet und die Sprachen der neuen Minderheiten nicht vergißt – die beste Stütze der derzeitigen und einer künftigen europäischen Sprachenpolitik, weil sie nämlich allererst den Grund für die Realisierung und die Durchsetzung einer solchen legt, weil sie aber ferner die Europäer untereinander und weltweit kontaktfähig macht." Der österreichische Beitrag könnte nun darin liegen, an die Traditionen einer nationenübergreifenden Mehrsprachigkeit bewußt anzuknüpfen und somit eine wichtige Funktion beim Spannungsabbau und einer integrativen Völkerverständigung auszuüben. Eine Voraussetzung dazu wäre allerdings, daß die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität der autochthonen Minderheiten sowie der Migranten positiv auch in der Öffentlichkeit angenommen und auch gefördert wird.

Empfehlungen:

- Die Förderung der „kleineren" Sprachen muß sich auf attraktive Begleitmaßnahmen stützen können, wie z. B. Austauschprogramme, alternative Formen des Sprachunterrichts, Schulpartnerschaften
- Die Lehrerausbildung (für Grundschulen, höhere Schulen) bedarf dringendst einer koordinierten Reform. Dazu wären vorbereitend Arbeitskreise einzurichten, Enqueten durchzuführen, die einer breiten Meinungsbildung Platz geben. Migrantensprachen wären in den Kanon der Lehramtsfächer aufzunehmen.
- In der Lehrerfortbildung müssen verstärkt Methodenseminare angeboten werden, in denen die Didaktik der „kleineren" Sprachen sowie der Migrantensprachen bearbeitet wird.
- Die Materialentwicklung (der „kleineren" Sprachen, Migrantensprachen) wäre durch geeignete Maßnahmen (z.B. Arbeitsstipendien, Forschungsprojekte etc.) anzukurbeln.
- Begleitstudien des Unterrichts der „kleineren" Sprachen und Migrantensprachen wären in Auftrag zu geben, um Defizite schneller und effektiv abbauen zu können.
- Respektierung unterschiedlicher Sprachbedürfnisse und Sprachanwendungskontexte (insbesondere bei Freifächern) z.B. im Sinne von „Lesesprachen", „Schreibsprachen", „Redesprachen", Bildungssprachen", etc.
- In der Erwachsenenbildung sollte das Angebot für ungesteuerten Fremdsprachenerwerb erweitert, die Entwicklung von verschiedenen Selbstlernmodellen vorangetrieben werden. Dazu ist die Entwicklung neuartiger Arbeitsmaterialien sowie die Entwicklung von Didaktiken, die Selbstlernaktivitäten fördern, notwendig.

• In den Medien insbesondere im Rundfunk muß für den Erwerb von mehr Fremdsprachenkenntnissen geworben werden, um das Prestige der Auseinandersetzung mit weniger gelernten Sprachen zu steigern.
• Es sollte nach Möglichkeit Raum für Anwendungsmöglichkeiten außerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts geschaffen werden, z.B. durch Einbeziehung fremdsprachiger Texte, Quellen, Materialien in Sachgegenständen wie Geschichte, Biologie, Physik...

Literatur:

Bär, G.: „Deutsch als außenpolitischer Faktor". In: *Sprache im technischen Zeitalter* 50/1974: S. 113-120 und 51/1974: S.294-296

Christ,H.: *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen.*

Fischer, G.: „Überlegungen zur Fremdsprachenpolitik". In: *Schulheft* 38/1985: S. 4-13

„Latein oder Sozialismus. Beitrag zu einer permanenten didaktischen Diskussion". In: *S&H* 8/1980: S. 2-36

„Unterrichtsprinzip Apartheid in Südkärnten?" In: *S&H* 116/1985: S. 42-50

„Multikulturelle Gesellschaft und die notwendige Antwort der Schule". In: EH: 1/1992:26-32

Kleinschmidt, E. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis.* Tübingen 1989

Lavric, E.: „Welche Sprachen für Europa? Fremdsprachliche Lernbedürfnisse in Österreich im Kontext der EG-Annäherung". In: Griller/LavriË/Nock (Hrg.): *Europäische Integration aus österreichischer Sicht.* Wien, 1992

Pelz, M.(Hg.): *Lerne die Sprache des Nachbarn. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich.* Frankfurt 1989

Piepho, E.: „Englisch als lingua franca in Europa: Ein Appell zur didaktischen Bescheidenheit an das Fach Englisch und seine Vertreter". In: Kleinschmidt, E.: (Hg.): *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis.* Tübingen 1989: S. 41-49

Spillner, B.: (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation.* Kongreßbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Frankfurt 1990

Sprache und Politik. Kongreßbeiträge zur 19. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Frankfurt 1990

Wode, H.: *Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht.* Eichstädt/Kiel, 1990

Susanne Pirstinger

Multikulturalität im Klassenzimmer – Grenzen und Chancen

Seit den Siebzigerjahren gibt es für Kinder von Arbeitsmigrant/inn/en und Flüchtlingen (Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache oder sogenannte neue Minderheiten) Fördermaßnahmen im Bereich der Zweit- oder Zielsprache Deutsch und den Muttersprachlichen Unterricht. Diese Maßnahmen wurden primär an Pflichtschulen (Volks-, Haupt-, Sonderschulen, Polytechnischer Lehrgang) als Schulversuche angeboten. Mit Beginn des Schuljahres 1992/93 wurden diese Schulversuche ins Regelschulwesen übernommen.

Seitens des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst werden integrative Modelle forciert, doch gibt es in der Realität integrative und föderative Maßnahmen.

Die Deutschförderung betrifft sowohl den Grundwortschatz als auch die sprachliche Weiterentwicklung. Somit sind die Zielgruppen Seiteneinsteiger/innen und Fortgeschrittene. Einerseits werden die Kinder aus dem Unterricht herausgenommen und gezielt gefördert, andererseits geschieht die Förderung im Klassenverband durch Teamteaching. Teamteaching bringt viele Vorteile, ist aber im Mittelstufenbereich schwieriger zu organisieren als in der Volksschule, weil die Koordination und Planung mehrere Lehrer/innen betrifft. Der Lehrstoff der Grundstufe I ist meist konkreter und leichter zu veranschaulichen. Schwieriger wird es in der 3.und 4. Volksschulklasse bzw. in der Mittelstufe, weil im Regelunterricht der fachsprachliche Bereich zunimmt. Ein Beispiel: Obst oder Gemüse kann man leicht erklären, schwierig ist dies z.B. beim Wort „Quecksilber", weil der Lehrer/die Lehrerin nicht weiß, ob der Schüler/die Schülerin das Wort in der Muttersprache kennt und damit etwas verbinden kann. Ein anderes Beispiel aus dem Bereich der Verben: „treten" ist leicht zu erklären, wie aber „übertreten", „abtreten", „vortreten" usw., wenn der Lehrer/die Lehrerin die Muttersprache der Kinder nicht beherrscht?

Sinnvolle Förderung in Deutsch ist nur möglich, wenn es Leute an den Schulen gibt, welche die Muttersprache der Schüler/innen – nicht die Staatssprache – beherrschen, weil nur dann eine Kontrolle möglich ist, was die Kinder wirklich verstehen. Sie sind auch als Berater/innen bei Schuleinschreibungen und Einstufungen nötig. Ihre Hilfestellung ist wichtig bei der Feststellung, was die Kinder können, wie differenziert ihr Wortschatz in der Muttersprache ist. Dafür wieder ein Beispiel: Manche Schüler/innen können alle Grundrechnungsarten, verstehen aber den dazugehörigen Text nicht; es gibt aber auch Kinder, die aus verschiedenen Gründen den Rechengang selbst nicht beherrschen – um dies festzustellen, braucht man Leute, welche die Muttersprache der Kinder sprechen. Natürlich ist es schwer möglich, daß in jeder Schule für alle Muttersprachen Lehrer/innen angestellt werden, es wäre aber schon sehr hilfreich, wenn zumindest für Türkisch und Serbisch/Kroatisch Fachleute vorhanden wären und für andere Sprachen gelegentliche Hilfestellung angeboten würde.

Für die Fördermaßnahmen Deutsch als Zweitsprache wurde ein Bedarfs- bzw. Kostenrechnungsmodell für den Stellenplan entwickelt. Aufgrund der Meldungen der Anzahl der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache erhalten die Länder zusätzliche Stundenkontingente:

- pro außerordentlichem Schüler/außerordentlicher Schülerin: 0,86 Werteinheiten
- pro Schüler/in mit nichtdeutscher Muttersprache bis zu sechs abgeschlossenen Schulbesuchsjahren in Österreich: 0,33 Werteinheiten
- Sonderzuschlag für Schulen mit mehr als 50% Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache

An einem Bedarfs- bzw. Kostenrechnungsmodell für den Muttersprachlichen Unterricht wird gerade gearbeitet. Parallel zur Übernahme der Schulversuche ins Regelschulwesen traten auch der Zusatzlehrplan Deutsch und der Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in kraft. Es hängt viel vom Geschick der Bezirksschulinspektor/inn/en ab, die zusätzlichen Stunden sinnvoll zu verteilen. Wenn nur sehr wenige Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache an einer Schule sind, ist dies schwierig.

Die angeführten Maßnahmen betreffen nur den Pflichtschulbereich. Zunehmend gibt es auch Fördermaßnahmen an Berufsschulen.

An den Allgemeinbildenden Höheren Schulen und an den Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen sind die Förderangebote noch sehr gering.

Dahinter steckt die Haltung, daß diese Schulen nicht besucht werden müssen. Daß damit die Chancengleichheit mißachtet und eine Unterschichtung gefördert wird, liegt auf der Hand.

Trotz aller Maßnahmen gibt es Probleme, die im System der Schule und der Bildung selbst liegen: Zu viele Kinder von Arbeitsmigrant/inn/en und Flüchtlingen besuchen die Allgemeinen Sonderschulen, Hauptschulen – viel zu wenige haben die Möglichkeiten, in höhere Schulen zu kommen und die Matura zu machen. Das bedeutet einerseits, daß das Angebot der Fördermaßnahmen in Deutsch und in den Muttersprachen in den weiterführenden Schulen erweitert werden müßte, andererseits müßten die Ursachen dieses Faktums genauer untersucht werden.

Nach wie vor sind die sogenannten neuen Minderheiten diskriminiert. Sie haben weder ein politisches Mitbestimmungsrecht, noch ausreichende soziale Rechte. Dies sind Gründe dafür, daß die Menschen nicht sehr ernst genommen werden. Die EG-Diskussionen der letzten Zeit lassen befürchten, daß die Situation, daß es Menschen mit verschiedenen Rechten gibt, noch verschärft wird.

Wenn es die Freizügigkeit der EG-BürgerInnen gibt, dann betrifft sie nicht Kroat/inn/en, Serb/inn/en und Mazedonier/inn/en, Türk/inn/en, Kurd/inn/en usw. Ein Gruppe von Menschen, die schon lange ihren Lebensmittelpunkt in Österreich hat, wird auch weiterhin diskriminiert werden. Nicht nur diese Diskriminierung spiegelt sich in der Schule wieder, es existiert auch ein Mythos von Unterrichtssprache und Kulturhomogenität. Die „deutsche Sprache" wird mit der Vorstellung von einer homogenen „österreichischen Kultur" gleichgesetzt. Diese Homogenität trifft nicht zu, sie ist auch nicht wünschenswert. Schule heute und in der Zukunft müßte sich vielmehr mit Mehrsprachigkeit und Heterogenität von Kultur an sich auseinandersetzen. Geschieht

dies nicht, werden Kenntnisse und Erfahrungen von Menschen keinen Wert mehr haben, sie werden den Menschen abgewöhnt werden.

Der Alltag vieler Schüler/innen ist durch Mehrsprachigkeit bestimmt, die aber in der Schule zu wenig aufgegriffen wird.

Wenn über das Beherrschen mehrerer Fremdsprachen diskutiert wird, geht die Diskussion um die Frage: mehr Englisch-, Französisch-, Italienischunterricht, kaum aber um Türkisch, Romanes, Kurmandji oder andere Minderheitensprachen, die in unserem Land gesprochen werden. Um dies zu ändern, müßte einerseits die Muttersprache als Unterrichtsfach bis zur Matura geführt und andererseits eine Alphabetisierung in der Muttersprache flächendeckend angeboten werden. Überdies wären Maßnahmen zu ergreifen, damit Interkulturelles Lernen sowohl im Klassenverband als auch in den Schulbüchern ausreichend berücksichtigt werden.

Es ist paradox, wenn in Büchern die österreichische Hochkultur vertreten ist, nicht aber beispielsweise die türkische. In welchem Buch ist Nazim Hikmet zu finden? In welchen Mathematikbüchern wird verglichen, wie in verschiedenen Ländern mathematische Probleme angegangen werden? Auch wenn es das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen" gibt – nur im Pflichtschulbereich, nicht in den weiterführenden Schulen! – so sind das nur einige wohlgemeinte Sätze, die nicht a priori „Interkulturelles Lernen" garantieren.

Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen" an Volksschulen besagt, daß „Interkulturelles Lernen „ im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sei, in denen Angehörige einer Volksgruppe bzw. österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Da stellt sich die Frage: Ist Interkulturelles Lernen für alle Schüler/innen wesentlich, oder hat es den Geruch von Ausländer- oder „Minderheitenpädagogik"? Die Frage der Migration wird nicht nur heute, sondern immer in unserem Leben eine Rolle spielen.

In diesem Zusammenhang bekommt die Lehrer/innenausbildung und -fortbildung eine zentrale Stellung. Bis jetzt gibt es keine

verpflichtende Ausbildung „Interkulturelles Lernen". An den Pädagogischen Akademien beruht sie auf Freiwilligkeit, und an der Universität wurde erst im Wintersemester ein Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache geschaffen. Dies ist in einem Land, in dem es nichtdeutschsprachige Volksgruppen gibt, die im Staatsvertrag verankert sind, mehr als erstaunlich. Wurden die Volksgruppen nicht wirklich ernstzunehmend und ausreichend gefördert, so ergeht es den neuen Minderheiten heute noch schlechter, weil sie sich ja nicht auf den Staatsvertrag berufen können.

In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach einer Definition von „Allgemeinbildung" zu stellen: Bedeutet „Allgemeinbildung" zu wissen, wer Goethe und Schiller waren, oder bedeutet es zu wissen, daß Österreich immer ein Land mit verschiedensten kulturellen Ausprägungen und verschiedensten Sprachen war? Es wäre sehr wünschenswert, „Interkulturelles Lernen" verpflichtend in die Ausbildung der Lehrer/innen zu integrieren, gehören doch Multikulturalität und Mehrsprachigkeit zur Realität unserer Gesellschaft. Diese Ausbildung sollte nicht nur „Deutsch als Zweitsprache" beinhalten, sondern auch Inhalte aller Fächer in Richtung Multikulturalität verändern. Sowohl Themen wie Migration, Flucht und Menschenrechte, als auch Fragen der Differenzierung des Unterrichts und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit müßten behandelt werden.

Die gleichen Forderungen sind an die Lehrer/innenfortbildung zu stellen: An den Pädagogischen Instituten gibt es wohl Angebote zu diesem Thema, Anzahl und Qualität sind jedoch genau zu untersuchen. Es muß aber auch festgestellt werden, daß nur ein Teil der Lehrer/innen das Angebot in Anspruch nimmt.

Vielen Fortbildungsleiter/innen fehlt die Möglichkeit zu ihrer eigenen Weiterbildung – ein Multiplikator/inn/ennetz auf höherem Niveau müßte aufgebaut werden. Es gibt zwar an den Pädagogischen Instituten Koordinator/innen für Interkulturelles Lernen, aber nicht alle haben optimale Arbeitsbedingungen. Teilweise stehen ihnen für ihre Tätigkeit nur sechs bis sieben Wochenstunden zur Verfügung. Da ist es natürlich schwierig, für ein ganzen Bundesland effiziente Fortbildung zu organisieren.

Für Interkulturelles Lernen sind geeignete Unterrichtsmaterialien von Wichtigkeit. Obwohl es interkulturelle Zentren gibt, ist es für Lehrer/innen nicht immer einfach, brauchbare Bücher und Materialien für den interkulturellen Unterricht zu finden. Grundsätzlich sollten Schulbücher generell die Multikulturalität und den Multilinguismus berücksichtigen, es müssen aber auch spezielle Bücher für die konkrete Förderung in der Muttersprache und in Deutsch zur Verfügung stehen. Es gibt im Pflichtschulbereich unter dem Titel „Deutschzusatz" einige Bücher, auf die Schüler/innen Anspruch haben. Da sie schon etwas älter sind und häufig noch Stereotypen wie Türkei = Mädchen mit Kopftuch aufweisen, wäre die Erarbeitung neuer Materialien sinnvoll. Da es seit dem Schuljahr 1992/93 im Pflichtschulbereich einen zusätzlichen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache gibt, besteht die Hoffnung, daß einige Verlage Bücher erstellen werden. Einige Lehrer/innen hätten großes Interesse an der Erarbeitung eines Lehrbuches unter der Bedingung einer verringerten Lehrverpflichtung. Wichtig wäre es auch, die muttersprachlichen LehrerInnen in die Arbeit miteinzubeziehen. Ein gutes Lehrbuch braucht sicher die Koordination von Lehrer/innen mit praktischen Kenntnissen und von Wissenschaftler/innen, aber auch die Hilfestellung von Menschen anderer Kulturen, denn nur so kann Eurozentrismus und ein enger homogener Nationalismus verhindert werden.

Vom BMUK wird ein Kurzsprachkurs in zwölf Sprachen angeboten, in dem vor allem die Minderheitensprachen berücksichtigt werden. Interkulturelle Materialien für Deutsch, Englisch, Mathematik finden großen Anklang.

Abschließend soll die wichtigste bildungspolitische Forderung nicht unerwähnt bleiben, nämlich die Forderung nach einer gemeinsamen Schule ohne Aussonderung. Dies bedeutete die Abschaffung von Sonderschulen, Ausländer/inn/enklassen und Leistungsgruppen.

Gerd Lau

Damals im Jahre 2000

Ein versuchter Rückblick in Österreichs Zukunft als Einwanderungsland

Die Milleniums-Feiern sind vorbei. Walzerschrittweise hatte sich der Zeitgeist vor zehn Jahren in Feierstimmung geschwungen: vorwärts – drehen (bzw. wenden) – seitwärts – Schluß – u.s.w.

Ja, anstrengend war's. Nicht nur die schriftliche Beurkundung von „ostarrichi" (996), sondern auch das 2000ste Wiederkehren unseres Kalenderanfangs.

Also, was da nicht alles aufgewirbelt wurde, schwindelig wird einem:

• Werbung für die Weltausstellung Wien/Budapest – Volksabstimmung unter den Wienern – aber das goldene Wienerherz war nicht in der Stimmung;

• Einwanderungs-Werbung – 10% der Arbeitskräfte bereits Ausländer – Volksbegehren dagegen – aber nur wenige Völkische begehrten;

• EU-PHORIE der Regierung – Verhandlungen in Brüssel – Wendungen in Osteuropa – Katerstimmung über die Vertragsabschlüsse;

(Tanzmeister: „Und jetzt links!")

• Ostarrichi-Feiern in Klosterneuburg für alle Nicht-Wiener – Ostarrichi-Feiern in Wien (Folge verstärkten Euro-Regionalismus'). Mondial-AEIOU-Inszenierung durch Andre Heller – Verfassungsgerichtshofs-Urteil für immerwährende Neutralität;

• Vorbereitungen auf die Jahrtausendwende – Übernahme der islamischen Zeitrechnung für die gesamte zentral-eurasische Föderation – Sky-Crash zwischen den Tele-Satelliten „Kopernikus" und „grüner Halbmond".

Und in diese Fernsehlücke platzt nun die Medien-Sensation des jungen Jahres 2001: „Die Kultur aller Eigenschaften" kommt gleich-

zeitig als Romantext und als Serial heraus, beides computerübersetzt in 21 Sprachen; Linguisten entdecken, daß der Wortschatz nur 2761 Wörter umfaßt; der PEN-Club erhebt Klage bei UR (United Regions); aber das KultUrteil über die „Kultur aller Eigenschaften" läßt auf sich warten ...

Irgendwie hatte sich dieses Eigenschaften- und Kulturdilemma schon früh abgezeichnet, vor allem in Österreich. 1994 war das Minderheitenjahr, ursprünglich schon für 1993 geplant, wiederum verschoben worden (auf 1997!). Und die Debatte, ob Österreich ein Einwanderungsland sei, oder ein Ein- und Auswanderungsland, oder ein Durchwanderungsland, war ergebnislos verlaufen. War die Zeit wirklich noch nicht reif gewesen, um all das zu verstehen?

Dieses Zögern hatte dann schwerwiegende Folgen im Kreis der Migrations-Experten: Eine so mindere Angelegenheit wie das Minderheitenjahr wurde 1994 Anstoß für den Streik in den Bereichen Erziehung und Soziales. Dort war man es satt, daß die Projektfinanzierung immer nur für ein Jahr gesichert blieb. Was sich da nicht alles angesammelt hatte an dienlichen Worthülsen dafür, daß die Behörden vor der Wirklichkeit erstarrt waren: VEBBA (statt daß die AK selbst Ausländer beriet), ZEBRA (statt daß der Staat selbst einen Schutzweg für Flüchtlinge einrichtete), IKL (statt daß die Horte auch den Ausländerkindern Plätze geboten hätten), VIELE (statt daß die Schulen selbst eine ganzheitliche Bildung geboten hätten). Ja, hätten sie doch!!! WIF nicht zu vergessen, ja wären die Politiker doch vorher vif gewesen.

Die Bombe platzte, als dann zum drittenmal vom Parlament abgelehnt wurde, die Schul- und Heimbeihilfe auch Kindern aus

---

VEBBA Verein zur Beratung und Betreuung von Ausländern;
ZEBRA Zentrum zur sozialmedizinischen, rechtlichen und kulturellen Betreuung von Ausländern;
IKL Interkulturelle Lernbetreuung;
VIELE Verein für einen interkulturellen Ansatz in Erziehung, Lernen und Entwicklung;
WIF Wiener Integrationfonds.)

Makedonien, Kroatien und aus der Türkei zu gewähren. (Für EWR-Bürgerkinder war ja schon 1992 die Änderung des Familienlastenausgleichsfondsgesetzes vollzogen worden.) Einige alte Hasen der Ausländerszene erinnerten sich an die Zeit, als es denselben Zirkus mit den Gratisschulbüchern gegeben hatte und mit der Schülerfreifahrt; und dann mit dem Beitrag, den Gemeinden ohne Hauptschule an den Nachbarort zahlen müssen, wenn Kinder dorthin in die Hauptschule sollten:

Erst eine Musterklage gegen einen Ort in Oberösterreich führte dazu, daß die jugendlichen Asylwerber von vierzehn Jahren nicht mehr nachmittags in den Volksschulklassen sitzen mußten. Immer dieselbe Leier: Am Vormittag hörten die Gemeinde-Kinder vom Geschichte-Lehrer, wie gemein in Rom die Optimaten zu den Plebejern waren, und am Abend brüllte er als Hauptredner im Gemeinderat: „Steuern bringen die Asylanten eh schon keine, und jetzt sollen wir auch noch den Nachbarort mit der Schulumlage für sie füttern? Zum Schluß wird ihnen dort noch ein Quartier angeboten! Dann sitzen wir wieder auf unseren unverkäuflichen Pleite-Appartments. Futsch ist dann die Bundesbetreuung für Immobilien-Flops. Das können wir uns nicht leisten! Die Hauptschulpflichtigen bleiben hier!" Usw. Die anderen Räte stimmten ihm zu, der VS-Direktorin wurde eine Sitzecke und eine Kochnische fürs Konferenzzimmer genehmigt, und in der Nachbargemeinde, wo die Hauptschule lag, tauchten anonyme Flugzettel auf:

„Wir nehmen uns die Freiheit:
Wir wollen uns selbst begegnen,
und nicht den anderen.
Und so geht es
unseren Urlaubs-Gästen auch!

Wer das nicht einsieht,
dem werden wir es zeigen!"

Ja, dann war dort Ruhe. Und das Volksschul-Haus blieb gut ausgelastet: Vormittags „unsere" Kinder; nachmittags „die anderen" (vor allem „die anderen über zehn Jahren").

Der Streik 1994 hatte natürlich einen völlig unklaren Rückhalt: Den meisten Österreichern war es gleichgültig, ob z.B. Flüchtlinge

nun Deutsch lernten oder nicht, usf. Und die Klientel (Gastarbeiter und Flüchtlinge) konnten sich dem Streik nicht anschließen. So bröckelte die Streikfront bald ab. In Wirklichkeit aber war es nichts als eine Generationenablöse: Die 68er (sie hießen schon „Gruftis", wollten sich aber den wahren Kern dieser Diffamierung nicht eingestehen) suchten nach einem Anlaß, aus diesem konfliktträchtigen, kräfteraubenden Arbeitsfeld zu verschwinden. Sie hatten ja wirklich alle historische Schuld abgedient. Daß ihnen die Bruchlandung des realen Sozialismus einen Knick in die intellektuelle Höhenfahrt machte, konnten sie einfach nicht zugeben. Also führten sie einen äußeren Anlaß herbei, um sich auf ruhigere Positionen zurückzuziehen, die sie natürlich in petto hatten.

Blieben also die meist gut zwanzig Jahre Jüngeren übrig (zumeist LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und bereits hier geborene AusländerInnen in der Jugendarbeit), die sich dann auch recht schnell auf einige Streikziele einigen und sie auch durchfechten konnten: Sie erkämpften eine mittelfristige Finanzierung der Migrations-Projekte ab 1996. Bei der Neubesetzung von Posten wurde auch darauf geachtet, daß Frauen und AusländerInnen Vorrang bekamen.

Die cleveren der emeritierten 68er übertrugen ihre Multi-Kulti-Erfahrungen überraschend schnell auf völlig neue Bereiche: Viele ältere Gastarbeiter (meist Bezieher von Mindestrenten) konnten nicht in die zerstörte Heimat zurück, hatten also verdammt wenig Geld für den Lebensabend in Österreich. Also bildete sich ein neuer Dienstmädel- und Hausknecht-Markt, vor allem in den Städten. Damals entstand die Kurzform „Seni" dafür, was man früher „guter Geist" geheißen hatte. Sie putzten, kochten, gingen einkaufen, versorgten auch die Kinder recht lieb. Deutsch konnten sie ja einigermaßen, besser jedenfalls als die illegalen Polinnen, die immer auch noch einen Krankenschein wollten, wenn ihnen was fehlte. (Wie damals die Behandlungskosten weiblicher Mitversicherter stiegen!)

Das Seni-Wesen klappte da besser, sie waren ja selber sozialversichert. Auch interkulturell gesehen ging es ganz gut. Aber der Bedarf an Senis wuchs rapide und konnte bei weitem nicht gedeckt werden. Die jüngeren Immigranten/innen wurden ja vom

Arbeitsamt konsequent den Krankenanstalten und der Produktion zugewiesen. Der Preis von Dienstleistungen stieg unerträglich. Als dann „Seniopolis" gegründet wurde (zuerst in der Südtürkei, als Prototyp dann massenhaft in Indien), war der Bann gebrochen: Pensionierte Europäer kolonisierten ganze Landstriche, kauften Grund und Boden auf, ließen pflegegerechte Häuser bauen und schufen durch ihr Hinwelken Arbeitsplätze für viele Einheimische. Vorbild hierfür war auch „paradise valley" nahe Phoenix in Arizona gewesen, aber dort wurde ja wenigstens nur Englisch gesprochen, was vieles leichter machte.

Dies konnte daher natürlich nur auf der Basis jener interkulturellen Erfahrungen klappen, die von den 68er Gruftis eingebracht wurden: Sprachkurse waren nötig; körpersprachliche und gestische Kommunikation mußte allen (den pensionierten Emigranten ebenso wie dem einheimischen PflegerInnen) beigebracht werden; und Improvisation war gefragt. Vieles erinnerte an die Achtzigerjahre in Wien, Dornbirn oder Hallein.

Die drei privaten und zwei öffentlichen Fernsehprogramme kamen per Satellit aus Österreich über die Arabische See nach Kashmir, Goa und ins Dekkan-Hochland (dieses wurde bevorzugt, weil es klimatisch dem Tessin nahekam, nur etwas wärmer war es dort). Duo-Recorder nahmen gleichzeitig die deutsche Sprachspur und einen Übersetzungskanal in Hindi oder Englisch auf.

Mit diesen Seniopolis-Regionen entstanden Kontakte, die langfristig wirkten: Die Kinder der PflegerInnen lernten schon früh den Umgang mit unseren Oldies. Daher waren sie pädestiniert für eine spätere Immigration ins durchhängende Sozialwesen in Österreich selbst. Die Vorbereitungskurse (Sprache, Kulturtechniken, Hygiene, usf.) konnten vom teuren Land in das billige verlegt werden, was jährlich hunderte Millionen Schillung sparte. (Aber die Forderung, daß diese Summen nun für die Flüchtlingsbetreuung zustünden, wurde kühl abgeschlagen. „Anderer Budgetbereich!", hieß das Argument.)

Bezeichnenderweise bekam indessen die Entwicklungshilfe 1999 und später eine überraschend saftige Budgetspritze: Im

Geheimpapier eines Sozial-Marketing-Institutes waren die Erfahrungen des USA-Gesundheitswesens mit dem brain drain aus Dritte-Welt-Ländern zusammengefaßt:
Im (Billiglohn-)Herkunftsland:
• Grundschule in lokalen Volksschulen (Indien, Pakistan, Philippinen, etc.);
• Sekundarschule auf Familienkosten in privaten „english secondary schools";
• Studium der Medizin bzw. Sprachdidaktik in staatlichen Universitäten;
• post-graduate-courses für besonders Begabte in Stiftungen, die ihr Geld aus Sammlungen westlicher caritativer Organisationen bezogen.

Dann erfolgte umgehend die Ausstellung der Einwanderungsbewilligung in die USA und Zuweisung ins dortige Spitalswesen. Voraussetzung war natürlich, daß es keine komplizierten sprachbedingten Nostrifizierungsprobleme gab. So ließ sich also einiges an teuren Studienplätzen etc. einsparen.

Mit diesem Verfahren begannen nun die Entwicklungshilfe-Projekte aus den deutschsprachigen Ländern auch zu kokettieren. Wenn nur die Sprachbarriere nicht gewesen wäre! Also wurde mit der Entwicklungshilfe ein Sprachkurs-System für das Deutsche gekoppelt. (Man lachte damals darüber, daß 1993 die Volkshochschule Wien ein Kursleitertraining für Deutsch als Fremdsprache um 27.000 Schilling auf den Markt gebracht hatte. Mit denselben Mitteln konnte man den mehr als zwanzigfachen Bildungseffekt in den Herkunftsländern bewirken.) Das dauert natürlich eine Zeit, bis es greifen wird. Hilfreich war dabei die Überarbeitung eines Fernseh- Sprachkurses, der 1992 in Klagenfurt für das türkische Fernsehen fertiggestellt worden war. Als „Freizeit für Deutsch" wurde er mit leicht verändertem Titel für diese neue Zielgruppe eingesetzt! Begonnen 1999, wird dieses Programm aber immerhin in etwa zehn Jahren, also schon 2011, einige Absolventen nach Österreich bringen. Die starken Geburtenjahrgänge 1940 bis 1944 sind dann ja in Pension und somit wird der Betreuungsbedarf rasant steigen.

Übrigens: Die Seniopolis-Regionen werden jetzt nicht mehr so gut angenommen, weil die Mitbestimmungsmodelle doch recht

umständlich sind. (Echt 68er!) Die seit kurzem beworbenen Seniterranee-Projekte sind der neueste Renner! Die arbeiten auch mit besserem Personal: Sie werben nämlich den Krankenanstalten hier gezielt jene Pfleger und Schwestern ab, die fünf Jahre Praxis haben. AusländerInnen sind es zumeist, die dann als Remigranten in neuer Funktion heimkehren und durch die Sprachkenntnisse sensationell effektiv mit den Regionalbehörden umspringen. Das sind die echten multi-kulti-Profis, wie es sich niemand vorgestellt hatte, als dieser Allerwelts-Begriff die Medien überschwemmte.

Was das mit der Schule zu tun hat? Also bitte! Wie kann man so etwas fragen? Die Schule hat ja auch nur überlebt, weil die Bevölkerung undogmatisch mit dem Staat umsprang: Im Wiener Schul-Wahlkampf 1991 („XY auf die Schulbank!", schrie und schrieb da der Polit-Boulevard) war das Migranten-Thema ja noch negativ besetzt gewesen. Die wie Schwammerln aus dem Boden gewachsenen Privatschulen hätten sich keine bessere Geheimreklame wünschen können. Sie profitierten damals von der Angst, Ausländer würden das Bildungsniveau drücken. Aber dann ging es ja recht rasch: Die American School Vienna errichtete blitzartig vier neue Direktionen in verschiedenen Bezirken. Die Klassen wurden einfach irgendwo untergebracht (mit der Werbung: „A school is not a building". Die Formulierung stammte ganz woanders her und wurde erfolgreich aus dem Zusammenhang gerissen). Da leckte der Fiskus Blut, konnte doch der Budgetposten „Schulbau" Jahr für Jahr um fünf Prozent gesenkt werden!

Aber damit nicht genug. Viele Lokale und Geschäfte wurden mit dem EST-Pickerl geziert (English Speaking Territory). Und das war nur ein Spiegelbild der damaligen Schulgesetze. Zugleich rückte die EURO-Propaganda subkutan das E ins Zentrum: Englisch im Fachunterricht der Oberstufe (später ETS=English Taught Subject); Englisch von Anfang an in der Volksschule („Lolipop" nannten sie es lässig in der PÄDAK Ettenreichgasse). Diese Englisch-Mode hatte unvorstellbare Folgen. Zuerst wurde ein eigener Fachinspektor – Posten für Englisch geschaffen. Bald wurde der Status der „schulfremden Person" aufgehoben, damit ohne Umstände native speakers in den Englisch-Unterricht eindringen konnten. Damit bekam (ohne daß dies mitbedacht worden wäre),

die Ethnizitäts-These Zustrom von ganz anderer Seite als von den Immigranten und den Mehrsprachigkeits-Propheten. Gerade die Österreicher, die ohnedies hier daheim waren, diskriminierten Heimat als Enge und wollten ihr entfliehen, indem sie für ihre Kinder eine Artefakt-Ethnie schufen: ESS (English Speaking Subjects). Immerhin begannen jetzt viele, auf die Schlager-Texte (Verzeihung: Hit-Texte) zu achten, die seit Jahrzehnten auf sie eingebrüllt worden waren...

1997, nach dem nostalgischen „ostarrichi"-Jahr, erfolgte dann der ökonomische Schnitt gegen das sündteuer gewordene staatliche Schulwesen: Die alte Forderung der Waldorf-Schulen, den Eltern Bildungs- Bons auszuhändigen, wurde realisiert – nicht gleich in ganz Österreich, aber immerhin in den großstädtischen Regionen, die bekanntlich finanziell am Ende waren. Mit dem Bon konnten die Eltern dann ihr Kind in die verbliebenen staatlichen ebenso wie in die grassierenden privaten Reformschulen einschreiben lassen.

Damit war dann auch der Dampf aus der Ganztagesschul-Debatte abgelassen, die den Politikern schon mehr als lästig war: Sollten die Eltern ihre Kinder doch selber unterbringen, wie sie wollen.

Kurz bevor der Prestige-Status des Englischen wieder abnahm (die computergestützte Simultanübersetzung beliebiger Sprachen war bereits effektiver und sicherer geworden!), sprangen aber die Immigrantenkinder dritter Generation auf den Bildungszug auf: Was lag näher, als nach dem Vorbild der Internationalen Schulen (die ihr Geld aus Brüssel bezogen) Immigrantenschulen zu gründen und sich hierfür die Bildungs-Bons einlösen zu lassen. Damit hatte man mehrere Fliegen zugleich aufs Honigbrot gelockt: Endlich bekamen die ehemaligen Immigranten die Chance, auch als LehrerInnen zu arbeiten; endlich fielen ihre Sprachen nicht dem Sprachverlust zum Opfer; und letztendlich wurde so ihre Chance gewahrt, im Sozialzyklus mitzukreisen, der fast schon von den Immigranten der ersten Generation beherrscht wurde, also von den Seniopolis- und Seniterranee-Bediensteten und deren Kindern. Damals bildete sich der Begriff „Zyklomigrant" für diese Gruppe eben erst heraus.

In gerade diese Phase platzte dann aber natürlich die politische Reaktion: Eine Bewegung „Alte Heimat" lancierte ein Volksbegehren, daß nichtdeutsche Sprachen in der Öffentlichkeit nur beschränkt (so etwa 30% viel und nur mit einer Lautstärke von 30%) gesprochen werden dürfen. Überschreitungen sollten als Erregung öffentlichen Ärgernisses gelten und entsprechend im Schnellverfahren abgeurteilt werden. Die Anhängerschaft war zahlenmäßig beträchtlich, blieb aber machtlos. Es handelte sich nämlich meist um österreichische Mindestrentner, die zuwenig Geld hatten, um sich in den genannten klimatisch günstigeren ausländischen Seniorenregionen einzumieten. Sie kamen und konnten in dem ganzen multi-kulti nicht mehr mit.

Schon tragisch, daß ihre mächtigsten Gegner nicht die Zyklomigranten waren, sondern die fast schon abgehalfterten USA-Unterhaltungsmonopole einerseits und die japanisch-europäischen Übersetzungs-Chips Hersteller andererseits. Der „Barlitz/Lengenscheidt's cd-walkman dictionary" war ein Verkaufsschlager in den Schulen, weil er bereits eine Komponente vom Bild zur Phonetik verschiedener Sprachen enthielt. Das Konkurrenzprodukt war der „Mitsubishi-Bartelsman universal-pictogramm-language-manager". Ägyptologie verbunden mit Sinologie galt übrigens als Modestudium. Die Computer-Schriftgelehrten verdienten sich nämlich krumm.)

Oh, da lese ich gerade am Bildschirm: „Die Kultur aller Eigenschaften" als Plagiat entlarvt. Mira Lobes „Bimbulli" war das Vorbild. War das nicht die Dichterin, die 1964 einen Frosch sagen ließ „Das ist mein Hut!" und „Ich bin kein lieber Frosch!", als ein Hirschkäfer, eine Heuschrecke, ein Schmetterling, eine Raupe, zwei Ameisen, ein Käfer, ein Eichkatzerl, eine Maus und ein Leuchtkäfer zu ihm ins Boot wollten? Die Geschichte endet dann so:

Prinz Küken: Wir möchten ja nur bleiben, so lange es regnet.
Frosch: Warum denn, Regen ist gesund!
Prinz Küken: Für dich vielleicht! Weil du ein Frosch bist und groß und stark!
Das Gewitter, vor dem sie alle Schutz suchten, ging übrigens gut vorbei... [1]

PS: Warum nach 1993 nur mehr selten Beschreibungen über interkulturelles Lernen verfaßt wurden, ist klar: Die Leser hatten es satt, immer zugleich von Lösungsvorschlägen und vom Fehlen der dafür nötigen Mittel zu hören. Wer sich damals informieren wollte, war ja wirklich schon gut bedient.

Anmerkung

1 Lobe, Mira: *Bimbulli.* (1964), 12. Auflage 1986.

Literatur:

Gauß, Rainer: „Sie haben mich zu einem Ausländer gemacht, dann bin ich einer geworden". In: *ERZIEHUNG HEUTE* 2 (1992), S. 5-11.
Lau, Gerd: „Schulrecht für Migrantenkinder". In *ERZIEHUNG UND UNTERRICHT* 4 (1991), Österreichischer Bundesverlag, Wien 1991, S. 248-253. (Schwerpunktnummer „Von der Ausländerpädagogik zum interkulturellen Lernen", koordiniert von Pinterits, Manfred; Gauß, Rainer; Lau, Gerd)
Lau, Gerd: „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. Über die Lage der Lehrer zu einer Zeit, da sich Zölle und Sprachenvielfalt reziprok verhalten". In: *Deutschunterricht zwischen Realität und Utopie. Modelle, Konzepte und Erfahrungen. Zum 60. Geburtstag von Josef Donnenberg.* Hg. von Günther Bärnthaler und Josef Sampl. Akademischer Verlag, Stuttgart 1991 (=Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik), S. 123-139.
Lau, Gerd: „Erstmals DaZ-Lehrpläne an Österreichs Schulen". In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule,* ISSN 0721-9954, 4(1992), (Themenheft „Deutsch als Zweitsprache"), S. 61- 70.
Gauß, Rainer; Lau, Gerd: Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen: „... liegst dem Erdteil du inmitten, einem starken Herzen gleich?" In: *Internationales Jahrbuch SOCIOLINGUISTICA* 7 (1993), Niemeyer Verlag, Stuttgart.)

Dagmar Heindler

Sprachenvielfalt an Österreichs Schulen oder der Verlust der „Splendid Isolation"[1]

Der folgende Beitrag sei als Momentaufnahme verstanden, als Schilderung verschiedener Eindrücke und Fragen, die sich mir in Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht stellen. Ich möchte das vor dem Hintergrund meiner langjährigen Mitarbeit in der Fremdsprachenprojektgruppe des Europarates tun. Ich beziehe mich ebenfalls auf die Diskussion im Rahmen des internationalen Symposions „Transparency and coherence in language learning in Europe", das im November 1991 in Rüschlikon, Schweiz, stattfand. Hier standen Überlegungen zu Abschlußqualifikationen und deren Vergleichbarkeit im Mittelpunkt.

Wird es möglich sein, die positiven Lernpotentiale wahrzunehmen und praktisch zu nutzen, die die zunehmende Sprachenvielfalt in den Schulen fast aller europäischen Länder mit sich bringt? Wird es möglich sein, Fremdsprachenlernen für einen möglich großen Adressatenkreis attraktiv zu gestalten und zu intensivieren? Wird es möglich sein, für das Sprachenlernen in Europa einen gemeinsamen Bezugsrahmen für Ziele und Qualifikationen zu entwickeln? Diese Fragen betreffen alle europäischen Länder; sie drängen angesichts einer zunehmenden Mobilität nach einer Lösung.

Der Europarat – die größte gesamteuropäische Einrichtung

Seit der Gründung im Jahre 1949 setzt sich der Europarat zum Ziel, die europäische Einigung zu fördern, für die Prinzipien der parlamentarischen Demokratie und die Menschenrechte einzutreten sowie zur Verbesserung der Lebensqualität und zur Förderung humaner Werte beizutragen. In diesen Jahren hat sich viel geändert; die aus ursprünglich 10 Staaten bestehende Gemeinschaft ist auf mehr als 25 angewachsen, oder wie Maitland Stobart, der Vizedirektor für Erziehung, Kultur und Sport, bei der Eröff-

nung des Symposions formulierte „Within two years the Council of Europe has changed from being the council of western Europe to being a real European institution."

Wir sind in kürzester Zeit fast sprunghaft gewachsen, jedoch noch keine umfassende europäische Gemeinschaft geworden. Österreich ist praktisch „über Nacht" aus einer randgeschirmten Randlage wiederum im mitteleuropäischen Zentralbereich gelandet. Ein Umstand, mit dem wir noch nicht klargekommen sind.

Die Bildungs- und Kulturarbeit des Europarates wird vom Rat für Kulturelle Zusammenarbeit geleitet, dessen wichtige Aufgabe es unter anderem ist, Kontakte und Zusammenarbeit im europäischen Erziehungswesen zu intensivieren und den europäischen Völkern die gemeinsamen kulturellen Wurzeln bewußt zu machen.

Große Ziele – wie sieht die Praxis aus?

Aus dem Blickwinkel des Fremdsprachenunterrichts beurteilt, können wir feststellen, daß sich viel verändert hat. Die Fremdsprachenprojektgruppe des Europarates hat bereits 1970 mit den ersten Arbeiten begonnen und zahlreiche Impulse zur Umgestaltung von Theorie und Praxis eines kommunikativen, handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts geliefert. Ausgehend von der Erwachsenenbildung wurde vorerst ein Modell zur Beschreibung von Lehrzielen für den Fremdsprachenunterricht erarbeitet (Threshold Level), im Anschluß daran dann seine praktische Umsetzbarkeit erprobt und eine Fülle von methodischen Möglichkeiten entwickelt.

Ausgangspunkt war dabei die Überlegung, ein gesamteuropäisches Baukastensystem zu vergleichbaren Unterrichtsmodulen zu entwickeln. Allerdings wurde mit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre deutlich, daß vorerst Reformen auf der Ebene der Lehrpläne und der methodischen Umsetzungen wichtiger waren. Das österreichische Pilotprojekt „Englisch an Gesamtschulen", das 1976 bis 1984 geführt wurde, war eines der ganz ersten, das sich um die Gestaltung der Praxis bemühte. Unsere Erfahrungen flossen direkt in die Umgestaltung der österreichischen Fremdsprachenlehrpläne ein und nahmen einen wesentlichen Einfluß

auf die Umarbeitung bzw. Neuentwicklung von Unterrichtsmaterialien. Ähnlich wurde auch in den anderen Ländern vorgegangen. Dort, wo es staatliche Lehrplanentwicklungen gibt, sind diese Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht einander sehr ähnlich.

Zurückgreifen konnten wir dabei einerseits auf den Diskussionszusammenhang ähnlicher Projekte in ganz Europa und andereseits auf wichtige Erfahrungen aus der heimischen „Schulversuchsszene". Uns alle verband und verbindet das Bemühen, die SchülerInnen zum handelnden Umgehen mit der Fremdsprache bis hin zum eigenständigen, selbst-geleiteten Fremdsprachenlernen zu motivieren.

Dabei habe ich die an österreichischen Schulen geleistete Arbeit zu schätzen gelernt. Zahlreiche ausländische Projektvertreter besuchten unsere Projektschulen, wie auch wir ähnliche Vorhaben in Irland, Finnland, Dänemark, Großbritannien und Holland vor Ort studierten. Diese Kontakte halfen mir, im wahrsten Sinn des Wortes „meinen Horizont" zu erweitern und zeigten mir, daß sich das Engagement und die Leistung österreichischer LehrerInnen durchaus sehen lassen können.

Schulversuche, deren Zielsetzungen ich persönlich lange Zeit sehr kritisch gegenüber gestanden bin (Fremdsprachliche „Vorschulung"), waren im europäischen Vergleich fast einmalig. Die mit dem Jahr 1983 verpflichtende Einführung einer lebenden Fremdsprache für alle SchülerInnen ab der dritten Schulstufe mit dem Ziel, „die Motivation zur Beschäftigung mit einer Fremdsprache grundzulegen, zu vertiefen und die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache anzubahnen", findet kaum Vergleichbares in Europa. Dementsprechend groß ist jetzt auch das Interesse unserer KolegInnen im Ausland, von unseren Erfahrungen zu profitieren.

In welche Richtung wird weitergearbeitet?

Die Schwerpunkte des nun laufenden Projektverbundes beim Europarat (1989–1995) ergeben sich einerseits aus der konsequenten Weiterverfolgung noch offener Fragestellungen der Vorprojekte, andererseits aus den geänderten politischen Bedingun-

gen der neunziger Jahre, die eine rasche europäische Integration nahezulegen scheinen. Der Titel bringt dies zum Ausdruck: *Language Learning for European Citizenship.*

Es geht um die künftigen EuropabürgerInnen, die mehrsprachig gebildet die beste Garantie für die Achtung und Erhaltung unseres multikulturellen Erbes sein sollten. Daß dabei der gesamte Sprachunterricht eine zentrale Rolle spielen wird, ist offensichtlich. Auch die im Projekttitel unterlassene Trennung von Mutter- und Fremdsprachenunterricht ist kein Zufall; sie ist richtungsweisend. In einem Europa der erhöhten Mobilität werden die herkömmlichen Grenzen zwischen Mutter- und Fremdsprache teilweise aufgehoben, werden zumindest Elemente der „Fremd"- zur „Zweit"sprache, rücken „Dritt"sprachen nach. Der Europarat hat bereits vor Jahren seinen Mitgliedern empfohlen, den Erwerb einer zweiten Fremdsprache allen Schülern zu ermöglichen.

Der Sprachuntericht in der Schule mit dem traditionellen Fächerkanon kann diesen Ansprüchen nur zum Teil gerecht werden. Daher wird die Förderung individueller Interessen und Begabungen in bezug auf Sprachen durch ein flexibleres Schulsystem unumgänglich notwendig sein. Sich mit Sprachen intensiv auseinandersetzen zu können darf nicht ein Privileg exklusiver Privatschulen bleiben, sondern muß in das öffentliche Schulwesen Eingang finden. Das Interesse an Schulformen mit fremdsprachigen Schwerpunkten hat in den letzten Jahren sowohl im Bereich der Hauptschule, als auch in den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulen deutlich zugenommen (z.B. die „Fremdsprachenhauptschule" in Wien oder der Aufbau einer bilingualen AHS in Graz, „GIBS").

Natürlich werden nicht alle Schüler alle Sprachen gleich gut beherrschen. Diese Forderung wäre nicht sinnvoll und wird auch nicht erhoben. Für mich geht es vorrangig um zwei Ziele. Einerseits müssen wir lernen, mit einer zunehmenden Sprachen- und Kulturvielfalt aktiv umzugehen, andererseits müssen wir trachten, unsere konkrete Kommunikationsfähigkeit zu erweitern. Der Grad der Beherrschung mehrerer Fremdsprachen wird dabei stark von individuellen (und regionalen) Bedürfnissen bestimmt werden.

Letztlich erfordert die Vision eines mehrsprachigen, mobilen und offenen Europabürgers langfristig gesehen so unterschiedliche Maßnahmen wie eine

- stärkere Zusammenführung des gesamten Sprachunterrichts,
- rege Entwicklungstätigkeit hinsichtlich der Integration interkulturellen Lernens,
- systematische Erprobung bilingualer Unterrichtsformen,
- stärkere Berücksichtigung von Lernstrategien zum selbständigen Fremdsprachenerwerb (learning to learn) in den Lehrplänen und im Unterricht
- Entwicklung von Qualifikationszertifikaten, die der Vielfältigkeit der Leistungen im sprachlichen Bereich gerechter werden.

Was werden wir konkret tun?

Österreich zeigt große Bereitschaft, sich zu engagieren. Lehrerinnen und Lehrer aller Schultypen tragen in zahlreichen, „kostenneutralen" (!) Schulversuchen und Entwicklungsprojekten zur Intensivierung des Fremdsprachenlernens ganz wesentlich bei. Daneben werden vom BMUK ein oder zwei VertreterInnen aus einschlägigen Projekten zu allen Workshops entsandt (ca.30), die im Rahmen des laufenden Fremdsprachenprojekts des Europarates veranstaltet werden. Es ist zu erwarten, daß unzählige Anregungen und Impulse auf diesem Wege in unsere Schulen gelangen. Das BMUK wird darüber hinaus drei internationale Workshops zu folgenden Schwerpunkten anbieten:

- Deutsch als Fremdsprache mit österreichkundlichem Schwerpunkt (1994)
- Zum Thema „Learning to learn" (Erwachsenenbildung, 1994)
- „Frühzeitige Sensibilisierung und Motivierung zum Fremdsprachenerwerb" (Grundschule, 1995)

Beim Symposion in Rüschlikon wurde von den Vertretern aus Deutschland, der Tschechoslowakei, Luxemburg, Island, der Schweiz und Österreich beschlossen, Kontakt zu halten hinsichtlich der Entwicklung bilingualer Schulen und langfristig didaktischer Konzepte und praktische Erfahrungen auszutauschen. Im Rahmen des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung

des BMUK ist eine Arbeitsgruppe eingerichtet worden mit dem Ziel, didaktische Modelle und praktische Beispiele für den Einsatz des Englischen im Fachunterricht zu entwickeln. In der Grundschule laufen eine Reihe von Versuchen zum Frühbeginn. Ein Interesse an anderen Fremdsprachen als Englisch ist dort verstärkt zu verzeichnen (z.B. Französisch oder Ungarisch in grenznahen Gebieten).

Schlußbetrachtung

Das Bild, das sich mir von der europäischen Schule aufdrängt, ist ein buntes, lebendiges, weil von vielen Lebens- und Sprachformen geprägt. Wir stehen am Anfang einer Entwicklung, nicht an ihrem Ende. Englisch scheint sich als internationale Verkehrssprache endgültig durchgesetzt zu haben. Dennoch ist auch die Attraktivität anderer Fremdsprachen gestiegen. Wieder gilt es zu erkennen, daß komplexe Fragestellungen komplexe Antworten erfordern, um die wir gemeinsam ringen müssen.

Einfache Parolen werden nicht zu einer Lösung unserer schulischen „Sprachprobleme" beitragen; schon gar nicht Parolen wie „Ausländer raus". Auch geht es nicht um einige „Sprachbegabte", die wir schon möglichst früh zu kleinen Simultandolmetschern ausbilden, die dann zwischen uns und „den anderen" vermitteln sollen. Eine breite Förderung von verschiedenen Interessen und Begabungen im sprachlichen Bereich sollte uns besser weiterhelfen. Sprachenvielfalt, eine Vielfalt von erreichbaren Kompetenzen und Abschlüssen wird auch unsere Schule nach dem Jahr 2000 anbieten müssen. Wir sind aufgefordert, uns mit dieser Situation auseinanderzusetzen.

Anmerkung

1 Dieser Artikel erschien auch in: *ZV – Lehrerzeitung*, Nr .2, 1992

Sprach- und bildungspolitische Aspekte des DaF-Unterrichts in Ost- und Südosteuropa

Einleitung

Die Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache hat in den letzten Jahren seit dem Zusammenbruch der kommunistischen Systeme in Ost- und Südosteuropa im Bildungswesen der betroffenen Staaten stark zugenommen. Dies betrifft in besonderem Maße die Lehreraus- und -fortbildung, die eine enorme Nachfrage nach sprachlich gut ausgebildeten und mit modernen Methoden der Fremdsprachenvermittlung vertrauten Lehrern innerhalb kürzester Zeit befriedigen sollen.

Vor dem Hintergrund dieses bildungspolitischen Bedarfs veranstaltet die Abt. I/11c des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 5.bis 9.11.1992 das Symposium „Sprache und Politik", zu dem DaF-Experten, die zu Lehrerfortbildungsveranstaltungen in Ost- und Südosteuropa entsandt wurden, österreichische Lehrer und Lehrerinnen an bilingualen bzw. österreichischen Schulen in Ungarn und in der ČSFR sowie österreichische Lektoren, die an universitären Einrichtungen in Osteuropa tätig sind, eingeladen wurden. Experten des Europarates, aus Osteuropa, der Bundesrepublik Deutschland, aus der Wirtschaft und der Fachwissenschaft DaF sowie Vertreter des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst standen für einen intensiven Diskussionsprozeß zur Verfügung.

Folgende Problemfelder waren Gegenstand der Tagung, zu der rund fünfzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingeladen wurden:

1. Was bedeutet „Export" von deutscher Sprache im Kontext von historischen Altlasten und wirtschaftlicher Dynamik sowohl für Osteuropa als auch für Österreich?

2. Wie stellt sich die Siatuation des Fremdsprachenunterrichts (insbesonders des Deutschunterrichts) für die osteuropäischen Partner dar, sowohl in sprachpolitischer als auch in bildungspolitischer Hinsicht?

3. Welche fachlichen, methodisch-didaktischen und sprachpolitischen Überlegungen ergeben sich daraus von österreichischer Seite, auch mit Rücksicht auf eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit unseren ost- und südosteuropäischen Nachbarn im Bereich DaF?
4. Welche Erfahrungen wurden von den DaF-Referenten und Lehrern im Rahmen ihrer Tätigkeit in Osteuropa gemacht, wie kann diese Expertise (Materialentwicklung, Seminarsetting, Erfahrungen mit strukturellen/kulturellen Brüchen zwischen Schul-, Prüfungs- und Unterrichtssystemen etc.) gebündelt und fruchtbar gemacht werden?
5. Wie müßte zukünftige Entwicklungsarbeit aussehen, auf welche sprachpolitischen, organisatorischen, inhaltlichen und methodisch-didaktischen Perspektiven müßte sie abzielen?

Es ist erfreulich, daß die intensiven Diskussionen im Rahmen des Symposiums hier einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können, umso mehr, als Reflexion und Professionalisierung Herausforderungen für die Szene bleiben werden. Für den Herbst 1993 ist in Kooperation mit der Universität Wien und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung eine große Fachtagung geplant, die die Thematik, diesmal in einem größeren internationalen und fachwissenschaftlichen Kontext, wieder aufgreifen wird.

Abt. I/11c, Bundesministerium für Unterricht und Kunst,
Gottfried Wagner, Gerhard Kowar

Gottfried Wagner

Sprachpolitik in Osteuropa

Über die Europäisierung von Deutsch als Fremdsprache

A) Die neue Deutsche Frage und Europa

Deutschland im medialen Herbst 1992: Rostock wird zum Fanal, Handke rät den Slowenen, sich der slawischen Wurzeln zu besinnen, und wünscht sich Bürgerkrieg in Deutschland; im Kampf um Maastricht fallen in Frankreich die Masken auf beiden Seiten; der polnische Vizepremier sieht das Europa der Zukunft als deutsches Europa, und die Zinsen in Deutschland werden zum Hauptgrund für die größte Spekulationskrise nach 45 erklärt. Das europäische Währungssystem wankt.

Sorgen allerorten über Deutschland; vorsichtig artikuliert während des Wiedervereinigungsprozesses, etwa rund um den Blitzbesuch Mitterrands bei Gorbatschow, der wohl andere Optionen in letzter Minute zum Ziel hatte; beruhigt von deutscher Seite, als die 2 + 4 Verträge die neue Großmacht besiegelten, die sich ihrerseits sehr europäisch definiert; anschwellend, als Genscher in der Balkan-Krise vorpreschte und die Europäer mehr nolens als volens folgten. Interessenszonen, historisch aufgeladen, werfen ihre Schatten auf die Wände der rasch wechselnden Verhandlungssäle, und Tabubrecher, die vergilbte Rechnungen aufmachen, werden lauter. Paradoxes tut sich:

Während die einen (draußen) befürchten, Deutschland habe neben Brüssel eine andere Karte im Talon, die Orientierung nach Osten, brüllen nicht nur Skins (drinnen) „Nieder mit den Pollaken".

Forciert Bundeskanzler Kohl als Geste der Bereitschaft zur Abgabe nationaler Souveränität die politische Union (Maastricht), mutet er den Deutschen noch in diesem Jahrhundert den ECU statt der Mark zu, so sieht Charles Pasqua gerade mit Maastricht die Supermacht Deutschland Europa dominieren.

Während die Finanzminister der sieben mächtigsten Staaten, die G24, EG und Europarat, EBRD und die Dringlichkeit massivster

Hilfen für Osteuropa, Rußland und die GUS beschwören, aber oft genug Mäuse kreißen, zahlt und investiert Deutschland, nicht nur durch Verträge gebunden, überproportional und erntet dafür Rapallo-Ängste wie Mitteleuropa-Vorwürfe.

Paradoxa oder scheinbare Widersprüche wie diese setzen sich im Inneren gefährlich fort. Schon lange fordern keineswegs nur rechte Beobachter, Deutschland könne nicht als wirtschaftlicher Riese ein politischer Zwerg bleiben; tatsächlich stecken Regierung wie Opposition in einer tiefen Krise. Destabilisierung in Ostdeutschland; Hast, Fehler, falsche Versprechungen bei der Vereinigung, der Entfremdungsprozeß zwischen den beiden Teilen; Unklarheit über bevorstehende Opfer und das Asylantenproblem mobilisieren rechtsradikale Ränder und xenophobe, nationalistische Reaktionen breiter Schichten. Rezepte gibt es nicht. Selbst mühsam errungener Konsens zur Asylfrage erweist sich als bloß symbolischer: Hunderttausende Altanträge müßten radikal befürwortet werden, um bei gegebener Dotierung und Personalausstattung der Asylbehörde und dem täglichen Zuwachs an neuen Asylanten wenigstens die aktuellen Anträge prüfen zu können. Abschiebung erweist sich (rechtsstaatlich) als nur in wenigen Fällen durchführbar, die Grenzen sind nicht wirklich abzuriegeln.

Versuche, mit einer Doppelstrategie zu beruhigen, die Ränder zu halten und den liberalen Rechtsstaat zu wahren, empören die einen (Multikulturellen) wie die anderen (Xenophoben), der Druck in Richtung große Koalition mit geschrumpften Partnern wird ebenso größer wie die Wahrscheinlichkeit, ohne Konzepte konsensuell zu scheitern.

„Deutschland hat Rostock, Frankreich hat Le Pen", sagte Beregovoir vor dem Plebiszit, und Europa hat seine Armenhäuser und den Krieg vor der Tür. Nahezu über Nacht hat eine unglaubliche Eskalation der Krisen Europa erfaßt.

Analytiker und Strategen halten das Vokabular schon länger bereit, die semantische Transformation in die Köpfe der Europäer dauert ebenso wie die Transformation in reale Strukturen: „Neues europäisches Sicherheitssystem nach dem Ende des Kalten Krieges" ist die Schritt für Schritt im Kontext begreifbarere Formel,

und sie soll gelten für die Empirie der neonationalen Konflikte in Ost(und schon West), der Kriege (man begreift ebenfalls langsam, daß sie in Europa wieder möglich sind) und der Wanderungen großen, unkontrollierbaren Stils mit sozialen Destabilisierungsfolgen.

Für alle Euro-Szenarios gelten strategische Konstanten, die in den meisten Staatskanzleien zwar hohe Plausibilität genießen, deren Verwirklichung jedoch immense Hindernisse entgegenstehen: einmal weil sie global und hochabstrakt sind, dem Wähler schwer vermittelbar; ferner weil sie Schecks auf die Zukunft bedingen, deren Amortisation Legislaturperioden überschreitet; und schließlich weil sie tatsächlich Verzicht erzwingen würden, nicht nur gleichermaßen für alle „Reichen", sondern in einem Balanceakt zwischen den konkurrierenden Volkswirtschaften zu vereinbaren:

1. Die Integration Europas ist im Weltmaßstab – gegenüber den Hauptkonkurrenten USA und Japan – zwingend (Akkumulations- und Konzentrationsprozesse, die Höhe der Entwicklungs- und Forschungskosten, ein großer Binnenmarkt etc.), ein Wiederzerfall der EG bzw. ein Stocken im Prozeß quantitativer und qualitativer Erweiterung wäre eine Rückkehr zu jener Eurosklerose, zu deren Therapie der EG-Mechanismus stimuliert wurde. Jetzt hat sich sowohl im ehemals kommunistischen Osten wie im Westen gezeigt, daß gesellschaftlich-politische und ökonomische Prozesse einander bedingen, das eine nicht ohne Auswirkung auf das andere bleibt.

2. Die hegemonialen Zentren des Nordens sind mit wachsender Verelendung der Dritten Welt insgesamt, konkret mit Destabilisierung und Krisen an ihrer jeweiligen Peripherie konfrontiert, in Europa etwa durch rasch wachsenden Immigrationsdruck. Die Marginalisierungs- und Pauperisierungsspirale in der Zweiten Welt bedroht vor allem Europa auch sicherheitspolitisch, Einflußzonen geraten in Bewegung, Re-Ethnisierung der Politik birgt Sprengstoff. Was schon in den reichsten Ländern der Welt kaum zu erreichen ist, was Bundeskanzler Kohl jetzt wohl gezwungen sein wird in Deutschland zu tun (Sondersteuern, Zwangsanleihen, Solidarplan), das wird Europa gezwungen sein in größerem

Ausmaß zu tun in Ost- und Südosteuropa, insbesondere in den Nachfolgestaaten Jugoslawiens nach dem Krieg und in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion. Auffallend ist, daß schon die bisherigen (keinesfalls ausreichenden) Maßnahmen wie Schuldennachlaß, Umschuldungen etc. der westlichen Öffentlichkeit, insbesondere dem Durchschnittswähler, nahezu verschwiegen werden. So wichtig ein Marshallplan für die Zweite und Dritte Welt wäre, so unpopulär ist er; die ungünstige Konstellation für plebiszitäre Demokratien lautet: Abwehr des größeren durch Akzeptanz des kleineren „Übels".

Gegenwärtig reichen supranationale Regelungsmechanismen noch nicht einmal aus, um die immerhin auch dem Wähler bewußten globalen Umweltsanierungskosten aufzubringen.

3. Angesichts des Machtvakuums in Osteuropa und der wirtschaftlichen und kulturellen Expansion Deutschlands auf diese Märkte sowie angesichts des ökonomischen Einflusses Deutschlands auf ganz Europa drängt sich ein kontinentaler Interessensausgleich mehr denn je auf. Supranationale Strukturen könnten die Entwicklung des Kontinents steuerbar machen, Deutschland in ein Vertragswerk einbinden. Eine balancierte Abgabe von nationaler Souveränität an eine gesamteuropäische Legislative und z.T. auch Exekutive böte die Chance für die anderen (auch Kleineren), Europapolitik nicht im Schatten Deutschlands machen zu müssen: Europäische Außenpolitik gegen den Rückfall in nationalstaatliche Expansions- und Konfliktmuster; Selbstbindung der Großen; einheitliche Geldpolitik; europäische Spielregeln für die Erschließung neuer Märkte; ein europäisches Konzept der Lastenverteilung und längerfristige Lösungen.

Zwar würde auch in einem Neo-Maastricht-Europa der Konkurrenzkampf um die (Ost) Märkte geführt werden, es gälte jedoch, ihn politisch zu kontrollieren. Voraussetzung wäre Abgabe nationaler Souveränität, gleichzeitig bedroht dies die Akzeptanz einer Union in den Vertragsstaaten.

Die Kunst der Politik im nichtdeutschen Europa besteht darin, bei der europäischen Lösung der deutschen Frage gerade nicht den antideutschen Effekt eines supranationalen Vertrags so stark zu propagieren, daß die deutschen Kooperationspartner – subjektiv und objektiv belastet – isolationistisch reagieren. Gleichzeitig muß ein Neo-Maastricht von den nichtdeutschen Europäern auch als eine europäische Lösung der deutschen Frage verstanden, akzeptiert und legitimiert werden. Ein Kunststück, zu dessen Werden die Akteure im Herbst der Eskalationen (92) eher Kontraproduktives beisteuern.

Es ist schon schwierig genug, rationale Lösungen für die Zukunft Europas zu finden, leider noch viel schwieriger ist es, unter diesen Voraussetzungen Europa zu einer überzeugenden, emotional erwünschten Angelegenheit der Europäer zu machen. Die Überwindung der katastrophalen deutsch-französischen Feindschaft war für die Politik nach 45 ein starkes Argument, um die Menschen für die Verträge zu gewinnen. Ein ausbalanciertes Machtsystem heute spricht tatsächlich nur über viele Vermittlungsschritte an. Außerdem fehlt es an klaren Worten. Schlimmer noch: an Konturen dieser möglichen Balance.

B) Deutsch als Fremdsprache. Zur Entnationalisierung des Fremdsprachenunterrichts.

Vor dem skizzierten fragilen Hintergrund findet seitens Deutschlands mit großem Mitteleinsatz und (seitens etwa des Goethe-Instituts) mit bester Logistik in Mittel- und Osteuropa Deutsch als Fremdsprache-Politik statt. Wenn es stimmt, daß europaweit Desorientierung herrscht über ein mögliches System der Checks and Balances, daß im Zusammenhang mit der sogenannten deutschen Frage mehr Rumor die Politik bestimmt als klare Worte, und wenn es stimmt, daß ein neues, sicheres Europa der breiten Akzeptanz der Europäer bedarf, dann ist auch eine scheinbar randständige Facette wie Sprachpolitik ein äußerst sensibler Aspekt im Kernbereich der Europapolitik. Eine verkürzte Sichtweise des Komplexes Sprachpolitik (organisatorisch, technisch, linguistisch etc.) leistet einer gefährlichen Problemreduktion Vorschub, gerät in Gefahr, ideologisch zu werden. Bevor Ziele außenpolitisch relevanter Sprach- und Kulturpolitik benannt werden können, ist es ratsam, mögliche Ideologien zu identifizieren.

1. Auslandskulturpolitik ist nicht von den Strategien und ökonomischen Interessen der Entsenderstaaten zu trennen. Unauf-

richtig und/oder naiv handelt auch, wer, in vorgeblicher Abgrenzung gegenüber (als schnöd-expansionistisch denunzierten) Konkurrenten, für sich selbst den selbstlos helfenden oder kooperativen Part reklamiert und, womöglich augenzwinkernd Einverständnis heischend bei den Adressaten, das Kalkül bloß bei den anderen sieht. Die Ideologie der „Entideologisierung" von Kulturarbeit ist einerseits seltener als das Gegenteil, andererseits eine große Verführung für die, die konkret Assistenz- und Austauschprogramme verhandeln und durchführen. Von Individuum zu Individuum stellt sich rasch Verständnis und Sympathie ein; die Gefahr besteht darin, mit den falschen Argumenten und daher relativ erfolglos im Inland Geld zu fordern und einen im Gesamtkontext falschen Kulturbegriff zu forcieren; dies gilt auch für Sprachpolitik.

2. Umgekehrt alle Kulturpolitik und Sprachpolitik im Ausland nur als Konstituante neoimperialistischer, neokolonialistischer Machtpolitik zu definieren, ist ebenso, wenn auch weit verbreitet, Reduktionismus: Insbesondere nach dem Scheitern nicht marktwirtschaftlicher Konzepte in Europa und nach dem vorläufigen Nachweis der Flexibilität des kapitalistischen Systems gewinnt die These an Bedeutung, daß wirschaftliche, personelle, verkehrs- und kommunikationstechnische Vernetzung friedenssichernd sein kann. Gegenseitige Abhängigkeit verhindert Kriege. Das Entstehen größerer Wirtschafts- und Handelsräume aufgrund gegenseitigen Interesses und Gewinns ist mögliches Kurativum gegen Nationalismen, aggressive Partikularismen und Krieg.

Insofern ist Auslandskulturpoltik bzw. ihr Gegenstück, die Öffnung des kulturellen Binnenmarktes für Inputs von außen, ebenso konstruktiv auch im Rahmen strategischer und ökonomischer Vernetzungsprozesse. Sie humanisiert die Waren- und Geldzirkulation und bringt Menschen auch jenseits ihrer engen politischen und ökonomischen Rollen mit Menschen zusammen, entwirft utopische Aspekte einer differenzierteren Gesellschaft.

3. Dies gilt auch für Deutsch als Fremdsprache.

Deutsch und Russisch haben in den östlichen europäischen Gegenden vieles gemeinsam: mit diesen Sprachen sind Katastrophen nationaler Demütigung ebenso verbunden wie Hoffnungen und fruchtbarer Austausch.

Nach dem abrupten und unverdienten Kollaps des Russischen als Lingua Franca infolge des Zusammenbruchs des sowjetischen Imperiums wäre es ebenso ideologisch, Deutsch als Fremdsprache bloß pragmatisch und technokratisch als neue Lingua Franca implantieren bzw. fördern zu wollen ohne Bewußtsein von den vorangegangenen Katastrophen, wie es Ideologie wäre, Deutsch als Fremdsprache immer nur unter den bekannten historischen Vorzeichen, aufgeladen mit den neuen politischen Optionen des wiedervereinigten Deutschlands, zu beurteilen.

4. Deutschland als tendenziell bedrohlichen Exporteur von Deutsch als Fremdsprache-Technologie zu inkriminieren und für Österreich einen Sonderstatus zu behaupten ist Teil einer neonationalistischen Österreichideologie. Dazu später.

5. So plausibel der friedenssichernde Nutzen von gegenseitigen Interdependenzen politischer, wirtschaftlicher und kultureller Art ist, so unübersehbar ist die Gefahr vollkommen einseitiger Abhängigkeitsstrukturen, in deren Rahmen dann z.B. Deutsch als Fremdsprache zwangsläufig wirtschaftlich erzwungene Zweitsprache mit all den politischen, sozialen und emotionalen Konnotationen würde. Diese Gefahr ist m.E. geringer, wenn es zu europäischen politischen Strukturen kommt, zu einem Vertragswerk auf gesamteuropäischer Basis, das Interessensausgleich, Bindungen und Selbstbindungen festschreibt. Insofern muß Deutsch als Fremdsprache immer im europäischen Kontext gelehrt werden, und die Vermittlerorganisationen und die konkreten Vermittler müßten sich dieser Dimension als conditio sine qua non immer bewußt sein.

Bis zu einem gewissen Grad sollte von den Sprachvermittlern auch erwartet werden, daß sie ihre Arbeit, die materiell hauptsächlich dem Ausbau wirtschaftlicher Verkehrsformen und dem daraus womöglich für beide Seiten resultierenden Nutzen dient, im Widerspruch dazu gleichzeitig so ausüben, daß historisches Erbe, die Festlegung der Rollen der Interagierenden, die entgrenzende Subversivität von kultureller Kommunikation, die sich nicht auf Wirtschaft reduzieren läßt, thematisierbar bleiben. Bis hin zum Widerstand gegen sprachlich determinierte Dominanzen. Es wäre jedoch wishful thinking, diese Subversivität im Pragmatischen ohne politische Rückendeckung durch entspre-

chende Strukturen für möglich zu halten, selbst wenn heute Lehrer und Lektoren, Diplomaten und Kulturarbeiter in der Regel Demokraten und kritische Köpfe sein mögen.

6. Ideologische Verkürzungen sind auch bei den Rezipienten, den Adressatenländern zu beobachten.

a) Eine nicht geringe Zahl von seit 1989 verantwortlichen (demokratischen) Fachleuten verharmlost das Problem.

Deutsch wird als Sprache Goethes und Freuds historisch entlastet und in seiner Traditionslinie als Kultursprache aufgewertet, auch zum Teil in bewußter „Wiedergutmachung" deutschfeindlicher Tendenzen aus jüngerer oder älterer Vergangenheit. Die gemeinsamen kulturellen Wurzeln und die Phasen ihrer Produktivität werden – neben nachbarschaftlichen und geopolitschen Argumenten – betont, zum Teil auch gegen die „ferneren Sprachen" (Englisch, Französisch). So ernsthaft diese Position vorgetragen wird, so sehr unterschätzt sie vorfindliche Gegenströmungen.

b) Standardargumente sind hingegen die technisch-pragmatisch-ökonomische Nähe, die politischen und wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen, die Deutsch zu einer absolut unverzichtbaren Fremdsprache machen. Deutsch als Fremdsprache wird aller ressentimentverdächtigen Erinnerungen oder Projektionen entkleidet und zu einem Ressourcenproblem gemacht (Bedarf, Ausbildungswege und -Zeiten, Infrastruktur, Personal und Material). Es gilt, die notwendigen Ziele in optimaler Weise und rasch zu erreichen. Kooperationspartner in deutschsprachigen Ländern werden nach ihren Mitteln, ihrer Logistik, ihren quantitativen und qualitativen Inputs befragt. Die Frage, auf welchen Boden technokratische Kampagnen dieser nüchternen Art fallen, wird sich sehr bald nicht mehr ausblenden lassen.

c) Ein Grund dafür ist das Fortbestehen bzw. das zum Teil populistisch angefachte Wiederaufleben aller Erfahrungen, Ängste, Vorurteile, Familien- und „Volks"-Codes, wonach vom „Deutschen" (wie in Polen auch vom „Russen") Gefahr droht. Die Dechiffrierung dieser Codes ist durch die nationalkommunistischen Hierarchien nicht gerade gefördert worden, die kollektiven Erinnerungen an Expansionismus und Barbarei sind, wie

sollte es anders sein, wach, manche Aspekte offizieller und nicht-offizieller Politik Deutschlands (und Österreichs), etwa das lange Hinauszögern der Anerkennung der deutschen Ostgrenzen oder die Forderung der Vertriebenenverbände haben Mißtrauen keineswegs abgebaut.

Wenn statt einer europäischen Entwicklung zum allseitigen Nutzen, die nationale Konkurrenz nicht ausschließt, nationaler Wettlauf, Übernahme, „Ausverkauf", und statt Interdependenz neue Dependenzen sich durchsetzen, bedeutet dies das nächste Krisenszenario. Unter dieser Annahme wird der „Export" von DaF zwar „erzwungen", gleichzeitig jedoch Konfliktpotential geschaffen.

Es hieße, das Pferd vom Schwanz aufzuzäumen, wollte man die Verantwortung, diesen Gefahren gegenzusteuern, der Kultur- oder Sprachpolitik aufbürden. DaF ist auch nicht das Trojanische Pferd, mit dem die „Festung genommen" wird, Sprachpolitik wäre aber schlecht beraten, vergäße sie diese „kriegerischen" Kontexte. Neokolonialistische Szenarios werden auch nicht relativiert durch eine Kräfteverschiebung innerhalb der westlichen Akteure, der oft zitierte Wettlauf zwischen Deutsch und Englisch in Osteuropa, wobei Französisch als abgeschlagen registriert wird, ändert nichts an der Substanz realer Befürchtungen. Alles kommt darauf an, ob für eine Entwicklung zum allseitigen Nutzen die gesamteuropäischen politischen und vertraglichen Weichen gestellt werden können oder nicht. Hier kommt der deutschen Politik besondere Verantwortung zu, ob sie nämlich Agenden kurzfristiger Kapitalinteressen wahrnimmt oder europäische Friedenspolitik weiterbetreibt unter teilweisem Verzicht auf scheinbare Vorteile. Erleichtert werden könnte dieser „Verzicht" durch die inneren Krisen und ökonomischen Überforderungen im Gefolge der waghalsigen und zum Teil fahrlässigen Integration der Ex-DDR; aber auch dieser Prozeß muß erst demokratisch bewältigt werden.

Ideologisch an antideutscher Panikmache in Osteuropa ist trotz aller scheinbaren Rationalität, die (aus historischen und ökonomischen Gründen) das Ostexpansionsszenario Deutschlands besitzt, wiederum einiges: die durchsichtigen Interessen

jenes Teils der alten Machteliten, die an dem neuen Boom nicht partizipieren; die neue Stallwärme des Nationalismus, die verheißen wird; die Weigerung, die neue Realität zur Kenntnis zu nehmen und sie in europäische Regelungsmechanismen zu transponieren.

Um abschließend eine Perspektive anzudeuten, wie Deutsch als Fremdsprache institutionell vermittelt und konkret gelehrt werden sollte, wäre festzuhalten:

a) Jede Entsenderorganisation und jeder Entsandte müßte Gelegenheit bieten und erhalten, die politischen Implikationen ihrer/seiner Tätigkeit zu reflektieren; bis hinein in die letzten, die Praxis der Lehre jedoch beherrschenden Fragen der Methodik, der Textauswahl und der Übungstypologien müßten institutionelle Kooperation, individuelles Verhalten und Lehreralltag einer bewußten politischen Didaktik der Fremdsprachenvermittlung verpflichtet sein.

b) Diese politische Sprachdidaktik fehlt heute gänzlich, wohl weil in den 90er Jahren dieses Jahrhunderts verbindliche und unverdächtige Ziele fehlen. Der Rückzug auf letztlich methodisch verkürzte, vormals aufklärerisch angelegte Dimensionen wie „Kommunikationskompetenz" beherrscht neben Tauschwertorientierung (z.B. Zertifizierung) und verblasenen Kategorien wie „Authentizität", die technisch ihren Sinn haben, den Diskurs. Es handelt sich dabei gewissermaßen um einen Neopositivismus der Fremdsprachendidaktik, allzu verständlich in einer 40jährigen Nachkriegsgeschichte, die mühsam alte nationale Orientierungen durch pragmatische ersetzt hat. Aber auch hochkulturelle wurden durch kommunikative ersetzt: Nicht mehr der Humanismus der jeweiligen Sprach- und Literaturtradition fungiert als Leitidee, sondern die allgegenwärtige Kommunikation, das Weberschiffchen der regen Welt der Wirtschaft.

c) Politische Fremdsprachendidaktik analysiert kulturspezifisch und geopolitisch ihre jeweiligen Wurzeln, bevor sie agiert. Der allererste Lernschritt obliegt dem Lehrer, am besten unterstützt durch ein Lesebuch der Geschichte seiner Muttersprache in dem Land, in dem er sie nun als fremde unterrichten soll.

d) Sehr genaue Vorbereitung gilt in politisch verstandener Fremdsprachenarbeit dem aktuellen Kontext, in dem Sprache exportiert wird, den Beziehungen zwischen Entsender- und Empfängerland, wirtschaftlich, außenpolitisch, kulturell...

e) Einen Teil der Energien, die der Adressat dem Erwerb der fremden Sprache widmet, sollte der Vermittler dem Erwerb vom wesentlichen Kenntnissen über die jeweilige Kultur widmen, um seinen fremdkulturellen Analphabetismus abzubauen.

f) Abgesehen von möglicher individueller Motivation der Verantwortlichen vor Ort und auch in Institutionen ist der Terminus „Hilfe" im Zusammenhang mit Osteuropa durchaus auch dysfunktional. Investitionen in Auslandskultur und Spracharbeit sind den Vermittlern (Lehrern) in ihrer Funktionalität für die Geber bewußt zu machen. Der Legitimität von Markterschließungsmaßnahmen, von außenpolitischem Geleitschutz, von Mitteln zum Selbstschutz ist bloß Tabuisierung und Verwaschenheit schädlich; für Adressaten wie Sender muß es möglich sein, genau diese „Hardware" nebst den Grenzen und Gefahren von politischer, wirtschaftlicher und sprachlicher Expansion zu thematisieren.

Gegenwärtige Fremdsprachendidaktik ist Software-Didaktik. Die „Interessen" bleiben systematisch ausgespart. Genau dies macht sie „gefährlich", nicht das „Interesse" selbst.

g) Also muß Fremdsprachendidaktik in politischer Hinsicht selbst- reflexiv werden, ihre eigenen Voraussetzungen zum Gegenstand des Vermittlungs- und Lernprozesses machen (vielleicht nicht nur im Fortgeschritten-Unterricht; aber es fehlt ja jede Erfahrung und Forschung). Je mehr Betriebsamkeit und Ressourcen in die soundsovielten Revisionen methodischer Ansätze fließen, desto mehr bleibt die politische Dimension der Beliebigkeit überlassen.

h) Für eine zukünftige Fremdsprachendidaktik in „weltbürgerlicher Absicht" wäre ein nächster Schritt, paradox und zwingend, Fremdsprachenlernen zu entnationalisieren; in unseren Breiten hieße das, Deutsch als Fremdsprache zu europäisieren. Die kontinentalen Herausforderungen der nächsten Jahre finden darin ihr Pendant. Politische Fremdsprachendidaktik wird eine europäische sein müssen, kontrastiv und integrativ. Anstrengungen können dafür nicht groß genug sein.

i) Österreich wird seinen ersten Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache mit einem deutschen Professor besetzen. Dies mag im Sinne Musils Möglichkeitssinn sein. Österreich entnationalisiert damit möglicherweise sein Deutsch als Fremdsprache-Problem. Im Ernst: Deutsch als Fremdsprache in Österreich – wie weiter?

C) Deutsch als Fremdsprache in Österreich – Ein Provisorium

1. Anton Pelinka[1] relativiert Österreichs „Abschied von der deutschen Geschichte" (1945 und 1955), seine „Hinwendung zur österreichischen Identität, die eben ganz bewußt nicht „deutsch" sein wollte"[2], durch den Hinweis, daß Opportunismus dabei eine Rolle gespielt haben könnte bzw. daß dies so rezipiert worden sei: als „Verdacht, österreichische Identität wäre nur die Flucht aus der deutschen Verantwortung. 1945 und danach machte es sich für Österreich bezahlt, nicht „deutsch" sein zu wollen."

Diese Konstellation habe sich nach 1989 geändert. „Die weltpolitische Prämie für eine von Deutschland deutlich abgesonderte, österreichische Identität ist zur Gänze verbraucht. Eine neue Prämie, ein neuer Anreiz zeichnet sich ab, und es könnte sich nun „auszahlen", wieder „deutsch" zu sein."[3]

Sowohl in der politischen Öffentlichkeit als auch in der öffentlichen Meinung deutet m. E. im Moment nichts darauf hin, daß Österreich diese Herausforderung nicht als „österreichische" annehmen würde. Abgesehen von den noch zunehmenden wirtschaftlichen Verflechtungen wächst im Zuge der Europa- und Neutralitätsdebatte eher der Abgrenzungswunsch.

Sprachpolitisch kann man hinzufügen, österreichisches Deutsch als Fremdsprache hat Konjunktur, aber keine Infrastruktur, hat im Bewußtsein hohen Stellenwert, in den materiellen Ressourcen aber zu wenig Rückhalt. Akademisch und praktisch ist Deutsch als Fremdsprache tatsächlich eine fremde Sprache in Österreich. Die wichtigsten Impulse kommen (wie in der Wirtschaft) aus Deutschland, aber es scheint sichergestellt, daß die theoretische, didaktische und methodische Rezeption in Österreich eine österreichische sein wird. Bei der Institutionalisierung von DaF in Österreich muß besonderes Augenmerk auf den politischen Kontext und seine Geschichte gelegt werden. Sonst unterscheidet sich österreichisches DaF von DaF durch den oben erwähnten Opportunismus („Österreich war anders") bzw. durch die Mentalität des Trittbrettfahrers, der vom deutschen Zug zwar profitiert, aber am Ankunftsort vorgibt, anders gereist zu sein.

2. Die zweite These Pelinkas, dort, wo er Angebote für die Entwicklung der österreichischen Identität prüft, bezieht sich auf ein nicht deutschnationales, nicht altösterreichisch nostalgisches Mitteleuropa. „Für Österreich ist Mitteleuropa unter einer Voraussetzung ein interessanter Begriff – dann, wenn (es) als Absage sowohl an den Pangermanismus als auch an den Panslawismus verstanden wird."[4]

Österreich nicht als Sprungbrett der deutschen Expansion in den Südosten .... – „vielmehr ein Puffer zwischen der deutschen und der mitteleuropäischen Sphäre"[5] formuliert Pelinka etwas vage, und wenn er sich wundert, daß ein intellektuelles Mitteleuropa-Konzept doch eher eine Kopfgeburt blieb, dann übersieht er, daß er selbst dazu beiträgt, etwa wenn er als Unterfutter Begriffe wie „Gemeinsamkeit der Nichteindeutigkeit" und „Mitteleuropa der skeptischen Phantasie" anbietet.

Recht hat er mit dem Befund, daß Österreich sich wieder abgrenzt („gegen den Osten") und daß der Zug in die andere Richtung (EG) abgefahren ist.

Wenn Platz ist für Überbau-Produkte wie „kulturelle Nichteindeutigkeit", dann auf den Feldern Sprache, Kunst, Wissenschaft. Zwar bestimmt auch in der Sprachpolitik noch immer der Markt die Nachfrage. Das heißt, in Österreich werden osteuropäische Sprachen keine große Rolle spielen, aber DaF hat einen wachsenden Markt in Ost- und Südosteuropa. Die Chance Österreichs liegt dabei nicht so sehr in seiner Geschichte, in der historischen Erfahrung mit Multiethnizität, sondern im Zwang, als Kleinstaat mit Kleinen zu kooperieren; dazu gesellt sich das nicht eigentlich verdiente Privileg, „ungefährlich" zu sein. In Praxi ist dies leider nicht selten mit Unbedarftheit verknüpft; die gegenwärtige Präsenz ist im wirtschaftlichen Bereich bedeutender als im kulturell-sprachlichen. DaF in Österreich startet mit einer akademischen und infrastrukturellen Verspätung von mehr als 20 Jahren – Standardbeschönigungen dazu: „Aber wir haben ja den Charme..."

Österreichisches DaF muß parallel mit dem Aufbau der Didaktik westlicher Fremdsprachen in Zentral- und Osteuropa erst fundamentiert werden; neben der Schwäche von DaF in Österreich läge darin auch die Chance, mit „Gleichen" zu kooperieren. Enge Zusammenarbeit mit den Lehrstühlen Osteuropas beim Aufbau von DaF in Österreich ist auch eine „Alternative zum Gravitationszentrum Gesamtdeutschland"[6].

3. Pelinka 1990 ist EG-Skeptiker – er bezeichnet die EG als „Fluchtziel österreichischer Ängste"[7]. Auch wenn er Vorteile anführt (letztlich doch demokratiepolitische Stärkung, Relativierung vorhandener Abhängigkeiten, international diesmal respektabler Wunsch nach „Anschluß"), er betont noch stark das „Sich-Aufgeben" aus Angst[8]. Und zuletzt singt er ein Loblied auf „small is beautiful"[9].

Noch ist keineswegs entschieden, ob die Angst vor der Kleinheit die „Fluchttendenz" in die EG bestimmt oder die Angst vor dem Verlust der Identität zur Flucht vor der EG führt. Schließlich gibt es ja noch die wünschbare Option, Österreich könnte mit gefestigter Unverwechselbarkeit an der Neubalancierung europäischer Interdependenzstrukturen mitarbeiten, schon aus wohlverstandenem Eigeninteresse Bündnispartner vergleichbaren Zuschnitts suchen und wegen seiner exponierten Lage an der Wasserscheide eines Europas der zwei Geschwindigkeiten das endgültige Zurückbleiben des retardierten Ostens mitverhindern helfen. Dabei kann ein Wechselspiel zwischen Akzeleration des (notwendigen) Modernisierungsprozesses und der Skepsis demgegenüber, traditionsreich und „gemütlich", reizvoll sein; Verspätungen haben ihr Gutes, halten einen doch manchmal die zusammenbrechenden Boten den Fortschritts überzeugend davon ab, schneller ankommen zu wollen an einem noch gänzlich unbestimmten Ziel.

Auszuloten, was an Lebensqualität ohne die Bürde der feudalzentralistisch-hereditären Schlamperei möglich bleibt, ohne in der Peripherie zu versinken, wird Österreich schon deshalb nicht erspart bleiben, weil die Schnittstelle zwischen West und Ost, zwischen Atlantik und Schwarzem Meer, zwischen Rom und Byzanz noch immer und wieder durch dieses Land verläuft. Mag dies als Mythologem geringschätzen, wer den Wunderglauben

der Effektivität überwunden hat. Voluntarismus bleibt es allemal, kommunitär über Jahrhunderte gewachsene Diversität von Zeitkategorien mit Brüsseler, Berliner und Washingtoner Staubsaugern „bereinigen" zu wollen.

4. DaF in Österreich entfaltet sich authentisch nur in diesem Zwischenreich kultureller Patterns, in Bewußtsein seiner deutschen und nichtdeutschen Sprachnachbarn und ihrer unterschiedlichen Auffassungsmodi und Geschwindigkeiten. Vielleicht mehr als für Deutsch als Fremdsprache gilt für österreichisches DaF, daß Sprachvermittlung nicht ohne die Vermittlung der sie fundierenden Zeit-, Lebens- und Kulturkonzepte möglich ist. Deutsches Deutsch als Fremdsprache hat nicht nur die Überzeugungskraft der Arsenale des DAAD oder des Goethe-Instituts auf seiner Seite, sondern muß sich auch nicht in seiner Notwendigkeit erst legitimieren. Es tritt im selben Atemzug mit der wirtschaftlichen Expansion auf. Österreichisches DaF ist ein Annex, ein sonderbarer Exote im Faltenrock des stürmischen Michel: oder es ist österreichisches Deutsch, allerdings nicht festzumachen an Klang, Färbung oder lexikalischen Sonderformen, sondern nur im Ganzen seiner Eigenart zwischen den Kontinentalschollen.

Professionalität und Vorurteilslosigkeit fehlen der österreichischen Szene noch in dem Maß, wie Dilettantismus, gepaart mit stereotypen Projektionen gegenüber den „Deutschen", in Österreich ins Kraut schießen. Österreichischer Nationalismus als das Ressentiment des seiner selbst noch nicht Sicheren ist im Entstehen; sich aus der Geschichte zu stehlen als Grundlage fiktionaler Identität hat dem Vorschub geleistet, im Zweifelsfall werden augenzwinkernd Allianzen geschlossen gegen die „Deutschen", von deren Überfluß man partizipiert. Im konkreten Fall hilft das bewährte „Special pleading": „Die Preußen, aber Du (persönlich) doch nicht!" Bei der Etablierung professioneller Deutsch als Fremdsprache-Institutionen in Österreich ist aus diesen Gründen ebenso auf die Entnationalisierung des dünkelhaften, aber schwachbrüstigen österreichischen DaF-Paradigmas hinzuarbeiten wie auf eine Neudefinition des Österreichischen gegenüber dem Deutschen. Nicht nur in der Sprache. Anderseits kann die differentia specifica nur unter expliziter Einbeziehung der nichtdeutschen Wurzeln österreichischer Identität in Vergangenheit und Gegen-

wart ausgemacht werden, und dies kann nur gemeinsam mit Experten aus den östlichen Nachbarländern – oder methodisch strukturiert in einem mitteleuropäischen Prozeß der Arbeitsteilung – gelingen; so ist es im Sinne der Entnationalisierung von DaF nicht nur zu begrüßen, daß deutsche Experten Entwicklungshilfe leisten, sondern es ist auch zu fordern, daß nichtdeutsche Experten aus dem kulturellen Großraum Zentraleuropa systematisch in institutionalisierte Forschung und Lehre integriert werden.

5. Politisch verstandene Fremdsprachendidaktik, sollte sie unter österreichischen Talaren und in österreichischen Ministerien eine Chance haben, wird sehr bald auf das Innenleben eines neuen europäischen Mechanismus stoßen, die „Unruhe", den Antagonismus zwischen Integration und Desintegration, Universalität und neuen Partikularismen, und dies alles vor dem kolossalen Rundgemälde der Schlacht um die Märkte. Kulturelle Selbstvergewisserung und Verständigung sowie Sprachpolitik müssen „rechnen" lernen, die ökonomischen Bedingungen ihrer Möglichkeit kennen. Und da die Uhren in dem kleinen Europa an vielen Orten anders gehen, sind Geschäftsbedingungen wie Lebensart noch immer gänzlich inhomogen. Zum Glück.

Anmerkung

1 Anton Pelinka, *Zur österreichischen Identität – Zwischen deutscher Vereinigung und Mitteleuropa*, Wien 1990
2 Pelinka, a. a. O. S. 129
3 Pelinka, a. a. O. S. 130
4 Pelinka, a. a. O. S. 134
5 Pelinka, a. a. O. S. 135
6 Pelinka, a. a. O. S. 138
7 Pelinka, a. a. O. S. 143
8 Pelinka, a. a. O. S. 145
9 Pelinka, a. a. O. S. 146

Gerhard Kowar:

Sprachenpolitik und ... ?

... Prestige

In den letzten Jahren hat Deutsch europaweit einen bemerkenswerten Bedeutungszuwachs erlebt. Die Ursachen sind bekannt: tiefgreifende (bildungs-)politische Veränderungen in den Ländern Ost- und Südosteuropas; eine im Zuge bewaffneter Konflikte und wirtschaftlicher Rezession anwachsende innereuropäische Migrationswelle; eine durch die Vereinigung der beiden deutschen Staaten ökonomisch bedingte Aufwertung der deutschen Sprachen und nicht zuletzt: die Entstehung eines europäischen Wirtschaftsraums mit allen seinen Konsequenzen für eine Intensivierung des Fremdsprachenlernens.

Mittelfristig ist zu erwarten, daß das Prestige von Deutsch international im Steigen begriffen sein wird; einer Sprachengemeinschaft von ca. 90 Millionen Menschen steht eine immer größer werdene Anzahl von Sprechern gegenüber, die Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache erlernt haben oder erlernen werden. Dieser Trend ist europaweit zu beobachten, nirgendwo aber mit größerer Intensität als in den Ländern Ost- und Südosteuropas. Nach Angaben des Goethe-Instituts München lernten Anfang der 90er Jahre weltweit 18 – 20 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache, davon zwei Drittel allein in Osteuropa.[1] Vor allem Länder wie die Tschecho-Slowakei, Ungarn, Polen, Slowenien und Kroatien stellen die bedeutendsten Absatzmärkte für den Sprachenexport von privaten wie öffentlichen Institutionen des deutschen Sprachraums dar. Schon jetzt rangiert die deutsche Sprache in einigen der erwähnten Länder knapp hinter Englisch (sowohl was den Bereich der staatlichen Bildungspolitik als auch den Wirtschaftssektor betrifft).[2]

So überrascht es nicht, daß von deutscher Seite wiederholt (etwa Bundeskanzler Kohl 1991) die Verwendung von Deutsch als Arbeitssprache neben Englisch und Französisch in der Europäi-

schen Gemeinschaft urgiert wurde. „Besonders kleine und mittlere deutsche Unternehmen, die kaum über Mitarbeiter mit fremdsprachlicher Kompetenz verfügen, fühlen sich benachteiligt, weil wichtige Informationen über den gemeinsamen Markt nur auf Englisch und Französisch erscheinen."[3]

Selbstverständlich erhöht sich das Prestige der Sprache nicht nur auf der Basis politischer und ökonomischer Einflußfaktoren quasi „natürlich"; eine umfassende Sprach- und Kulturoffensive begleitet die wirtschaftliche Expansion gegen Osten (und die Welt). Daß Deutschland in den Ländern Ost- und Südosteuropas derart prominent vertreten ist, hängt auch damit zusammen, daß es seit rund dreißig Jahren Sprachpolitik im Rahmen seiner Auslandskulturpolitik betreibt, daß es in vielen Fällen an die Arbeit der Kulturinstitute der ehemaligen DDR anknüpfen konnte, schlußendlich, daß es eine mehr oder weniger konzentrierte Auslandsarbeit (der Goethe Insitute, des DAAD, des Bundesverwaltungsamtes) auch entsprechend finanziell dotiert und personell ausstattet. Die österreichischen Initiativen halten sich in einem vergleichsweise bescheidenen Rahmen, wiewohl darauf hingewiesen werden muß, daß in den Jahren seit der Öffnung des Eisernen Vorhangs der Kultur- und Sprachexport eine bedeutsame Ausweitung erfuhr.[4] Die Schweiz (als ein sich multilingual verstehendes Land) ist in nur geringem Ausmaß im Ausland tätig, sieht man von zeitlich befristeten Initiativen (in Ungarn und Polen) und der Tätigkeit von Pro Helvetia ab.

... politische Option

Auf österreichische Verhätnisse bezogen, bedeutet der oben konstatierte Prestigegewinn der deutschen Sprache eine enorme Ausweitung der Nachfrage unserer unmittelbaren ost- und südosteuropäischen Nachbarn nach angepaßten österreichischen Sprachangeboten. Gleichzeitig, wenn auch in ungenügendem Ausmaß, hat sich das inländische Angebot, sowohl was private als auch öffentliche Sprachangebote betrifft, stark erweitert.

Der Bedarf der ost- und südosteuropäischen Nachbarn äußert sich in einer umfassenden Nachfrage nach Unterstützung im

Bereich der Lehrerfortbildung, nach österreichischen Lehrern, Lektoren und Fachberatern, nach Ausstattung mit Österreichbibliotheken, nach Sprachkursen, Austauschprogrammen und Stipendien.

Im Zuge dieser bemerkenswerten Intensivierung des österreichischen Sprachexports wurde eines offenkundig: daß im Rahmen der Auslandskulturpolitik Österreichs (anders als in Deutschland) sprachpolitische Überlegungen wenigstens bis 1989 einen sehr untergeordneten Rang besaßen und man auf eine gewachsene Tradition internationaler Sprachenpolitik nicht zurückgreifen kann.

Dennoch fand natürlich immer schon nationale Sprachenpolitik statt, wovon die zahlreichen Konflikte im Bereich des Minderheitenschulwesens, bei der Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache und die Vernachlässigung der Sprachen der Nachbarländer (selbst die Öffnung der Grenzen 1989 hat daran nur wenig geändert) beredtes Zeugnis geben. Ein effektives Gesamtkonzept von Sprachenpolitik, das nationale und internationale Implikationen überzeugend analysiert (Stichwort: Europäisierung des Fremdsprachenlernens), liegt bis heute nicht vor. Sprachenpolitik, die über die Option der (sprachimperialistischen?) Verbreitung von Deutsch hinausgehen muß, ist gesellschaftlich weder ausreichend diskutiert noch wissenschaftlich reflektiert.

Weitgehende sprachpolitische Konzepte zur Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache sind ebenso notwendig wie Überlegungen zu einem Sprachexport von Deutsch im Rahmen einer österreichischen Auslandskulturpolitik; nicht zuletzt erfordert die Europäisierung der nationalen Wirtschaften Europas ein politisch abgesichertes und finanziell realistisches Konzept zum europaweiten Fremdsprachenunterricht.

Schließt man sich einer Definition von Sprachenpolitik „als die Summe jener politischen Initiativen, durch die eine bestimmte Sprache in ihrer öffentlichen Geltung, in ihrer Funktionstüchtigkeit und in ihrer Verbreitung gestützt werden"[5] an, so wird das große Aufgabengebiet sichtbar, das zu bewältigen ist.

... Ökonomie

Mit der Verwirklichung des Europäischen Binnenmarkts wird ab 1993 ein Wirtschaftsraum von ca. 320 Millionen Menschen entstehen. Die zu erwartende Europäisierung der nationalen Wirtschaften erfordert zunehmend Fremdsprachenkenntnisse; sie werden in zunehmendem Maße zum Wettbewerbsfaktor. Englisch als lingua franca wird als einzige Fremdsprache nicht mehr genügen. Damit gerät auch das Erlernen von Deutsch unter einen enormen ökonomischen Druck. Bedenkt man, daß für einige ost- und südosteuropäische Länder Deutschland (und vorsichtig: Österreich) erste Ansprechpartner für eine Integration in ein europäisches Wirtschaftssystem darstellen, so bedeutet Deutsch zunächst Handelssprache. Die Gefahr scheint groß, daß bei aller Notwendigkeit der Ankurbelung des Wirtschaftssystems und der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der Länder Ost- und Südosteuropas Sprachenlernen auf einen formalen Lernprozeß reduziert wird, der auf Qualifikationserfordernisse ausgerichtet, allein ökonomischer Verwertbarkeit (Stichwort: Humankapital) gehorcht. Bemerkenswert ist allerdings, daß von seiten der westeuropäischen Wirtschaft immer stärker die Meinung betont wird, daß eine rein formale Sprachbeherrschung für den Euromanager des Jahres 2000 nicht mehr ausreiche. „Ohne praktische Erfahrungen mit den kulturgeschichtlichen Denk- und Handlungsmustern, ohne Verständnis der Kultur, Geschichte und Mentalität eines Volkes ist letztlich auch dessen Sprache nicht angemessen erlernbar".[6] Ob unter der Forderung nach einem „one world manager" bzw. nach „cross culture management" mehr verstanden werden kann als die „Reibungsverluste" im Business zu vermeiden, bleibt abzuwarten.

... Konflikt

Die gesamteuropäische Aufwertung (auch) des (österreichischen?) Deutsch verbirgt aber nur oberflächlich jene Konflikte, die historisch, politisch und gesellschaftlich einer jeden Sprachenpolitik (und im besonderen: einer deutschen) Sprachenpolitik immanent sind. Nur die Euphorie angesichts der osteuropäischen Öffnung

konnte zunächst vergessen machen, welche politischen Konflikte Sprachverbreitungspolitik intensivieren oder gar auslösen kann. Daß das keineswegs als isoliertes Phänomen auftretende Mißtrauen in Osteuropa gegenüber der deutschen Sprache in Zusammenhang mit historischen Altlasten und aktuellen politischen Entwicklungen (etwa Rostock) auch auf dem Hintergrund eines grassierenden Nationalismus wächst, ist nicht zu übersehen. Zu glauben, daß man sich mit dem Hinweis, ohnehin Österreicher und nicht Deutscher zu sein, aus dem Sprachkonflikt davonstehlen könne, scheint eher einem Wunschdenken als der Realität zu entstammen. Schon ein Blick auf die Begrifflichkeit des Raumes, in den man Deutsch „exportiert", zeigt, welche Konnotationen zu beachten sind. Am Beispiel des in der österreichischen Diskussion so gerne verwendeten Begriffe „Mitteleuropa" ließen sich neben wohlmeinenden (etwa: kulturpolitischen) durchaus auch latente großdeutsch imperialistische, sehnsuchtsvoll kakanische oder chauvinistisch gegenüber OST-Europa und dem Balkan sich abgrenzende Absichten ableiten.[7] Daß der zunächst neutrale Begriff „Zentraleuropa" bis heute in den österreichischen Sprachgebrauch kaum Eingang gefunden hat, ist nicht nur terminologischer Zufall. Eine Sprachenpolitik, die sich der konfliktreichen gemeinsamen Geschichte entledigt und statt dessen moniert, daß gerade Österreich aufgrund der Mentalität seiner Bewohner den (in Abgrenzung zu Deutschland) besseren Zugang zu Osteuropa (oder zumindest Teilen davon) besitze, ist eine bewußtlose und somit angesicht der brisanten politischen Lage eine höchst gefährliche.

... Konkurrenz

Zum von österreichischer Seite manchmal mit Stolz vorgetragenen Hinweis, daß Deutsch in den Ländern Ost- und Südosteuropas schon „fast" die selbe Beliebtheit wie Englisch erfahre („die! neue lingua franca") gesellt sich immer öfter die freilich hinter vorgehaltener Hand geäußerte Sorge ob des großen Nachbarn Deutschland. Sowohl die Forderung, daß man in bestimmten Gebieten Osteuropas verstärtk personell und infrastrukturell investieren müsse, „um das Feld nicht kampflos den Deutschen zu überlassen", als auch die Versicherung, daß man mit dem Goethe

Institut ohnehin nicht konkurrieren könne, daher ein eigenes österreichspezifisches Profil entwickeln müsse, werfen ein grelles Licht auf den schwierigen Umgang mit der eigenen österreichischen Identität, die nicht zuletzt eine durch Sprache vermittelte und in Sprache aufgehobene ist. Denn „das schlampige Verhältnis" zu unserem Nachbarn"[8] ist zumindest auch ein Problem der Akzeptanz der eigenen österreichischen (?) Muttersprache, welche in Ost- und Südosteuropa manchmal freudig begrüßt, oft auch als Dialekt bemäkelt, auf alle Fälle aber in Frage gestellt wird. So selbstverständlich und gesichert die österreichische Identität breiten Bevölkerungsschichten (zumindest) laut Meinungsumfragen auch ist, so unsicher wird manchmal die eigene Sprache, oder, wie es Menasse provokant ausdrückt: „Wir sind eine deutsche Sprachgemeinschaft, die sich von der deutschen Sprachgemeinschaft distanziert."[9]. Damit wird auch das Verhältnis zum deutschen Nachbarn prekär, indem seine (medial: die norddeutsche) Sprachvariante an Wirksamkeit und Einfluß überhand zu nehmen scheint. „Und genau hier wird die Sache mit Österreichisch/Deutsch so problematisch – zum Nachteil der Österreicher/innen. Denn wir werden zwar, vor allem im nichtdeutschsprachigen Ausland, nicht zuletzt aufgrund der Sprache, *deutsch* zugeordnet, empfinden aber im tiefsten Inneren *Deutsch* als wenigstens partiell *fremd*.[10]

Wie aber vernünftige Sprachenpolitik betreiben, wenn man sich, zumindest laut Georg Schmid, der eigenen Sprache nicht gewiß zu sein scheint?

... Qualitätssicherung

Spätestens dann, wenn sich der fragwürdige Startvorteil „österreichische Mentalität" als trügerisch erweist, stellt sich die Frage der Qualität jener Angebote, die Österreich auf dem Gebiet ÖDAF zu leisten imstande ist. Dazu nur einige Beispiele:

Immer wieder wird von Referenten und Rezipienten darauf hingewiesen, daß das Angebot an österreichspezifischen Unterrichtsmaterialien gering, unübersichtlich und unbefriedigend sei. Hatte bis vor kurzem noch das Argument gelten können, daß der österreichische Markt etwa für ein Grundstufenlehrwerk zu klein sei, so verliert dies wohl angesichts des wachsenden Bedarfs an

ÖDaF immer mehr an Gültigkeit. Tatsächlich existiert in Österreich eine große Zahl personeller, fachlicher und materieller Ressourcen, die zu koordinieren und zu nutzen sicherlich eine lohnenswerte Aufgabe darstellt. Wer aber sollte dies leisten?

Zu überlegen wäre weiters, ob denn österreichische Modelle (Unterrichtsmaterialien, Methoden etc.) im Maßstab 1:1 auf die Situation in den einzelnen Ländern Ost- und Südosteuropas übertragbar sind. An neu zu erstellende Materialien wird deshalb die Frage zu richten sein, für welche Region sie erstellt werden und ob es nicht sinnvoller sei, methodische Konzepte gemeinsam mit den potentiellen Adressaten zu erarbeiten.

Eng mit der Frage eines Selbstverständnisses von ÖDaF sind auch die Diskussion um ein (nicht nur) in Österreich allgemein akzeptiertes und verbindliches Zertifikat ÖDaF verknüpft. Dabei muß neben dem Qualitätskriterium auch die Außenwirkung eines derartigen Abschlusses mitbedacht werden. Wieviel Wert hat ein österreichisches Kursangebot (trotz etwaiger qualitativer Vorzüge), wenn damit kein verbindlicher Abschluß erreicht werden kann?

In diesem sehr knapp gehaltenen Beitrag konnte nur an einigen Brennpunkten die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung um österreichische Sprachenpolitik angedeutet werden. Es bleibt zu hoffen, daß im Rahmen der Veranstaltung „Sprachenpolitik – DaF – Osteuropa" erste Perspektiven in dieser Richtung erarbeitet und diskutiert werden. Eine intensive österreichische Diskussion zu diesem Thema erscheint angesichts der großen Herausforderungen an europäische Bildungspolitik nur allzu dringlich.

Anmerkungen:

1 Die hier genannten Zahlen sind entnommen aus:
Aktuell '93. Das Lexikon der Gegenwart, Dortmund, 1992.
2 Vgl. dazu: Bahlcke, Joachim: Zum Stellenwert der deutschen Sprache in der Tschechoslowakei". In: *Osteuropa. Zeitschrift für Gegenwartsfragen des Ostens* 2/1992, Stuttgart, 1992.
Glück, Helmut: „Die internationale Stellung des Deutschen auf dem europäischen Arbeitsmarkt". In: Kramer/Weiß (Hg.): *Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zur interkulturellen Kompetenz.* Köln, 1992.
3 Kramer, Wolfgang: „Interkulturelle Kompetenz. Zum neuen Aufgabenprofil von international tätigen Mitarbeitern". In: Kramer/Weiß, S. 19f.

4 Vgl. dazu: Kooperationen. Tätigkeitsberichte des Bundesministerium für Unterricht und Kunst, des Bundesministeriums für auswärtige Angelegenheiten, des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Angelegenheiten. 4 Broschüren. Wien, 1992.
5 Christ, H.: *Fremdsprachenunterricht und Sprachpolitik.* Stuttgart, 1980. S. 22
6 Kramer, Wolfgang: *Interkulturelle Kompetenz.* S.80
7 Vgl. dazu: Ash, Timothy Garton: „Mitteleuropa – aber wo liegt es?". In: ders.: *Ein Jahrhundert wird abgewählt. Aus den Zentren Mitteleuropas 1980-1990.* München und Wien, 1990.
8 Rathkolb/Schmid/Heiss: *Österreich und Deutschlands Größe. Ein schlampiges Verhältnis.* Salzburg, 1990.
9 Menasse, Robert: *Das Land ohne Eigenschaften. Essays zur österreichischen Identität.* Wien, 1992. S. 12
10 Schmid, Georg: ... sagen die Deutschen. Annäherung an eine Geschichte des Sprachimperialismus". In: Rathkolb/Schmid/Heiss S. 28

Gerhard Kowar

Aktivitäten des BMUK im Bereich der Bildungskooperation mit den Staaten Ost- und Südosteuropas

Ich möchte im Rahmen dieses Referats an die Diskussionen der gestrigen Arbeitsgruppe zum Thema „Längerfristige Weiterbildungskonzepte" anschließen, weil sich dort deutlich gezeigt hat, mit welch schwierigen Rahmenbedingungen derartige Planungen konfrontiert sind. Zudem hat Herr Roland Fischer in seinem Referat am Vormittag sehr eindringlich auf konzeptionelle Schwächen einer österreichischen Sprachenpolitik – sofern es sie seiner Meinung nach überhaupt gibt – hingewiesen. Nicht zuletzt haben zahlreiche Off-Table-Gespräche während dieser Veranstaltung gezeigt, daß unter den Anwesenden großes Interesse an mehr Information über die bildungspolitischen Konzepte und Aktivitäten des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst hinsichtlich der Bildungskooperation mit Ost- und Südosteuropa besteht. In diesem Sinne sollen meine Ausführungen einerseits einen kurzgehaltenen Überblick über die bisherigen Aktivitäten des BMUK geben (für detailliertere Informationen sei auf die vorliegenden Publikationen verwiesen)[1], andererseits möchte ich darzustellen versuchen, inwieweit in diese Aktivitäten längerfristig wirksame Konzeptionen eingeflossen sind.

Die für die meisten politischen BeobachterInnen überraschende Öffnung der politischen Systeme des ehemaligen Ostblocks traf auch das österreichische Bildungswesen unerwartet. So manche schon existierende, aber aufgrund der politischen Lage noch zaghafte Ansätze zur Bildungskooperation mit den ost- und südosteuropäischen Staaten (etwa mit Ungarn) mußten rasch ausgebaut, neue Aktionsfelder geschaffen und erweitert werden. Für diese Aufgabe wurde zu Ostern 1990 die Service- und Informationsstelle für Ost- und Südosteuropa geschaffen, die mit knappen finanziellen und personellen Ressourcen die wachsenden Osteuropaaktivitäten des BMUK koordinieren und eigenes Handlungs-

profil entwickeln sollte. Der Vollständigkeit halber soll angefügt werden, daß auch seitens anderer Bundesministerien verstärkt Mittel zur Intensivierung der Bildungskooperation mit den Staaten Ost- und Südosteuropas eingesetzt wurden. Konkrete Arbeitsberichte des BMWF, des BMAA und des BMaA liegen vor [2].

Erste Maßnahmen:

Aus der – aufgrund des radikalen Umbaus der ost- und südosteuropäischen Bildungssysteme enormen – Nachfrage nach Unterstützung im Bereich der Bildungsreformen resultierte großer Handlungsbedarf. Ohne auf die Gesamtheit der strukturellen Problemstellen dieser Reformen näher eingehen zu wollen, sei hier vor allem auf ein Problem verwiesen: Durch die Ablösung des obligatorischen Russischunterrichtes durch einen fakultativen und damit schwerpunktmäßig an westlichen Sprachen orientierten Sprachunterricht (Englisch, Deutsch, Französisch) lagen Anfragen nach Weiterbildungsangeboten auf dem Gebiet DaF an erster Stelle.

Österreich konnte hier auf die inhaltlichen, methodischen, institutionellen wie personellen Ressourcen der österreichischen „DaF-Szene" zurückgreifen, rasch entstand ein informelles Netz von ReferentInnen und ein Pool an Erfahrungen, Materialien und Methoden. Multiplikatorenseminare mit methodisch-didaktischem Schwerpunkt konnten von österreichischer Seite ebenso angeboten werden wie einzelne, an Sprachkursen orientierte Seminare für ehemalige RussischlehrerInnen, die sich für den Deutschunterricht „requalifizieren" mußten. Das punktuelle Vorgehen war angesichts der oft verwirrenden bildungspolitischen „Großwetterlage" in Osteuropa (politisch bedingter rascher Wechsel der Ansprechpartner, Umbau der Weiterbildungsinstitutionen, ökonomische Krise), aber auch aufgrund eines erst zu errichtenden ReferentInnenennetzes in Österreich und der mangelnden personellen Ressourcen innerhalb der Service- und Informationsstelle ein Gebot der Not. Erste Schwerpunktländer der Bildungszusammenarbeit waren die Tschechoslowakei und Ungarn.

Der eingangs zitierte Handlungsbedarf war in großer Intensität auch auf dem Gebiet der Schulpartnerschaftsaktivitäten spürbar, die sich seit dem Fall des Eisernen Vorhangs rapide entwikkelten, aber auf ein größtenteils unvorbereitetes österreichisches Schulsystem stießen. Konnten vor dem Fall des Eisernen Vorhangs nur sehr vereinzelt Schulpartnerschaften (etwa mit Ungarn oder dem Gebiet des heutigen Slowenien) angebahnt, aufrechterhalten und politisch legitimiert werden, so waren mit Stichtag 1991 rund 320 Schulpartnerschaften mit den Ländern Ost- und Südosteuropas zu registrieren. Der Trend hält, allerdings verflachend, bis heute an (1992: etwa 500 Schulpartnerschaften).[3]

Mit ähnlicher Vehemenz entwickelte sich von Anfang an die Nachfrage nach österreichischen LehrerInnen an Schulen in der ČSFR und Ungarn, die im Verlauf der Kooperation zur Entstehung von bilingualen Schulen führen sollte. In Prag und Budapest wurden österreichische Schulen gegründet.

Erste Maßnahmen zur Strukturverbesserung:

Schon bald jedoch wurde die Notwendigkeit von strukturbildenden Maßnahmen, Perspektivenentwicklung und begleitender Evaluation deutlich. Ein wichtiger Schritt dazu wurde im Rahmen der Diskussionen anläßlich des „Zukunftsforums II: Bildung in einem neuen Europa" (Juni 1991) unter breiter Beteiligung von Bildungsverantwortlichen aus Ost- und Südosteuropa, Österreich und Deutschland gesetzt. Begleitend dazu wurden Perspektiven zukünftiger Bildungskooperation auf der Grundlage einer Evaluation der bisherigen geleisteten Arbeit (Seminare, Schulpartnerschaften) entwickelt.[4] Als Folge der Diskussionsprozesse wurde die Reihe der Begleitmaterialien zur Schulpartnerschaft entwickelt. Zur Zeit liegen Broschüren für die Tschechische und Slowakische Republik, für Ungarn, Polen und Slowenien vor.[5]

Neben den eingangs erwähnten Seminarangeboten in Osteuropa wurden Seminare entwickelt, die auf das historische und politische Umfeld der Bildungskooperation explizit Bezug nahmen; etwa die bi- und multilateralen Geschichtsseminare unter Mitwirkung von HistorikerInnen und LehrerInnen der betroffenen Länder oder Seminarreihen zur Schulorganisation und politischen Bildung.

Regionalisierung und Spezifizierung der Angebote:

Bedingt durch die in den Jahren 1991 und 1992 erfolgte starke geographische Ausweitung der Aktivitäten des BMUK (Polen, Slowenien, Rumänien, Bulgarien, Kroatien, Albanien und die Ukraine) wurden weitere Schwerpunktsetzungen der Arbeit notwendig, weg von einem „Gießkannenprinzip" hin zu einer Regionalisierung und Spezifizierung der Angebote. In der folgenden Darstellung soll auf einige dieser Dimensionen der Schwerpunktsetzung hingewiesen werden.

1. *Lokale Schwerpunktsetzung:*

Die positiven Erfahrungen der Tätigkeit der am Pädagogischen Institut in Prag tätigen österreichischen Fachberaterin führten ab Oktober 1992 zu einer Erweiterung der Zahl der Standorte: Maribor, Zagreb und Krakau kamen hinzu. Die Funktion dieser FachberaterInnen besteht neben ihrer Beratungs- und Unterrichtstätigkeit in der Organisation und Koordination von Seminarangeboten entsprechend den lokalen und regionalen Erfordernissen.

Ein zweiter „Typus" lokaler Schwerpunktsetzung besteht neben der schon oben erwähnten Fortführung der bilingualen bzw. österreichischen Schulen in Ungarn, Tschechien und der Slowakei in konkreter Unterstützung einzelner ausgewählter Schulstandorte. Als Beispiel soll hier die Zusammenarbeit mit einem Ökonomischen Technikum in Sofia genannt werden, das nicht nur im Bereich der LehrerInnenfortbildung und der Unterrichtsmaterialienausstattung unterstützt wurde, sondern wo gemeinsam mit den bulgarischen KollegInnen ein Curriculum für betriebswirtschaftliche Fächer entwickelt wurde.[6]

2. *Längerfristige Entwicklungskonzepte:*

Wie schon weiter oben angedeutet, liegt der Schwerpunkt der Seminartätigkeit der Ost- und Südosteuropa-Servicestelle bis heute in Seminaren zu Deutsch als Fremdsprache; angeboten werden Seminare zu Literatur und Landeskunde, zu Methodik/Didaktik, nur mehr in Ausnahmefällen Requalifikationsseminare sowie Veranstaltungen zu Deutsch als Wirtschafts- bzw. Fachsprache. Eine Bündelung, Abstimmung und Konzipierung der Einzelaktivitäten in einen größeren Entwicklungszusammenhang erscheint etwa in Form längerfristiger Multiplikatorenausbildung notwendig.

Für Polen wurde 1992 unter Beteiligung von bislang in diesem Land tätigen DaF-ExpertInnen ein Fortbildungskonzept entwikkelt und steht vor seiner endgültigen Formulierung (vgl. dazu Referat Fritz, S. 144, aber auch[7]). Die von Court/Huber vorgeschlagenen Strukturkonzepte zu den Themen der Lehrmaterialienentwicklung (siehe Referat S. 139), der Tätigkeit der österreichischen LehrerInnen in Ost- und Südosteuropa (Referat Klammer, S. 150) und des Lehrerverhaltenstrainigs (Referat Sorger, S. 162) sind weitere Beispiele der Strukturentwicklung im Bereich DaF. Einen weiteren Bereich für die Entwicklung längerfristiger Ausbildungskonzepte stellt die Beteiligung Österreichs am Konzept der Entwicklung von Landeskunde-Curricula im Rahmen des dreijährigen Baccalaureatsstudiums für SprachlehrerInnen in Tschechien dar.

3. *Diversifizierung der Angebote:*

Dies bedeutet in erster Linie eine bedarfsgerechte Entwicklung von Lehrerfortbildungsangeboten auch in anderen Bereichen als Deutsch als Fremdsprache, etwa im Bereich der Wirtschaftsfächer, der politischen Bildung, der Schulorganisation und des Schulmanagements und der schon oben angedeuteten bi- und multilateralen Geschichtsseminare.

Verstärkung der Kooperationen:

Als sinnvoll erwies sich die Kooperation mit den Österreichischen Kulturinstituten, unter deren Mitwirkung regional die vorhandenen Ressourcen gebündelt und einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden konnten.

Auch die Zusammenarbeit mit den deutschsprachigen Ländern erfährt eine quantitative und qualitative Ausweitung. Die Kooperation in Polen hat beispielsweise zu einer Reihe von gemeinsamen Seminarveranstaltungen (etwa zu Fragen der Zertifizierung und Landeskunde der deutschsprachigen Länder) geführt[8], weitere gemeinsame Landeskundeseminare auch für andere ost- und südosteuropäische Adressaten sind in Vorbereitung, da besonders bei diesem Themenbereich eine Kooperation zwingend und zukunftsweisend ist.

Verstärkt wurde die Kooperation auch innerhalb der einzelnen Abteilungen des Bundesministeriums selbst; ausgehend von der

in diesem Band näher vorgestellten Studie zur Situation der österreichischen LehrerInnen an bilingualen Schulen wurde die Notwendigkeit erkannt, in Zusammenarbeit mit der dafür zuständigen Fachabteilung (Abt.III/17, MR Koschat) und dem Pädagogischen Institut des Bundes in Wien eine Koordinationsstelle für bilinguale Schulen und FachberaterInnen in Ost- und Südosteuropa zu schaffen, die von Frau Goodenough-Hofmann seit Herbst 1992 betreut wird. Im Rahmen ihrer Tätigkeit soll ein weitgestreutes Weiterbildungsangebot für die österreichischen und ungarischen/tschechischen/slowakischen LehrerInnen mit dem Schwerpunkt auf methodische und teambildende Maßnahmen entwickelt werden.

Wichtig erscheint auch die Intensivierung des Verständigungsprozesses zwischen den ReferentInnen selbst. Nicht zuletzt darf der Hoffnung Ausdruck gegeben werden, daß diese Veranstaltung einer intensiven Verständigung über die Grenzen der einzelnen Institutionen , in denen diese Personen verankert sind, dienlich sein kann.

Internationalisierung:

Sprachpolitisch bedeutsam erscheinen die Bemühungen einer „Europäisierung von Deutsch als Fremdsprache" (vgl. dazu auch den Beitrag von Wagner). Einen wichtigen Schritt in diese Richtung stellen die Vorarbeiten zur Errichtung eines Europäischen Fremdsprachenzentrums unter der Schirmherrschaft des Europarates und mit Beteiligung interessierter west- und osteuropäischer Länder dar. Multilaterale Workshops, geleitet von Experten aus ganz Europa, sollen Multiplikatoren zugänglich sein und der Förderung auch kleinerer europäischer (osteuropäischer) Sprachen dienen.

Internationalisierung bedeutet nicht zuletzt auch die kulturelle Öffnung Österreichs. Dem merklich wachsenden Informationsbedürfnis in Österreichs Schulen (und darüber hinaus) über politische und kulturelle Fragen Ost- und Südosteuropas ist in verstärktem Maß Rechnung zu tragen. Materialien wurden den österreichischen Schulen zur Verfügung gestellt; neben dem „Buch der Ränder", einer Anthologie der osteuropäischen Literatur, auch

die von der Abteilung Politischen Bildung edierten Materialien zur Politischen Bildung, die sich immer wieder mit Themenbereichen beschäftigen, die in direktem oder indirektem Zusammenhang mit dem „Osten" Europas stehen [9]. Für das Jahr 1993 ist an die Veröffentlichung eines kontrastiven Geschichtsbuches Ungarn – Tschechien – Slowakei – Österreich gedacht, ein Film zum Fremdbild/Selbstbild österreichischer und ungarischer Schüler ist in Vorbereitung.

In diesem Zusammenhang ist auch auf die Öffnung von Fortbildungsveranstaltungen der einzelnen Pädagogischen Institute für LehrerInnen aus unseren ost- und südosteuropäischen Nachbarländern hinzuweisen, die bedeutende Impulse für die innerösterreichische Verständigung im Sinne eines Lernens von den anderen setzt. Neben den häufigen Besuchen von LehrerInnen und SchülerInnen aus Osteuropa an österreichischen Schulen wurden erste Schritte gesetzt, VoluntärInnen aus unseren östlichen Nachbarländern Hospitationen zu ermöglichen, um sie für ihre Tätigkeit an den bilingualen Schulen in Ungarn, Tschechien und der Slowakei vorzubereiten.

Materielle Hilfestellungen:

Im Rahmen einer Europaratsinitiative wurden Hilfslieferungen (Schulmaterialien) nach Albanien durchgeführt. In der albanischen Stadt Shkoder werden aus Spendenmitteln zwei Schulen saniert und mit Schulmöbeln und Unterrichtsmaterialien ausgestattet. Gleichzeitig wurde drei albanischen Lehrern die Möglichkeit geboten, ihre Sprachkenntnisse in Österreich zu verbessern, um bei ihrer Rückkehr an den oben genannten Schulen zu unterrichten.

Literaturhinweise:

1 Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): *Ost-West Bildungs- & Kulturkooperation.* I und II (1991 und 1992).
Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg): *Kooperationen. Zusammenarbeit mit den Ländern.*
2 Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (Hrsg.): *Koopera-*

tionen. Zusammenarbeit mit den Ländern Mittel- und Osteuropas. Management- und Berufsausbildung. 1992
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): *Kooperationen. Zusammenarbeit mit den Ländern Mittel- und Osteuropas.* Wissenschaft 1992
Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten (Hrsg.): *Kooperationen, Zusammenarbeit mit den Ländern Mittel- und Osteuropas.* Auslandskultur. 1992
3 Vgl. dazu: Gruber, Bettina: *Osteuropakontakte an österreichischen Schulen.* 1992 (Hrsg. vom BMUK)
4 Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): *Zukunftsforum II. Bildung in einem neuen Europa.* 1991
5 Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.) *Internationale Schulprojekte. Partnerschaften. Austausch-Kommunikation.* Wien 1992
6 Berger/Stanzel: *Die wirtschaftliche Bildung im österreichischen berufsbildenden Schulwesen.* Bericht über die zweite Veranstaltung im Rahmen des Bildungskooperations-projekts des BMUK für das kaufmännische Schulwesen Bulgariens.
7 Fritz Thomas: „East is East ? Über die Bedeutung der Windrose im Fremdsprachenunterricht". In: Schmölz, Irene (Hrsg.): *Lust auf Sprache. Reflexionen zu Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts.* (= Volkshochschularbeit in Österreich 2)
8 Siehe auch: *Deutsch in Polen. Schweiz-Österreich-Deutschland.* Warschau 1992
9 Vgl. dazu: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): *Informationen zur Politischen Bildung.*

Roland Fischer

Auf der Suche nach Österreichs DaF-Politik im Osten

Ein 20-Minuten-Statement in mehreren Beobachtungen und einer-Handvoll Schlußfolgerungen

Ich spreche hier nicht als Vertreter einer Institution wie etwa Klaus Fischer für's Goethe-Institut oder Friedl Wagner, Gerhard Kowar für das Unterrichts-Ministerium, werde also nicht offizielle Maßnahmen einer Sprachpolitik vorstellen und beschreiben, sondern ich versuche eine Reflexion über die Tätigkeit und Rahmenbedingungen derer anzustellen, die Prinzipien einer österreichischen Sprachpolitik im Osten realisieren bzw. realisieren sollen. Ich unterstelle aber nicht von vornherein, daß es eine österreichische Sprachpolitik gäbe, sondern befinde mich sozusagen „auf der Suche nach einer Sprachpolitik DaF im Osten". Fast sehnt man sich zurück zu den Zeiten, als man in Österreich noch keinen Anlaß hatte, seine Sprachpolitik DaF zu präsentieren bzw. präzisieren; die Welt war sozusagen noch in Ordnung *vor* der 9. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien, der vielzitierten, nach der ja nun alles anders zu werden drohte, ein Ereignis, das Österreichs Selbstverständnis und auch Selbstgenügsamkeit entscheidend öffentlich machte, zur Schau stellte, ein wenig auch entblößte.

Irgendwie war's bequemer, vorher: Im Spannungsfeld – auch im Wettstreit zwischen Deutschland West und Deutschland Ost wurde man mit sowas wie liebevoller Zuvorkommenheit behandelt, gern gelitten in DaF-Zirkeln Ost und DaF-Kreisen West, vielleicht nicht gerade ernst genommen, aber als Exoten akzeptiert, die man sich gerne hielt und an deren Unverfänglichkeit eigentlich auch niemand Anlaß zu zweifeln hatte.

„Äquidistanz" hatte sich nämlich nicht nur der ÖDaF auf die Fahnen geschrieben, auch das offizielle Bildungsösterreich hielt sich die Hintertür nach Osten immer offen, nützte bewußt und bisweilen auch geschickt Nischen, in denen viel unvoreingenommener und auch unkomplizierter, direkter Aktivitäten gesetzt

werden konnten als dies die BRD imstande war, deren Konkurrenz zur DDR nicht nur Ansporn, sondern bisweilen auch Hemmschuh darstellte. Persönliche und fachliche Kontakte zu ostdeutschen DaF-Institutionen, Austausche und Einladungen in beiden Richtungen führten schließlich bereits Anfang der 70er Jahre zur Durchführung der ersten inoffiziellen IDT in Salzburg unter Mitwirkung von Deutschland Ost und Deutschland West. Trotzdem oder vielleicht gerade deshalb, Österreich genoß damals so etwas wie Immunität. Wirkliche fachliche Auseinandersetzung fand jedenfalls kaum statt, denn die diplomatische Rolle, die Österreich spielte – vielleicht auch zu spielen hatte – im Bereich Deutsch als Fremdsprache war die wichtigere, typisch österreichische Funktion: Sprachpolitik als Außenpolitik – für die begrenzten Mittel und die mehr als bescheidene offizielle Unterstützung eigentlich gar nicht schlecht gemacht. Im übrigen beschränkten sich Österreichs offizielle Außenkontakte auf die in den Kulturabkommen festgeschriebenen Kontingente von Fremdsprachenassistenten und -lektoren. Politik war es, an diesem unbefriedigenden Zustand möglichst nichts Substantielles oder gar Inhaltliches zu ändern.

Damit ist es ja nun vorbei: in Zeiten freier Konkurrenz gibt es keine Schonzeit mehr, jetzt heißt es, Stellung zu beziehen, Äquidistanz ist einem – und ich meine durchaus fruchtbaren – Naheverhältnis gewichen. Gemeinsame Aktivitäten zwischen Deutschland, der Schweiz und Österreich auf allen möglichen Gebieten des Deutschen als Fremdsprache mehren sich, gemeinsame Projekte zur Materialentwicklung und Lehrerfortbildung sind eher die Regel als die Ausnahme. Ja wer hätte gedacht, daß ausgerechnet ein Norddeutscher Inhaber des ersten DaF-Lehrstuhles in Österreich werden würde – ich interpretiere das einmal selbstgefällig so: Der „Konkurrent", der große Bruder, versteht Österreich als Bereicherung, im besten Sinne wirklich als Konkurrenz.

Das ist nicht nur schön, sondern hat auch ganz wesentliche inhaltliche Konsequenzen. Österreichs Rolle vom Diplomaten und Mittler (und die diese Rolle stützende Sprachpolitik) mußte sich (muß sich?) zu der eines in jeder Hinsicht gleichwertigen, hoffentlich kreativen, innovativen, jedenfalls fachlichen Gesprächspartners entwickeln und eine Sprachenpolitik hervorbringen, die diesem Wandel die nötige Infrastruktur schafft. Ich gehe natürlich nicht so weit zu behaupten, daß allein die von manchen „DaFlerInnen" in fast schon ehrfürchtiger Nostalgie verklärte IDT 89 alles allein bewirkt hätte (ich schließe nicht aus, daß es auch andere Naturereignisse geben kann, die die DaF-Welt zu verändern imstande sind). Doch so schnell geht hierzulande nichts, schon gar nicht, wenn man es in gewisser Weise auch mit dem verbeamteten Staat, der ministeriellen Urgewalt zu tun hat. So ist es nur verständlich und nicht weiter verwunderlich, daß man auf der Suche nach der österreichischen Sprachpolitik DaF zunächst auf singuläre Ereignisse und Einzelpersonen stößt, die nicht unerwähnt bleiben sollen, sind sie doch *auch* Realität einer geübten Praxis und Beispiel für sprachpolitisches Handeln:

Schon vor etwa acht Jahren war es das österreichische Kulturinstitut in Zagreb bzw. dessen Leiter, der viel persönliches Engagement in die Realisierung gemeinsamer Fortbildungsmaßnahmen unter gleichrangiger Beteiligung von Fachleuten aus der BRD, der DDR, der Schweiz und Österreich setzte und neben der finanziellen Unterstützung vor allem ideelle und geistige Grundlagenarbeit leistete, wodurch auf dem Gebiet des damaligen Jugoslawien wirklich Entscheidendes im Sinne von sprachpolitisch relevanten Tätigkeiten gesetzt wurde.

Ähnliches läßt sich vom Kulturinstitut in Istanbul berichten, dessen tatkräftige Unterstützung und Vermittlung wesentlichen Anteil am Zustandekommen und Funktionieren der Zusammenarbeit zwischen den Universitäten in Klagenfurt und Eskisehir hat.

Konträres und Gegenteiliges ist – gleichsam zum Ausgleich – von den Auslandsvertretungen und Kulturinstituten in London, Paris oder auch New York zu vermelden.

Das heißt, auf der Suche nach Spuren einer österreichischen Sprachpolitik DaF im Ausland stolpert man weniger über Konzepte und Absichtserklärungen denn über Einzelpersonen, Umstände und Zufälle.

Diese Situation charakterisiert auch die konzeptionelle Arbeit im Inneren: Klagenfurter entwickeln – wie erwähnt – mit und in der Türkei, Salzburger in Polen (oder ist daraus nun doch nichts geworden?), Kontakte gibt es zwischen Ungarn und Graz – wobei man gerade im letzteren Fall (Graz als DaF-Szene, nicht als unge-

ordnete Menschenansammlung) sehr differenziert sein muß, damit man bei den Jeweiligen nur Entsprechende erwähnt und nicht Lobbies mit Lobbies vertauscht – dieser kleine polemische Hinweis sei mir hier als interessiertem, aber unbeteiligtem Beobachter gestattet -, Innsbrucker sollen mit Amerikanern oder vielleicht auch Südtirolern gemeinsame Vorhaben verwirklichen – aber wer weiß das wirklich so genau.

Im Vordergrund stehen Einzelinitiativen und nicht durchdachte längerfristige Konzepte, deren Fehlen ja auch schon 1989 bei eben jener legendären (vielleicht doch nicht alles verändernden?) IDT beklagt wurde, und zwar in der „Dokumentation der Fortbildungsseminare für ausländische Germanisten und Deutschlehrer in Österreich" (BMUK Hrsg., Seite 7). Die Arbeit einzelner soll hier unter keinen Umständen diskreditiert werden – im Gegenteil – nur dürfen punktuelle Erfolge nicht über eine offensichtliche Konzept- und Ratlosigkeit hinwegtäuschen, wie dies zuletzt im Zusammenhang mit der Diskussion oder besser gesagt der Kontroverse um die Entwicklung eines österreichischen Zertifikats nicht drastischer hätte zu Tage treten können, oder wie dies auch bei der Entwicklung des einen oder anderen Materialpakets zu beobachten ist.

Natürlich ist Österreich durch die Umwälzungen im Osten und dessen Öffnung in Zugzwang geraten. Zunächst in zeitlichen: Was über Jahrzehnte nicht wahrgenommen wurde, soll nun quasi über Nacht fix und fertig einsatzbereit vorliegen. Der ehemalige Osten ist zu einem riesigen Betätigungsfeld und zu einer Herausforderung ersten Ranges geworden. Die sprachliche Realpolitik unseres Landes antwortet darauf mit der Entsendung wieder von einzelnen Personen, Einzelkämpfern könnte man sagen – das ‚Go East' hat schon auch was Kriegerisches, Pionierhaftes an sich; der Osten wird auch so etwas wie ‚erobert', „claims" werden abgesteckt -, schuf sozusagen eine „schnelle Eingreiftruppe" für DaF-Notfälle im Osten. Gebot der Stunde ist, Quantitäten abzudecken und Konzepte später nachzuliefern. Dies ist *kein* Vorwurf, sondern Realpolitik, es wäre nicht das erste Mal, daß die Öffnung des Ostens so manches auf den Kopf gestellt hätte. Ein riesiges Betätigungsfeld, wie gesagt, und – das ist das eigentliche österreichische Wunder – dafür ist auch plötzlich Geld vorhanden. (Aber ich möchte jetzt nicht abschweifen, obwohl die Verlockung groß ist und sich noch vieles anmerken ließe auch über den Zusammenhang zwischen Wirtschaftsinteressen und Sprachpolitik und was unsereiner daraus zu lernen hätte).

Nur trotzdem:

Das Fehlen von Konzepten birgt konkrete Gefahren:

Die Gefahr, daß der Osten von Einzelpersonen „missioniert" werden könnte, deren Sendungsbewußtsein kritisches Hinterfragen nicht mehr zuläßt.

Die Gefahr, daß eine „geschlossene Gesellschaft" zu große Eigendynamik entwickeln und sich von der entstehenden Fachdiskussion in Österreich abkoppeln könnte, aber auch

die Gefahr, daß durch das Fehlen von Konzepten und besonders auch Anforderungsprofilen ein Konkurrenzdruck entsteht, der zu negativen Auswüchsen führen könnte, gemeint ist die Konkurrenz und auch das Machtspiel zwischen Lektoren und Lektorengruppen, zwischen Ministerien oder selbst zwischen Abteilungen ein und desselben Ministeriums.

Die Gefahr weiters, daß zwei nicht ganz komplexfreie Gruppen ungebremst aufeinandertreffen könnten: Einerseits die österreichische DaF-Szene, die nun nicht mehr wie in den vergangenen Jahren in der Abgrenzung zum großen Bruder nur darin aufgeht, sich immer wieder selbst zu bedauern und zu bemitleiden (manchmal in einer geradezu wollüstig masochistischen Art), nicht mehr ständig darauf verweisen muß, daß zu Unrecht etwa Österreichs Literatur einfach als deutsche subsumiert wird oder das österreichische Deutsch keine Abart oder Notlösung sondern die süddeutsche Variante des deutschen Standards darstellt, kein schlechteres, sondern ein anderes Deutsch ist – eine DaF-Szene also, die sich nicht mehr bloß ihren Selbstzweifeln und Identitätsfindungen hingibt, diese DaF-Szene ist plötzlich über Nacht zum wenig in Frage gestellten Experten mutiert und trifft auf der anderen Seite im Norden und Osten auf eine Gruppe von Menschen, Deutschlehrende oder -lernende, die jahrzehntelang im Glauben gelassen und bestärkt wurden und werden, alles Eigenständige aufgeben zu müssen und möglichst unverändert Konzepte (solange sie nur westlich sind) zu übernehmen. Es muß zumindest

gefragt werden, ob dieser Paradigmenwechsel von allen Beteiligten auch ‚verkraftet' worden ist.

In diesem Zusammenhang gibt es auch interessante „Aufrechnungsmechanismen": Als ich in einem unlängst verfaßten Gutachten für ein (kroatisches) DaF-Lehrwerk anmerkte, daß mit keinem Wort oder Bild oder sonstiger Information Österreich erwähnt wird, trotz der geographischen Nähe, wurde dies mit dem Vorhandensein von Stipendien und Geld- und Materialunterstützung aus Deutschland und eben dem Fehlen desselben aus Österreich begründet. Also, seinen Platz im Deutschlehrwerk kann man sich auch anderweitig sichern, Kosten/Nutzenrechnung als didaktische Maßnahme, durch österreichische Stipendien für den „schlichten Deutschlehrer ohne besondere Aufgabe" – wie Klaus Fischer das genannt hat.

Fixe Träger der österreichischen Sprach- und Kulturpolitik im Ausland – als solche auch immer wieder apostrophiert vom offiziellen Österreich – sind die Auslandslektoren und FremdsprachenassistentInnen. Bei letzteren ist zunehmend so etwas wie Systematik erkennbar, vorbereitende Seminare, Materialen, begleitendes Sich-Kümmern, Lernen aus Rückmeldungen in Zusammenarbeit mit Vertretern aus den Zielländern – ein Prozeß ist hier in Gang gesetzt worden. Für erstere hingegen hat sich an den selbstbeschreibenden Ausführungen von Peter Giacomuzzi in der Sondernummer der ÖDaF-Mitteilungen 1989 anläßlich der IDT nichts geändert: Die Forderungen nach Ausbildung, Bereitstellung von Materialien, Fortbildungsmöglichkeiten, arbeitsrechtlicher Stellung und Abschaffung des Zuständigkeitswirrwarrs haben nichts an Aktualität verloren.

Daneben werken auch noch Auslands- und Austauschlehrer. Um aber auch quantitativ die Relationen herzustellen, sei hier ein leitender Beamter des BMUK zitiert, der die Gesamtausgaben für diese Auslandsaktivitäten mit jenen Kosten gleichsetzt, die eine kleinere Grippewelle unter Österreichs Lehrerschaft verursacht (immerhin Grippe und nicht bloß Erkältung).

Spricht man von Politik im allgemeinen und von Sprachenpolitik im besonderen, denkt man üblicherweise in Systemen, spricht von Absichten und Ideologien. Es könnte aber auch jemand auf die Idee kommen, sich konkret auf die Suche nach denen zu

begeben, die Österreichs Sprachenpolitik administrieren, verwalten und somit letztendlich ermöglichen. Denen kann ich nur empfehlen, die Wiener Telefonnummer 53120 zu wählen und sich mit den zuständigen Stellen verbinden zu lassen: Was in Bayern als „Buchbinder Wanninger" als Satire in die Literatur eingegangen ist, ist in Österreich zwischen Ballhaus-, Minoriten- und Concordiaplatz samt dazugehörigen Seitenstraßen längst gelebte, internalisierte Realität geworden. Es ist also auch physisch schwierig, Österreichs offizielle Sprachpolitik dingfest zu machen.

Soviel noch zum Strukturellen.

Die Schwierigkeit, die Konturen österreichischer DaF-Politik zu erkennen, könnte auch daran liegen,

- daß sich der Funktionärsbereich nicht deutlich genug vom Fachbereich abhebt, bzw. diese nicht oder nicht klar genug getrennt sind. Der Zuständigkeitsdschungel schafft auch inhaltliche Probleme, vor allem wenn – was bisweilen zu beobachten ist – fast geheimbündlerisch mit- bzw. gegeneinander umgegangen wird. Nun weiß ich auch, daß zentrale Organisation nicht alles sein kann, keinesfalls soll Chaos durch dirigistischen Zentralismus ersetzt werden – das wäre auch wirklich eine konkrete Gefahr, denn ich traue potentiell jedem mit Amtsvollmacht Ausgestattetem zu, „von Amts wegen" zu verfügen oder einfach zu ‚erlassen' (auch hier denke ich wieder an das vorhin erwähnte, geplante Österreich-Zertifikat) – es muß also auch nicht gleich ein eigenes „Thomas Bernhard-Institut" als Gegengewicht zu einem Goethe-Institut ins Leben gerufen werden – worum es aber geht, ist Kooperationsbereitschaft, Kooperationsmöglichkeit und Transparenz. Eindeutige Strukturen können aber helfen.
- daß Materialentwicklung und Lehrerfortbilung zuwenig oft alle Beteiligten miteinbezieht, also auch die Zielgruppe selbst in der Konzeptionsphase. Reziprozität (auch das ein Schlagwort aus der oben erwähnten BMUK-Broschüre) sollte in einem Handlungsforschungsansatz als Prinzip festgelegt werden, wobei auch der Frage nachgegangen werden muß, inwieweit sich die Aktivitäten an bzw. nur an Eliten richten bzw. richten sollen oder müssen.
- daß die Qualifikation der am Außenprozeß Beteiligten – der Lektoren etwa, Sprachberater, Seminarleiter – völlig ungeklärt ist. Um die Methapher von Frau Oresic aufzugreifen: auch unser Feld

ist nicht mit Didaktikern bestellt – war es zumindest bislang nicht – vielleicht ist es daher nicht ganz aus der Luft gegriffen (ganz vorsichtig, versteht sich), in Frage zu stellen, ob alle diejenigen, die nun in großer Zahl diese Rollen erfüllen (müssen), dies auch können (sollen).

• daß auch außerhalb des DaF-Bereiches das Verhalten zu Sprachen in Österreich eher problematisch, um nicht zu sagen provinziell war und ist. Traditionell ist Österreich nicht gerade überschwenglich polyglott, ja man hat sich hierzulande eher (unrühmlich) gegen Zwei- und Mehrsprachigkeit quergelegt, als daß man dies als Chance begriffen hätte.

Ein Blick auf den Sprachstand des Durchschnittsösterreichers bestätigt ebenfalls seine Begrenztheit in diesem Bereich (wie ein Blick auf eine im Wirtschaftsmagazin Trend etwa vor einem Jahr veröffentlichte Studie über die Sprachkenntnisse der Österreicher zeigt). Und wenn sich dann doch etwas bewegt (hat), entspringt das häufig wieder nicht konzeptionellen sprachpolitischen Einsichten. Da war man schon eher äußeren Zwängen nachgehumpelt. Besonders in letzter Zeit haben Fremdsprachen dadurch einen Entwicklungsschub erhalten, weil man sie als Wirtschaftsargument zur Effizienzsteigerung und Profitmaximierung erkannt hat. Dies mag letztendlich auch der Grund dafür sein, daß Deutsch als Fremdsprache als Exportartikel in den Osten verstanden und finanziell gefördert wird.

Also doch kein österreichisches Wunder!
Es waren bezeichnenderweise die Spracharbeiter in seltener Eintracht mit Managementtrainern die allerersten, die den Osten ‚aufbereitet' haben.

Ich sehe einen direkten Zusammenhang zwischen dem Verständis für Multikulturalität im Inneren und der Art und Weise, wie DaF nach außen in die Welt, zumal in die östliche, getragen wird. Die plötzlich erwachte Liebe zu Ungarn, Slowenien, ČSFR, steht in eigentümlichem Widerspruch dazu, wie hierzulande mit Ungarisch, Slowenisch, Tschechisch umgegangen wird. Aber wer weiß, Veranstaltungen wie diese, sind, soferne sie nicht der bloßen Selbstrechtfertigung dienen, sicherlich ein Beginn, ein möglicher jedenfalls – nicht automatisch ein zwingender.

Klaus Fischer

Sprachpolitische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in Ost- und Südosteuropa – aus der Sicht des Goethe-Instituts[1]

1. Sprachpolitik in Deutschland

Politisches Handeln bezieht sich unter zwei Fragestellungen auf den Fremdsprachenunterricht. Zum einen ist der Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts im Bildungssystem des eigenen Landes zu entscheiden, also: Welche Fremdsprache kann oder muß der einzelne Bürger in welchen Umfang und in welchem Stadium seines Bildungsprozesses lernen? Wir sprechen bei diesem Komplex im allgemeinen von bildungspolitischen Entscheidungen. Zum anderen kann eine Gesellschaft die Verbreitung der eigenen Sprache im Ausland und die Förderung ihres Unterrichts im Bildungssystem anderer Länder als ein politisches Anliegen betrachten und Maßnahmen ergreifen, die es zum Erreichen dieses Ziels für geeignet hält. Nur eine Minderheit von Staaten überhaupt betreibt eine aktive Sprachpolitik in diesem Sinn. Wenn ein Land dies tut, so ganz allgemein gesprochen aus der Erwartung heraus, das Lernen seiner Sprache durch die Bürger eines anderen Landes werde sich günstig auf die Beziehungen zu diesem Land auswirken.

Dies war auch im Fall der Bundesrepublik Deutschland die Ausgangsbasis dafür, daß die Förderung der deutschen Sprache im Ausland von Anfang an einen hohen Stellenwert in der auswärtigen Kulturpolitik hatte. Davon, daß möglichst viele Menschen im Ausland möglichst gut Deutsch lernen, werden dabei folgende Ergebnisse erwartet:

• Zugang zum spezifischen Beitrag der deutschen Kultur auf vielen Gebieten von Wissenschaft und Kunst durch die Kenntnis der deutschen Sprache;

• Nutzen für die Beziehungen Deutschlands zu anderen Ländern im Bereich von Wissenschaft, Politik und Wirtschaft;

• Beitrag zum friedlichen Zusammenleben mit anderen Ländern durch die über den Deutschunterricht vermittelten Kenntnisse über Deutschland und die Deutschen, die dazu beitragen sollen, Vorurteile abzubauen und Verständnis oder gar Sympathie für Deutschland zu wecken.

Das Bemühen um dieses Ziel könnte allerdings mehr und mehr zur verlorenen Liebesmüh geraten, wenn Deutschland sich dem Ausland als ein Land repräsentiert, in dem eine rechtsradikale Minderheit in Deutschland lebende Ausländer immer häufiger mit Terrorakten verfolgt, ein zunehmender Anteil der Bevölkerung dies zu billigen scheint, und in dem eine wachsende Zahl von Politikern meint, dem Abdriften des Wählers nach rechts durch eigenen Rechtsruck zuvorkommen zu müssen. Dennoch – auch gegenüber dieser Entwicklung kann die Reaktion des Goethe-Instituts nicht im Rückzug auf den Akkusativ und einer Ausklammerung heikler Themen aus dem Sprachunterricht, ebensowenig wie generell aus seiner Arbeit, bestehen. Auch diese Problematik ist bereits Thema von Kolloqien und Seminarveranstaltungen, die die Goethe-Institute im Ausland im Rahmen ihrer Programmarbeit durchführen. Auch hier geht das Goethe-Institut davon aus, daß Verständnis zwischen den Völkern das oberste Ziel für die Programmarbeit wie für die Spracharbeit ist, nur in einem Prozeß aktiver und gegenseitiger Verständigung über Probleme, Ursachen und Auswirkungen zu erreichen ist, der sich den Informationsbedürfnissen und auch der Kritik des Partners stellt, nicht aber mit einer Politik glatter und positiver Selbstdarstellung, wie dies immer mal wieder, und vor allem bei solchen Anlässen, als Erwartung aus dem politischen Raum an das Goethe-Institut herangetragen wird.

2. Deutschunterricht in den Ländern Mittel- und Osteuropas

Der politische Umbruch in Mittel- und Osteuropa eröffnete der Sprachpolitik Deutschlands eine neue Dimension und stellte die Organisationen, die mit der Förderung des Deutschunterrichts im Ausland befaßt sind, vor Aufgaben bisher ungekannten Ausmaßes:

• Es eröffnete sich ein Gebiet mit Millionen von Deutschlernenden und einigen -zigtausend von Deutschlehrerinnen*, die auf allen Ebenen und in allen Einrichtungen des Bildungssystems Deutsch lehren bzw. lernen, und die den potentiellen Adressatenkreis von Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache auf einen Schlag weltweit um 200% vergrößerten.

• Das Niveau der durch diesen Deutschunterricht erreichten Deutschkenntnisse ist bei Lehrerinnen wie bei Schülern im Vergleich zu anderen Ländern, in denen viel Deutsch gelernt wird, relativ hoch; zugleich war der Kenntnisstand über die Länder des deutschsprachigen Raums besonders niedrig, ideologisch gefiltert und nur auf die DDR bezogen.

• Die Möglichkeit und Notwendigkeit zur Förderung dieses Deutschunterrichts eröffnete sich durch den politischen Wandel auf einen Schlag, ohne daß das Goethe-Institut dafür die sonst übliche Infrastruktur – mit funktionalem Gebäude, erfahrenem Personal und eingespielten Partnerbeziehungen – zur Verfügung hatte. Diese mußte vom Goethe-Institut in einem bisher nie erforderlichen Tempo an mehreren Stellen gleichzeitig aufgebaut werden. Das gleiche gilt für den DAAD und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die in wenigen Jahren ein Netz von inzwischen ca. 120 Lektorinnen an Universitäten, bzw. 17 Fachberater an Erziehungsbehörden dieser Länder, sowie ca. 300 Lehrerinnen an Schulen in Mittel-und Osteuropa vermittelt haben.

• Der politische Umbruch löste auch auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts den politischen Willen zur radikalen Reform aus, die möglichst gleichzeitig auf breiter Front erfolgen sollte: westliche Fremdsprachen, vor allem Englisch und Deutsch, sollten den ungeliebten Russischunterricht ersetzen, vom Unterricht westlicher Sprachen erwartete man sich Zugang zur Information über das politische und wirtschaftliche System des Westens, ja Erziehung zur Demokratie durch neue Inhalte und Formen des Fremdsprachenunterrichts. Dieser Wille zur radikalen Reform ist stark und unreflektiert vorhanden in der Bevölkerung, er manifestiert sich in Bildungsentscheidungen von Eltern und Schülern und in deren Erwartungen an die Schule; er wird vorangetrieben von politischen Reformkräften, z.T. gegen Beharrungskräfte einer widerstrebenden Bürokratie in den Erziehungsbehörden; und er

wird keinesfalls nur positiv erfahren von Fremdsprachenlehrerinnen, die sich bei schlechter werdenden Lebensbedingungen der Forderung nach einem radikalen Infragestellen ihrer bisherigen beruflichen Überzeugungen und Verhaltensweisen ausgesetzt sehen.

• Dieser radikale Umschwung löst Handlungsbedarf in bezug auf alle Faktoren gleichzeitig aus, die Fremdsprachenunterricht bedingen: neues Lehrmaterial wird benötigt, mit „neuen", entideologisierten Inhalten und landeskundlicher Information über die bisher unbekannten deutschsprachigen Länder, sowie mit neuen methodischen Ansätzen; neue Lehrerausbildungs-Institutionen sollen dem gestiegenen Bedarf an Fremdsprachenlehrern möglichst schnell durch konzentrierte und praxisorientierte Ausbildungsgänge abhelfen; das gleiche Ziel verfolgen bedarfsorientierte Requalifikationsprogramme für bisherige Russischlehrerinnen; Fortbildungsbedarf äußert sich vor allem hinsichtlich des adäquaten Umgangs mit westlichem Lehrmaterial, der aber Einsicht in und gründliche Beschäftigung mit dem zugrundeliegenden methodischen Ansatz voraussetzt; schließlich wächst, wenn auch vergleichsweise langsam, die Einsicht, daß eine solche radikale Reform des Fremdsprachenunterrichts der Entwicklung neuer Curricula sowohl für die Lehrerausbildung wie für den Fremdsprachenunterricht selbst als erster Voraussetzung bedarf.

3. Konzeption des Goethe-Instituts für Mittel- und Osteuropa

In Anbetracht der riesigen Zahlen und angesichts der Fülle von gleichzeitigen Aufgaben, die sich aus der Unterstützung der radikalen Umorientierung des Fremdsprachenunterrichts stellen, sowie angesichts der Beschränktheit der verfügbaren personellen und finanziellen Ressourcen kommen anderwärts bewährte Sprachförderungsmaßnahmen eigentlich nicht in Frage: die Fortbildunsveranstaltung für die Lehrerinnen einer Schule, die Ausstattung einzelner Schulen mit zusätzlich einsetzbarem Lehrmaterial, das Deutschlandstipendium für den schlichten Deutschlehrer ohne besondere Funktion. Statt dessen ist Schwerpunktbildung erforderlich, die ihre Prioritäten zum einen aus dem Kriterium der Hierarchisierung aufeinander aufbauender Aufgaben – von der Curriculumplanung über die Lehrwerkentwicklung zur Fortbildung des einzelnen Lehrers – und aus dem Kriterium der multiplikatorischen Wirkung gewinnt. Im folgenden sollen diese konzeptionellen Überlegungen auf einige Aufgabenfelder hin konkretisiert sowie Probleme der Umsetzung aufgezeigt werden.

Beratung bei der Entwicklung von Curricula

Unter dem Gesichtspunkt der Hierarchisierung von Aufgaben müßte die Entwicklung neuer Curricula am Anfang eines Reformprozesses stehen, als Orientierungsrahmen für Autorinnen von neuen Lehrwerken, Ausbilder und Fortbilderinnen von Lehrern, schließlich für den einzelnen Lehrer bei der Planung von Unterricht nach neuen Methoden. Im Bewußtsein der Verantwortlichen für bildungspolitische Entscheidungen sind aber verständlicherweise andere Aufgaben vordringlich, bei denen unmittelbarer Handlungsdruck besteht: der schnelle Ersatz obsolet gewordener Lehrbücher durch neues, möglichst westliches Lehrmaterial, die schnelle Gewinnung zusätzlicher Deutsch- (und Englisch-) Lehrerinnen für die zusätzliche Nachfrage durch Aufbau neuer Ausbildungskapazitäten und Entwicklung kurzer Ausbildungsprogramme. In dieser Bedrängnis durch praktische Probleme ist das Bewußtsein für die grundlegende Notwendigkeit neuer Curricula wenig verbreitet, die vorhandenen Vorstellungen über Inhalte und Gestaltungsprinzipien von Curricula und über geeignete Verfahren zu ihrer Entwicklung unklar und wenig differenziert. Als Beitrag dazu, den erforderlichen Bewußtmachungsprozeß in Gang zu setzen, hat das Goethe-Institut ein internationales Kolloquium in den Niederlanden zwischen west- und osteuropäischen Expertinnen zu Fragen der Entwicklung von Curricula für den DaF-Unterricht durchgeführt, bei dem Empfehlungen zur Curriculumsentwicklung erarbeitet wurden. Auf dieser Basis planen nun die Goethe-Institute in den einzelnen Ländern Kolloquien und andere Expertenveranstaltungen zu Themen der Curriculumsentwicklung. Soweit Curriculumskommissionen gebildet werden, bietet das Goethe-Institut Beratung und Mitarbeit an. Ferner

entsteht derzeit zentral ein Handbuch für Curriculumsentwicklung, das Curriculumsplanerinnen bei ihrer Arbeit unterstützen soll. Im übrigen war diesem Thema eine Fortbildungsveranstaltung für die Dozentinnen der Goethe-Institute in Mittel- und Osteuropa gewidmet.

Reform der Lehrerausbildung

Das Goethe-Institut versucht, alle Reformansätze zu unterstützen, die Defizite der traditionellen Germanistenausbildung auszugleichen versuchen, v.a. durch Einbeziehung einer mit Unterrichtspraxis verknüpften Fremdsprachen-Didaktik, sowie der Berücksichtigung von Landeskunde und Literatur-Didaktik im Ausbildungscurriculum. Dies geschieht im allgemeinen eher an neugeschaffenen Ausbildungseinrichtungen, wie z.B. den Fremdsprachen-Kollegs in Polen, als an den Universitäten. Auf die polnischen Kollegs richten sich deshalb eine Reihe von Förderungsmaßnahmen, wie Vermittlung deutscher Lektorinnen durch den DAAD, Versorgung mit einem Bibliotheks-Grundbestand, DaF durch das Goethe-Institut. Die Lehrkräfte sind eine wichtige Zielgruppe für spezifische Fortbildungsveranstaltungen, wo vor allem die Didaktik einzelner Ausbildungsfächer thematisiert wird. Ein anderes Beispiel: In Budapest hat das Goethe-Institut zusammen mit der Universität ein Programm zur Erhöhung des Ausbildungsnutzens der im letzten Studienjahr vorgesehenen unterrichtsmethodischen Vorbereitung der Studenten auf das Praktikum und eine spezifische Fortbildung der Begleitlehrerinnen im Unterrichtspraktikum als Vorbereitung auf ihre Aufgabe geplant.

Auf diesem Gebiet ebenso wie auf dem Gebiet der Schulcurricula herrscht – nach jahrzehntelangem Zentralismus auch in der Bildungspolitik – eine Abneigung gegen einheitliche Regelungen und eine Tendenz zur Autonomie der einzelnen Hochschule, ja selbst der einzelnen Schule. Die daraus resultierende uneinheitliche und ungleichzeitige Entwicklung macht einerseits die Zusammenarbeit mangels einer zentralen Instanz als möglichem Partner schwieriger und komplexer, andererseits bietet sie die Chance des Experimentierens und hält die Entwicklung insgesamt offen für

umfassende und wirksame Reformen. Hier gilt es für die Goethe-Institute, die Übersicht über die komplexe Entwicklung zu behalten und die Förderung auf Partner zu konzentrieren, die an Innovation interessiert sind.

Fortbildung von Fortbildern

Angesichts der großen Zahlen von Lehrerinnen muß Fortbildung sich vor allem an Multiplikatoren richten und auf die Qualifizierung von Fortbilderinnen bedacht sein. So hat z.B. das Goethe-Institut Prag eine Reihe von Seminar-Szenarios zu zentralen Fortbildungsthemen entwickelt, die zunächst in zentralen Multiplikatoren-Seminaren vermittelt werden, und die dann den Teilnehmerinnen dieser Seminare als Grundlage für lokale Wiederholungsveranstaltungen dienen, zunächst im Team mit den deutschen Kolleginnen und dann allein.

Die gezielte Qualifizierung von Fortbildern steht allerdings oft vor dem Dilemma der Personenauswahl:

- Zum einen trifft man häufig noch Personen in Fortbildungsfunktionen, die diese seit eh und je innehaben, diese nach einem festgefügten Konzept wahrnehmen, und von denen ein Teil entweder nicht bereit oder nicht fähig ist, in eigener Fortbildung neue methodische Konzepte aufzunehmen und umzusetzen. Solche Funktionsträger nehmen dann zwar Fortbildungsangebote wahr, mit Vorliebe, wenn sie mit einem Stipendium für Veranstaltungen in Deutschland verbunden sind, betrachten diese aber als ein ihnen nach wie vor zustehendes Privileg, dessen Nutzen sich im Prestigewert und Unterhaltungswert gefälligst zu erschöpfen hat. Eine solche Maßnahme hat dann nicht nur den angestrebten positiven Effekt nicht, sondern den negativen Effekt obendrein, daß in der Optik anderer Lehrerinnen bei den durch die Bundesrepublik Deutschland vergebenen Stipendien die gleichen Leute privilegiert werden, die diesen Vorzug schon von seiten der DDR genossen haben.
- Versucht man andererseits, für Fortbildung engagierte Lehrerinnen ohne Funktion für Fortbilderaufgaben zu qualifizieren, so ist nicht sicher, ob sie später in solche Funktionen einrücken werden.

Insgesamt ist angesichts der Ungewißheit über den Fortbestand oder die Auflösung vorhandener bzw. überkommener Strukturen für Lehrerfortbildung und des starken personellen Wechsels, der sowohl politisch wie auch wirtschaftlich – nämlich durch mangelhafte Vergütung von Fortbildungsfunktionen – bedingt sein kann, die Identifizierung von Multiplikatoren zum Aufbau eines Netzes von Fortbilderinnen sozusagen ein unsicheres Geschäft mit einem hohen Risiko an Fehlinvestitionen.

Neues Lehrmaterial

Hier bestand und besteht ein Dilemma zwischen akut erforderlichen und längerfristig sinnvollen Maßnahmen:

• Der sofortige Bedarf an neuem Lehrmaterial läßt sich nur durch Import von deutschen Lehrwerken befriedigen, deren kommerzieller Vertrieb an der Relation von deutschem Preis und einheimischer Kaufkraft scheitert und deren kostenloser Vertrieb durch Lehrmittelspenden aufgrund benötigten Finanzvolumens nicht annähernd dem Bedarf entsprechen kann. Überdies setzt die Verwendung dieser Lehrwerke entsprechende Fortbildung voraus. Sonst ist Unsicherheit bei den Lehrern und Frustration bei den Schülerinnen die kontraproduktive Wirkung des Einsatzes neuer Lehrbücher.

• Die eigentlich Notwendige und sinnvolle Entwicklung und Produktion landeseigener Lehrwerke setzt schon unter westeuropäischen Entwicklungs- und Produktionsbedingungen lange Vorlaufzeiten voraus, erst recht natürlich angesichts der materiellen Schwierigkeiten in diesen Ländern. Die Vorlaufzeiten erhöhen sich noch unter Einrechnung des erforderlichen Zeitaufwands für zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen für das Autorenteam.

Unter diesen Umständen schien ein mehrstufiger Kompromiß sinnvoll, der es erlaubt, mehrere Aufgaben miteinander zu vernetzen, kurz- und langfristige Ziele zu verfolgen, wobei Zielkonflikte auszuhalten und auch gelegentlich Fehlinvestitionen in Kauf zu nehmen sind:

• Gezielter Einsatz von Lehrmittelspenden zur Einrichtung von Lehrmittelzentren an Institutionen der Lehrerausbildung/Lehrerfortbildung als Informationsmöglichkeit über deutsches Lehrmaterial. Problem ist dabei die Gewährleistung der Zugangsmöglichkeiten zu diesen Lehrmittelsammlungen für die Adressatinnen, also die Deutschlehrerinnen.

• Spenden von Klassensätzen nur in begründeten Ausnahmefällen, z.B. für begleitete Pilotprogramme, v.a. zu Fortbildungszwecken, bzw. für besonders wichtige Adressatengruppen. So wurden z.B. die Vorbereitungsklassen an den bulgarischen Gymnasien mit deutschsprachigem Fachunterricht zunächst mit importierten Lehrbüchern ausgestattet, bis ein im Land erstelltes Lehrbuch fertig war.

• Förderung von Lizenzausgaben deutscher Lehrwerke ggf. durch Teil-Subventionierung, z.B. durch Finanzierung der Druckfilme für den einheimischen Verlag, um dadurch zu einem für das Preisniveau des Landes akzeptablen Verkaufspreis für das Lehrbuch zu kommen. Nach Möglichkeit wird in solchen Fällen eine regionale Adaption, z.B. in Form der Entwicklung eines spezifischen Arbeitsbuchs für das Einsatzland vereinbart.

• Parallel dazu erfolgen Fördermaßnahmen für bestehende oder neu gebildetet Autorinnengruppen: Autorenseminare im Land und in Deutschland, Beratung in methodischen Fragen und landeskundliche Information durch das zuständige Goethe-Institut sowie durch die Zentrale, ferner Versorgung mit authentischen Materialien.

• Technische Unterstützung und Subventionierung der Produktion regionaler Lehrwerke.

Der Prozeß der Entwicklung neuer Lehrwerke leidet dabei unter folgenden Problemen:

• Methodisch-didaktische Fixierung erfahrener Autorinnen bzw. Unerfahrenheit neuer Autoren, die sich kurzfristig durch Fortbildungsmaßnahmen nicht so weit beheben lassen, daß neue methodische Ansätze sofort in der eigenen Lehrbuchentwicklung umgesetzt werden können;

• fehlende landeskundliche Erfahrung, die durch einen einzigen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum nicht auszugleichen ist;

• Fehlen eines Curriculum, bzw. Orientierung an einem veralteten Lehrplan;

• Produktionsschwierigkeiten der Verlage.

Da aufgrund dieser Schwierigkeiten die Entwicklung neuer Lehrwerke, die auch wirklich neuen methodischen Ansätzen verpflichtet sind, noch ziemlich lange dauern wird, werden Zwischenlösungen favorisiert. So unterstützt z.B. das Goethe-Institut Moskau eine Gruppe, die thematische Materialzusammenstellungen als Stütz- und Übergangsmaterialien entwickelt, die schnell produziert, erprobt und modifiziert werden können und zugleich sozusagen als Vorübung zur Lehrwerkentwicklung und Autorenschulung fungieren können.

Kulturprogramme für den Deutschunterricht

In den letzten Jahren ist das Goethe-Institut dazu übergegangen, auch im Rahmen der Spracharbeit Kulturprogramme, – also Theateraufführungen, Begegnungen mit Schriftstellern und Liedermachern, Ausstellungen – durchzuführen, die spezifisch für Deutschlehrer und Deutschlernern ausgewählt werden. Die Deutschlehrerinnen werden durch vorbereitende Veranstaltungen und didaktisches Begleitmaterial dazu angeregt, den Besuch der Veranstaltung und die Vorbereitung darauf in ihren Deutschunterricht einzubeziehen. Diese Arbeitsform hat sich in den Ländern Mittel- und Osteuropas unter folgenden Aspekten als besonders fruchtbar erwiesen:

- Möglichkeit der direkten Begegnung und Auseinandersetzung mit der bisher weitgehend unbekannten Kultur des westlichen Teils von Deutschland, mit deutschen Schriftstellern, Schauspielerinnen, Liedermachern.
- Motivierende Erfahrung einer bisher unbekannten inhaltlichen Dimension von Sprachunterricht.
- Methodische Innovation hinsichtlich der Einbeziehung authentischer Inhalte und Materialien in den Deutschunterricht.

Als ein Beispiel sei hier die Ausstellung „Zeit/Worte" genannt, eine speziell für junge Deutschlerner konzipierte Ausstellung, die deutsche Zeitgeschichte an typischen Worten – von „Stunde Null" bis „Waldsterben" – festmacht: An sechs Ausstellungsorten in Polen hat diese Ausstellung ca. 20.000 Besucher angezogen, vor allem Schulklasen, die sich zum großen Teil vorher und nachher

mit Hilfe der Begleitmaterialien in ihrem Deutschunterricht mit diesem Thema beschäftigt haben.

Durchführung von Sprachkursen

Auch auf diesem klassischen Betätigungsfeld eines Goethe-Instituts im Ausland schien es angesichts des erwartbaren Mißverhältnisses einer übergroßen Nachfrage und eines nicht annähernd bedarfsdeckend organisierbaren Angebots sinnvoll, beim Aufbau eines Deutschkursangebots neue Wege zu beschreiten. Dies empfahl sich aber auch, weil es in diesen Ländern eine ausgebaute Infrastruktur von außerschulischen Institutionen mit Sprachkursen für ein erwachsenes Publikum gab und noch gibt, im Gegensatz zu vielen, auch europäischen Ländern, in denen das Goethe-Institut tätig ist. Deshalb sollen die in der Regel wenigen eigenen Kurse der Goethe-Institute in diesen Ländern vor allem als Anschauungsmodell und Erprobungsfeld für die Fortbildung von Lehrkräften dieser Institutionen dienen und dadurch zur Erhaltung dieser Institutionen durch Steigerung von Qualität und Attraktivität ihres Unterrichtsangebots beitragen. Der Erfolg dieser Bemühungen ist ungewiß, da die Partner häufig an der durch den Wegfall bisheriger Subventionierung bedingten Notwendigkeit zur Umstellung auf marktwirtschaftliche Arbeitsweise scheitern.

4. Kooperationsmöglichkeiten der deutschsprachigen Länder

Auf dem oben umrissenen weiten Feld der Förderung der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts in Mittel- und Osteuropa sind nicht nur das Goethe-Institut u.a. einschlägige Mittlerorganisationen der Bundesrepublik Deutschland tätig geworden, die neue politische und kulturpolitische Situation hat zum Vorteil der dortigen Partnersituationen und Deutschlehrerinnen auch zu einer starken Ausweitung der sprachpolitischen Aktivitäten Österreichs, vor allem in dessen Nachbarländern, geführt, und sie hat selbst die Schweiz zu einer vorsichtigen Aufgabe der bisher absoluten, mit der Mehrsprachigkeit begründeten sprachpolitischen Enthaltsamkeit veranlaßt. Information und Abspra-

che über die verschiedenen Fördermaßnahmen und gemeinsames Vorgehen auf einigen Gebieten kann den Partnerländern zugute kommen und den Einsatz der eigenen Mittel effektivieren. Aus dieser Überlegung heraus halte ich es für sinnvoll, meinen Beitrag zu dieser österreichischen Veranstaltung damit zu schließen, mögliche Felder der Kooperation der deutschsprachigen Länder und hier vor allem Österreichs und Deutschlands, bei Sprachförderungsmaßnahmen in Mittel- und Osteuropa zu benennen und jeweils mit bereits praktizierten Beispielen zu veranschaulichen.

Gemeinsame Expertenveranstaltungen
Als Beispiel kann ein für Dezember 1992 geplantes Symposium in Warschau dienen, bei dem Experten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz über Abschlußprofile und Prüfungen für den Deutschunterricht mit polnischen Partnern diskutieren; die Veranstaltungen wurde vom Österreichischen Kulturinstitut, dem Schweizerischen Weiterbildungszentrum und dem Goethe-Institut gemeinsam geplant.

Gerade bei Expertenveranstaltungen und Symposien zu bildungspolitischen und curricularen Fragen scheinen mir gemeinsam geplante und beschickte Veranstaltungen sinnvoll, um gemeinsame Traditionen und landesspezifische Unterschiede zugleich aufzeigen zu können und damit das Finden eines eigenen Wegs statt der Imitation eines Modells anzuregen, aber eben zugleich auch den gemeinsamen Standard von Bildungsprinzipien aufzuzeigen und so der verbreiteten Tendenz zur Rückkehr zu überholten bildungspolitischen Zielsetzungen aus vorkommunistischer Zeit entgegenzuwirken.

Produktion landeskundlicher Unterrichtsmaterials
Beispiele:
• Gemeinschaftsproduktion Goethe-Institut/BMUK eines Wandkalenders 1993 für den Deutschunterricht mit dem Hauptthema „Österreich";
• Geplante A-B-C-D-Reihe zur Landeskunde: Informationen und Materialien zur Landeskunde Österreichs, der Schweiz sowie der alten und neuen Bundesländer Deutschlands, herausgegeben von einer Arbeitsgruppe der Deutschlehrerverbände der deutschsprachigen Länder (A-B-C-D-Gruppe);
• Projekt „Landeskunde-Bögen": in schneller und regelmäßiger Folge produzierte bzw. zu produzierende Eingreifs- und Zusatzmaterialien für den Deutschunterricht, zu landeskundlichen Themen, geplant vom Goethe-Institut unter Einbeziehung von Österreicher und Schweizer Themen, die von Österreichern und Schweizer Autoren gestaltet werden.

Dieses Gebiet scheint ausbaufähig. Zu denken wäre etwa an Kleinausstellungen für Schulen zu Themen der vergleichenden Landeskunde, die gemeinsam konzipiert, entwickelt und produziert werden könnten.

Fortbildungsveranstaltungen zur Landeskunde
Beispiele:
• Kolloquium in Linz für Lehrwerkautoren zur Einbeziehung der Landeskunde der deutschsprachigen Länder in DaF-Lehrwerken, durchgeführt im Juni 1992; Folgeveranstaltung in der Schweiz geplant;
• Seminar in Krakau: „Landeskunde deutschsprachiger Länder als Fach in der Deutschlehrerausbildung", geplant und beschickt von den Fortbildungsinstitutionen der drei Länder in Polen.

Weitere Möglichkeiten könnten in bezug auf vorwiegend landeskundlich ausgerichtete Seminare für Deutschlehrerinnen in Österreich und Deutschland überlegt werden: Entwicklung eines kombinierten Kurstyps, der je zum Teil in den beiden Ländern stattfindet, nach einem gemeinsamen Kurskonzept und teilweise gemeinsamem Kursleiterinnen-Team.

Kooperation mit Deutschlehrer-Verbänden
Beispiele:
• die Unterstützung des IDV durch Ausrichtung von Veranstaltungen und Mitwirkung einer ständigen Expertin/eines Experten im Vorstand des IDV;
• die Zusammenarbeit der A-B-C-D-Gruppe zur Landeskunde: Thesen zur Landeskunde, oben erwähnte Gemeinschaftspublikation zur Landeskunde;

• die Mitwirkung österreichischer und deutscher Expertinnen als Referenten beim Kongreß des slovakischen Deutschlehrerverbands im September 1992.

Die Deutschlehrerinnen in den Mittelosteuropa-Ländern sollten zur Gründung von echten, also demokratisch verfaßten Verbänden, bzw., wo dies geschehen, zur aktiven Mitgestaltung des Verbandslebens von uns gemeinsam ermuntert werden. Initiativen dazu könnten den Fachverbänden Österreichs, der Schweiz und Deutschlands durch Beratung und Unterstützung gefördert werden. Ziel sollte es sein, selbständige Partnerorganisationen aufzubauen, die lernen, ihre bildungspolitischen und berufspolitischen Ziele in Eigeninitiative zu vertreten und an ihrer Realisierung mitzuarbeiten.

Information von Deutschlehrerinnen
Beispiel:
Publikationen „Deutsch in Ungarn" und „Deutsch in Polen" mit Informationen über die für Deutschlehrer wichtigen Institutionen der deutschsprachigen Länder und ihre Aktivitäten.

Informationsaustausch, Koordination von Maßnahmen
Beispiel:
Regelmäßig Koordinationstreffen in Warschau zum Informationsaustausch über geplante Maßnahmen und Planung gemeinsamer Aktivitäten.

Denkbar wäre eine bessere Abstimmung von Terminen und Inhalten von Fortbildungsveranstaltungen sowie in der Stipendienvergabe. Wünschenswert, aber schwer realisierbar, eine Abstimmung über zentrale Entscheidungen, wie Lektorenvermittlung, Einrichtung von Lehrmittelzentren etc.

Die meisten angeführten Beispiele zeigen, daß Kooperation leichter vor Ort, wo sie sich aus einem gemeinsamen Arbeitszusammenhang ergibt, zu realisieren, als durch zentrale Steuerung in Gang zu setzen ist, die meist eine komplizierte Abstimmung institutioneller Zuständigkeiten voraussetzt. Die erfreulichen Ansätze der letzten Jahre, in denen alle angeführten Beispiele realisiert wurden, lassen auf eine weitere positive Entwicklung

des Zusammenwirkens im gemeinsamen Ziel der Förderung der deutschen Sprache und der differenzierten Darstellung der Länder, in denen Deutsch gesprochen wird, zuversichtlich hoffen.

Anmerkung

1 Die im folgenden verwendeten femininen und maskulinen Pluralformen beziehen sich jeweils auf beide Geschlechter. Die häufigere Verwendung femininer Formen spiegelt die tatsächlichen Zahlenverhältnisse im Bereich der Bildungsberufe wider.

Josef Stockinger

„Ostsprachen" in oberösterreichischen Unternehmen.

Ergebnisse einer Unternehmensbefragung

Seit November 1991 führt das Berufsförderungsinstitut Oberösterreich im Auftrag des Bundesministerium für Arbeit und Soziales ein Forschungsprojekt zum Thema „Betrieblicher Fremdsprachenbedarf in Oberösterreich" mit dem Ziel durch, einerseits eine Ist- und Bedarfsanalyse zum beruflichen Fremdspracheneinsatz zu erstellen und andererseits Erkenntnisse über zukünftige betriebliche Sprachanforderungen zu erhalten.

In unterschiedlichen Vorstudien werden im Rahmen dieses Projektes Erfahrungen zur Fremdsprachendidaktik in betrieblichen Vermittlungsfeldern zusammengefaßt, die Import/Exportverflechtungen oberösterreichischer Unternehmen in bezug auf potentiellen Fremdsprachenbedarf erhellt sowie fremdsprachenbezogene Analysen von Stellenangeboten durchgeführt.

Beim Teilvorhaben Fremdsprachendidaktik und Methodik werden Grundlagen zu Fragestellungen der Sozio- und Psycholinguistik sowie zu Spracherwerbstheorien und linguistischen Lerntheorien erarbeitet. Fünf Fallstudien, die sich mit der Durchführung und Evaluierung betrieblicher Fremdsprachenweiterbildungsprogramme befassen, ergänzen diese Projektaufgabe.

Zweck einer weiteren Vorstudie ist die Dokumentation der Import-/Exportstrukturen und -verflechtungen oberösterreichischer Unternehmen im allgemeinen und speziell im Rahmen des geplanten EG-Beitrittes. Die Grundsatzaussagen dieser Studie sind in die Schwerpunkte Sprachen und Branchen untergliedert. Aufgrund der Bedeutung der oberösterreichischen Industriebetriebe beim Export (90 Prozent Exportanteil) bilden diese einen Schwerpunkt. In den anderen Wirtschaftssektoren wird versucht, mittels der Kennziffer „Exportumsatz" sich den potentiellen Fremdsprachenbenützern anzunähern, um daraus Vorschläge für die Zielgruppenauswahl der Unternehmensuntersuchung abzuleiten. Die wichtigsten Untersuchungssegmente sind demnach Industriebetriebe, Speditionen, Fremdenverkehr, Banken, öffentliche Verwaltung sowie Unternehmen mit Speziallösungen für Nischenmärkte.

In der Teiluntersuchung „Analyse der in den Arbeitsämtern aufliegenden Stellenangebote nach Fremdsprachenkenntnissen" wird der betriebliche Fremdsprachenbedarf in qualitativer Hinsicht näher erkundet. Ausgehend von der Angebotsstruktur und den verschiedenen Stellenangebotstypen wird mittels einer Kontaktaufnahme zu ausgewählten Betrieben in den Bereichen Gastgewerbe, Technik und Büro die Bedeutung verschiedener Sprachanwendungsbereiche präzisiert.

Weiters werden über einen zweimonatigen Zeitraum die wichtigsten Tages- und Wochenzeitungen als Datenbasis herangezogen und Stellenangebote mit Fremdsprachenanforderungen durch Kontaktaufnahme zu den betreffenden Betrieben bzw. Personalvermittlern einer Analyse in bezug auf Sprachniveau, Betriebsumfeld, Betriebsgröße, Berufssparte und Berufsimage unterzogen. Es handelt sich hierbei um eine ähnliche Untersuchung wie jene, die im Beitrag des Kollegen aus Prag angesprochen wurde.

Abschließend werden beide Stellenangebotsanalysen – sowohl der Arbeitsämter als auch der Zeitungen – miteinander verglichen.

Untersuchungsszenario

Das gesamte Untersuchungsszenario baut auf einem dreistufigen, in sich geschlossenen und deduktiven Modell auf, welches die Forschungselemente Fragebogenerhebung, Interviews sowie Beobachtung fremdsprachenbezogener Aufgaben am Arbeitsplatz zusammenführt. Mittels der Fragebögen werden in erster Linie quantitative Fähigkeiten und Anforderungsmerkmale erhoben, welche durch Interviews in qualitativer Hinsicht präzisiert werden. Ich möchte mich bei meinen Ausführungen im wesentlichen auf die Fragebogenerhebung stützen.

Fragebogenuntersuchung

Das wichtigste Auswahlkriterium der mittels Fragebogen zu untersuchenden Unternehmen war die Exportorientierung der Un-

ternehmen insgesamt bzw. die jeweilige Quote des Exportumsatzes. Insgesamt wurden im August und September 1992 oberösterreichweit 984 Fragebögen postalisch versandt. In die Untersuchung sind 263 von den Betrieben zurückgesandte Fragebögen eingegangen, das entspricht einer Rücklaufquote von rund 27 Prozent.

Von diesen 263 Unternehmen gaben zum Untersuchungszeitpunkt lediglich 12 Betriebe an, keine unmittelbare Geschäftstätigkeit ins nichtdeutschsprachige Ausland zu betreiben. Dies zeigt also eine insgesamt sehr hohe Trefferquote.

Angaben zu den Betrieben

Betriebsgröße

Bei rund einem Fünftel der antwortenden Betriebe (19,4 %) handelt es sich um ausgesprochene Kleinbetriebe mit höchstens zehn Beschäftigten, rund die Hälfte (49,7 %) der Unternehmen hat zwischen elf und 100 Beschäftigte, 31 % waren größere Betriebe mit mehr als 100 MitarbeiterInnen.

Branche

Nach ihrer Branchenstruktur sind zwei Drittel dem sekundären Sektor zuzurechnen (wobei die verarbeitende Industrie mit rund 35 % den Schwerpunkt bildet), während die restlichen Betriebe dem Dienstleistungssektor (insbesondere Handel 17,5 %) zuzuordnen sind.

Standort

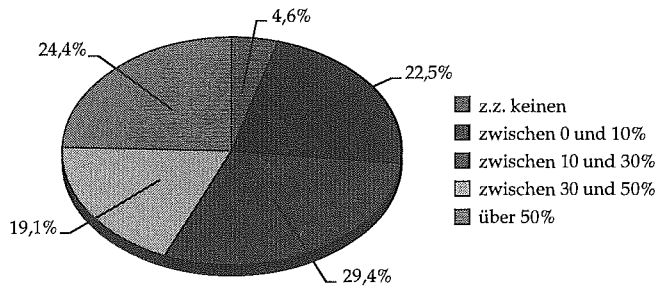
Rund ein Drittel der Betriebe hat seinen Sitz im Bezirk Linz (Stadt und Land). Zusammen mit den Betrieben aus den Bezirken Wels (12,5 %) und Steyr (8,9 %) ergibt sich ein Anteil des oberösterreichischen Zentralraums von mehr als der Hälfte. Rund ein Fünftel der Betriebe kam aus dem südlichen Oberösterreich (Bezirke Kirchdorf, Gmunden, Vöcklabruck), der Rest hat seinen Standort im Inn- (13,6 %), Mühl- (6,6 %) und Hausruckviertel (4,3 %).

Dabei lassen sich in Linz und Wels überdurchschnittlich viele Betriebe aus dem Dienstleistungsbereich feststellen, während in den anderen Bezirken der sekundäre Sektor meist leicht – in Oberösterreich-Süd sogar deutlich – überproportional vertreten ist.

Auslandskontakte

Insgesamt gaben 95,4 % der Betriebe an, derzeit geschäftliche Kontakte ins nicht-deutschsprachige Ausland zu unterhalten. Fast jeder vierte Betrieb (24,4 %) gab den Anteil der angesprochenen Kontakte an der gesamten Tätigkeit mit mehr als 50 % an.

Anteil der Auslandskontakte an der Geschäftstätigkeit



Dabei sind Geschäftsverbindungen mit dem Ausland im Dienstleistungsbereich (49,5 % der Betriebe mit mehr als 30 % Auslandskontakten) etwas häufiger vorzufinden als in Industrie und Gewerbe (40,6 %). Überproportional viele Auslandskontakte zeigen sich auch bei Betrieben mit bis zu 10 Beschäftigten (68 % mit mehr als 30 % Auslandsanteil).

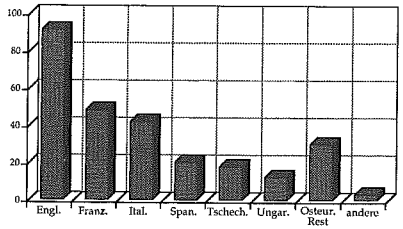
Nach ihren Zukunftsaussichten befragt, glauben dreiviertel der Betriebe, daß ihre Auslandskontakte sich eher verstärken werden. An eine Abnahme glauben überhaupt nur zwei Betriebe.

Bedarfsgliederung nach Fremdsprachen:

Es ist sicher nicht überraschend, daß Englisch am häufigsten als benötigte Fremdsprache genannt wurde. In 91,6 % aller befragten Betriebe (N=262) werden Englischkenntnisse regelmäßig oder fallweise benötigt. In der Bedeutung weit dahinter liegen Französisch (49,0 %) und Italienisch (41,4 %). Häufig benötigt werden noch Spanisch (19,4 %), Tschechisch (17,9 %) und Ungarisch (11,8 %). Die anderen Sprachen bleiben unter der 10 % Marke: Russisch (8,7 %), Serbokroatisch (7,6 %), Polnisch (6,8%), Rumänisch und Bulgarisch (4,9%), sowie andere Sprachen (2,7 %).

Regelmäßig oder fallweise benötigte Sprachkenntnisse

(in Prozent aller antwortenden Betriebe)



Im allgemeinen nimmt die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen mit der Betriebsgröße und dem Anteil an Auslandskontakten deutlich zu. Eine Ausnahme hievon stellt Englisch dar, das für die befragten Betriebe offensichtlich den Stellenwert einer „Basisqualifikation" einnimmt.

Interessant ist ebenfalls, daß drei Sprachen (Italienisch, Tschechisch und Ungarisch) von der Gruppe der Betrieben mit mittlerem Auslandsanteil (zwischen 10 und 30 %) überdurchschnittlich häufig benötigt werden. Im Falle der beiden Ostsprachen spiegelt sich hier offensichtlich das verstärkte Bemühen bisher überwiegend im Inland agierender Betriebe um die neuen Ostmärkte. Überraschend ist der rasante Nachfragewandel bei Ostsprachen: im Zeitraum der Durchführung der Annoncen- und Stellenanalysen im Herbst 1991 werden Ostsprachen noch selten nachgefragt.

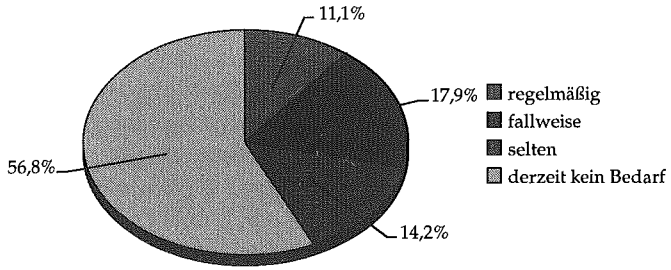
Bedarf an „Ostsprachen" im Detail

Tschechisch/Slowakisch nimmt vor Ungarisch – vermutlich auch aufgrund der geografischen Nähe Oberösterreichs bzw. der sich entwickelnen Wirschaftsbeziehungen – die führende Position ein. Konkret zeigt sich, daß beinahe ein Drittel der Betriebe, die auf Fragen zum Ostsprachenbedarf antworteten, regelmäßig oder fallweise Tschechisch- und/oder Slowakischkenntnisse benötigen.

Die nachfolgenden Grafiken zeigen den Bedarf einzelner Ostsprachen (Die Prozentangaben beziehen sich auf diejenigen Betriebe, die die jeweiligen Fragen beantworteten). Tschechisch

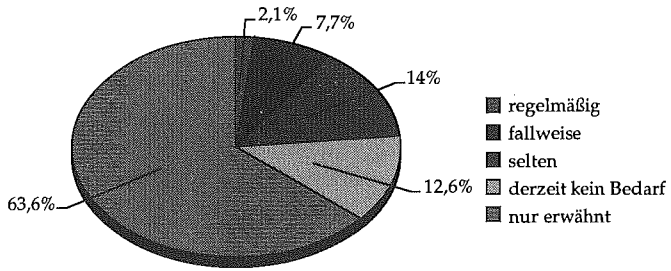
und/oder Slowakisch nimmt dabei mit beinahe 30 % die Spitzenposition ein:

Bedarf oberösterreichischer Betriebe an den Fremdsprachen Tschechisch/Slowakisch



Immerhin 22 Prozent der Unternehmen geben an, regelmäßig oder fallweise die ungarische Sprache für betriebliche Belange zu verwenden.

Bedarf oberösterreichischer Betriebe an ungarischen Sprachkenntnissen

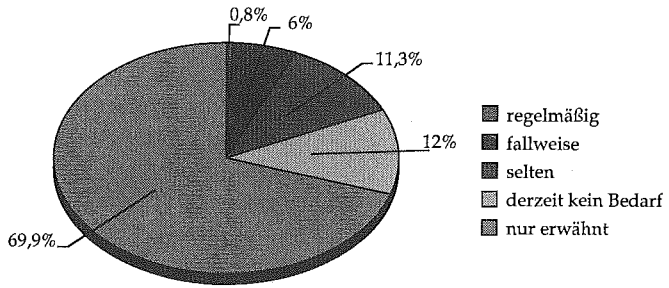


Diese Tatsachen widerspiegeln sich auch im Nachfrageboom bei Tschechisch- und Ungarischkursen, welche das Institut für Slawische Sprachen der Wirtschaftsuniversität Wien anbietet.

Den dritten Rang dieser Ostsprachenbedarfsliste nehmen Russischkenntnisse ein: sechs Prozent der in die Untersuchung einbe-

zogenen Betriebe benötigen regelmäßig diese Sprache, rund elf Prozent fallweise. Ein nicht unerhebliche Rolle spielt hierbei die Verstaatlichte Industrie und die Schiffsbauindustrie.

Fremdsprachenbedarf Russisch



Serbisch, Kroatisch und Slowenisch werden gemeinsam ausgewertet, wobei sich ein regelmäßiger beruflicher Einsatz von 8,4 % ergibt und diese Sprachen in rund 7 % der Unternehmen fallweise verwendet werden.

Ähnliche Bedarfsanteile liegen bei Polnisch vor: regelmäßig und fallweise in etwa 14 % der Unternehmen; in 12 % der Fälle werden den Beschäftigten entsprechende Kenntnisse selten abverlangt.

Leoš Houska

Probleme des Fremdsprachenunterrichts in der ČSFR

Die „sanfte Revolution" in den November – Tagen des Jahres 1989 hatte zur Folge, daß es auch auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts zu einem demokratischen Umwälzungsprozeß kam: Der Status von Russisch als erster obligatorischer Fremdsprache an allen Schultypen und Schulstufen wurde aufgelöst. Die vier anderen Fremdsprachen, d.h. Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch – soweit für deren Erlernung überhaupt eine Möglichkeit bestand – wurden nun mit Russisch gleichberechtigt. Wohl gab es Bestrebungen, Englisch zur ersten obligatorischen Fremdsprache zu bestimmen, sie haben jedoch wenig Echo gefunden, wollte man doch den Schülern bzw. den Eltern das demokratische Recht gewähren, unter fünf Fremdsprachen frei wählen zu dürfen, je nach Berufsziel und Wunsch. Im Jahr 1991 ergaben Erhebungen in der tschechischen Republik über die Bevorzugung der verschiedenen Fremdsprachen folgendes Ergebnis:

- an den Grundschulen lernten 54% der Schüler Deutsch und 40% Englisch;
- an den Gymnasien 33% der Schüler Deutsch und 43% Englisch.

Die Entscheidung vieler Schüler für die deutsche Sprache ist sehr verständlich, spielt doch Deutsch im internationalen Rahmen eine große Rolle. Eine wissenschaftliche Erhebung, die von Wissenschaftlern aus Bamberg und Duisburg durchgeführt wurde, ergab, daß in 55% der Annoncen englische, in 20% deutsche und in 0,6% russische Sprachkenntnisse verlangt wurden. Es besteht kein Zweifel, daß Deutsch im Wirtschaftswesen der osteuropäischen Länder eine immer größere Rolle spielen wird. Der rasche Wechsel im Bereich des Fremdsprachenunterrichts führte aber dazu, daß einerseits viele Russischlehrer plötzlich ohne Beschäftigung blieben, andererseits zeigte sich ein zunächst unüberbrückbar scheinender Mangel an Englisch- und Deutschlehrern. Dazu kommt, daß an den Schulen grundsätzlich nur 48% der Fremdsprachenlehrer eine entsprechende Lehrbefähigung auf-

weisen können. Auf dem Gebiet der deutschen Sprache unterrichten an den Grundschulen nur 21% Lehrer mit Lehrbefähigung Deutsch, an den Gymnasien ist die Lage besser – genaue Zahlen liegen momentan nicht vor. Es ist ein soziales und politisches Problem, vor allem die Russischlehrer umzuschulen. Noch immer gibt es einen Widerspruch zwischen dem Bildungsbereich und der Wirtschaft. Die Wirtschaft will nicht anerkennen, daß eine fundierte Bildung die Grundlage für die Wirtschaft bedeutet – so werden die Lehrer im Vergleich zu Positionen in der Wirtschaft noch immer schlecht bezahlt. Eine Folge dieser Diskrepanz ist die Flucht vieler Fremdsprachenlehrer in Privat- und Fremdsprachenschulen einerseits, andererseits in die Wirtschaft, vor allem in die deutschen, österreichischen und englischen Firmen, die sich bei uns niedergelasssen haben.

Aus all diesen Gründen betrachten wir die Lehreraus- und die Lehrerfortbildung als eine der wichtigsten Prioritäten. So haben wir uns nach Absprache mit den ausländischen Partnern entschieden, sogenannte Lehrerausbildungsstätten an einigen Grundschulen zu errichten, an denen man drei Jahre lang nur eine Fremdsprache lernen wird. An diesen Zentren, die besondere Zuwendungen vom tschechischen Schulministerium erhalten, unterrichten zum großen Teil ausländische Lektoren. Das Ziel ist, die Lehrbefähigung in einer Fremdsprache für die Grundschule zu erhalten. Diese Zentren gibt es für Deutsch jetzt an sieben Stellen. Wir erhoffen uns davon, daß sie erstens zu einer guten sprachlichen Kompetenz führen werden, und zweitens, daß die Didaktik eine etwas größere Rolle spielen wird. Vielleicht erlangt die Ausstrahlung dieser Zentren auf die Hochschule – was die Didaktisierung der wissenschaftlichen Fächer und die sprachliche Kompetenz betrifft – eine gewisse Bedeutung. Allerdings ist es schon jetzt bekannt, daß ein großer Teil der Studenten, der jetzt beginnt, plant, nicht ins Schulwesen zu gehen. Dieses große Problem müssen wir lösen.

Bei uns sind an 22 germanistischen und fachbegleitenden Lehrstühlen österreichische Lektoren tätig. Wir haben ein bilinguales Gymnsium in Znaim, das von Österreich betreut wird, ein

österreichisches Gymnasium in Prag, das nur nach österreichischen Lehrplänen unterrichtet wird. Es gibt auch österreichische Lehrer in den Gymnasien in Sternberk und in Ceske Budejovice.

Die Frage, ab welchem Alter Fremdsprachenunterricht erteilt werden soll, wird in der ČSFR heftig diskutiert. Es gibt 100 Kindergärten in der tschechischen Republik, in Böhmen und Mähren, in denen Deutsch und Englisch mit den Kindern gesprochen, wahrscheinlich „unterrichtet" wird. Wir befürchten, daß den Kindern mit Unkompetenz eine Sprache beigebracht wird, daß die Didaktik nicht dem Alter entspricht oder daß die Lehrenden die Aussprache nicht richtig beherrschen. Wenn man im Kindergarten mit dem Lernen einer Fremdsprache beginnt, sollte dies in der Grundschule fortgesetzt werden. Grundschulen mit dem sogenannten erweiterten Fremdsprachenunterricht ab der 3. Klasse spielen schon seit Anfang der 60er Jahre eine große Rolle. Im vorletzten Schuljahr hatten wir 90 solcher Grundschulen, im letzten Schuljahr schon 150. Auch hier ist zu befürchten, daß die Schulleiter oft dem Druck der Eltern nachgeben und auf diese Weise zwei Probleme lösen: das soziale Problem der Beschäftigung der Russischlehrer, die jetzt eine andere Fremdsprache unterrichten, obwohl sie diese nicht gut beherrschen, und die Erfüllung der Elternwünsche, die ihre Kinder schon im frühen Alter Fremdsprachen lernen lassen wollen.Es gibt eine Erklärung des Schulministeriums, daß man den Fremdsprachenunterricht ab der dritten Klasse allgemein einführen möchte, aber dies ist eine Frage der Finanzen und der ausgebildeten Lehrer.

Für Deutsch als Fremdsprache ergeben sich folgende Perspektiven:

• Wichtig ist die Koordination der Lehrpläne und der Stundentafeln an den bilingualen Gymnasien in Znaim, weil die Absolventen die Möglichkeit haben sollen, sowohl an österreichischen als auch an tschechischen Hochschulen weiterzustudieren. Vor allem in den letzten beiden Klassen muß fachlich und begrifflich das ergänzt werden, was die Schüler für das Hochschulstudium in der ČSFR brauchen. An der böhmisch-mährischen Grenze gibt es auf österreichischer Seite drei Schulen mit gemischten Klassen von

österreichischen und tschechischen Schülern – auch hier muß wegen des Abschlusses eine Lösung gefunden werden.

• Es gab bei uns schon Dutzende von Workschops: Österreichische Experten arbeiteten meist eine Woche an verschiedenen Orten oder leiteten mehrere Seminare mit einer Gruppe – beide Möglichkeiten betrachten wir als sehr wichtig und sinnvoll.

• Das Jahr 1989 ist nicht als das Jahr Null auf dem Gebiet der Methodik des Fremdsprachenunterrichtes in der CSFR zu betrachten. Es gibt zwar viel Neues, aber auch in den Jahren davor wurde auf diesem Gebiet sehr viel geleistet.

• In dem Bereich der Schulpartnerschaften und des Schüleraustausches gibt es Möglichkeiten, die noch nicht ausgeschöpft sind – vielleicht ist es beiderseits mit Hilfe der Eltern ohne große finanzielle Aufwendungen möglich, diese Schulaktiviäten noch weiter auszubauen.

• Ein wichtiges Problem für die bilingualen Schulen sind die Studienaufenthalte der Fachlehrer in Österreich. Wir wollen, daß auch die Fachlehrer ihr Fach in der Fremdsprache unterrichten. Derzeit sind ein Physik- und Mathematiklehrer zur Ausbildung in Wien. Auch hier ist zu befürchten, daß solch gut ausgebildete Fachlehrer in die Wirtschaft gehen. Deshalb soll eine Maßnahme eingerichtet werden: Der Lehrer muß einen Vertrag unterzeichnen, in das Schulwesen zurückzugehen – bei Nichteinhaltung muß er die Ausbildung bezahlen. Diese Maßnahme soll auch für alle ausländischen Stipendien eingeführt werden.

• Sehr effektiv für die Lehrerfortbildung sind die Seminare in Raach, die schon das dritte Jahr für tschechische und slowakische Deutschlehrer durchgeführt werden. Trotz der Trennung der beiden Staaten wollen wir auch in Zukunft tschechische und slowakische Lehrer gemeinsam entsenden.

Herta Orešič

Probleme des Fremdsprachenunterrichts (DaF) in Slowenien

Um dem Prinzip des Eigen- und Fremdverstehens als einem der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, muß das Fach Deutsch als Fremdsprache in einem Umfeld der unterschiedlichen Faktoren vor Ort, wie auch im Lichte lerntheoretischer, fachspezifischer und allgemeinpädagogischer Erkenntnisse betrachtet werden.

1. Gesellschaftliche und kulturelle Faktoren

Das Land: 20.256 km2, 1,980.000 Einwohner
Hauptstadt: Ljubljana, 324.000 Einwohner
Staatsform: Republik auf parlamentarisch-demokratischer Grundlage, am 26.6. 1991 Verkündigung der Unabhängigkeit
Amtssprachen: Slowenisch, Italienisch, Ungarisch
Kurzbeschreibung: ein junger Staat, eine alte Kultur, eine vielfältige Landschaft

Wenn der französische Humanist Charles Nodier um 1820 berichtet, daß Slowenien nach den Sprachkenntnissen seiner Bewohner eine wahre Akademie der Wissenschaften und Künste sei, mag das für die Vielfalt der Nachbarsprachen und weniger für die eigentlichen Sprachkenntnisse der Bevölkerung gelten.

Wir haben keine ausgeprägte Sprachenpolitik, die als Ausgangspunkt für das institutionelle Lernen und Lehren verschiedener Sprachen dienen konnte. Welche Rolle spielt bei uns Englisch als eine mögliche Verkehrssprache in Europa, welche Rolle nehmen in unseren Schulprogrammen die Sprachen der Nachbarländer (Kroatisch, Ungarisch, Deutsch, Italienisch) ein, welche anderen europäischen und nichteuropäischen Sprachen können noch angeboten werden? Das alles sind Fragen, die eines breiteren Konsensus bedürfen und nicht im Rahmen der lokalen oder regionalen Schulbehörden gelöst werden können.

2. Institutionelle Faktoren

DaF – Unterricht in Slowenien:

• Zur Zeit lernen ca. 70.000 Schüler beider Schulstufen Deutsch.

• Deutsch wird in der Einheitsgrundschule als Pflichtfach an ungefähr 20% aller Schulen in Klassen 5-8 (Pilotprojekt 3-8) unterrichtet. Nach der Grundschule wird den Schülern in der Mittelschule je nach der Wahl der Fachrichtung Deutsch als erste Fremdsprache

a) mindestens für ein weiteres Jahr
b) für drei Jahre oder
c) für volle vier Jahre erteilt.

• Deutsch als zweite Fremdsprache ist sehr beliebt als Pflichtfach in der Mittelschule (140 bis 420 Gesamtstunden Unterricht)

• Es besteht an vielen Schulen die Möglichkeit, Deutsch als Wahlfach zu besuchen (je zwei Wochenstunden ab Klasse 3).

• An zehn Projektschulen wird Deutsch ab Klasse 3 oder versuchsweise ab Klasse 4 (an weiteren 15 Schulen Englisch) als Teil eines Schulversuchs eingeführt. Fast hundert weitere Grundschulen in Slowenien praktizieren den Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe ohne eine offizielle Genehmigung erhalten zu haben.

• Das Lernen von Fremdsprachen als Erwerb wichtiger Grundkenntnisse liegt bei den Eltern, die durch ihr Mitspracherecht starken Druck auf die Schulleitungen ausüben können, weit vor allen anderen Kenntnissen. Wenn nicht anders, sind sie sogar bereit, in das Erlernen einer Fremdsprache für ihre Kinder zu investieren. Zwei oder drei Fremdsprachen scheinen also keine Zukunftsutopie zu sein.

3. Fachliche Ebene: DaF – Didaktik

Lernziele

• Eigen- und Fremdverstehen
• Handlungskompetenz
• Lebenslanges Lernen

Lernstoffauswahl und Abstufung

Seit Anfang der 80er Jahre haben die neueren Ergebnisse der Pragmalinguistik sowie die Ausarbeitungen von Listen der Notionen und Sprachfunktionen Einfluß auf die Zusammenstellung damaliger Lehrpläne ausgeübt. Dabei wollte man auf traditionelle Kategorien und Beschreibungsweisen nicht verzichten, was wiederum dazu führte, daß solche Lehrpläne keine große Hilfe bei der Beschreibung der Qualifikationen im Sinne eines handlungsorientierten Lernens und Lehrens geworden, sondern um neue Kategorien erweiterte Kataloge geblieben sind.

Zur Zeit werden Lehrpläne für beide Stufen revidiert. Der Umgang mit (authentischen) Texten, Textgrammatik, Textauswahl und die damit verbundenen Lerntechniken stehen in den gerade entstehenden Beschreibungen des Abiturwissens an erster Stelle. Die Prüfungskommissionen im Bereich Fremdsprachen sind bemüht, einen neuen Stellenwert für die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse sowie die Rolle der Literatur zu profilieren.

Lehrbücher, Lehrmaterialien

Bis 1986 haben unsere Schüler teilweise landeseigene, teilweise aus anderen Teilrepubliken bezogenen Lehrbücher benutzt. Die Auswahl, die für verschiedene Zielgruppen so wichtig wäre, gab es praktisch nicht. Seit der Öffnung des Büchermarktes für die ausländischen Verlage ist die Situation fast umgekehrt. Die Lehrmaterialien erliegen einer Zulassungspflicht, werden meist nach rein formellen fachspezifisch-curricularen Kriterien zugelassen, wobei allein die Lehrer dann die Verantwortung für die getroffene Wahl zu tragen haben. Die wenigen regionalen Lehrwerke haben die Vorteile einer optimalen Anpassung an die lerntheoretische Traditionen, an kultur- und altersgemäße Themenwahl bestätigt. Dem Problem der kleinen Auflagen, das unsere Lehrbücher fast zur Luxusware macht, könnte man vielleicht mit gemeinsamen regionalen Lehrbuchprojekten aus dem Weg gehen.

Lehrerfortbildung

Die Lehrerfortbildung ist ein Prozeß, der dem Lehrer Gelegenheit bieten soll, seine sprachlichen und fachlichen Kenntnisse zu erhalten, zu vertiefen und zu erweitern. Weiter übt die LFB Einfluß auf sein Handeln im Klassenzimmer aus und sensibilisiert ihn/sie für die Entwicklung der bestgeeigneten Strategien.

Die Termine der FB-Veranstaltungen sind fast ausschließlich während des Schuljahres festgelegt.

Planung der Lehrerfortbildung:
Es gibt keine einheitliche zentrale Vorplanung. Seit zwei Jahren bieten verschiedene Träger vom Ministerium genehmigte und finanziell unterstützte Veranstaltungen in einem gemeinsamen Katalog an. Für den größten und meistfrequentierten Anteil der Lehrerfortbildung ist das Schulamt unter der Mitarbeit ausländischer Referenten zuständig. Durch das Goethe-Institut Zagreb, die Institution Pro Helvetia, sowie in den letzten Jahren durch die Unterstützung des BMUK in Wien, können wir von einer kontinuierlichen, abwechslungsreichen und gezielten Lehrerfortbildung sprechen. Ein Multiplikatorennetz steht schon lange zur Debatte, jedoch fehlten bis jetzt die formellen Bedingungen dazu (z.B. Stundenentlastung).

Die Zahl der Teilnehmer pro Veranstaltung variiert je nach dem Thema und nach der Form der Veranstaltung. Um eine ertragreiche seminaristische Arbeitsform zu sichern, müssen manchmal bis zu 200% der Zahl der angenommenen Teilnehmer abgewiesen werden. Es ist keine Seltenheit, daß bis zu 60% aller Lehrer einer Schulstufe ein Kurzseminar zu einem bestimmten Thema besuchen möchten.

Ein besonderes Problem sehen wir zurzeit in der Weiterbildung (in der Zukunft Ausbildung) der Fachlehrer, die in der Primarstufe unterrichten. Im Rahmen eines Projektes an der Pädagogischen Fakultät in Ljubljana (Tempus) werden Vorschläge für eine sinnvolle Lösung dieses Bedarfs an einem bestimmten Lehrerprofil gemacht.

Regina Hessky

Aktuelle Probleme des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn

1. „Die große Wende"

Das Jahr 1989 hat sich – wie in allen Bereichen des Lebens – auch in bezug auf den Fremdsprachenunterricht als wichtiger Meilenstein erwiesen. Im Zusammenhang mit unserem Tagungsthema besteht die unmittelbare Bedeutung dieses Jahres darin, daß Russisch seine offizielle Vorrangstellung als erste Fremdsprache in sämtlichen Bildungseinrichtungen von der Unterstufe bis zur Universität einbüßte, wobei es sich auch davor kaum je ein positives Prestige als Kommunikationsmittel verschaffen konnte.

Diese Maßnahme des damaligen Kultusministers (noch Mitglied der letzten (reform)kommunistischen Regierung), die von den breitesten Schichten der Bevölkerung Ungarns begrüßt wurde, schuf für unser Fach im weiteren Sinne – Germanistik, germanistische Ausbildung, DaF-Didaktik sowie DaF-Unterricht – über Nacht eine grundsätzlich neue Situation. Dies möchte ich – auch heute noch – in vielerlei Hinsicht verheißungsvoll nennen, selbst wenn man sich sehr schnell der Fülle von Problemen bewußt werden mußte, an deren Lösung wir auch gegenwärtig arbeiten und wohl noch längere Zeit arbeiten werden.

2. Was war davor?

Um die Probleme, mit denen wir uns derzeit herumschlagen, wirklich zu verstehen, muß man – wenn auch skizzenhaft – die Lage unseres Faches in der Vergangenheit kennen. (Diese Lage war übrigens mit geringfügigen Unterschieden für alle anderen Fremdsprachen (außer Russisch) charakteristisch.)

2.1 In den Nachkriegsjahren (bis 1956) gab es in den Bildungseinrichtungen lediglich Russisch als Fremdsprache und vereinzelt noch Latein bzw. Altgriechisch in einigen traditionsreichen Gym-

nasien. Gebildetere Schichten der Vorkriegsgenerationen beherrschten zu jener Zeit allerdings Deutsch, Englisch oder Französisch.

2.2. Nach 1956 wurden Deutsch, Englisch, Französisch nach und nach an Gymnasien (Sekundarstufe II) als zweite Fremdsprache eingeführt, seit den 60er Jahren richtete man immer mehr Klassen/Klassenzüge mit erweitertem Fremdsprachenunterricht ein – das heißt: die betreffende Fremdsprache wurde in erhöhter Wochenstundenzahl unterrichtet oder sie wurde in bestimmten Fächern auch zur Unterrichtssprache. Deutsch erfuhr dabei nach und nach eine positive Diskriminierung, bedingt durch folgende Faktoren: a) die Existenz des ersten sozialistischen Arbeiter- und Bauernstaates auf deutschem Boden,
b) die gutnachbarlichen Beziehungen zu Österreich und
c) die nicht mehr total verschwiegene Existenz der deutschsprachigen Minderheit in Ungarn.

Dieser relative und eher quantitative Aufschwung hatte zunächst allerdings keinerlei positive Entwicklung im didaktisch-methodischen Bereich herbeigeführt: Man griff auf Altes zurück und orientierte sich weitgehend an der Praxis des Russischunterrichts.

2.3. Die für die 70er und 80er Jahre charakteristische Lage unseres Faches zeichnet sich durch eine bestimmte Widersprüchlichkeit aus, die ich etwas detaillierter darstellen möchte, weil ihre Kenntnis zu einem besseren Verständnis der gegenwärtigen Situation beitragen kann und weil manche, bis heute ungelöste Probleme unmittelbar auf diese Lage zurückzuführen sind.

Die allgemeine Nachfrage nach gutem sprachpraktischen Können in mindestens einer „westlichen" Fremdsprache war groß und wurde immer größer durch die zunehmenden Kontakte Ungarns zum westlichen Teil Europas (Wirtschaft, Tourismus). Die Schule war nicht in der Lage, dieses Bedürfnis (voll) zu befriedigen: die beschränkte Stundenzahl, der Mangel an qualifizierten Lehrern und an effektiven Lehrwerken sind als wichtigste Ursachen zu nennen. Mit dieser steigenden Nachfrage konnte die

Lehrerausbildung auch im späteren weder quantitativ noch qualitativ Schritt halten. Negativ wirkten sich die Beschränkung durch den Numerus Clausus aus, aber auch die zähen „elitären" Traditionen der universitären Ausbildung. Durch diese war die Legitimität der Fremdsprache Deutsch als neben Literatur- und Sprachwissenschaft dritter Schwerpunkt der universitären Ausbildung bis in die jüngste Vergangenheit in Frage gestellt worden, und damit ist auch zu erklären, warum sich in Ungarn die Fremdsprache Deutsch als Wissenschaft bis heute nicht behaupten/durchsetzen konnte.

Der Lehrermangel ergab sich ferner teilweise auch daraus, daß seit Mitte der 70er Jahre fast die Hälfte der Absolventen in die Wirtschaft (vor allem in den Außenhandel) und in verschiedene Bereiche der Kultur (Verlagswesen, Medien, auch Kulturpolitik etc.) abwanderten. Mit zu den wichtigsten Ursachen dieser Tendenz gehörte wohl die finanzielle Attraktivität dieser Tätigkeitsbereiche im Vergleich zum Schuldienst, wobei auch das sinkende gesellschaftliche Prestige des Lehrberufs eine nicht geringe Rolle gespielt haben dürfte. Diese beiden Aspekte zu erwähnen, halte ich für wichtig, weil sie auch in der Gegenwart – leider – noch eine wichtige Rolle spielen.

Die starke Nachfrage ließ den privaten Sprachunterricht „aufblühen". So gut wie jeder Lehrer gab Privatunterricht (um sein Gehalt aufzubessern), die außerschulischen Sprachkurse (getragen durch Volkshochschule, Gewerkschaften, Betriebe/Unternehmen) und seit Anfang der 80er Jahre die privaten Sprachschulen schossen wie Pilze aus dem Boden.

2.4. Aus didaktisch-methodischer Sicht war für diese Jahre in jeder Hinsicht eine bunte Vielfalt kennzeichnend, die ich zwar grundsätzlich eher als positiv, in mancher Beziehung aber auch durchaus als negativ einschätzen würde.

Dem schulischen DaF-Unterricht mangelte es zunächst an jeglicher Flexibilität und Aufgeschlossenheit neuen Methoden gegenüber, und er war gekennzeichnet durch didaktisch-methodische Uninformiertheit sowie Traditionalismus (um nicht zu sagen Konservativismus). Diese Lage war verankert in dem einheitlichen und verbindlichen Lehrplan sowie den einheitlichen

und verbindlichen Lehrbüchern. Für DaF an den Gymnasien wurden die letzten Bücher dieser Art in der zweiten Hälfte der 70er Jahre erstellt.

In der „privaten" Sphäre herrschte – in etwas pointierter Formulierung – hemmungsloser Liberalismus: Vom absolut intuitiven, konzeptionslosen Herangehen bis zu bewußten didaktisch-methodischen Innovationen eine bunte Vielfalt – in Abhängigkeit davon, an welche Lehrmaterialien man kam. Generell galt die Devise: Was aus dem Ausland – sprich: dem Westen – kam, war modern und effektiv.

Diese Lage war nicht das Ergebnis einer bewußt entwickelten pluralistischen Strategie, sondern ganz im Gegenteil: es war ein exlex-Zustand, in dem alte Vorschriften und Regelungen nicht mehr galten, und neue gab es noch keine.

Die Wende brach auf uns also – aus diesem Blickwinkel gesehen – zu einem Zeitpunkt ein, der in jeder Hinsicht denkbar ungünstig war: Der Notwendigkeit einer tiefgreifenden Erneuerung des gesamten Faches war man sich zwar bereits bewußt geworden. Man war aber gerade erst dabei, die Flut der neuen, quasi-neuen und soliden, aber auch pseudomodernen Strömungen – Methoden und Lehrwerke – zu verarbeiten und kritisch zu erwägen, doch man konnte weder auf eine – geschweige denn auf alternative – solide bildungspolitische Strategie noch auf wissenschaftlich abgesicherte didaktisch-methodische Konzeption(en) zurückgreifen.

Schließlich war man auch in der Lehreraus- und -fortbildung, allein unter rein quantitativem Aspekt, nicht in der Lage, den neuen Anforderungen gerecht zu werden.

3. Kurzfristige Maßnahmen

3.1. Vor dem skizzierten Hintergrund dürfte es verständlich sein, daß – trotz allen Wohlwollens seitens der Kultusregierung und auch aller Betroffenen – die auf den ersten Blick durchaus eindrucksvollen Maßnahmen kurzfristig keinen durchschlagenden Erfolg bringen konnten. Ich wage sogar zu behaupten, daß manche der getroffenen Maßnahmen die Zahl der Probleme eher vermehrt haben.

Die wichtigsten Posten in der Liste dieser Maßnahmen sind folgende:

- Gastlehrer (aus Deutschland, Österreich, der Schweiz) – teilweise zusammen mit einer eindrucksvollen Infrastruktur
- Umschulung von Russischlehrern – Einrichtung von dreijährigen Studiengängen an Universitäten und Hochschulen
- Erhöhung der Zahl der Studienplätze an allen Hochschuleinrichtungen
- Gründung neuer Ausbildungssituationen (Lehrstühle an Hochschulen bzw. Universitäten)
- diverse Förderungsmaßnahmen der deutschsprachigen Länder
- last not least: die Tätigkeit des Österreichischen Kulturinstitutes, vor allem im Bereich der Lehrerfortbildung

3.2. Lassen Sie mich nun einige ausgewählte Probleme etwas genauert ins Auge fassen – Probleme, mit denen wir im Alltag unseres Faches konfrontiert sind:

3.2.1. Stichwort: Gastlehrer/Lektoren

Die bereits kurz geschilderte Lage unseres Faches machte es äußerst schwierig, die ins Land geholten, meist jungen und z.T. unerfahrenen Lehrer auf ihre neue Aufgabe vorzubereiten. Es fehlte an gültigen Unterlagen, Dokumenten wie Curriculum und Lehrplan, und es fehlte an bewährten Lehrmaterialien. Persönlich bin ich allerdings der Meinung, daß auch das Machbare nicht getan wurde: Man versäumte es z.B., sie entsprechend zu informieren und ihre Tätigkeit untereinander und mit jener ihrer einheimischen Kollegen zu koordinieren.

Gerade weil in Ungarn nicht die gleichen konsolidierten Verhältnisse herrschten wie in ihrem Heimatland, wäre es dringend nötig gewesen, die Kollegen auf die Realität vorzubereiten, auf die Schwierigkeiten, die sie selbst würden bewältigen müssen. Dies ist jedoch – leider – ausgeblieben, was zu zahlreichen Enttäuschungen, Spannungen, mitunter Konfliktsituationen geführt hat.

3.2.2. Stichwort: Umschulung von Russischlehrern (Beginn: 1990)

Für die in diesem Punkt generell positive Bilanz dürfte es eine nicht unwesentliche Rolle gespielt haben, daß die meisten der

beteiligten Institutionen (ungarische sowie das Goethe-Institut und das Österreichische Kulturinstitut) von Anfang an in ständigem Kontakt, Meinungs- und Erfahrungsaustausch tätig und um einen minimalen Konsens bemüht waren. Streitfragen gibt es freilich nach wie vor, etwa die Inhalte der Umschulung, vor allem die Proportion von Fremdsprache Deutsch und sprachpraktischer Lehrveranstaltungen, überhaupt das optimale Verhältnis von Praxisorientiertheit und Wissenschaftlichkeit.

Zum Gelingen der Umschulung hat auch die großzügige Förderung der Russischlehrer durch Stipendien aus Österreich und Deutschland wesentlich beigetragen.

3.2.3. Stichwort: Erweiterung der Ausbildungskapazitäten
(3jähriger Studiengang; neue Ausbildungsinstitutionen; Erhöhung der Zahl der Germanistikstudenten)

Das grundsätzliche Problem besteht meines Erachtens

1. im Mangel an wissenschaftlich qualifizierten Lehrkräften und entsprechendem Nachwuchs in den Ausbildungsinstitutionen sowie der Infrastruktur (vor allem Fachliteratur) und

2. in der weitgehend finanziell motivierten Bereitschaft der zuständigen Entscheidungsträger und vieler Vertreter unseres Faches, eine absolut praktizistische Ausrichtung der Lehrerausbildung kritiklos zu akzeptieren, die von den Geldgebern gefordert wird. Dieses Konzept gefährdet die langfristige Entwicklung und die Eigenständigkeit des Faches und birgt die Gefahr in sich, daß man immer auf Hilfe von außen angewiesen und niemals mündig sein wird.

3.2.4. Stichwort: Diverse Fördermaßnahmen
Das Kernproblem ließe sich in dieser Hinsicht unter dem Stichwort „(teilweise) falsche Prioritäten" zusammenfassen. Auch hier dominiert die praktische Einstellung, das aktionistische Vorgehen: Was unmittelbar nützlich zu sein scheint, wird bevorzugt unterstützt, unabhängig davon, ob dies von nachhaltig positiver Wirkung ist oder nicht.

Auch in diesem Punkt mangelt es meines Erachtens an erforderlicher Koordination der Bedürfnisse und der Möglichkeiten. Auf ungarischer Seite scheint man davon auszugehen, daß uns

jederlei Hilfe zugute kommt, also nehmen wir, was angeboten wird. Auf der anderen Seite ist es ebenfalls mehr als verständlich, daß man eher zu den Förderungsmaßnahmen greift, die attraktiv sind, sich mittels vorhandener Strukturen relativ mühelos abwikkeln lassen – selbst dann, wenn sie vielleicht etwas kostenaufwendiger sind.

Ein Beispiel soll veranschaulichen, was ich damit meine: Hunderte von Lehrern, auch Multiplikatoren, hatten bereits die Möglichkeit, an Sprachkursen und teilweise Methodikseminaren in Deutschland und Österreich teilzunehmen – gewiß eine kostspielige Fördermaßnahme.

Es war hingegen noch nicht möglich – oder ist nur von den Entscheidungsträgern noch keiner auf den Gedanken gekommen? -, die Erarbeitung eines wissenschaftlich fundierten vertretbaren konzeptionellen Rahmens, eines Curriculums für DaF zu fördern, wobei das doch das A und O für die sinnvolle weitere Planung und Entwicklung des gesamten Faches wäre.

4. Wie kann, wie soll es weitergehen?

4.1. Zunächst läßt sich die Frage pauschal leicht beantworten: Sind einmal die aufgezählten Probleme aus dem Weg geräumt, haben wir gute Voraussetzungen für eine optimale Arbeit geschaffen.

Im Zuge der allgemeinen Konsolidierung ist denn auch zu erwarten, daß sich in absehbarer Zeit auch der bildungspolitische Bereich konsolidiert, daß die heute bestenfalls in Ansätzen vorhandene transparente und professionelle Bildungspolitik mit entsprechenden Strukturen zur Umsetzung sich voll entfaltet. Es sind ein neues Schul- sowie ein Hochschulrahmengesetz im Entstehen begriffen. Doch auch solange diese nicht in Kraft treten, sollte man die Hände nicht in den Schoß legen und den Dingen ihren freien Lauf lassen.

4.2. Drei akute Probleme und zugleich drei höchst aktuelle Aufgaben wären in diesem Zusammenhang zu lösen:

1. Für die Ausbildung der DaF-Lehrer müßten ein entsprechendes Curriculum erarbeitet und kompetente Lehrkräfte eingesetzt

werden; parallel dazu wäre die Frage der Lehrerweiterbildung wenigstens mittelfristig zu lösen;

2. Für die verschiedenen Schultypen müßte ein entsprechendes Curriculum entwickelt werden;

3. Ein breites Angebot an entsprechenden Lehrmaterialien müßte geschaffen werden.

Ungarn, d.h. die ungarischen Vertreter des Faches, sind meines Erachtens heute nicht in der Lage, dieser Aufgaben ohne Unterstützung zu lösen. Sie sind aber sehr wohl bereit, in partnerschaftlicher Zusammenarbeit die angebotene Hilfe anzunehmen und durch die Kooperation selbst hinzuzulernen. Können die skizzierten Defizite nicht behoben werden, bleibt jegliche Hilfe auch von den deutschsprachigen Ländern ohne nachhaltige Wirkung, eine Hilfe beim Brandlöschen, nicht aber auch eine langfristig wirksame Unterstüttzung im Sinne der Devise „Hilfe zur Selbsthilfe".

Literaturhinweise:

Bassola, Peter/Bradean-Ebinger, Nelu (1987): „Deutsch als Fremdsprache in Ungarn". In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 14, 352-355.
Basola, Peter (1992): „Deutsche Sprache in Ungarn". In: *Sprachreport* 2-3, 29-30
Bedo, Eva (1987): „Deutschunterricht in Ungarn (Grundschule und Mittelschule)". In: *Deutschunterricht für Ungarn* 2-3, 58-63
Földes, Csaba (1992): „Zur gegenwärtigen Situation des Deutschen als Fremdsprache in Ungarn – dargestellt im osteuropäischen Kontext". In: *Zielsprache Deutsch* (23) 1, 30-40.
Manherz, Karoly (1990): „Die Lage des Deutschunterrichtes in Ungarn". In: *Die deutsche Sprache in Europa in den 90er Jahren. Institut für Fremdsprachen der Wirtschaftsuniversität Budapest*, 7-18.

Hans-Jürgen Krumm

Curriculare und methodische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in den mittel- und osteuropäischen Ländern

Bei einem solchen Thema muß eingangs betont werden, daß es nicht in „neokolonialistischem" Sinn so zu verstehen ist, als wüßten wir wieder einmal besser, wie die curriculare und methodische Entwicklung in den mittel-und osteuropäischen Ländern auszusehen habe. Die politischen Entwicklungen in Europa stellen uns alle, die Bildungspolitiker, die Wissenschaftler und die Lehrkräfte, vor neue Aufgaben, in denen nur gemeinsames Nachdenken und Handeln zu Lösungen führen kann, die nach Öffnung der Grenzen sprachliche und kulturelle Verständigung möglich machen. Ich habe das Nachdenken vor das Handeln gesetzt, weil wir alle Zeugen von blindem Aktionismus werden, der zielorientierte Entwicklungen eher behindert und Vertrauen zerstört,

- wenn etwa Lehrbuchverlage schnell versuchen, sich über Lizenzverträge den Markt in den mittel- und osteuropäischen Ländern zu sichern und damit die Entwicklung spezifischer Lehrmaterialien für das jeweilige Land verhindern,
- wenn in der Lehrerfortbildung ein Methodendogmatismus betrieben wird, der unserer eigenen Praxis längst fremd geworden ist,
- und wenn versucht wird, Anteile für die eine Sprache, etwa Deutsch, auf Kosten anderer Sprachen wie des Russischen oder Französischen zu sichern.

Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa ist, was den wissenschaftlichen Beitrag betrifft, daher zuerst einmal in Form einer systematischen Curriculum-Entwicklung in enger Zusammenarbeit mit den einheimischen Partnern zu realisieren.

1. Allgemeine Bemerkungen zur Curriculum-Entwicklung

Die Grundsätze einer zielorientierten Curriculum-Entwicklung als Kern einer langfristig wirksamen Sprachenpolitik können hier nur knapp erinnert werden: Curricula machen Aussagen über

- die Lernenden (für wen)
- die Ziele (wozu)
- die Inhalte (was)
- und die Lernverfahren (wie und mit wem),

und zwar auf der Grundlage einer ganzheitlichen, vernetzten Analyse und Planung von Bildungsgängen.

Ich greife aus diesem Komplex zwei Grundfragen heraus:

1. *Wer ist an sprachpolitischen Entwicklungen und der curricularen Planung zu beteiligen?*

Welche Rolle spielen wir, z.B. die Kulturinstitute und Lektoren, dabei?

Mit diesen Fragen soll zum einen darauf hingewiesen werden, daß sich unsere eigene Mitwirkung an der Curriculum-Entwicklung in Mittel-und Osteuropa in die dort geltenden gesetzlichen Regelungen und die bestehenden Kulturabkommen einzufügen hat und daß hierbei auch wir selbst unsere eigene Rolle sorgfältig zu klären haben.

Dazu gehört auch die Klärung des Zusammenwirkens mit den anderen deutschsprachigen Ländern, wie dies der Erwartungshaltung der mittel- und osteuropäischen Länder entspricht, die die Mitwirkung Österreichs und Deutschlands nicht etwa als konkurrierend, sondern als sinnvolle Unterstützung von verschiedenen Seiten her betrachten.

2. *Was soll geplant und festgelegt werden?*

Nach der politischen Öffnung und Demokratisierung ist in den mittel- und osteuropäischen Ländern an die Stelle der ehemaligen Zentrierung und Vereinheitlichung im Bildungswesen die Tendenz zur Dezentralisierung und Diversifizierung getreten. Das macht unsere Arbeit nicht einfacher, entspricht aber auch unserer Erkenntnis, daß ein handlungsorientierter Deutschunterricht nur

auf der Grundlage offener Curriculare möglich ist, die es erlauben, die individuellen Erfahrungen der Lernenden und die speziellen Fähigkeiten der jeweiligen Lehrkräfte einzubeziehen und aktuelle Ereignisse und Entwicklungen zu berücksichtigen. Die „Katwijker Empfehlungen zur Curriculumentwicklung" formulieren dies wie folgt:

Die Zweckmäßigkeit staatlicher Bildungsplanung wird in den letzten Jahren durch Entwicklungen und Erfahrungen auch in einigen westeuropäischen Ländern bestätigt, in denen – nach einer Phase der Verlagerung der Planung und Entscheidung bis auf die Ebene der einzelnen Schulen – die Forderung nach staatlichen Rahmenvorgaben erhoben wurde. Das betrifft z.B. Entwicklungen in Großbritannien (GCE, NC) und den Niederlanden (Nationaler Lernzielkatalog; basisvorming)...

Die Kenntnis der deutschen Sprache ist eine unterschiedlich wichtige Voraussetzung für persönliche, kulturelle, berufliche und wirtschaftliche Kontakte mit einem bedeutenden Sprachgebiet. Umfang und Art des anzustrebenden Wissens und Könnens in der deutschen Sprache werden dabei unter Berücksichtigung von Lehr- und Lerntraditionen, von geographischer und kultureller Nähe oder Entfernung zum deutschsprachigen Raum sowie von den aktuellen kommunikativen Bedürfnissen eines Landes bestimmt...

Die Curriculumentwicklung wird als demokratischer Prozeß verstanden, an dem frühzeitig die interessierten und betreffenden Gruppen (Regierungsbeauftragte, Institutionen und Organisationen, Wissenschaftler, Lehrer, Lernende und Eltern) in unterschiedlicher Weise zu beteiligen sind.

2. Der Beitrag des Faches Deutsch als Fremdsprache zur Förderung des Deutschunterrichts in den mittel- und osteuropäischen Ländern

Um den Beitrag des Faches Deutsch als Fremdsprache zu einer solchen Curriculumentwicklung zu skizzieren, will ich mich auf die sechs Dimensionen unseres Faches konzentrieren, die ich für konstitutiv für die Forschung wie für die Unterrichtspraxis halte; die fachlichen Perspektiven sollen jeweils durch einige Akzente und Konkretisierungen für die Arbeit in den mittel- und osteuropäischen Ländern ergänzt werden.

2.1. Die sprachliche Dimension

Was die linguistischen Grundlagen und die sprachlichen Lernziele des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts betrifft, so ist unser Fach nach wie vor von der pragmatisch-kommunikativen Wende der 70er Jahre bestimmt, die sich z.T. erst heute in Lehrwerken und der Unterrichtspraxis durchsetzt. Auch wenn ich im folgenden die These vertrete, daß die enge und einseitige kommunikative Ausrichtung im Fach Deutsch als Fremdsprache zumindest in der theoretischen Diskussion als überwunden betrachtet werden muß, so will ich aus drei Gründen doch kurz bei diesem Ansatz verweilen:

1) weil auch bei einer Überwindung des kommunikativen Ansatzes seine wichtigsten Errungenschaften bewahrt werden müssen;
2) weil unsere gesamte Fachdiskussion und die vorhandenen Lehrmaterialien nur aus dieser kommunikativen Orientierung verständlich sind;
3) aber auch, weil der methodischen Tradition der mittel-und osteuropäischen Länder diese pragmatisch-kommunikative Orientierung vielfach fremd war.

Ich will damit nicht sagen, daß wir die mittel- und osteuropäischen Länder nun als methodische Entwicklungsländer betrachten und mit dem Erkenntnisstand von 1974 arbeiten sollten. Aber die kommunikative Orientierung des Deutschunterrichtes ist integraler Bestandteil unseres heutigen erweiterten Verständnisses von interkultureller Kommunikation. Erstmals können die Schüler und Lehrer in den mittel-und osteuropäischen Ländern die Erfahrung direkter, ungelenkter Kommunikation über Grenzen hinweg machen (bis zu 50% der Fernsehenden schalteten 1990 in Ungarn deutschsprachige Fernsehsender ein); viele Menschen machen die Erfahrung, daß man mit Deutschkenntnissen Geld verdienen und so eine berufliche Karriere starten kann. Deutsch, so hat es Földes formuliert, wird zu einer Art „Kommerzsprache" (Földes 1992, S.33).

Es ist daher in meinen Augen wichtig und richtig, auch in den mittel- und osteuropäischen Ländern einen kommunikativen Ansatz zu vertreten, allerdings zugleich deutlich zu machen, wo und weshalb ein verengtes Konzept von Kommunikation zu

überwinden ist: die Kritik richtet sich vor allem auf die von der linguistischen Hinwendung zur Alltagskommunikation in den Deutschunterricht übernommene Dominanz von „banalen Alltagssituationen"; die große Bedeutung etwa der schriftlichen Kommunikation, aber auch die wichtige Rolle literarischer Texte für die Sprachsensibilisierung und Kulturbegegnung wurden übersehen. Osterloh hat schon 1978 darauf hingewiesen, daß die Annahme kommunikativer Universalien wie „sich begrüßen", „bitten", „nach dem Weg fragen" den Sprachunterricht ebenso inhaltsleer werden läßt wie bei der strukturalistisch angelegten audio-lingualen Methode vor der kommunikativen Wende. So muß der kommunikative Ansatz in Mittel- und Osteuropa aufgearbeitet und erweitert werden

- inhaltlich, indem Sprache wieder stärker als Ausdruck kultureller Prägungen verstanden und vermittelt wird
- sprachlich, indem stärker kreative und auch literarische Dimensionen einbezogen und das Schreiben von Texten gleichfalls als kommunikative Handlung begriffen wird
- linguistisch schließlich, in der Erweiterung um die Textebene.

Dem korrespondiert eine stärkere Betonung kognitiver Ansätze in der Sprachlernforschung, mit denen eine rein kommunikative Methodik gleichfalls in Frage gestellt wird.

2.2. Die Dimension der Lernbarkeit von Sprache

Der stark auf das Kollektiv hin orientierten Pädagogik in Mittel- und Osteuropa ist die auf das Individuum zentrierte pädagogische und sprachpsychologische Ausrichtung des Faches Deutsch als Fremdsprache, charakterisiert durch Schlagwörter wie Lernorientierung, Lernautonomie u.ä., neu – mit allen Konsequenzen, die dies auch für die Formulierung von Lehrplänen und Lernzielen, für die Methodik und das Lehrverhalten hat. Hier bedarf es gezielter Aus- und Fortbildung, der Unterstützung von Forschungsprojekten und Praxisexperimenten. Für die Forschung wie für die Lehrerausbildung in Mittel- und Osteuropa ist die Erkenntnis neu zu erarbeiten, daß Sprachenlerner mit ihren entwickelten Lernstrategien und kognitiven Erfahrungen aktiv in den Sprachlernprozeß involviert sind. Dies hat zur Folge, daß sich die Sprachlehrforschung gezielter als bisher um die Erarbeitung

altersspezifischer Methoden bemühen muß, um dem individuellen und altersbedingten Entwicklungsstand Rechnung zu tragen; dies hat zur Folge, daß der Sprachbesitz der Lernenden, ihre mitgebrachten Erfahrungen im Lernen und Benutzen anderer Sprachen, keineswegs nur in der Muttersprache, in das Zentrum des Forschungsinteresses gerückt wird. Bis auf wenige Ausnahmen ist Deutsch auch in den mittel- und osteuropäischen Ländern in der Regel nicht die erste, sondern die zweite oder die dritte Fremdsprache. Die „Thesen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache" versuchen, diesen Gesichtspunkt positiv zu wenden, indem es dort heißt:

• *„grundsätzlich sollten alle jene Komponenten, die lern- und kommunikationsfördernde Funktionen haben, besondere Beachtung finden; in diesem Sinne wäre z.B. auf bereits erworbene Strategien und Lerntechniken, wie z.B. Paraphrasieren, Simplifizieren, Texterschließungs- und Leseverfahren oder auch auf das bereits ausgebildete Vertrautsein mit einsprachigen Semantisierungsprozeduren, wie auch mit mimisch-gestischen Konventionen und Erklärungshilfen, gezielt zurückzugreifen; die positiven Komponenten, die das schon vorhandene Wissen über Sprachen mit beinhaltet, sollten dabei ebenfalls ausgenutzt werden;*

...

• *an den Unterricht der ersten Fremdsprache ist die Forderung heranzutragen, die Vermittlungsmethodik so breit wie nur irgend möglich auszulegen, um für das Erlernen von weiteren Fremdsprachen ein Potential zu schaffen, auf das dann zurückgegriffen werden kann; auf diese Weise würde u.a. der schülerseitigen Neigung entgegengewirkt, monolithisch gemachte Lernerfahrungen auf nachfolgende Fremdsprachenlern- bzw. – erwerbsprozesse generalisierend zu übertragen, was sich häufig in Langeweile, Desinteresse sowie Unterforderung niederschlägt; vielmehr müßten Abwechslung und Vielseitigkeit die unterrichtsmethodischen Konzepte bestimmen;*

• *Lehrer, die Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichten, müssen über die im Unterricht der ersten Fremdsprache angewandte Unterrichtsmethode, die dort eingesetzten Lernmaterialien und Lehrwerke sowie über die damit verbundenen Themen und Terminologien Bescheid wissen; dies könnte durch eine fächerübergreifende Kooperation z.B. in der jeweiligen Schule bzw. in einer bestimmten Region, aber auch durch gemeinsame Projektwochen sichergestellt werden."*(Bausch/Heid 1992, S.16)

Hier wird bereits deutlich, daß die Sprachenpsychologie von der *Mehrsprachigkeit* des Menschen ausgeht; die durch die Entwicklung der Nationalstaaten im vorigen Jahrhundert geförderte Einsprachigkeit wird korrigiert. Es darf daran erinnert werden, daß mit den sogenannten „Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Europa" schon seit 1979 ein Konzept vorliegt, mit dem sich dieser Gedanke individueller wie gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Bildungswesen umsetzen ließe.

Auch wenn wir uns auf die Vermittlung der deutschen Sprache konzentrieren, so werden wir in Europa damit nur erfolgreich sein, wenn wir dies eingebettet in solch ein Mehrsprachigkeitskonzept tun – es geht um ein Miteinander, nicht um ein Gegeneinander der Sprache.

2.3. Die Dimension des Lehrens

Ich will mich hier auf einen, allerdings für den heutigen Forschungsstand zentralen Punkt beschränken, nämlich die Abkehr von starren Methodenkonzepten. Die Sprachlehrforschung ist seit langem zur Erkenntnis gelangt, daß alle Versuche, die Überlegenheit der einen über die andere Unterrichtsmethode zu beweisen, gescheitert sind – die eine, richtige Unterrichtsmethode für alle gibt es nicht. Die Gründe dafür finden sich einerseits in dem großen Aktualisierungsspielraum aller Unterrichtsmethoden, die sich einer präskriptiven Festlegung ebenso wie einer empirischen Forschung entziehen, aber auch in den Erkenntnissen von der notwendigen individuellen und altersspezifischen Differenzierung, mit der auf die Lerntraditionen der verschiedenen Länder und Kulturen Rücksicht genommen wird. Die Entwicklung regionaler Lehrwerke als Alternative zum Lehrwerkimport gehört daher zu den wichtigsten Instrumenten einer zukunftsweisenden Sprachpolitik.

Die Fremdsprachendidaktik versucht daher eher die Formulierung zentraler, den Unterricht leitender Prinzipien, statt die Entwicklung ausgefeilter Unterrichtsmethoden voranzutreiben. Im

Anschluß an Stern (1983) möchte ich solche Prinzipien auf drei Ebenen formulieren:

a) Grundkonzepte: unsere Auffassungen von Sprache, von Lernen und von Unterrichtsprozessen

b) leitende methodische Prinzipien: z.B. interkulturelle Orientierung, autonomes Lernen, Partnerschaftlichkeit und Kommunikativität

c) die Ebene der Lehr- und Lerntechniken, wie Übungsformen, Aufgabentypen, etc.

Diese Ebenen stehen in einem nichtlinearen Zusammenhang. Sie begründen bzw. stützen sich gegenseitig, und jede Diskussion über Innovationen im Bereich der Sprachvermittlung sollte alle Ebenen stets einbeziehen, wenn sie nicht zu kurz greifen will.

Die Propagierung der sogenannten alternativen Methoden, insbesondere des suggestopädischen Fremdsprachenunterrichts, ist in ihrer Einseitigkeit und ihrem Absolutheitsanspruch dagegen in Frage zu stellen. Die Sprachdidaktik hat in der Vergangenheit wichtige Dimensionen menschlichen Lernens vor allem im affektiven Bereich vernachlässigt – hier setzt etwa die Suggestopädie ein, deshalb ist sie für viele Lehrer und Schüler attraktiv. Sie verwandelt diese Erkenntnis aber in ein relativ starres Methodenkonzept und verspielt damit Ansätze für einen lernorientierten Unterricht (Vgl. Krumm 1991).

2.4 Die Inhaltsdimension des Deutschunterrichts

Bezogen auf die Inhaltsdimension möchte ich drei Tendenzen hervorheben.

2.4.1 Die Wiederentdeckung der Literatur

Der kommunikative Unterricht hatte literarische Texte zugunsten von „Alltagskommunikation" weitgehend aus dem Deutschunterricht verbannt. Die Wiederentdeckung der Literatur hat zum einen mit der neuen Sicht auf die Lernenden zu tun, die ja im Deutschunterricht meist schon älter sind und denen intellektuell anspruchsvolle, Neugier weckende und sprachliche Kreativität fördernde Texte helfen sollen, daß das bloße „Lernen" quasi nebenher geschieht. Ein stärker kreativ orientierter Umgang mit

Sprache schließt auch die Rezeption und die Produktion literarischer Texte ein (Vgl.Mummert).

Ein zweiter Impuls für die Wiederentdeckung literarischer Texte liegt im Bereich der Landeskunde; die Maximen des Beirats Deutsch als Fremdsprache (1987) erklären dazu:

Literarische Texte können zur Aufnahme in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache besonders empfohlen werden. An ihnen kann der Lehrer nicht nur Eigenschaften der deutschen Sprache, sondern auch charakteristische Merkmale deutscher Sprachkultur zeigen. Eine grundsätzliche Beschränkung auf die Gegenwartsliteratur ist dabei nicht gerechtfertigt. Ältere Texte sind zwar manchmal sprachlich schwieriger als neuere Texte, sie sind aber zuweilen wegen ihrer größeren sprachlichen Verfremdungskraft für didaktische Zwecke besser geeignet. (Maximen 1987, Nr.16)

Der dritte und wohl entscheidende Impuls für die Aufnahme literarischer Texte in den Deutschunterricht hängt mit der durch die Rezeptionsästhetik bewirkten neuen Sicht der Literaturwissenschaft auf die deutschsprachige Literatur als fremder Literatur zusammen: die „kulturräumliche Distanz" wird zu einem Angelpunkt der Literaturvermittlung. Mit dieser Lese-Kategorie gewinnt die Auslandsgermanistik einen eigenständigen Zugriff auf deutschsprachige Literatur. Krusche (1985) hat dies in den folgenden Fragen zusammengefaßt:

Wie liest man einen literarischen Text, der dem Leser unter der Bedingung gleichzeitiger Fremde entgegentritt – oder einen, der durch zeitliche und *räumliche kulturhistorische Distanzen von dem Leser-Ort getrennt ist? Und: Wie lassen sich* ***Erfahrungen mit Literatur*** *vergleichen, die – im Hinblick auf deutsche Texte – von Deutschen und Nicht-Deutschen gemacht werden? Aus diesen Grundfragen lassen sich alle weiteren Fragen ableiten, die für eine Kulturraum-Hermeneutik entscheidend sind: Wie unterscheiden sich die Angebote auf Identifizierung und Distanzierung, die ein literarischer Text macht, für eigen- und fremdkulturellen Leser? Was für eine Rolle spielt die Bedingung der Fremdsprachlichkeit in Bezug auf den Akt des literarischen Lesens? Welche andere Rezeptionsbedingungen bestimmen (über die jeweiligen „Vorurteile") auch das Interesse der Rezipienten an fremdkulturaler Literatur? Wie steht es mit dem institutionalisierten Umgang mit (z.B:*

deutscher Literatur als) Fremdkultur? Also: Wie lassen sich mögliche Fragestellungen der Germanistik im Inland von möglichen Fragestellungen der Germanistik im Ausland unterscheiden? (Krusche 1985, S.8)

Es wäre daher falsch, die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache, die sich zunächst auf sprachliche, methodische und landeskundliche Schwerpunkte in Osteuropa wird konzentrieren müssen, auf die Dauer ohne eine literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Komponente fortzuentwickeln.

2.4.2 Neue Rolle der Landeskunde

Die Landeskundevermittlung steht in der Spannung der Vermittlung von Wissen (über Themen aus Politik, Wirtschaft, Umwelt, aber auch Fragen der sogenannten Alterskultur) und der Vermittlung von Sichtweisen und Handlungsorientierungen: Damit ist gemeint, daß es hier um die Anerkennung fremder Kulturen, ja um die prinzipielle Anerkennung der Gleichwertigkeit von Kulturen geht. Die ABCD-Thesen stellen dazu fest:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar gemacht und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.

...

In der Begegnung mit fremden Kulturen wird dem Lernenden die eigene Kultur bewußt. Der Landeskunde-Unterricht soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zur Überprüfung und Korrektur geben, d.h. kontrastiv angelegt sein. (ABCD-Thesen Nr.4 + 16)

Das ist in der Praxis gar nicht so leicht, da wir z. Zt. gerade in Mittel- und Osteuropa als Vertreter der „überlegenen" Gesellschaftssysteme auftreten bzw. gesehen werden. Deutschlernen heißt hier vielfach „Marktwirtschaft lernen". Da ist es schwer, eigenes, ethnozentrisches Denken aufzugeben, die Balance zu halten zwischen der auf Wissen zielenden Sachvermittlung und

der auf Reflexion zielenden Thematisierung interkultureller Differenzen, unterschiedlicher Normen und auch Mißverständnisse (Vgl. zu dieser Balance Petritz).

2.4.3 Fachorientierung des Deutschunterrichts

Der fachsprachliche Deutschunterricht im engeren Sinne wird innerhalb Europas insbesondere im Hinblick auf Wirtschaftsdeutsch an Bedeutung zunehmen. Hier erscheint mir besonders wichtig, daß auch Österreich in die Entwicklung der entsprechenden Kurse und Zertifikate einbezogen wird und daß bald auch Experten für die Fachsprachenvermittlung angeboten werden können (Vgl.Müller, 1991).

Darüberhinaus aber ist wichtig, auch die Fachorientierung des allgemeinsprachlichen Deutschunterrichts zu bedenken. Zum Was des Lernens gehört auch, die gesellschaftlich – berufliche Verwendung von Fremdsprachen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, d.h., der Deutschunterricht muß generell eine stärker fachsprachliche Komponente entwickeln, zum einen, weil Fachsprache ohnehin stärker in die allgemeine Kommunikation und damit in Lebensbereiche vordringt, mit denen die Fremdsprachenlernenden früh in Kontakt kommen, zum anderen, weil der Deutschunterricht zunehmend eine Fach- bzw. berufsorientierte Dimension enthält und der Unterricht sich einer wichtigen Legitimation begibt, wenn er sich der Frage nach der Verwertung der erworbenen Kenntnisse verweigert. Man könnte auch sagen: Kommunikativer Deutschunterricht muß, recht verstanden, immer auch fachsprachlich orientiert sein bzw. eine fachsprachliche Komponente aufweisen, insofern Kommunikation immer auch Kommunikation über etwas, Mitteilung von sachlich-fachlicher Information darstellt. Damit ist zugleich impliziert, daß es im allgemeinen Deutschunterricht nicht darum gehen kann, hochspezialisierte Fachsprachenvermittlung zu betreiben – aber in dem Moment, in dem sich der Deutschunterricht mit den sozialen, wirtschaftlichen u.ä. Aspekten der Zielkultur beschäftigt, werden Fachtexte wie z.B. Statistiken und Diagramme, Gebrauchsanweisungen, aber auch sozialpolitische, historische u.a. Sachtexte unmittelbarer Gegenstand des Unterrichts, und zwar in ihrer kommunikativen Funktion.

Das bedeutet, daß auch schulische Fremdsprachenlehrer, erst recht Lektoren für die Erwachsenenbildung, eine Grundausbildung im Bereich der Fachsprachenlinguistik und Fachsprachendidaktik benötigen, daß Lehrbücher im stärkeren Maß Sach- und Fachtexte enthalten und daß in schulischen Kontexten die Zusammenarbeit mit anderen Fächern, wie Geographie und Politik, über Unterrichtsprojekte gesucht wird.

2.5 Die interkulturelle Dimension

Die interkulturelle Dimension wird hier eigens thematisiert, weil sie meines Erachtens über das herkömmliche Verständnis von Landeskunde hinausführt. Gemeint ist die Erkenntnis, daß unser Verhalten und unsere Sprache durchgängig kulturell geprägt sind und daß wir uns in der Sprach- und Kulturarbeit der Tatsache unserer kulturellen, ethnozentrischen Brillen bewußt sein müssen.

In den ABCD-Thesen heißt es hierzu:

Eine fremde Kultur wird von den Lernenden oft eher emotional und subjektiv erfahren. Landeskunde-Unterricht muß daher der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben. (Vgl. ABCD-Thesen, Nr.17)

Einen solchen Zugriff versucht etwa Mog mit seiner „Mentalitätsdarstellung" der Deutschen: Kategorien, wie Raum- und Zeiterfahrung sind kulturspezifisch ausgeprägt und werden daher kulturkontrastiv zu anderen Ländern erarbeitet. Dabei ist nicht zu verkennen, daß hier die Gefahr erneuter Stereotypisierungen entsteht, da interkulturelle Differenzen sehr leicht übersehen werden, so daß auch hier deutlich bleiben muß, wie stark die Identifizierung einer bestimmten Mentalität abhängig ist vom Standpunkt der jeweiligen Betrachter.

2.6 Die sprachpolitische Dimension

Sprachpolitische Aspekte sind schon mehrfach angesprochen worden; es geht nicht darum, die deutsche Sprache gegen andere Sprachen durchzusetzen, sondern ihren Platz im Rahmen europäischer Konzepte der Mehrsprachigkeit zu finden. Dazu ist auch erforderlich, differenzierte Bedarfsanalysen in den verschiedenen Ländern durchzuführen. Eine erfolgreiche Sprachenpolitik ist nur möglich in Abstimmung mit den nationalen Experten und Bildungsreformen. Die Rolle der Wissenschaft ist es, hierfür Theorien, systematische Analysen und empirische Befunde bereitzustellen – wobei die Politik leider keineswegs immer die vorhandenen Kenntnisse nutzt. Am Beispiel der Tempus-Studie von Pal Toth kann exemplarisch aufgezeigt werden, wie ein solcher Prioritätenkatalog für sprachpolitische Planung aussieht:

1. Durchführung von Bedarfsanalysen
2. Entwicklung von Lehrplänen. Es genügt nicht, ausländische Lehrpläne zu adaptieren.
3. Erforschung der interkulturellen Aspekte. Interkulturelle Aspekte der Kommunikation zwischen EG-Ländern und Ost-Europa wurden bisher nicht erforscht. Diese Problematik wird in Ungarn kaum wahrgenommen.
4. Erstellung von regional- und fachspezifischen Materialien. Mit Lizenzausgaben ist das Problem von Lehrmaterialien in Ungarn nicht gelöst. Gebraucht werden sprachlich und kulturell kontrastive, aus der Perspektive des ungarischen Lerners verfaßte, in Zusammenarbeit mit dem Zielsprachenland erstellte Materialien.
5. Ausbildung von Fachsprachenlehrern und Förderung der bilingualen Schulen.
6. Förderung der mehrsprachigen Ausbildung an den Hochschulen.
7. Lehreraus- und Fortbildung.
8. Schüler- und Studentenaustausch. Austausch- und Begegnungspädagogik sind zu fördern.

(Zitiert aus Toth 1991, S. 20)

Auch hier wird deutlich, daß Curriculum-Entwicklung in Bezug auf die Lehrmaterialien und die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern eine Schlüsselrolle für gezielte Förderung von Innovationen einnehmen. Bei der Realisierung solcher Konzepte zu helfen ist die primäre Aufgabe unserer Sprachenpolitik. Die Hochschulgermanistik in den Partnerländern nimmt dabei eine zentrale Position ein, deshalb ist es wichtig, ihr von unserer Seite Unterstützung zu leisten bei einer Neuorientierung hin zu einer auch Sprachlehrer ausbildenden Disziplin und einer Neubestimmung der Lehrfunktion im Hinblick auf deren Aufgabe als

kulturelle Mittler. Die traditionelle Binnengermanistik ist deshalb nicht ohne weiteres der ideale Partner für sprachenpolitische Maßnahmen im Ausland; auch die Inlandsgermanistik muß sich besinnen auf ihre didaktischen und landeskundlichen Implikationen und die „fremdkulturelle" Dimension, die Deutsch als Fremdsprache ihr bietet. Dann wird sie auch der geeignete Ort, auch in Österreich verstärkte Möglichkeiten für die Aus- und Fortbildung ausländischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zu schaffen und auch die zu entsendenden Lektoren nicht länger unprofessionalisiert ins Ausland zu entsenden.

Literatur in Auswahl

Curriculumentwicklung heute

Bausch/Christ/Hüllen/Krumm: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1989 (darin: F.Achtenhagen; Lehr- und Lernziele, Curriculumforschung)

Ehnert/Schröder: *Das Fach DaF in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt 1990 (darin: R.Muhr, Geschichte und Situation des Faches DaF in Österreich)

Földes, Csaba: „Zur gegenwärtigen Situation des Deutschen als Fremdsprache in Ungarn". In: *Zielsprache Deutsch* 23 (1992) 1, 30-40

H.-J. Krumm: *Die Wissenschaftlichkeit eines praxisorientierten Faches DaF. DAAD-Dokumentationen & Materialien* Bd.12, Bonn 1988, S. 417-427

Neuner Gerhard: „Überlegungen zur Reform der Deutschlehrerausbildung in der Slowakei". In: *Begegnungen* (Slowak. Deutschlehrerverband) Heft 0, März 1992, 10-21

Strength through Wisdom: A Critique of U.S.Capabilitiy. A Report to the President from the President,s Commission on Foreign Language and International Studies, November 1979. In: HLJ 64 (1980), 9-57

D. Sturm: *DaF weltweit*. München 1987

Die sprachliche Dimension

Dahl/Weis: *Grammatik im Unterricht*. München 1988 (darin: H.-J.Krumm, Grammatik im kommunikativen Deutschunterricht)

H. Barkowski: *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*. 2.Aufl. Mainz 1986

K.-H. Osterloh: „Eigene Erfahrung – fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt". In: *Unterrichtswissenschaft* 6 (1976) 3, 190-199

Lieber/Posset: *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. München 1988

Thema: Schreiben, hg. von H.-J. Krumm. *Fremdsprache Deutsch* 1/1989

Die Diemension des Lernens

D. Singleton: *Language Acquisition – The Age Factor*. Philadelphia 1989

Bausch/Heid: *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache*. Bochum 1990 (Darin: Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache)

U. Rampillon: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München 1985

„Hamburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Europa". In: H. Christ, *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik*. Stuttgart 1980, 171-174

Kleppin/Königs: *Der Korrektur auf der Spur*. Bochum 1991

Die Dimension des Lehrens

Bausch/Christ/Hüllen/Krumm: *Lehrperspektive., Methodik und Methoden*. Tübingen 1986

W. Tänshoff: *Bewußtmachung – Zeitverschwendung oder Lernhilfe?* Bochum 1990

Gerighausen/Seel: *Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen?* München 1986

H.H. Stern: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford 1983

H.-J.Krumm: „Suggestopädie – eine neue Form des Fremdsprachenlernens?" *Unterrichtswissenschaft* 19 (1991) Heft 1

Die Inhaltsdimension

I. Mummert: *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München 1989

„Texte in Lehrwerken DaF – 34 Maximen". Beirat DaF des Goethe-Instituts. In: *Jahrbuch DaF* 13 (1987), 231-238

„ABCD-Thesen zur Landeskunde im Deutschunterricht". In: *Fremdsprache Deutsch* 3/1990, 60-61

D. Krusche: *Literatur und Fremde*. München 1985

„Thema: Landeskunde". Hg. von A.Pauldrach. *Fremdsprache Deutsch* 6/1992

R. Petritz: „Landeskunde". In: *Deutsch als Fremdsprache, Anregungen für einen kommunikativen Unterricht*. Hrsg. BMUK, Wien 2. Aufl. 1992

B.-D.Müller: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München 1991

Die interkulturelle Dimension

P. Mog: *Die Deutschen in ihrer Welt*. Berlin/München 1992

Hohmann/Reich: *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Münster 1989

Lehrwerk: *Sprachbrücke* (Klett, München)

Robert Bosch-Stiftung/Deutsch-Französisches Institut: *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen*. Gerlingen 1982

Die sprachenpolitische Dimension

P.Toth: *Studie zum gegenwärtigen Stand der sprachlich – kommunikativen und soziokulturellen Qualifikationen von Studenten und Hochschullehrern in Ungarn...* (TEMPUS-Studie), Budapest 1991

Das Madrider Manifest. Fremdsprachen und europäische Kommunikation. Hg. von Robert Bosch – Stiftung/Fondation Europeenne de la Culture. Gerlingen 1988

Fremdsprachenlehren und Fremdsprachenlernen für die Welt von morgen. „Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF)". In: *Neusprachl. Mitteilungen* 42 (1989) 3, 140-142

M. Gruber-Lang: „Grundsätze einer österreichischen Auslandspädagogik". In: *Dokumentation der Fortbildungsseminare für ausländische Germanisten und Deutschlehrer in Österreich*. BMUK o.J.

Erich Huber/Marc Court

Methodentransfer und (ge)wachsen(d)e Strukturen

Es ist dies ein Bericht über eine Reihe von DaF-Methodik-Workshops für Deutschlehrkräfte, die wir von April 1991 bis Oktober 1992 in der Tschechischen Republik und in anderen Ländern Osteuropas im Auftrag des BMUK leiteten.

Es ist jedoch an der Zeit, einmal nicht über die Lernfortschritte der Seminarteilnehmer oder „Schüler" zu berichten, sondern von der Entwicklung, die wir als Referenten durchgemacht haben. Es ist auch an der Zeit, uns zu überlegen, was vom Schlagwort „Bildungskooperation" übrigbleibt, wenn wir als Referenten aus dem Westen mit unserem bis ins letzte Detail geplanten Seminarprogramm gen Osten reisen, um unsere Wahrheiten an den Mann/die Frau zu bringen, und dann leicht resigniert heimkehren, weil es uns wieder einmal nicht gelungen ist, die Teilnehmer von all dem zu überzeugen, was wir uns vorgenommen hatten. Wo bleiben Teilnehmerorientierung, das Fördern autonomen Lernens, Kreativität und schließlich Respekt vor gewachsenen Strukturen?

Kurz unsere Geschichte: Bei unseren Vorbereitungen zu den ersten Workshops dieser Reihe im April 1991 in Hradec Kralove gingen wir davon aus, die teilnehmenden Deutsch-Lehrkräfte würden ab dem folgenden Schuljahr mit den deutschen Lehrwerken „Themen" bzw. „Deutsch Aktiv" zu unterrichten haben, wüßten aber mit derartigen „kommunikativen" Lehrwerken noch nicht recht umzugehen. Bisher hätten sie nämlich ausschließlich mit den verschiedenen „Nemčina"-Büchern gearbeitet und die seien „eine reine Katastrophe". Das Ganze lief dann übrigens unter dem Titel „Einführung in die kommunikative Methode", wie wir später zufällig an einem schwarzen Brett lasen.

Zur Überprüfung der Rezeption unseres Erfolges bildete eine Evaluation den Abschluß des fünftägigen Seminars. Dabei stellte sich heraus, daß unsere „Methode" zwar großen Anklang gefunden hatte, dennoch aber nur die wenigsten beabsichtigten, unsere Vorschläge auch tatsächlich in ihren Unterricht zu integrieren.

Noch mehr Widerstände und Enttäuschung handelten wir uns ein, als wir während eines späteren Workshops – um diesem nomen (est omen) gerecht zu werden – gar von den Teilnehmern eine Unterrichtsvorführung erbaten. Zwar weigerten sich nicht alle von vornherein, die paar Freiwilligen schienen aber nichts von dem aufgenommen zu haben, was wir ihnen tags zuvor angeboten hatten.

Er ist schon kurios, wie wir einerseits einen mentalistischen – ist gleich anti-behavioristischen – Ansatz predigen konnten und andererseits von den Teilnehmern verlangten, sie sollten uns bzw. die von uns vorgestellten Übungstypen ganz einfach kopieren, imitieren, ohne daß sie Zeit gehabt hätten, sich damit kritisch auseinanderzusetzen und die Übungen für sich selbst zu rekonstruieren. Wir gingen also vor wie Pavlow, erwarteten die Reaktion auf den von uns gegebenen Reiz und waren frustriert, als der Speichel nicht floß. Selbiges gilt für die Produktorientierung. Wiederholten wir nicht immer wieder, als Lehrkraft sollte man einen Lern*prozeß* in Gang setzen und sich nicht darauf beschränken, das etwaige Produkt dieses Prozesses abzuprüfen? Und dennoch galt auch unser Streben einem möglichst bewertbaren Produkt. Kein Wunder also, wenn die Teilnehmer uns nicht kopierten.

Es kam auf diese Weise auch zu einer Reihe von Mißverständnissen oder – wie die Sozialpsychologen (vgl. Moscovici) sagen würden – zu sozialen Vorstellungen. Moscivici nennt drei Bedingungen für das Auftreten einer sozialen Vorstellung: Die Zersplitterung der Information, die unterschiedliche Konzentration (Interesse) auf bestimmte Probleme oder Objekte und den Druck zu Schlußfolgerungen. Übertragen auf die Workshops: Die Teilnehmer verfügten über zu wenig Information (Grundwissen über die theoretischen Voraussetzungen des kommunikativen Ansatzes, z.B. Textlinguistik, Psycholinguistik), um die Begründungen bestimmter methodisch-didaktischer Prinzipien nachvollziehen zu können. Zweitens konnten wir nicht vorhersehen, welche Aspekte unserer Aus- und Vorführungen für sie am interessantesten sein würden, welche Details sie aus dem Konzept herausfiltern

würden. Und schließlich ging von uns selbst der Druck zu Schlußfolgerungen aus. Wir wollten evaluieren, wollten eine unmittelbare Reaktion sehen.

Das wirkte sich so aus, daß für uns eher nebensächliche Techniken (etwa daß der Kassettenrekorder bei Hörverständnisübungen auch in der Mitte des Unterrichtsraumes stehen kann) Gesprächsstoff für stundenlange Diskussionen lieferten, andererseits wiederum Prinzipien, wie etwa daß in einem kommunikativen Unterricht der Kommunikationsfluß nicht ständig durch Korrekturen unterbrochen werden sollte, scheinbar gerne überhört wurden. Das rührt daher, daß die sozialen Vorstellungen dazu dienen, neue Erfahrungen in die eigene Gesamtvorstellung von der Welt zu integrieren, ohne letztere allzusehr revidieren zu müssen. Die Akzeptanz mancher westlicher Vorstellungen, die ja auch wiederum Resultat jahrzehntelanger Entwicklungen und Erfahrungen sind, die so in Osteuropa nicht gemacht wurden, würde aber gerade die völlige Abkehr von tief verwurzelten, weil jahrzehntelang praktizierten und unumstößlich erscheinenden Dogmen erfordern.

Wir würden es uns nun zu leicht machen, wenn wir einfach auf die Abkehr von diesen Dogmen bestehen würden. Traditionsbewußtsein, der Rückgriff auf die eigene Erfahrung, schließlich auch soziale Vorstellungen, also die individuelle oder gruppenspezifische Anpassung des Neuen an das bereits Bekannte, basieren auf universellen menschlichen Mechanismen. Auch wir Mittel- und Westeuropäer mit längerer demokratischer Erfahrung sind dagegen nicht immun.

Eines Tages ersuchten uns die Teilnehmer eines Workshops am Pädagogischen Institut in Prag, wir mögen doch exemplarisch eine beliebige Lektion aus „Nemčina" unterrichten. Da die deutschen Lehrwerke nämlich doppelt so teuer seien als die tschechischen und sich die Eltern ihrer Schüler deshalb oft weigerten, erstere anzukaufen, und sie zudem auch noch oft vergriffen seien, seien sie gezwungen, weiterhin mit „Nemčina, der-die-das" zu arbeiten. Die Frage und zugleich die Herausforderung war, ob man denn nicht auch mit diesen Büchern anders, besser, effizienter unterrichten könne. Um die Antwort gleich vorwegzunehmen: Man kann!

Und man kann damit Vorurteilen begegnen, die den Unterschied zwischen den erwähnten deutschen Lehrwerken der kommunikativen Ära und den DaF-Lehrwerken der „kommunikativen Ära" aus den ehemaligen Ostblockstaaten betreffen:

Vorurteil Nr.1: Ein modernes Lehrwerk muß eine Vielzahl von farbigen Illustrationen ausweisen. Das steigert die Lust am Lernen und vermittelt Authentizität.

Vorurteil Nr.2: Das Wesentliche an der kommunikativen Methode besteht im Training der Sprechfertigkeit. Wirklich richtig (vor allem auch akzentfrei) spricht aber nur ein Nativspeaker, weshalb es für andere Lehrkräfte praktisch unmöglich ist, kommunikativ bzw. mit kommunikativen Lehrwerken zu unterrichten. Andererseits lernt man damit aber nicht, schriftliche Texte zu produzieren und zu übersetzen und kann sich somit auch nicht auf Prüfungen vorbereiten, die sich nicht an derselben Methode orientieren.

Vorurteil Nr.3 (widerspricht den Vorurteilen 1 und 2): Man muß in „Nemčina" und ähnlichen Lehrwerken nur die ideologisch gefärbten Texte durch andere ersetzen. Die darin angewandte Methode ist in Ordnung und vor allem effizient (zeitsparend).

Die Schlußfolgerung, die wir daraus zogen, war, daß wir auch bei allen nachfolgenden Seminaren oder Workshops mit den gängigen Lehrwerken der einzelnen Länder arbeiteten. So kam es tatsächlich zu einer Kooperation, zu einer Begegnung, zu einer Synthese.

Bleibt nur noch die Frage nach dem Wie. Dazu zwei Moderationsformen, die sich bewährt haben:

1. Die gemeinsame Suche nach Stärken und Schwachpunkten einer bestimmten Lektion, Analyse der Lernziele und der methodisch-didaktischen Basis der einzelnen Übungen. In einem zweiten Schritt Sammeln von Ergänzungs-, Verbesserungs- und Änderungsvorschlägen, und schließlich die praktische Erprobung, wenn möglich gleich in Form von Unterrichtsvorführungen an verschiedenen Schulen. Änderungsvorschläge heißt hier, daß Texte oder Übungen aus dem Buch durch andere ersetzt werden, die die verfolgten Lernziele (soweit sie überhaupt gerechtfertigt sind) besser erfüllen (authentische Texte, wirkliche Hörtexte, Übungen zur freien mündlichen Produktion, Gesprächsrekonstruktionen, die auch textlinguistische Elemente einschließen, etc.).

2. Die Rekonstruktion eines konkreten, nur dem Seminarleiter bekannten Übungstyps. Das läuft ab wie eine Gesprächsrekonstruktion, mit dem Unterschied, daß eben anstelle eines Dialogs ein Übungstyp rekonstruiert wird. Dabei kommen eine Vielzahl von theoretischen Überlegungen ebenso wie praktische Rahmenbedingungen zur Sprache. Und der vom Referenten vertretene Übungstyp gilt nicht als der einzig richtige, sondern eben nur als der zu „erratende", als kein neues Dogma, sondern nur als eine Möglichkeit unter vielen.

Abschließend möchten wir noch die Gelegenheit nutzen, um dem Präs.20 des BMUK und den lokalen Ansprechpartnern an den verschiedenen Seminarorten für die Auftragserteilung und die hervorragende Zusammenarbeit zu danken, ohne die wir diesen Lernfortschritt nicht erzielen hätten können.

Thomas Fritz

Konzept für ein längerfristiges Weiterbildungsangebot für DaF-Lehrer in Osteuropa

Es ist noch nicht lange her, da zählte die Erde zwei Milliarden Einwohner, das heißt 500 Millionen Menschen und eineMilliarde 500 Millionen Eingeborene. Die ersten verfügten über das Wort, die anderen entliehen es. Zwischen jenen und diesen dienten käufliche Zaunkönige, Feudalherren und eine aus dem Boden gestampfte falsche Bourgeosie als Vermittler. In den Kolonien zeigte sich die Wahrheit nackt; die „Mutterländer" bevorzugten sie bekleidet; der Eingeborene mußte die „Mutterländer" lieben. Wie Mütter. Die europäische Elite begann, eine Eingeborenenelite aufzubauen; man wählte Jünglinge aus, brannte ihnen die Prinzipien der westlichen Kultur auf die Stirn und stopfte ihnen tönende Knebel in den Mund, große teigige Worte, die ihnen an den Zähnen klebten; nach einem kurzen Aufenthalt im Mutterland schickte man sie verfälscht nach Hause zurück. Diese lebenden Lügen hatten ihren Brüdern nichts mehr zu sagen; sie hallten nur noch wider. Aus Paris, London und Amsterdam lancierten wir die Wörter „Parthenon! Brüderlichkeit!" und irgendwo in Afrika, in Asien öffneten sich die Lippen „.....thenon!".....lichkeit!" Das war das goldene Zeitalter.

J.P. Sartre. Vorwort zu Frantz Fanon

Diese Sätze wurden im Jahre 1961 geschrieben, zu einer Zeit also, als sich die Kolonien von den Müttern zu befreien suchten und dies auch zumeist gelang. Alte kolonialistische Strukturen wurden ersetzt durch moderne ökonomische Abhängigkeiten, Weltwirtschaftssystem geheißen. Kolonialisierung findet heute nicht mehr mit Armeen und Waffengeklirr statt, sondern in den Büros der Bankenkonsortien und der Konzerne, lautlos, von elegant im Nadelstreif gedressten Herren werden die wahren Grenzen neu gezogen, die neuen Abhängigkeiten neu verteilt, wird ein Newspeak angewendet, dessen Syntax sich an den Gesetzen der Universalgrammatik der Zinssätze orientiert und dessen Semantik sich nach den harten Währungen richtet.

Darum weisen die Sätze J.P. Sartres im heutigen Mitteleuropa noch immer eine bedrückende Aktualität auf.

Der ökonomischen Realität des Neokolonialismus steht eine politisch engagierte entgegen, die darum bemüht ist, dem Machtstreben etwas entgegenzusetzen und auf der Ebene der Betroffenen zu agieren. Weiterbildung wird angeboten, verbreitet und vollzogen. Über Weiterbildungspolitik wird aber auch Sprachpolitik betrieben. Und was Sprachpolitik bedeuten kann, das braucht man sich hierorts nicht lange zu überlegen, der Umgang mit unseren autochthonen und allochthonen Minderheiten spricht Bände. Die Germanisierungswelle in dem, was man früher Osteuropa nannte, ebenso. Aber Sprachpolitik kann auch Entwicklungszusammenarbeit bedeuten. Und hier stehen wir vor einer sehr wichtigen Entscheidung, denn sie kann sich einreihen in die große Tradition der Weltbankprojekte und mit riesigem Aufwand großen Schaden anrichten. Wir können hochtechnologisierte Traktoren nach Simbabwe schicken, die dann den Humus abtragen helfen und so zur Verarmung der ländlichen Bevölkerung beitragen, wir können riesige Staudämme in Indien bauen, die der ansässigen Bevölkerung die angestammte Lebenswelt vernichten oder ähnliches. Wir können aber ebenso anschließen an die Traditionen der Regionalentwicklung und durch „angepaßte Technologie" überzeugen und mitarbeiten in und an gewachsenen Strukturen, bei gleichzeitigem Bewahren der Identitäten unserer Partner und der eigenen.

Ein Konzept für die Arbeit in Polen [1]

LehrerInnenweiterbildung stellt sich zumeist als Gratwanderung zwischen gemeinsamer Arbeitserfahrung, Erfahrungsaustausch, positiver „Entwicklungsarbeit" oder einem Selbstdarstellungsforum für Weiterbildungsstars dar: gemeinsames Arbeiten oder mehr oder weniger traditionelle Wissensvermittlung durch „Experten".

Bestimmend sind vor allem die organisatorischen Parameter der Veranstaltung(en), vor allem der Zeitrahmen. Bei einem einmaligen Beglückungscharakter können wir annehmen, daß Komponenten wie Kontinuität, Erarbeitung von gemeinsamen Arbeitsstrategien et cetera nur minimalistisch realisierbar sein werden.

In den letzten zehn Jahren konnten wir innerhalb der Erwachsenenbildung beobachten, daß die nachhaltigsten Weiterbildungseffekte durch die Mitarbeit an Projekten, vor allem zur Materialentwicklung im Kontext neuer methodischer Ansätze, stattfinden.[2] Das bedeutet aber gleichzeitig auch, daß einer der unerläßlichen Aspekte der Weiterbildung eine integrierte Unterrichtsanalyse, also ein breiter angelegtes Design des classroom-research, eine wichtige Rolle spielt. Nur in der Verschränkung zwischen Theorie und Praxis können Veränderungen stimuliert werden.

Die Erfahrungen aus der Seminartätigkeit für LehrerInnen haben gezeigt, daß Prinzipien, wie die grundsätzliche Ausrichtung der Arbeit für die Zielgruppe „MultiplikatorInnen" (im Falle einer real stattfindenden [effizienten] Multiplikation der Arbeitsergebnisse[3]), Kontinuität des Kontaktes anstelle einmaliger Auftritte mit wahrscheinlich wenig Wirkung (eine längere Beziehung anstelle von kurzen Affären) und gleichberechtigter Diskurs und nicht einseitiger Weiterbildungsimperialismus, integrale Bestandteile jeder Konzeption für eine Weiterarbeit sein müssen.

„Dies ist vor allem im Lichte einer besonders behutsamen Auseinandersetzung mit den Partnern zu sehen: Erwünschte Unterstützungs- und Hilfsmaßnahmen bedürfen eines hohen Maßes an Selbstreflexivität (der Individuen und der Institutionen), sie genügen den Kriterien der Partnerschaftlichkeit nicht allein durch die Sensibilität der „Geber", sondern erst dann, wenn es zum Austausch kommt, zur Reziprozität."[4]

Die inhaltliche Koordination der Seminartätigkeit der Ost-Südosteuropa Servicestelle für Polen durch den Verband Wiener Volksbildung, Pädagogisches Referat, Fremdsprachenkoordination, konnte dies insoferne gewährleisten, als in einem überschaubaren Ausmaß Seminarteams und Kooperationspartner in Polen in einem Kommunikationsnetz verbunden werden konnten.

Als wichtigstes Element ist die Tatsache anzusehen, daß Know-How gesammelt und konzentriert wurde, das gegenseitig verfügbar ist und durch regelmäßige Kommunikation den innerösterreichischen Dialog verstärkte. Dies, so nahmen wir an, sollte auch zu einer Verbesserung des Diskurses mit den polnischen Einrichtungen führen .

Daher muß insgesamt im Sinne einer Vermeidung falsch verstandener Entwicklungshilfekonzeptionen gleichzeitig gewährleistet sein, daß das Know-How der österreichischen Teams in Bezug auf die Situation in Polen permanent ausgebaut werden muß, dies bedeutet, daß Polen in der nächsten Zeit nicht ein Exportmarkt des österreichischen Methodik-, Landeskunde- und Literatur-Delikatessen-Ladens[5] sein darf, sondern daß ein blühender Tauschhandel entstehen soll.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Prinzipien der Projektarbeit skizziert werden:

1. Methodenvielfalt

Unter Berücksichtigung einiger Prämissen wie:

- Lernerorientierung
- Authentizität der Sprache
- Vielfalt der Aktivitätstypen und des Textmaterials
- Aktualität der methodischen Grundphilosophie und Berücksichtigung der Erkenntisse der Spracherwerbsforschung[6]

ist es meines Erachtens nach absolut notwendig, die LehrerInnen in Polen mit einer Auswahl von methodischen Ansätzen und Unterrichtsphilosophien in Kontakt zu bringen, primär um dem oben formulierten Prinzip des gleichwertigen Diskurses Rechnung zu tragen, denn nur informierte Partner (siehe aber auch Kenntnis über die Situation in Polen, historisch-methodisch, real, et cetera.) können in diesen eintreten, und nur in der Suche nach einem relativ vollständigen Bild der Realität kann versucht werden, diese gestaltend zu verändern.

2. Kontinuität

Das bedeutet lehrgangs- oder projektmäßige Arbeit, standortbezogen, gruppenbezogen. Konkrete Erfahrungen in Nowy Sacz haben uns gezeigt, welche gemeinsamen Entwicklungsprozesse, welch andere Formen der Interaktion und Kommunikation sich entwickeln können, wenn man/frau nicht nur einmal, sondern öfter mit einer Gruppe zusammenarbeiten kann und sie ein Stück auf einem Weg begleitet. Gleichzeitig bedeutete Kontinuität für uns auch das längerfristige Arbeiten an einem Standort, mehr Vertrautheit, weniger Flair der „ExpertInnen" aus dem Ausland, die eine Woche oder ein paar Tage Ideen präsentieren, sich aber

der Verantwortung der Umsetzung dieser Ideen im konkreten Unterricht entziehen (müssen).

3. Kommunikation

Außerdem wird es wahrscheinlich notwendig sein, in einem gegenseitigen Prozeß des Vergleichens, Angleichens und Erprobens eventuell neue methodische Muster zu entwickeln, die sich einerseits an den oben genannten Prinzipien orientieren und andererseits in den Schulalltag (mit „Evaluations"- [oder besser Messungs-] Zwang) integrierbar sind. Hier sehe ich auch eine Chance, daß in einem neuen Umfeld Unterrichtsexperimente durchführbar sind, die in Österreich vor einer Mauer der kakanischen Angst vor der Neuerung verzagen (müssen?).

Wünschenswert ist in diesem Kontext natürlich auch, daß ein zu entwickelndes Netzwerk in Österreich ebenfalls durch eine gewisse Stabilität gekennzeichnet wäre .

Nachtrag

Gegenseitigkeit, Kontinuität, gleichberechtigter Diskurs, diese Prinzipien standen am Beginn des Jahres als Leitlinien fest. Die Koordinationstätigkeit hatte oftmals mehr mit dem Organisationsalltag zu tun, denn mit einer Überprüfung der Prinzipien. Im Jahr 1 nach Raach, vielleicht ein gültiges Zeitmaß für die Arbeit im Rahmen der OSOE – Service Stelle, kann in der Bescheidung auf eine kleine Region vieles realisiert werden, kann nicht nur besucht und begegnet, sondern auch gemeinsam geplant, umgesetzt und gescheitert werden. Die Forderungen, die in Raach formuliert wurden[7], könnten in einer weiteren Projektphase bereits in nächster Zeit Realisierungschancen bekommen.

Anmerkungen.

1 Dieses Konzept stammt aus dem Jänner 1992 und hatte konkrete Koordinationstätigkeiten für die LehrerInnen -Weiterbildung in Polen zur Folge.

2 Auf diesem Gebiet gab es in Österreich auch Tradition. So wurde zum Beispiel einer der wichtigsten Impulse für die Implementierung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts durch ein Projekt getragen, in dem einerseits Begleitmaterialien zu einem bestehenden Lehrbuch und das dazugehö-

rige LehrerInnen- Weiterbildungsprogramm von einem Team von 25 MultiplikatorInnen ausgearbeitet wurde.
3 Dies kann ich heute im Dezember 1992 nicht mehr so klar abgrenzen von dem, was ich Gratifikations- und Weiterbildungstourismus nennen möchte. In den gewachsenen Strukturen haben sich Elemente eines Bedankungs- und Belohnungssystems eingenistet, die es den „Guten" ermöglicht, sich weiterzubilden, vorzugsweise im „westlichen Ausland" und vorzugsweise mit einem Minimum an inhaltlichen Belästigungen und einem Maximum an „kulturellem Programm". Die Festlegung auf MultiplikatorInnen im traditionellen Sinn, also die „altbewährten LehrerInnen" an der Schule, in der Region etc., kann m.E. nicht den gewünschten Effekt der Multiplikation im Sinne des Weiterreichens der Erfahrung, sondern eher nur den der vielfachen Anwesenheit auf Seminaren nach sich ziehen. MultiplikatorInnen sehen anders aus.
4 Wagner Gottfried, *Zukunftsforum II, Bildung in einem neuen Europa*, Wien 1991, S.12
5 In diesem Zusammenhang seien die sehr schönen, hoch interessant bestückten Österreichbibliotheken erwähnt. In einem Ort an der polnisch ukrainischen Grenze hatten wir das Vergnügen, eine dieser Einrichtungen zu sehen. Sie war nicht integriert in die Bibliothek für die StudentInnen, sie ist bestückt mit einer sehr engagierten Auswahl an Büchern, die aber (derzeit noch nicht) den Intersessen der Bevölkerung entsprechen, und ist daher nicht übermäßig frequentiert. Betrachtet man/frau die Kosten der Bibliothek und rechnet man/frau das in Lektorenstunden, in Entwicklungskosten für „angepaßte Unterrichtsmaterialien" oder aber in Energiekosten um, so liegt der Gedanke nahe, daß mit der Bibliothek eventuell eher das paternalistische Bestreben des Geberlandes als die Bedürfnisse der „Beschenkten" berücksichtigt worden sind.
6 Dies bedeutet vor allem eine anti-behavioristische Grundeinstellung zu Lernprozessen und ein grundsätzliches Bekenntnis dazu, daß Lernen nicht das außengesteuerte Auffüllen einer tabula rasa ist. Außer Diskussion stehen für mich auch zusätzlich zu den Beschränkungen des Prämissengerüstes Exponate aus der methodisch-didaktischen Steinzeit, wie reiner Grammatikunterricht oder reine Übersetzermethodiken. Dies beinhaltet aber auch alle schamanisch angehauchten „Methodiken", die sich durch Präfixe wie „super-", „sug-" oder „neuro-" vom Rest der Welt abgrenzen.
7 Gemeinsame Planung, gemeinsame Lernprozesse, Erstellung von Kooperations-Kontrakten, gemeinsame Projektentwicklung.

Angelika Klammer

Zum Bildungsexport nach Ungarn und in die ČSFR

Der Titel klingt zugegebenermaßen etwas postalisch, es ist die Kurzfassung eines Titels, der in seinem vollen Umfang etwa so lauten müßte: Empfänger unbekannt, Absender unbekannt, und beim Inhalt ist auch keineswegs gewiß, daß der ankommt, den man abschickte. Wir sprechen in dem Fall vom Bildungsexport in die Reformländer, genauer gesagt vom Export von Personen, Methoden und Inhalten in bilinguale Schulen.

In die bilingualen Schulen setzte man große Hoffnungen: Sie sollten ihre Schüler zu zukünftigen Fachleuten mit exzellenten Fremdsprachenkenntnissen ausbilden. Nach einem Vorbereitungsjahr, der sogenannten 0. Klasse, das fast ausschließlich dem Erwerb der Zielsprache dient, beginnt der reguläre Unterricht. Das Konzept sah vor, einige Fächer (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Weltgeschichte, Weltgeographie) in der Zielsprache anzubieten. Dazu war – in diesem Fall – die Unterstützung der deutschsprachigen Länder unerläßlich.

Eine erfolgreiche Bildungskooperation hängt nicht unwesentlich von dem Wissen um Verbindendes und Trennendes ab. In diesem Beitrag geht es um die pädagogischen Traditionen und Tendenzen in Ungarn und in der ČSFR und um die Reaktionen der Schüler auf das, was sie im Unterricht ihrer österreichischen Lehrer als ungewohnt empfinden.

1. Bildungspolitische Rahmenbedingungen in den osteuropäischen Ländern

Der politische Umbruch von 1989 bedeutete im Bildungswesen den endgültigen Abschied vom Modell sowjetischer Prägung, das grob mit Kennzeichnungen wie Zentralisierung, Bürokratisierung, Unifizierung zu umreißen ist. Dieses Modell war allerdings schon längere Zeit in einer Krise, seine Zielsetzungen wurden in den verschiedenen osteuropäischen Ländern, allen voran Ungarn

und Polen, schon vor dem Jahr der Wende in einem unterschiedlich starken Ausmaß modifiziert. Die Reduktion des sowjetischen Einflusses führte zu einer zunehmenden Verselbständigung der nationalen Bildungs- und Hochschulsysteme, die sich – abhängig von makropolitischen und makroökonomischen Transformationsprozessen – differenziert gestaltete.

Die Abkehr von den bisherigen bildungspolitischen Prämissen und Praktiken vollzieht sich mehr oder weniger konsequent in allen Reformländern. Beim Versuch, neue Tendenzen auszumachen, ist man auf Begriffe wie Dezentralisierung, Partizipation, Differenzierung, Pluralismus, Re-Nationalisierung und Entflechtung angewiesen (vgl. Bachmaier 1991), wobei man anmerken muß, daß der Prozeß der Umgestaltung teilweise in sich widersprüchlich verläuft. Unter dem Schlagwort der Demokratisierung wurden in einigen Fällen hierarchische, paternalistische Strukturen und elitäre Züge nur befestigt.

Ausschlaggebend für die Reformen, die seit 1989 durchgeführt wurden, sind allerdings in den wenigsten Fällen die pädagogischen Erfahrungen des eigenen Landes bzw. diejenigen anderer sozialistischer Länder. Entscheidungen müssen schnellstens getroffen werden, die dazu nötigen empirisch fundierten Untersuchungen fehlen weitgehend (einige Studien kamen auf Druck der investierenden Länder zustande). Der Zeitdruck macht es unmöglich zu reflektieren, zudem fehlen Foren, in denen neue Konzepte ausgetragen bzw. Alternativen erwogen werden können. Als Entscheidungsgrundlage bleiben politischer Instinkt oder vox populi wie z. B. im Falle der Abschaffung des Russischunterrichts in den Schulen (vgl. Toth 1991).

Im Bewußtsein der Bevölkerung sind die Bildungsreformen keineswegs prioritär. Aufkeimende oder ausbrechende Nationalismen, Arbeitslosigkeit, Sinken des Lebensstandards, Reprivatisierungen, Umweltprobleme etc. schieben die Probleme des Bildungswesens an letzte oder vorletzte Stelle; das Geld, das für deren Lösung nötig wäre, investieren die Parlamente nicht.

So kommt es manchmal zur Forderung nach Einführung fertiger europäischer Modelle, ohne deren gesellschaftliche Bedingtheit zu reflektieren. Endprodukte (z. B. Lizenzausgaben von Lehrwerken) werden übernommen, ohne daß das dazugehörige know how vorhanden wäre. Von allen an der Bildungskooperation Beteiligten wird dabei zuwenig bedacht, daß sich in der Zwischenzeit auch im Westen eine Orientierungskrise breit gemacht hat, daß die Partnerländer keineswegs über das funktionierende Modell verfügen, das der Osten nur noch zu übernehmen braucht.

Ebenfalls zuwenig bedacht wird der Einfluß der Marktwirtschaft auf Lehre und Forschung. Richten sich Institute und Fakultäten nach den unmittelbaren Interessen ihrer Sponsoren, so ist deren Freiheit wiederum bedroht. Die Gefahr der Instrumentalisierung und neuen Abhängigkeit wird aber von den westeuropäischen Experten expliziter formuliert als von ihren osteuropäischen Kollegen (vgl. Bachmaier 1991).

Die Hinwendung zum Westen steht im Spannungsfeld mit dem verstärkt auftretenden Nationalismus. Oft ist mit Rückbesinnung auf die eigene Tradition das Zurückgreifen auf zwischenkriegszeitliche Muster gemeint. Die während der Diktatur unterdrückten Symbole, Werte und Vorstellungen drängen sich im nun entstandenen Vakuum als erste vor, versprechen aber genausowenig tragfähige Lösungen, weil sie der derzeitigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Realität nicht Rechnung tragen.

Ergänzungen zur tschechischen und slowakischen Republik

Durch die Ereignisse von 1948 und 1968 hat das tschechoslowakische Bildungswesen stark gelitten: Die Einführung einer einheitlichen Schule 1948 bedeutete praktisch die plötzliche Zerstörung der humanistischen Traditionen. Insgesamt acht Schulgesetze wurden bis zum Ende der achtziger Jahre erlassen, jedes davon führte zu einer fast vollständigen Änderung aller Strukturen, wobei das Gymnasium und die Berufsbildung am stärksten betroffen waren.

Ziel der Gesetze war verstärkte Kontrolle. Das betraf sowohl Bildunginhalte als auch Unterrichts- und Erziehungsmethoden und ließ weder Lehrern und Schülern noch Forschern und Wissenschaftlern Raum für Initiative. Die sogenannte Verwissenschaftlichung des Unterrichts drückte sich einerseits in der Elimi-

nierung einiger Bereiche aus, andererseits darin, daß Fächer wie Geschichte, Literatur, Staatsbürgerkunde etc. mit anderen Inhalten gefüllt wurden. Die Schüler sahen sich mit einer Flut von Fakten konfrontiert, die Objektivität garantieren sollten. Die Vermittlung von Theorien der marxistisch orientierten Wissenschaft ging zu Lasten der Vermittlung von Fertigkeiten und erwies sich besonders im Sprachunterricht als uneffektiv (vgl. Pokorny 1991). Der wachsende Stoffumfang machte jede Form des Experimentierens unmöglich, die Schule wurde so zur Institution für die oberflächliche Weitergabe zu großer Mengen von Information (vgl. Pokorny 1991).

Ein stark ausgebauter administrativer Apparat diente zusätzlich der unkontrollierbaren Machtzentrierung. Was genau – außer der bestandenen Prüfung – für die Zulassung von einer Bildungsstufe zur nächsten erforderlich war, blieb weitgehend undurchsichtig. Beziehungen im Rahmen von Unterrichts- und Erziehungssituationen wandelten sich immer stärker zu Machtbeziehungen. Dem Schüler, als passives Subjekt konzipiert, kam darin nur eine marginale Rolle zu.

Im Vergleich mit anderen Ländern sind/waren an tschechoslowakischen Hochschulen weniger Studenten zugelassen. Als Reaktion darauf ist eine Expansion des Hochschulnetzes vorgesehen, in der Slowakei wurden bereits vier neue Hochschulen errichtet. Die traditionellen akademischen Rechte und Freiheiten wurden erneuert, die Autonomie und Mitbestimmung des Mittelbaus und der Studenten scheinen weiter fortgeschritten zu sein als in den anderen ehemaligen sozialistischen Ländern (vgl. Bachmaier 1991)

Mit der Novellierung des Schulgesetzes 1990 wird an tschechische (und österreichische) Traditionen wieder angeknüpft. Private und kirchliche Schulen, die nach eigenen Lehrbüchern und Methoden arbeiten, wurden zugelassen und machen voraussichtlich den staatlichen Konkurrenz. In diesen nämlich stehen die Lehrer oft hilflos vor den angehäuften Problemen: überfüllte Klassen, mangelnde Lehrmittel, falsch konzipierte Bildungsinhalte. Viel Energie muß zur Bewältigung des Alltäglichen eingesetzt werden.

Ergänzungen zu Ungarn

Die Aufgabe sei jetzt ähnlich, schreibt eine ungarische Zeitung, wie die mühsame Wiederherstellung eines Aquariums aus einer Fischsuppe, nachdem zuvor aus dem Aquarium schnell und brutal eine Fischsuppe gemacht wurde. Allerdings schwimmen in dieser Fischsuppe noch vergleichsweise große Stücke: Ungarns Bildungspolitik stand seit den sechziger Jahren im Zeichen der Liberalisierung und Annäherung an westeuropäische Modelle. Der staatliche Einfluß wurde zugunsten einer höheren Selbständigkeit der Bildungseinrichtungen reduziert. So war beispielsweise die Reform von 1985 der Versuch eines Kompromisses zwischen der politischen Bürokratie und der reformistischen Intelligenz, allerdings erwies er sich als gesellschaftlich nicht mehr tragfähig (vgl. Pribersky 1991).

Heute sind sich alle einig, daß sich die Schule von den direkten Einmischungen des Zentrums befreien muß, umstritten ist aber, welche Koordinationsmittel den Zusammenhalt gewährleisten sollen. Die Antworten liegen im Spannungsfeld von Machtausübung und Machtverzicht. Der Verdacht, daß in Zukunft eher mehr als weniger Kontrolle ausgeübt werden soll, wird von verschiedenen Seiten geäußert, in manchen Fällen läßt er sich auch belegen: In Ungarn suchen jährlich mehrere hundert Schulen um den Status einer Experimentalschule an, um nicht auf den offiziellen Lehrplan verpflichtet zu sein. Bislang wurden diese Anträge fast automatisch genehmigt (vgl. Bessenyei 1992). In der Zwischenzeit ist jedoch das Ministerium zu der Ansicht gelangt, daß diese Vielfalt und Unkontrollierbarkeit zu sehr gefährde.

Pädagogische Prämissen und Praktiken

Ziel des Unterrichts war vor allem die Vermittlung von (wissenschaftlichen) Kenntnissen. Angeboten wurden abgeschlossene, unbezweifelbare Wahrheiten statt Methoden der Wahrheitssuche, Bruchstücke von Erkenntnis statt Erkenntnisfähigkeit. Didaktisierende Zwischenschritte waren nicht vorgesehen. Das Unterrichtssystem baute nicht auf alltäglichen Erlebnissen oder Erkenntnisformen der Schüler auf, weil diese – so wie die künstlerischen – nicht als gleichwertig galten. Fähigkeiten der Aneignung wurden nicht geschult, die Erfahrungen der Schüler blieben

ausgeschlossen. Betont wurde, den Zielen und Inhalten entsprechend, das Kognitive.

Die eindeutige, verläßliche Welt ist auseinandergefallen. Orientierungsmarken müssen immer wieder neu gesucht und definiert werden, alte Bezugspunkte und Autoritäten haben ihre Glaubwürdigkeit eingebüßt. Erziehung und Ausbildung reagieren nun auf die veränderten Bedingungen innerhalb Europas und rücken nicht nur allgemeine Grundideen wie Demokratisierung, Humanisierung und Individualisierung in den Vordergrund, sondern berücksichtigen auch verstärkt die praktischen Schritte ihrer Umsetzung.

Probleme des Fremdsprachenunterrichts

Auch im Fremdsprachenunterricht existierte ein zentraler Maßstab von Lehrplänen, Lehrbüchern und Methoden. In Ungarn gab es aber schon vor den Umwälzungen Versuche, den Fremdsprachenunterricht an westeuropäischen Maßstäben zu orientieren. Eine führende Rolle dabei nahmen die privaten Sprachschulen ein, die nicht an die vorgeschriebenen Lehrpläne und Curricula gebunden waren.

Die verschiedenen Kulturinstitute vermittelten Stipendien, und so hatte im Lauf der Zeit eine große Anzahl von Multiplikatoren die Möglichkeit der Fortbildung im Ausland. Da aber keine institutionelle Erneuerung stattfand, blieben diese Auslandsaufenthalte ohne spürbare Folgen für die Effektivität des Unterrichts. Zudem mangelte es innerhalb des Landes an fachlichen Foren, an didaktisch-methodischer Forschung und an der Lehrerfortbildung.

Nun hat sich der Stellenwert der Fremdsprachen geändert: Eine europäische Integration wird angestrebt, das bedeutet den freien Verkehr von Personen, Arbeitskräften, Dienstleistungen etc., alles in allem eine größere Mobilität, für die praktisch verwertbare Sprachkenntnisse unerläßlich sind. Gelehrt und gelernt werden die Sprachen der wirtschaftlich potenten Länder, allen voran Englisch und Deutsch, die der anderen ost- und südosteuropäischen Länder spielen kaum eine Rolle. Doch das Lernen von Fremdsprachen bleibt nach wie vor das Privileg einer schmalen

Schicht, die Spezialklassen besuchen kann. Für die Schüler anderer Klassen sind so wenig Sprachstunden pro Woche vorgesehen, daß in den meisten Fällen nur zusätzlicher Unterricht (in Privatschulen bzw. von Privatlehrern) den Ertrag sicherstellt.

Fremdsprachendidaktik war bisher nicht theorieverdächtig und ist (wissenschaftlich) noch immer schwach vertreten. Reguläre Forschungstätigkeit fehlt, doch die Basis für kommunikativ orientierte Konzepte wurde schon gelegt. Grundannahmen wie Lernerbezogenheit, Betonung des Sprachgebrauchs haben sich aber noch nicht durchgesetzt, die Grammatik-Übersetzungsmethode bleibt weiterhin salonfähig. Nicht zu vernachlässigen ist dabei die Bedeutung der zentralen staatlichen Sprachprüfungen – ein Ausläufer des oben angesprochenen Zentralismus – die noch immer traditionell ausgerichtet sind. Sie haben in der Gesellschaft einen hohen Stellen- und Gebrauchswert d. h. an das Zertifikat sind Zulagen geknüpft, die bis zu 40% des Gehalts ausmachen können. Der Erwerb des Zertifikats wird so zum Unterrichtsziel, Prüfungsfragen werden gedrillt, und von dieser praktischen Dimension aus regeln sich Anforderungen und Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts. Auf diskursive und soziokulturelle Kompetenz, landeskundliches Wissen wird wenig Wert gelegt.

In der Zwischenzeit wurden neue, praxisorientierte Studiengänge für Fremdsprachenlehrer eingeführt, die Erweiterung des Angebots um berufsspezifische Inhalte deutet auf eine zunehmende Professionalisierung der Lehrtätigkeit hin. Ein Schwachpunkt ist jedoch nach wie vor die systematische Lehrerfortbildung: Ausbildungslehrer werden oft spontan mit ihren Aufgaben fertig, das Fachberatersystem funktioniert nicht, und mangelnde Beratung und Begleitung beim Einsatz von Lehrwerken wie z. B. „Themen" ruft bestenfalls nur Unsicherheit hervor.

Der Lehrberuf ist außerdem alles andere als attraktiv: Lehrer werden im allgemeinen so schlecht bezahlt, daß sie ohne Nebenverdienst schwer leben können, Lehrmittel sind häufig veraltet, die technische Ausstattung in den Schulen läßt zu wünschen übrig. Viele geben daher lieber Privatunterricht oder nehmen Angebote von Firmen und Betrieben an.

Seit 1989 werden auch verstärkt Gastlehrer eingesetzt. Die Nachfrage nach Deutsch ist so groß, daß sie in den nächsten Jahren wohl kaum von den ungarischen, tschechischen und slowakischen Kollegen abgedeckt werden kann. Ob die Umschulung ehemaliger Russischlehrer den gewünschten Erfolg bringt, ist noch nicht abzusehen.

Reaktionen der Schüler

Die Schüler wurden mittels einer Kombination von Methoden befragt: Sie sollten sich nach den vereinbarten Regeln zunächst schriftlich zu den sehr offengehaltenen Themen und Unterthemen äußern, wodurch Sprechhemmungen reduziert wurden. Die große Anzahl der zum Teil sehr differenzierten Äußerungen wurde dann diskutiert und von den Schülern abschließend nach dem Grad der Wichtigkeit für sie mit Punkten bewertet.

Thema der Befragung waren die Erfahrungen mit österreichischen Lehrern bzw. die Unterschiede im Vergleich zu ihren ungarischen, tschechischen bzw. slowakischen Kollegen. Es kann nur darum gehen, tendenzielle Differenzen auszumachen, von den einzelnen Lehrerpersönlichkeiten wird daher abstrahiert.

Themen

Der Unterricht der Österreicher bezieht im Verständnis der Schüler Aktualität stärker ein. Ungewohnt für sie ist, laufende politische und gesellschaftliche Ereignisse zu behandeln, ebenfalls ungewohnt ist die Arbeit mit Zeitungen und Gebrauchstexten. Viele Bücher, mit denen die ungarischen, tschechischen und slowakischen Lehrer arbeiten, sehen den aktuellen Bezug nicht vor. Doch auch wenn Interesse und Möglichkeit besteht, den Unterricht derart aufzulockern, ist die Beschaffung von Zusatzmaterialien für heimische Lehrer um einiges schwieriger als für ihre österreichischen Kollegen.

Themen, die den Schülern vor allem in positiver Erinnerung blieben, sind solche, die in ihrem Land (noch) keinen allzu großen Stellenwert haben wie z. B. Umweltschutz, solche, die ihre eigenen Erfahrungen zur Sprache kommen lassen wie z. B. Jugendprobleme, Generationskonflikte, Rassismus oder solche, die mit Tabus belegt sind wie z. B. Homosexualität. Im besten Fall werden sie dabei zum Denken angeregt, lernen, über sich zu sprechen und kommen dadurch einander näher.

Die Schüler stellen Unterschiede fest, zwischen dem, was im einsprachigen und dem, was im zweisprachigen Zweig gelehrt wird: Geographie beispielsweise bezieht Wirtschafts- und Umweltkunde stärker ein, Physik das Funktionieren von technischen Geräten wie Fernsehapparat oder CD-Player.

Befürchtungen, daß sich die behandelten Themen nicht mit den später geprüften decken, wurden deutlich. Manche Schüler fühlen sich von den österreichischen Lehrern nicht gut genug vorbereitet. Die Abstimmung der Lehrinhalte auf das bei den End- und Abschlußprüfungen geforderte Wissen ist aber trotz der in vielen Fächern noch nicht verbindlich festgelegten Lehrpläne möglich.

Bisweilen wurde auch geäußert, daß zuwenig von Ungarn bzw. der CSFR die Rede sei. Die Geschichts- und Geographiebücher räumten diesen Ländern nicht genügend Platz ein, Österreich hingegen werde zu stark betont. Da österreichische Lehrbücher natürlich österreichorientiert sind, müßten sie – werden sie im Ausland eingesetzt – durch landesspezifische Unterrichtsmaterialien ergänzt werden.

Positiv gewertet wurde das Mitspracherecht bei der Gestaltung des Unterrichts, d. h. die Möglichkeit, Themen zu wählen bzw. ein Gebiet länger als vorgesehen zu behandeln, falls es sich spannender entwickelt als erwartet.

Methoden

Der Einsatz von Musik und Video in den Stunden, die Arbeit in Gruppen bringt Abwechslung. Auch die dialogische Form des Unterrichts bezeichnen die Schüler als neu. Sie sind vergleichsweise wenig gezwungen auswendig zu lernen, dafür wird erwartet, daß sie zu den behandelten Themen Stellung beziehen und ihre Ansichten auch äußern.

Lernen heißt für die Schüler vor allem, sich Zahlen, Daten und Fakten anzueignen. Spielerische Formen machen ihnen fast einhellig Spaß, die Fähigkeit zu sprechen ist ein für sie erwünschtes

Lernziel, doch schleicht sich oft die Angst ein, weder was Grammatik noch was Wortschatz betrifft zu profitieren.

Kommunikative Methoden werden bisweilen nicht als Techniken des Lernens verstanden, sondern den Lehrern als Charaktereigenschaften zugeschrieben. Die Schüler empfinden die Lehrer, die mit diesen Methoden arbeiten, oft jünger, freundlicher freundschaftlicher: „Sie interessieren sich mehr für uns, für unsere Probleme."

Auch bei einhellig positiven Bewertungen dieses Stils geben die Klassen an, erst eine Gewöhnungszeit von mindestens einem Halbjahr benötigt zu haben. Besonders wichtig ist gerade am Anfang das genaue Erklären von Unterrichtszielen und konkreten Schritten zu deren Umsetzung.

Mit kommunikativen Methoden läßt sich natürlich nicht die selbe Menge Stoff bewältigen wie mittels eines Frontalunterrichts, vor der Matura muß einiges nachgeholt werden. In welchem Ausmaß die Schüler dazu bereit sind, hängt davon ab, welchen Stellenwert sie den vertretenen Lehrzielen beimessen. Was bleibt, ist Differenz: „Sie haben ganz andere Strukturen, und das paßt nicht zu unserem Schulsystem." Nach den Erfahrungen der Schüler arbeiten österreichische und deutsche Lehrer mit ähnlichen Methoden. Gastlehrer aus der ehemaligen DDR und ihre heimischen Lehrer vertreten eher andere Unterrichtsstile.

Selbstverständlich ist die Gruppe der Gastlehrer genausowenig homogen wie die der heimischen Lehrer, auch die Schüler differenzierten im Laufe des Gesprächs noch. Ihr Eindruck bezieht sich wohl auf die unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen und Traditionen, die in einem Land vorherrschen.

Unterrichtsziele, Prüfungen, Notengebung

Die Unterrichtsziele, die die Schüler rekonstruieren, decken sich weitgehend mit denen, die auch die Lehrer geltend machen. Die ungarischen, tschechischen und slowakischen Lehrer legen vor allem Wert darauf, daß die nächste Bildungsstufe erreicht wird. Ihre österreichischen Kollegen setzen eher auf Werte wie Entwicklung der Schülerpersönlichkeit, Vermittlung eines Weltbildes, Eigenständigkeit des Denkens, Kritikfähigkeit, Erkennen von Problemen und Entwickeln von Strategien zu ihrer Bewältigung. Wie effizient die Schüler die konkrete Umsetzung der Unterrichtsziele sehen, hängt von der (nachvollziehbaren) Strukturiertheit der Stunden ab. Dabei wurden große Unterschiede deutlich.

Die Schüler schätzen die Zielvorstellungen ihrer Gastlehrer als österreichzentriert ein: „Sie wollen uns beibringen, was auch in Österreich unterrichtet wird". Vom Standpunkt des Wissens her ist das weniger als man in ihren Ländern normalerweise fordert.

Fast schon stereotyp war der Vorwurf, daß österreichische Kollegen die große Bedeutung der Noten für die Schüler nicht sehen wollen: „Österreicher sagen, daß wir für die Zukunft lernen, nicht für die Schule und Noten." Schriftliche Reaktion darauf: „Aber die Noten sind die Zukunft." In Ungarn und in der ČSFR sind nämlich die Noten mit entscheidend für die Aufnahme an eine Universität. In Ungarn werden die Beurteilungen des letzten Jahres eingerechnet, in der ČSFR alle Zeugnisse nach dem Abschluß der Grundschule. So läßt sich die Angst verstehen, durch die Benotungskriterien der Gastlehrer innerhalb des eigenen Landes benachteiligt zu sein.

Die Prüfungen bei den Österreichern verlaufen in den Augen der Schüler entspannter: „Der Lehrer unterhältt sich und das Opfer hat nicht so großen Streß." Das mag auch damit zusammenhängen, daß weniger Details abgefragt werden. Die Noten hingegen werden fast durchwegs als strenger eingestuft.

Unvertraut für die Schüler ist, daß das bloße Reproduzieren des Gehörten und Gelernten nicht ausreicht, um die beste Note zu bekommen.

Schwierigkeiten haben die meisten auch mit der Rolle der Mitarbeit für die Beurteilung. Es dürfte für sie schwer sein einzuschätzen, worin eine gute Mitarbeit besteht und warum sie höher bewertet wird als Faktenwissen: „Die Aktiviät ist zuviel betont. Ich bin nie aktiv, ich schlafe lieber. Entscheidend sind die Noten, oder?"

Die Einbeziehung der laufenden Mitarbeit, die eigentlich dazu dienen sollte, die Bedeutung der Schularbeiten und Tests zu verringern, ruft oft den gegenteiligen Eindruck hervor: „Wir haben wenige Noten, weil wir wenige Schularbeiten schreiben

und fast keine Prüfungen haben. Also für uns ist es schwierig, eine Note zu verbessern." Die Schüler sind es von ihren Lehrern gewohnt, den größten Teil ihrer Äußerungen direkt bewertet zu bekommen, wodurch sie sich besser einschätzen können. Die Mitarbeitsnote ist in ihrer Globalität schwer faßbar. So kann der Eindruck entstehen, daß die Beurteilung der Gastlehrer wenig transparent ist.

Das Ankündigen von Prüfungen, Test- und Schularbeiten empfinden die Schüler als sehr erleichternd.

Literatur in Auswahl

Bachmaier, Peter (Hg.): *Bildungspolitik in Osteuropa. Systemwandel und Perspektiven.* Wien 1991

Pokorny, Peter: „Reform der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Tschechoslowakei". In: Peter Bachmaier (Hg.): *Bildungspolitik in Osteuropa. Systemwandel und Perspektiven.* Wien 1991, S. 43 – 49

Pribersky Andreas: „Hochschulpolitik und politische Kultur. Thesen zur Rolle von Hochschulpolitik und Intelligenz in der politischen Entwicklung Ungarns nach 1945". In: Peter Bachmaier (Hg.): *Bildungspolitik in Osteuropa. Systemwandel und Perspektiven.* Wien 1991, S. 84 – 93

Zukunftsforum II. Bildung in einem neuen Europa. Wien 1991

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

Brigitte Sorger

Lehrerverhaltenstraining und Lehrerrolle im Unterricht

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

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

Bis zur „sanften Revolution" war die Lehrtätigkeit in der ČSFR natürlich stark an politische Dogmen gebunden. Gewisse Fächer, wie z.B. Sport, Russisch und Staatsbürgerkunde wurden bevorzugt (noch heute kann der Lehrstuhl für Sport seinen Stundenplan vor den anderen Instituten eintragen, und z.B. die Germanistik muß sich in Zeit- und Raumwahl dieser Vorgabe unterordnen). Westeuropäische Sprachen wurden nicht nur in geringerem Maße angeboten, sondern auch die Weiterbildungsmöglichkeiten der LehrerInnen waren stark eingeschränkt. Für Deutschlehrer war allerdings eine – zu einem hohen Grade auch politische – Schulung in der damaligen DDR möglich. Im Verhaltensbereich wurden an den Lehrer sehr konkrete Anforderungen gestellt. Erziehung war eine politische Angelegenheit, der Freiraum in der Stoffwahl und Gestaltung war sehr gering. Unterrichtsformen, die kritisches Denken, eigene Standpunkte oder demokratisch-kooperatives Verhalten fördern, waren unerwünscht. (Z.B. wurde im Fach Landeskunde keine Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit anderen Kulturen gesucht, keine Toleranzerziehung oder Erziehung zur kritischen Betrachtung angestrebt, sondern

nur überprüfbares Faktenwissen vermittelt.) Überprüfbar zu sein – und entsprechend angepaßt an die kommunistische Ideologie – war überhaupt eine zentrale Forderung an den Unterricht. Außerdem mußte die Lehrzielformulierung immer auch ein politisches Ziel enthalten. Entsprechend haben die LehrerInnen im Verhaltensbereich gewisse Muster verstärkt ausgeprägt. Im Fremdsprachenunterricht spiegelt sich diese Situation ebenfalls wider. SchülerInnen und StudentInnen wurden mit der Grammatik-Übersetzungsmethode konfrontiert, denn vorrangiges Ziel für die Anwendung der Sprache war das Lesen und Übersetzen von Texten (oft zensuriert), hauptsächlich klassischer Literatur und wissenschaftlicher Werke. Gesprochene Sprache und Kommunikation war kaum notwendig, da sogar die Reise in das Bruderland DDR schwierig war, die Reise in ein westliches Nachbarland aber bekanntlich nahezu unmöglich. Briefkontakte waren ebenso unerwünscht, wie die Fähigkeit, westliche Rundfunkprogramme zu verstehen. Und selbst das Verstehen von Texten, das u.U. kritisches Denken initiiert, stand hinter dem bloßen Übersetzen zurück. Mag diese Darstellung auch etwas überspitzt erscheinen, im Kern stimmt es sicher, daß auch die DaF-LehrerInnen die Vorgabe hatten, systemkonform zu arbeiten, weshalb sie an gewisse Methoden, und damit an eine gewisse Rolle, gebunden waren. Seit 1989 hat sich die Forderung an die LehrerInnen grundlegend geändert. V.a. aber stehen die Lehrkräfte vor zahlreichen Problemen:

Der Lehrberuf ist extrem schlecht bezahlt. Ein Grundschullehrer erhält am Anfang kaum mehr als 2 000.– Kronen, ein Hochschullehrer bis zu 5 000.–/ 6 000.– Kronen (2400.– öS). Deshalb sind viele LehrerInnen gezwungen, durch einen Nebenjob ihr Einkommen aufzubessern, bzw. qualifizierte Kräfte wandern überhaupt in die besser bezahlte Wirtschaft ab. Viele LehrerInnen sind sehr schlecht ausgebildet. Sowohl sprachlich (nicht nur RequalifikantInnen und StudentInnen stehen vor diesem Problem, auch viele approbierte DeutschlehrerInnen waren noch nie im deutschsprachigen Ausland) als auch methodisch. Entsprechend fordert die Vorbereitung viel Zeit. Die LehrerInnen haben ein hohes Pensum an Unterrichtsstunden zu bewältigen, denn 25 Wochenstunden sind keine Seltenheit, wobei die RequalifikantInnen noch zusätzlich die Universität besuchen. Es ist wenig brauchbares Unterrichtsmaterial zugänglich. Das neue, ohnedies spärlich vorhandene Material ist oft zu teuer, und die Methoden und Einsatzmöglichkeiten sind nicht vertraut. Sollte ein Lehrerhandbuch überhaupt erhältlich sein, so verstehen es viele LehrerInnen nicht. Die Klassengröße beträgt oft bis zu 40 Personen.

2. (Über-) Forderungen an die LehrerInnen

Die ČSFR hat, ebenso wie andere Staaten, ihr altes politisches und damit auch gesellschaftliches System über Bord geworfen. Man hat begonnen, an einer neuen Gesellschaft zu bauen. Nur viele Menschen haben keine konkrete Vorstellung, wie diese aussehen soll, oder gar, wie sie zu realisieren ist. In jeder Gesellschaft übernimmt der Bildungssektor immer auch eine in hohem Grade politische Aufgabe. Von der Art und Weise wie bzw. wozu die jungen Menschen erzogen werden, hängt auch die künftige Form der Gesellschaft ab. Auch wenn die Bildung immer einen großen Schritt hinter diesem Ziel herhinkt, so manifestiert sich doch auch in unserem Staat der Wunsch, kritische , selbständige, demokratische und trotzdem österreich- und traditionsbewußte Menschen zu erziehen, in den Lehrplänen, Büchern, der Lehrerbildung, dem Verhalten und den Methoden in der Schule (z.B. Projektunterricht, Diskussion, Gruppenarbeit etc.). Bildung sollte nicht parteipolitisch sein, aber sie ist sicher immer gesellschaftspolitisch. Somit stehen jetzt die tschechischen LehrerInnen vor einer beinahe schizophrenen Situation: Sie haben selbst ihr ganzes Leben Verhaltensmuster, Regeln, Normen und Ideale erlebt und gelebt, die einem demokratischen System widersprechen. Sie sind dazu erzogen worden, Anweisungen und Richtlinien auszuführen und nicht zu hinterfragen. Jetzt aber sollen sie eine neue Rolle übernehmen. Sie erhalten kaum mehr Anweisungen und nahezu keine Richtlinien. Sie sollen selbst initiativ werden, Selbstverantwortung übernehmen, aus einer fast unbekannten Palette von Werten die entsprechenden demokratischen auswählen. Und sie müssen sich nicht nur selbst so verhalten, sondern auch die Jugendlichen dazu erziehen. (Ohne selbst ein entsprechendes Vorbild zu sein, ist Erziehung zu einem bestimmten Verhalten zudem gar nicht

möglich.) Eigentlich will man im ehemaligen Ostblock einen neuen Menschen, denn die Werte und Verhaltensmuster, die man seit 1989 fordert, waren vor der Wende nicht nur nebensächlich, sondern sogar unerwünscht. Im Unterricht hingegen haben die LehrerInnen bisher die Rolle der eher autoritären, Strukturen und Richtlinien folgenden, zentralen Person eingenommen. Unterricht war – ebenso wie der Staat – zentralistisch und autoritär. Auch im DaF-Unterricht muß der Lehrer komplett neue Fertigkeiten, Fähigkeiten und Strategien trainieren. Die Schüler sollen befähigt werden, sich zu verständigen, in Kontakt mit anderssprachigen Menschen, Kulturen und Denken zu treten und eine Auseinandersetzung mit diesen neuen Formen zu suchen. Nicht der Lehrer gibt mehr die Ziele vor, sondern eigentlich erwachsen diese aus den Bedürfnissen und Fragen der SchülerInnen und der Gesellschaft.

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

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

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

Punkt ist von entscheidender Bedeutung, denn kommunikativer Unterricht erfordert ein bestimmtes Lehrerverhalten, das nur gelebt und demonstriert und erst in der Folge umgesetzt werden kann. Ich glaube, daß diese Formen eine wichtige Basis darstellen, daß man den Lehrern aber noch einen Schritt weiter, beim Transfer des Gelernten, helfen kann – durch das Lehrerverhaltenstraining.

4. Was bedeutet Lehrerverhaltenstraining?

Lehrerverhalten, das ist der Anteil des Lehrers an der Interaktion im Unterricht, also die verbalen und nonverbalen Reaktionen des Lehrers, die von den SchülerInnen wahrgenommen werden können. Das bedeutet aber, LehrerInnen müssen eine große Menge sozialer Fertigkeiten beherrschen, wenn sie erfolgreich unterrichten wollen. Denn es gibt kein „richtiges", „effektives" oder „optimales" Muster des Lehrerverhaltens, das für alle Situationen und Fälle empfohlen werden kann. Allerdings läßt sich Verhalten in einzelne Fertigkeiten aufgliedern, die man analysieren, bewußt machen und trainieren kann. Diese Aufgabe übernimmt das Lehrerverhaltenstraining. An dieser Stelle möchte ich ausdrücklich betonen, daß Verhalten – allen Skeptikern zum Trotz – sehr wohl verändert werden kann. Ansonsten wäre nicht nur alle Erziehung, sondern auch jegliche Form der Motivation sinnlos und verschwendet.

5. Wie läuft ein Lehrerverhaltenstraining ab?

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

- Das Microteaching ist wahrscheinlich die bekannteste Form. An einer dreiminütigen Unterrichtssequenz mit 4 – 5 SchülerInnen nimmt ein Beobachter teil. In der darauffolgenden Analyse (Video) konzentriert man sich auf einzelne Unterrichtsfertigkeiten (teaching skills).
- Beobachter im Unterricht: Ein Beobachter nimmt mehrmals an den Unterrichtsstunden teil und beobachtet gezielt gewisse Elemente (Tabellen, Graphiken,...). Anschließend erfolgt eine Analy-

se, wobei v.a. Veränderungen besprochen werden. Auch die Schüler können durch Fragebögen in die Analyse einbezogen werden.

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

Dieses Training kann solange wiederholt werden, bis der Trainierende mit seinem Verhalten zufrieden ist und sich auf eine andere Fertigkeit (skill) konzentriert.

Voraussetzung dieses Trainings ist aber das Bewußtmachen des Verhaltens bei der ersten Analyse. Bei diesem Training soll nicht „ein optimales" Verhalten angestrebt werden, sondern das Verhaltensrepertoire möglichst erweitert werden.

Ausgangsbasis all dieser Trainingsmethoden sind zwei Überlegungen: Erstens, daß man Verhalten nicht überprüfen, sondern nur beobachten kann, und zweitens, daß Verhalten nur durch die Praxis verändert werden kann. (Auch jemand, der viele Details über Ballett weiß, kann es deshalb noch lange nicht tanzen.) Es ist mir sehr wohl bewußt, daß in Österreich die Lehrerausbildung und -fortbildung viel zu wenig mit solchen Modellen arbeitet und deshalb die jungen LehrerInnen auch oft reichlich unvorbereitet in die Praxis geschickt werden, wo sie dann oft ihre Ideale aufgeben, weil sie kein entsprechendes Werkzeug zur Umsetzung erlernt haben. Allerdings glaube ich, daß diese unzulängliche Situation niemanden hindern sollte, es woanders besser zu machen.

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

Das, was ich bisher in meinen Seminaren in der CSFR und Slowenien tatsächlich in die Praxis umsetzen konnte, war meist lediglich der erste Schritt dieser „Idealformen des Trainings". Bisher war

das Lehrerverhaltenstraining nämlich fast immer nur ein kleiner Teil der Gesamtveranstaltung. Trotzdem sind sehr positive Rückmeldungen und Bitten um Wiederholung oder Fortsetzung gekommen. Unter dem „ersten Schritt" verstehe ich das Bewußtmachen des Verhaltens, bezogen auf einige Elemente, zu denen die LehrerInnen dann natürlich auch Anregungen, Tips und eine „Bestandsanalyse" erhalten haben. Die Vorgangsweise ist dabei folgende: Nach einer Stunde Vorbereitungszeit gestaltet jeweils ein Lehrer den Unterricht, die restliche Gruppe (8-10 Personen) simuliert die SchülerInnen (Alter und Vorwissen werden vorgegeben). Die Sequenz dauert lediglich 5 Minuten und wird auf Video aufgezeichnet. Schwerpunkte soll der Lehrer dabei auf die richtige Umsetzung einer Sozialform (vorher vereinbart), die Motivation der SchülerInnen, aber auch auf den Medieneinsatz legen. (Vielseitige Materialien und Medien stehen zur Verfügung.) Im Anschluß an alle Unterrichtssequenzen erfolgt die Analyse. Die Gruppe ist dabei aufgefordert, möglichst aktiv an der Analyse teilzunehmen und das eigene Erleben der Einheiten zu schildern. Ich versuche hauptsächlich positive Kritik zu äußern und dadurch verstärkend zu wirken.

Zur Sinnhaftigkeit dieses Verfahrens:

Natürlich stellt sich die Frage, ob ein Training in dieser Form überhaupt sinnvoll ist. Ich glaube ja, selbst wenn es nur einen Ansatz darstellt. Aber die LehrerInnen sind z.B. größtenteils nicht dazu in der Lage, sich bei einer Gruppenarbeit zurückzunehmen; sie meinen ihre Arbeit schlecht auszuführen, wenn sie im Raum nicht dominant sind. Manche Lehrer hingegen loben fast nie; andere korrigieren die „SchülerInnen" während eines Rollenspiels und zerstören damit jede Dynamik; oder sie vertreten in Diskussionen permanent ihre eigene Meinung und gestalten dadurch diese zum Frageunterricht um. Auf diese Elemente kann das Lehrerverhaltenstraining hinweisen, sie bewußt machen und dadurch an der Praxis ansetzen und den ersten Grundstein zu einer Verhaltensänderung legen. Sinnvoller ist natürlich die Gestaltung eines längeren Blocks, in dem die LehrerInnen mehrmals die Möglichkeit haben, eine Sequenz zu gestalten und diese Einheit anschließend zu analysieren. Hierbei liegt der Schwer-

punkt auf der jeweils angestrebten Veränderung. So haben wir beispielsweise in einem dreitägigen Seminar zum Lehrerverhalten versucht, gewisse Problempunkte zu trainieren, wobei jeder Lehrer sich selbst Ziele / Schwerpunkte gesetzt hat und diese mehrmals geübt wurden. Letztlich war eine wesentliche Verbesserung zu verzeichnen.

7. Vorschläge für eine künftige Gestaltung

Neben der bisherigen Vorgangsweise würde ich mir eine umfangreichere und länger andauernde Möglichkeit zum Training wünschen. Es wäre sinnvoll, ein Netz von Multiplikatoren aufzubauen, die auch eine gewisse Vorbildwirkung für andere haben sollten, aber auch ihren Kollegen Hilfestellung und Ratschläge geben sollten. Am naheliegendsten erscheint es mir deshalb, genau jene Personen zu wählen, die Vorbild sein müssen, aber auch beraten und beurteilen müssen: die BetreuungslehrerInnen. Meine Illusion wäre, diese LehrerInnen mehrmals im Unterricht zu besuchen und gezielt zu trainieren, damit sie für ihre Tätigkeit nicht nur Sicherheit, Erfahrung und ein gewisses Werkzeug bekommen, sondern selbst auch die Situation des Trainierten, Kontrollierten und Analysierten erlebt haben – eine sinnvolle Voraussetzung, um die StudentInnen und künftigen LehrerInnen gut auf ihre Rolle als LehrerInnen vorbereiten zu können. Daneben aber wünsche ich mir, daß den LehrerInnen in Hinkunft viel mehr Möglichkeiten zur konkreten Umsetzung des Gelernten unter Betreuung geboten wird. Vermehrter Besuch in den Schulen und Arbeit vor Ort ist meines Erachtens unumgänglich. Die LehrerInnen müssen in eine neue Rolle schlüpfen, sie sollen speziell im DaF-Unterricht nicht mehr Wissen, sondern Fertigkeiten vermitteln, sie sollen moderieren, nicht dominieren; sie sollen initiativ sein und Initiative wecken, nicht Vorschriften und Aufträge ausführen; sie sollen mit neuen Methoden neues Verhalten wecken; sie sollen Meinungsbildung veranlassen, nicht angebliche Wahrheiten diktieren; sie sollen aber auch zu einem komplett anderen Gebrauch der Sprache erziehen; Anwendung im Alltag, in der realen, gelebten, vielseitigen Situation ist gefordert, nicht das korrekte Übersetzen von Schriftstücken; Verstehen statt detail-

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

Strukturelle Rahmenbedingungen für kultur- und sprachpolitische Auslandsaktivitäten und was die DaF – Szene in Österreich davon profitieren kann

Nachstehender Text basiert auf den Diskussionen und Ergebnissen der Arbeitsgruppe sowie der anschließenden Plenarveranstaltung

Das Fach DaF/DaZ in Österreich ist noch relativ jung und muß seine Identität weitgehend noch finden, seine Berufsbilder und sich in seinem Arbeitsumfeld verankern – im öffentlichen, halböffentlichen und privaten Bereich: Universität, Schule, Erwachsenenbildung, Sprachkursanbieter...

Gerade weil dieser sensible Prozeß der Selbstfindung noch voll im Gange ist, haben sprach- und kulturpolitische Auslandsaktivitäten eine besonders starke Rückwirkung auf die Situation des Faches im Inland.

- Durch die Forcierung der inhaltlichen Arbeit werden Standards gesetzt und wird die Professionalität erhöht.
- Neue Aufgabenbereiche bewirken eine Ausweitung der Kompetenzbereiche.
- Die zwangsläufig notwendige Orientierung an europäischen Standards fördert Offenheit und Innovationsbereitschaft.

Durch die Anerkennung und Aufwertung des Faches von außen steigt sein Stellenwert auch im Inland.

Qualitätssicherung und Konkurrenzfähigkeit sind genau jene Schnittstelle, an der sich alle drei Interessenslagen treffen, ja einander bedingen:

Die Interessenlage der Zielländer, die eine bestimmte Qualität und Kontinuität des österreichischen Angebots erwarten, das Interesse des Ministeriums, diese Erwartungen zu erfüllen, und der Wunsch der österreichischen DaF-Leute nach einem konsolidierten Arbeitsfeld, Zusammenarbeit über regionale und institutionelle Grenzen hinweg und klare Zukunftsperspektiven.

Es liegt auf der Hand, daß eine gute und breite Basis für die DaF-Arbeit im Inland die Voraussetzung für eine gute Arbeit im

Ausland darstellt. Hierbei kommt dem Ministerium insofern eine Schlüsselstelle zu, als es durch strukturelle Maßnahmen die zukünftige Entwicklung ganz wesentlich beeinflussen kann.

Wie könnten solche Maßnahmen aussehen?

- Sie sollten Transparenz und Durchlässigkeit garantieren, gleichzeitig aber den Verwaltungsaufwand des Ministeriums möglichst gering halten.
- Sie sollten einerseits im Bereich der Seminar-Vorarbeiten ansetzen (Rekrutierung und Auswahlverfahren der Referent/inn/en) und andererseits bei der Nachbereitung der Seminare (Auswertung und Evaluierung) Unterstützung bieten.
- Sowohl bei den Vorarbeiten als auch bei der Nachbereitung ist aber auch die Kommunikation mit den Kontaktpersonen in den Zielländern unerläßlich und müßte ebenfalls strukturell abgesichert werden.

Die konkreten Anregungen im einzelnen:

1. Systematisierte Referenten-Kartei

Auf einer persönlichen Karteikarte sind der DaF-Lebenslauf und alle relevanten DaF-Daten vermerkt. Diese werden laufend ergänzt – z.B. nach der Seminartätigkeit oder aufgrund einer weiteren Spezialisierung oder Qualifikation. Die Referenten und Referentinnen füllen nach einem standardisierten Fragebogen die Karteikarten selbst aus und sorgen für laufende Aktualisierung.

Da ein wesentliches Auswahlkriterium für das Ministerium die zeitliche Verfügbarkeit von Referent/inn/en darstellt, sollten auch diesbezüglich präzise Eintragungen erfolgen – z.B.: Referententätigkeit möglich „max...Tage/Wochen im Jahr", „nicht in den Monaten...", „max. 6 Unterrichtstage im Semester". Letzteres gilt für die Kolleg/inn/en in Schulen und Vorstudienlehrgängen. Um deren Situation zu erleichtern, sollte vom Ministerium bei der Direktion automatisch ein Antrag auf Dienstfreistellung eingebracht werden, sodaß die Referent/inn/en ihren Vorgesetzten gegenüber nicht als Bittsteller/in auftreten müssen.

Damit auch DaF-Neueinsteiger/innen eine Chance haben, sollte die Möglichkeit der formlosen Bewerbung bestehen – unter

Angabe alller einschlägigen DaF-Qualifikationen und DaF-Erfahrungen. „Neue" könnten dann langsam in das Arbeitsfeld hineinwachsen, indem sie ihre ersten Einsätze zusammen mit bewährten Teams absolvieren.

Eine solche geregelte Vorgangsweise löst das Problem des Nachwuchses und vermeidet gleichzeitg „Insidertum" (im negativen Sinn).

Die Referentenkartei könnte nach verschiedenen Gesichtspunkten systematisiert werden – etwa nach Arbeitsschwerpunkten: Landeskunde, Didaktik.Methodik, Literatur...; Arbeit mit Kindern, Erwachsenen...; regionale Schwerpunkte nach Zielländern...; nach Team-Zugehörigkeit (de facto, potentiell...), nach Vorerfahrungen, nach Einsatzbarkeit/Vorliebe für bestimmte Seminartypen und Zielgruppen..., nach zeitlicher Verfügbarkeit (wie erwähnt)..

2. Systematische Auswertung und Evaluierung der Seminare

Als Grundlage dafür würde sich ein verbindlicher Seminarkritik-Fragebogen für die Teilnehmer/innen eignen, der bei allen Seminaren einsetzbar ist und die Rückmeldungen dadurch vergleichbar macht: Auswertung durch die Referent/inn/en, Originale werden beigelegt.

Die Seminarberichte der Referent/inn/en sollten nach fixen inhaltlichen Vorgaben abgefaßt werden, damit auch in diesem Bereich Vergleichbarkeit – damit aber auch mehr Transparenz – erreicht werden kann und eine fundierte Evaluierung ermöglicht wird.

Aus inhaltlichen Vorgaben durch den Auftraggeber BMUK (wie z.B. durch die oben genannten) lassen sich für die Referent/inn/en die Ziele und Anforderungen an sie am besten erschließen – was wiederum zu größerer Transparenz und Klarheit führt. (Die Autonomie der Arbeit dürfte allerdings dadurch nicht beeinträchtigt werden).

Das Rückholen und Aufarbeiten von Seminarerfahrungen könnte im Rahmen von (informellen?) Treffen, Supervisions-Sitzungen oder auch bei größeren Seminaren/Symposien wie dem in Raach

erfolgen. Ideelle und finanzielle Investitionen in eine (gemeinsame) Nachbereitung der Seminare lohnen sich auf lange Sicht, da sämtliches Know-how und alle wichtigen Erfahrungswerte in den allgemeinen Wissensstand der BMUK-Referent/inn/en übergehen, mühsame Um-und Irrwege vermieden, Mißerfolge minimiert werden und das Ziel der Qualitätssicherung und Kontinuität leichter erreicht werden kann. Außerdem könnte die Weiterbildung der Weiterbildner/innen hier ebenfalls strukturell verankert werden. Daß die österreichische DaF-Szene von alldem nur profitieren kann, ist evident.

Trotzdem führen die eben dargestellten Überlegungen letztendlich doch wieder zum zentralen Problem eines zu erarbeitenden mittel-und langfristigen Konzepts der österreichischen DaF-Arbeit und damit zu einer seit Jahren und Jahrzehnten erhobenen Forderung nach einem DaF-Zentrum, einem österreichischen DaF-Institut. Einer DaF-Zentrale, die sowohl konzeptionelle Arbeit übernehmen bzw. koordinieren könnte als auch für die Durchführung und Abwicklung von DaF-Aktivitäten sorgen würde bzw. diese österreichweit vernetzen könnte.

Solange hier keine grundsätzlichen politischen Entscheidungen, und zwar auf Bundesebene, fallen, solange werden auch die vorbildlichsten Bemühungen des BMUK nur begrenzt erfolgreich sein können.

(Grete Kernegger)

Die Entdeckung der Langsamkeit

Im gemeinsamen Arbeiten mit den Kollegen und Kolleginnen wurden Anregungen und Ideen zu drei Bereichen gesammelt. Diese betrafen

1. bilaterale Fragen von Lehrerfortbildung,
2. das inhaltliche Konzept und
3. die Seminarteams.

Alle Teilnehmer waren sich von vornherein einig, daß in beiderseitigem Interesse längerfristige Seminarstrukturen angestrebt werden sollten.

1. Bilaterale Fragen

In der Vorbereitung und Durchführung von längerfristigen Konzepten zur LFB kommt den österreichischen Sprachberatern vor Ort eine wichtige Funktion zu: Ihr ständiger Kontakt mit Lehrenden in den Schulen und Behördenvertretern, ihre Kenntnis der institutionellen Rahmenbedingungen und der entsprechenden Kommunikationswege und -weisen ist für eine effiziente gemeinsame Planung wichtig.

Beide Parteien legen zunächst fest, mit welcher Zielgruppe vordringlich gearbeitet werden soll, mit welcher spezifischen Zielsetzung (etwa Multiplikatoren, Autoren zur – schrittweisen – Adaptierung, Regionalisierung und Neukonzeption von Lehrmaterialien, Betreuungslehrer für die Lehrerausbildung). Daran schließt die Konzeptdiskussion und konkrete Planung mit einem Seminarteam an (maximale/minimale Dauer, Seminarfrequenz, markiertes Ende und Evaluation).

Verantwortliche Kontaktpersonen in den lokalen Institutionen und Behörden ermöglichen den betreffenden Lehrenden die kontinuierliche Teilnahme, eröffnen ihnen Perspektiven für die weitere Arbeit und gewähren zumindest ideell Unterstützung für den erheblichen Einsatz von Zeit und Energie. (Daß interessierte Lehrende darüberhinaus keine finanziellen Beiträge leisten müssen, müßte sich von selbst verstehen.)

2. Internes Konzept

Es geht darum, mit einer relativ kleinen Gruppe (15 – max. 20 Personen pro Seminarleiter) über längere Zeit (ca.2 Jahre) in vereinbarter Frequenz (etwa 2, 3 Seminartermine zu einer Woche pro Jahr) bis zu einem klar vereinbarten Endpunkt zu arbeiten. Ein Seminartermin sollte wohl in Österreich (landeskundliche Situierung) stattfinden.

Es gibt keine Stunde Null, die Lehrenden sind ausgebildete und erfahrene Sprachlehrer, deren bisherige Tätigkeit und spezifischen Bedürfnisse den Rahmen für weitere Beschäftigung mit Lehr- und Lernformen und -strategien bilden.

In der Ausschreibung und bei der Auswahl der Lehrenden (in Kooperation mit lokalen Institutionen und den Sprachberatern, s.o.) wird die Zielsetzung jeder Seminarreihe genau angekündigt, das erste Seminar erhält auch Raum zur gemeinsamen Definition der Inhalte und Ziele.

3. Seminarteams

Zielgruppe und Zielsetzung einer Seminarreihe bestimmen die Auswahl und Zusammensetzung eines Seminarteams. Dieses Seminarteam verfolgt in Eigenverantwortung die vereinbarten Ziele und schlägt auch das Beiziehen anderer Seminarleiter zu bestimmten Bereichen vor.

Wenn es für Zielgruppe, Konzept und inhaltliche Ausrichtung eines Seminars sinnvoll scheint, soll die gemeinsame Gestaltung mit einheimischen Lektoren bzw. mit den ständigen österreichischen Lektoren in den Zielländern angestrebt werden. Ob es im Rahmen von solchen Seminarreihen möglich ist, mit vertretbarem organisatorischem Aufwand bilaterale Kooperation („Zielland" – Österreich) zu multilateralen Projekten mit anderen deutschsprachigen Ländern auszuweiten, müßte überlegt werden.

Seminarteams sollten im gegenseitigen Austausch und im Austausch mit den Sprachberatern die Sensibilität für ihre Arbeit

pflegen („sie bringen nicht irgendein Heil irgendwohin") und mit den Teilnehmern die vorgefundene Situation bearbeiten („sich der oft angetroffenen Abwertungstendenz stellen"), sie lassen sich auf eine „Gegenseitigkeit des Lernens", am besten „am Beispiel der jeweiligen Sprache" ein.

Die Sensibilität der Aufgabe erkennen einerseits, Wünsche und Bedürfnisse in konkreter Zusammenarbeit auch tatsächlich angehen andererseits: der gemeinsame Lernprozeß in einer Seminarreihe bietet den besten Rahmen dafür, punktuelle Aktionen können das nicht befriedigend leisten.

„Faires und fachlich kompetentes Arbeiten wird im Zielland nicht falsch verstanden", machte die ungarische Kollegin Mut. Daraus müßte die österreichische Seite ihre Konsequenzen für eine andere Qualität von Kooperation ableiten.
(Paul Rusch)

Kooperation mit dem Goethe-Institut

Den Diskutanten aus Österreich und Herrn Fischer vom Goethe-Institut war es – vor dem Hintergrund einer in Österreich keineswegs einhelligen oder abgeschlossenen Meinungsbildung zur Frage der Sinnhaftigkeit und des Ausmaßes der Kooperation – darum zu tun, konkrete Felder zu identifizieren, wo Zusammenarbeit und Informationsaustausch produktiv sein können, einmal im Interesse der Partner in Zentral- und Osteuropa, zum anderen im Interesse österreichischer Institutionen und Goethes.

Beispiele wurden analysiert, so der Goethe-Kalender mit Österreich-Schwerpunkt, die Broschüren „Deutsch in Polen" und „Deutsch in Ungarn", die gute persönliche Abstimmung im IDV. Bestimmte Arbeitsbereiche legen eine inhaltliche Akkordierung sowie konzertierte Organisation der Länder, in denen Deutsch gesprochen wird, weiterhin nahe, etwa Landeskunde (Österreich, Schweiz, Deutschland), sowohl hinsichtlich der Lehrveranstaltungen etwa an den neuen Lehrerausbildungszentren als auch im gemeinsamen Design von Fortbildungsveranstaltungen und möglichen Serviceorganisationen, ferner im gemeinsamen Angebot an Lehrbuchautoren aus Osteuropa.

Nützlich wäre Informationsaustausch über die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte, inhaltlich und regional, über die Einladungspolitik, um Seminartourismus zu vermeiden, über Materialien, die zur Verfügung stehen.

In Polen fand die Konferenz zu Zertifizierungsfragen statt, dabei konnten polnische, deutsche, schweizerische und österreichische Experten gemeinsam Vorschläge für die Entscheidungsträger erarbeiten; in Ungarn wird erwogen, ein Zentrum für gemeinsame Dokumentation und Fortbildung zu etablieren.

Die Schweiz konzentriert ihr Osteuropabildungsprogramm auf Polen und Ungarn, dort besteht ebenfalls großes Interesse an gemeinsamen Arbeiten in bestimmten Bereichen.

Für die Veranstalter des Seminars aus dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst, die sich mit Osteuropa beschäftigen, ist eine Intensivierung der gegenseitigen Information wünschenswert, sie wurde vereinbart.

Leitlinie der Kooperation ist in jedem Fall die Wahrung der landesspezifischen Unterschiede und Eigenständigkeit sowie die Partnerschaftlichkeit im Kontakt mit dem jeweiligen vis-a-vis in Zentral- und Osteuropa. Für das Bundesministerium für Unterricht und Kunst gelten gegenüber Osteuropa die Grundsätze der Reziprozität sowie der engen, freundschaftlichen Abstimmung der Projekte mit den jeweiligen Bildungsverantwortlichen.

Regelmäßige Beratungen mit dem Goethe-Institut und anderen deutschen Stellen dienen nicht nur der Qualitätssicherung und Effizienzsteigerung der Projekte, sondern erlauben darüber hinaus – im Sinne der Internationalisierung von DaF-Unterricht – eine Fortführung der kritischen Diskussionen um den Stellenwert von Sprachpolitik und Kulturpolitik in der gegenwärtigen politischen Lage.
(Gottfried Wagner)

Schule in Österreich

Avusturya 'da okul
Škola u Austriji

Die Broschüre des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst wendet sich an Eltern von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Sie enthält wichtige Informationen über das österreichische Schulwesen, Schulformen, soziale Hilfen, Schuldemokratie und Beratung in Schulfragen.

Darüber hinaus ist sie als Hilfestellung für Lehrerinnen und Lehrer sowie Vertreter der Schulbehörde gedacht.

Zur Zeit gibt es die Broschüre in den Sprachen Türkisch, Serbisch/Kroatisch und Deutsch.

Zu beziehen ist die Broschüre über das Schulservice, A-1010 Minoritenplatz 1.

AutorInnen

Mark Court, Seminarleiter für DaF, Hauptplatz 16, 4020 Linz

Gero Fischer, Universitätsdozent am Slawistischen Institut der Universität Wien, Liebiggasse 5, 1010 Wien

Klaus Fischer, Goethe-Institut, Balanstr. 57, D-8000 München

Roland Fischer, Fremdsprachenzentrum der Universität Linz, Altenbergerstr. 69, 4040 Linz

Thomas Fritz, Verband der Wiener Volksbildung, Hollerg. 22, 1150 Wien

Dagmar Heindler, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des BMUK, Abt. II, Hans-Sachs-Gasse 14/III, 8010 Graz

Regina Hessky, Leiterin des Linguistischen Lehrstuhls an der Universität ELTE, Ajtosi Dürer sor 19-21, 1146 Budapest, Ungarn

Leoš Houska, Beamter im MŠMT CR, Karmelitska 7, 118-12 Praha 1, Tschechien

Erich Huber, Seminarleiter für DaF, Holzörtlweg 10, 4040 Linz

Grete Kernegger, Vorstudienlehrgang der Wiener Universität, Ludo-Hartmann-Platz 7, 1160 Wien

Angelika Klammer, Publizistin, Mozartgasse 7/7,1040 Wien

Gerhard Kowar, BMUK, Strozzigasse 2/5, 1080 Wien

Hans-Jürgen Krumm, Ordinarius für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien, Dr. Karl Lueger Ring 1, 1010 Wien

Gerd Lau, Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg, Erzabt-Klotz-Str. 11, 5020 Salzburg

Herta Orešič, Pädagogische Fachberaterin, Schulamt für Unterricht und Sport der Republik Slowenien, Trg revolucije 7, 62000 Maribor, Slowenien

Susanne Pirstinger, BMUK, Minoritenplatz 1, 1010 Wien

Paul Rusch, Universitätslektor, Burgstr.30, 6091 Götzens

Brigitte Sorger, Lektorin an der Masaryk-Universität Brno, Porici 7, 60300 Brno, Tschechien

Josef Stockinger, BFI Oberösterreich, Raimundstr. 3, 4020 Linz

Gottfried Wagner, BMUK, Strozzig. 2/5, 1080 Wien

Bitte als Postkarte freimachen

Ich bestelle (Gewünschtes ankreuzen):

❑ 1 Abonnement (4 Bücher im Jahr) zu S 250/DM 35/sfr 35
ab der Nummer .....

❑ 1 Förderabonnement zu S 500/DM 70/sfr 70
ab der Nummer .....

❑ 1 Geschenkabonnement ab der Nr. ..... für:

Name .....

Adresse .....

❑ die umseitig angekreuzten Einzelnummern.

Name .....

Adresse .....

.....

Unterschrift .....

An das
Schulheft

Rosensteingasse 69/6
1170 Wien