

Johanna Kellermann

Interkulturelles und Globales Lernen in der österreichischen Schulpraxis

**Eine Bestandsaufnahme anhand von ExpertInneninterviews
unter Berücksichtigung des Spanischunterrichts**

**Diplomarbeit zur Erlangung des
Magistergrades der Philosophie aus der
Studienrichtung Spanisch eingereicht an
der Universität Wien**

Wien, 2007

*Mein herzliches Dankeschön
für Unterstützung, Geduld und inspirierende Gedanken geht an*

Peter Cichon

Meine InterviewpartnerInnen

Hugo, Gülay, Vera, Erik, Kathi, Christina, Gudrun, Martin

Meine Familie

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
Interkulturelle Unterrichtskonzepte – Eine Übersicht.....	7
Ausblick	7
Entwicklungsgeschichte von Begriff und Inhalt des IKL	11
Terminologien im Wandel	11
Entwicklungsgeschichte des IKL in Deutschland und Österreich	16
Inhalt und Zielsetzungen des IKL	22
Kritik am IKL.....	26
Globales Lernen – Alternatives Konzept oder Nachfolgemodell?.....	27
IKL in der Praxis	32
Ausblick	32
Wozu IKL?	34
Kulturelle Konfrontation in der pluralistischen Gesellschaft.....	34
Umgang mit Konflikten in der Interkulturellen Pädagogik	36
Einsatz von Zusatzmaterial für IKL	37
Hindernisse in der Umsetzung von IKL.....	38
Muttersprachlicher Unterricht	41
Verankerung in den Lehrplänen	45
Lehrpläne für HS und AHS	45
Lehrplan für die VS	47
Lehrplan für die Sonderschule	49
Lehrplan für die BHS	49
Lehrplan für die Polytechnischen Schulen.....	49
Fazit.....	50
Schullaufbahn österreichischer Kinder mit Migrationshintergrund.....	51
Die Interviews – Methode, Prozess, Inhalte.....	56
Zur Wahl der Methode: Das ExpertInneninterview	56
Wer ist ExpertIn?	56
Der Befragungsleitfaden	57
Zur Auswertung der ExpertInneninterviews	57
Transkription und Paraphrase.....	58
Verdichtung und Kategorisierung	58
Der Forschungsverlauf dieser Arbeit	59
Ergebnisse der Interviews	61

Ausblick	61
Zur Definition von Interkulturellem Lernen	69
Der Kulturbegriff im Interkulturellen Lernen	71
Ziele des Interkulturellen Lernens.....	72
Zur Begriffswahl	72
Zur Definition von Globalem Lernen.....	74
Zur Verankerung von Globalem Lernen im Lehrplan	75
Gegenüberstellungen der Begriffe.....	77
Globales, Transkulturelles und Interkulturelles Lernen	77
Interkulturelles Lernen vs. Globales Lernen	78
Interkulturelles Lernen vs. Transkulturelles Lernen	79
Globales Lernen vs. Transkulturelles Lernen	80
Ist Interkulturelles Lernen politisch?.....	81
Stellenwert des IKL im Unterrichtswesen	82
Kritikpunkte und Probleme Interkulturellen Lernens	84
Wie IKL missverstanden wird.....	84
Verwässerung durch Institutionalisierung.....	85
Stellungnahmen zu Kritikpunkten aus der Literatur	85
Interkulturelles Lernen in der Fort- und Erstausbildung	89
Nutzen und Nutzung des bestehenden Unterrichtsmaterials	94
Muttersprachlicher Unterricht	97
Schulkarriere von MigrantInnen	101
Lösungsansätze und Maßnahmen.....	103
LehrerInnenausbildung und Unterrichtsgestaltung	103
Notwendigkeit eines Begriffswandels?.....	105
Nonverbale Kommunikation als Unterrichtsmittel	106
Zusammenarbeit von NGOs und Bildungsministerium	107
IKL im Spanischunterricht – Didaktische Überlegungen	109
Ausblick	109
Zahlen und Fakten zum Spanischunterricht in Österreich	110
Betrachtungen des Spanisch-Unterrichts anhand des Lehrplans.....	112
Kommunikative Kompetenz	113
IKL-kompatibel? Materialien für den Spanischunterricht	114
Von der Landeskunde zum Interkulturellen Lernen	115
„Grenzüberschreitungen“ im Spanischunterricht.....	118
Rahmenbedingungen für den Spanischunterricht und ihr Effekt auf IKL	125

LehrerInnenaus- und Fortbildung.....	125
Zeitliche Organisation des Unterrichts.....	125
Anhang	126
Abstract	126
Resumen	128
Desarrollo y situación actual de los conceptos pedagógicos IKL y GL.....	128
IKL en la práctica.....	131
Resultados de la entrevista	132
Fragenkatalog	136
Bibliographie.....	137
Bücher und Zeitschriften.....	137
Internetquellen.....	140
Curriculum Vitae.....	142

Einleitung

Migration, Globalisierung, ethnische und kulturelle Heterogenität – diese Faktoren prägen nicht nur die Gesellschaft, sie verlangen auch von der Schule, entsprechend auf sie zu reagieren.

Aus dieser Reaktion entspringt das Interkulturelle Lernen, das sich in den 60ern als „Ausländerpädagogik“ etablierte, um die Kinder der MigrantInnen, damals noch Gastarbeiter genannt, „rückkehrfähig“ zu erhalten: dazu versuchte man, ihre Verbundenheit zum Ursprungsland ebenso zu bewahren wie die Kenntnisse ihrer Muttersprache.

Als man sich dessen bewusst wurde, dass die „Gastarbeiter“ keine Gäste waren, sondern sich in der Gesellschaft ihres Aufnahmelandes etabliert hatten bzw. als Angehörige einer „zweiten und dritten Generation“ keinen Bezug zum Ursprungsland ihrer Eltern hatten, forderten KritikerInnen einen Wandel der Ausländerpädagogik.

Man erkannte den Fehler, Kinder durch allzu starre und einseitige Auffassungen von Kultur in einem Identitätskonzept festzuhalten, dem sie sich gar nicht zugehörig fühlten.

Seither geht das Interkulturelle Lernen einen steinigem Weg, auf dem allerhand konzeptionelle Hürden zu nehmen sind. Die Problematik ergibt sich aus dem Balanceakt, einerseits die Anliegen dieser Pädagogik unter einem Namen subsumieren zu müssen, um sie für den Unterricht greifbar zu machen, und andererseits durch die Begrifflichkeit eine inhaltliche Verengung zu vermeiden. Denn das im Terminus enthaltene Wort „Kultur“ läuft Gefahr, gesellschaftliche Entwicklungen und Konflikte zwingend auf die Ebene des Kulturellen zu ziehen, auch wenn diese andere (soziale, finanzielle, geschlechtliche) Ursachen haben.

Diesem Umstand trägt ein anderes Bildungskonzept Rechnung, das sich in den letzten Jahren entwickelt hat: Das Globale Lernen. Schon die Namensgebung vermeidet eine Reduktion auf das Kulturelle. Globales Lernen befasst sich mit weltweiten Entwicklungen und ihren Auswirkungen auf das unmittelbare eigene Umfeld. Der Begriff „global“ will sich aber auch als Methode verstanden wissen: Es betont, dass ein Konzept, dessen Ziel die Bewusstmachung des Individuums für gesellschaftliche Tendenzen und Sachverhalte ist, auch in seiner Vermittlung offen, interaktiv und demokratisch sein muss. Die Selbsttätigkeit der SchülerInnen steht im Vordergrund.

Wenn IKL und GL auch teils unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen, verfolgen sie größtenteils dasselbe Ziel: Die SchülerInnen (aber auch die LehrerInnen als VermittlerInnen) zu einer Sensibilisierung für soziale Entwicklungen, deren Verknüpfungen untereinander und

die resultierenden Problematiken zu bringen. Sie sollen dazu gelangen, unterschiedliche Lebensweisen und Weltbilder als den eigenen gleichberechtigt einzuordnen, sowie die eigene Zugehörigkeit kritisch zu hinterfragen.

Der große Unterschied in den Konzepten liegt in erster Linie darin, wer sie einsetzt. Während das Bildungsministerium sich scheinbar ausschließlich dem Interkulturellen Lernen widmet, ist Globales Lernen auf die Fahnen jener NGOs geschrieben, die sich mit Bildungsarbeit befassen.

Ziel dieser Arbeit war es, die konzeptionelle Ebene von IKL und GL durch ExpertInneninterviews aus der Sicht jener zu beleuchten, die sich im Bereich von NGOs und Ministerium mit Lehrerfortbildungen, Erstellungen von Unterrichtsmaterial und theoretischen Betrachtungen zum Thema befassen.

Darüber hinaus wurde die Situation des muttersprachlichen Unterrichts als Bestandteil der multikulturellen Pädagogik untersucht. Seit den 60er Jahren ist bekannt, dass ein Kind, das ausreichend Förderung in seiner Erstsprache erhält, wesentlich leichter im Erwerb jeder zusätzlichen Sprache vorankommt. Jedoch bringen sowohl die Literatur zum Thema wie auch die Befragung eine sehr dürftige Präsenz muttersprachlichen Unterrichts in der österreichischen Schulrealität zutage.

Dass eine Umsetzung von IKL und GL heutzutage nur mäßig erfolgreich sind, führen die ExpertInnen auf folgende Probleme zurück:

- **Unzulängliche Erstausbildung und Fortbildung von LehrerInnen:** IKL wird derzeit nicht thematisiert. LehrerInnen treffen dementsprechend unvorbereitet auf eine kulturell heterogene Klasse und fühlen sich oft überfordert. Um andere sensibilisieren zu können, müssen Lehrende selbst einen Sensibilisierungsprozess durchlaufen – und anerkennen, dass es sich dabei nicht um die Aneignung einer Methode handelt, sondern um das lebenslange Hinterfragen eigener und fremder Identitätskonzepte, Denkmuster und Weltanschauungen.
- **Fortbildungsprogramme, die nicht auf die Bedürfnisse der LehrerInnen zugeschnitten sind:** Realitätsfremde Themen, welche zu spezialisiert sind und für die Allgemeinheit damit unbrauchbar, haben Mitschuld daran, dass Lehrkräfte anderen Fortbildungsprogrammen den Vorzug geben.
- **Unzulängliche Rahmenbedingungen:** Zu große Klassen, zu wenig Unterrichtszeit und Lehrkräfte, zu viele inhaltliche Ansprüche führen zu einer Überforderung der

LehrerInnen, welche keine Motivation aufbringen, ihren Unterricht nach noch einem zusätzlichen Schwerpunkt auszurichten.

Als problematische charakterisieren die ExpertInnen auch die Situation des muttersprachlichen Unterrichts: Viele SchülerInnen müssen an eine andere Schule fahren, um dieses Angebot überhaupt wahrnehmen zu können. Darüber hinaus besteht kaum für diesen Zweck geeignetes Unterrichtsmaterial. An vielen Schulen dominiert nach wie vor die Auffassung, Deutsch zu beherrschen sei das wichtigste Lernziel. Dementsprechend werden andere Erstsprachen aus dem Schulalltag verbannt, anstatt sie mit einzubeziehen. Diese Haltung trägt dazu bei, Eltern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch mangelndes Selbstbewusstsein zu vermitteln, was ihre Sprache betrifft.

Betrachtet man diese erste Zusammenfassung der Ergebnisse der Befragung, sieht man, dass noch viel Handlungsbedarf herrscht, um an Österreichs Schulen die Umsetzung der angestrebten Ziele:

- Gleichberechtigung und Gleichbehandlung aller Menschen, ungeachtet ihrer kulturellen, religiösen, sozialen oder geographischen Herkunft,
- Kritisches Hinterfragen eigener Lebenseinstellungen und Weltbilder und
- Demokratisierung der Unterrichtsmethoden

zu erreichen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es für die VertreterInnen Globalen und Interkulturellen Lernens auf eine Terminologie zu einigen und unter dieser für „die gemeinsame Sache“ einzutreten. Die Ähnlichkeiten in der inhaltlichen Konzeption sprächen dafür. Aus den ExpertInneninterviews tauchte kein Begriff als allseits akzeptierter „gemeinsamer Nenner“ auf. Allerdings ist dem Globalen Lernen anzurechnen, dass er die Reduktion auf den Kulturbegriff umgeht und den Befragten weniger Definitionsschwierigkeiten macht, da er alle inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkte umfasst.

In den folgenden Kapiteln soll, nach einem Einblick in die Entwicklungsgeschichte von IKL und GL, die Situation des Schulwesens heute und dessen Reaktion auf das multikulturelle Klassenzimmer aus der Sicht der ExpertInnen beleuchtet werden. Anschließend werden im Kapitel „Didaktische Überlegungen“ die gewonnenen Erkenntnisse auf ein praktisches didaktisches Gebiet, nämlich den Spanischunterricht umgelegt. Hierbei soll beleuchtet

werden, welche besonderen Schwerpunkte, aber auch Probleme sich für die Umsetzung des IKL im Spanischunterricht ergeben.

Jedem großen Themenabschnitt ist ein Ausblick vorangestellt, der die wesentlichsten Beobachtungen und Erkenntnisse zusammenfasst. Den eiligen LeserInnen werden die Ausblicke für eine grobe Orientierung genügen.

Interkulturelle Unterrichtskonzepte – Eine Übersicht

Ausblick

Nachdem meine Arbeit auch für jene von Nutzen sein soll, die zum ersten Mal mit dem Bildungskonzept „Interkulturelles Lernen“ in Berührung kommen, beinhaltet der erste Abschnitt einen groben Überblick über dessen Entstehung, Weiterentwicklung und aktuellen Stand.

Als die „Intercultural Education“ ihren Weg aus dem anglophonen in den deutschsprachigen Raum machte, wurde sie mit einer Motivation aufgenommen: Der multikulturell gewordenen Gesellschaft auf der pädagogischen Ebene zu begegnen. Diese Begegnung hatte Anfangs keine besonders hehren Ziele. Unter dem Begriff „Ausländerpädagogik“ subsumierte man alle Bemühungen, die sprachliche und ideologische Verbundenheit der MigrantInnenkinder mit dem Ursprungsland zu stärken, um ihre „Rückkehrfähigkeit“ aufrecht zu erhalten. Mit diesem Gedanken verbunden ist die Konzeption des „Gastarbeiters“ (eine geflügeltes Wort im Diskurs der 70er Jahre), von dem man erwartet, dass er eines Tages wieder heimkehrt – wie es der Name bereits zum Ausdruck bringt.

Mit der Erkenntnis, dass viele MigrantInnen gekommen sind, um zu bleiben, mit der Etablierung einer zweiten und dritten Einwanderungsgeneration wandelt sich nicht nur die Gesellschaft; auch die Pädagogik steht vor der Herausforderung, auf die neuen Gegebenheiten zu reagieren und die Schule darauf einzustellen. Die Erkenntnis, dass kulturelle, sprachliche, religiöse und nationale Identitäten wandelbar und komplex sind, führt Ende der 80er Jahre zu heftiger Kritik an der Ausländerpädagogik: Ihr wird vorgeworfen, MigrantInnenkinder künstlich in erstarrten Identitätskonzepten festzuhalten, mit denen sie nichts (mehr) verbindet. So würden SchülerInnen zu SpezialistInnen für das Herkunftsland ihrer Eltern oder Großeltern gemacht, ohne zu hinterfragen, ob sie dazu noch irgendeinen Bezug hätten. Angesichts dieser Beobachtungen wird die Forderung nach einer Pädagogik laut, welche die Flexibilität und Wandelbarkeit von Kultur, Identität und Gesellschaft spiegelt.

Dem neu erwachsenen Bewusstsein zum Trotz weisen auch die Nachfolgemodelle der Ausländerpädagogik einige Mängel auf: MigrantInnen werden in separaten Klassen und Leistungsgruppen unterrichtet, die Folge ist ein Ghettoisierungs- anstelle eines Integrationsprozesses.

Schulische Schwächen werden ausnahmslos auf die mangelhafte Beherrschung der Mehrheits- und Unterrichtssprache Deutsch zurückgeführt; diese Annahmen summieren sich in der sogenannten „Defizittheorie“. Ihre Konsequenz ist ein mehr oder weniger subtiler Assimilationsdruck: Wer bleibt, hat sich anzupassen, nicht nur an die Kultur, sondern auch und vor allem an die Sprache der gesellschaftlichen Mehrheit. Wie selbstverständlich geht man davon aus, dass sich die SchülerInnen eben an dem bestehenden Schulsystem zu orientieren haben, anstatt dieses an seine „BenutzerInnen“ anzupassen und dementsprechend umzugestalten.

Es dauert nicht lange, bis kritische Stimmen auch an dieser Konzeption zu rütteln beginnen, die alle Probleme des multikulturellen Zusammenlebens im pädagogischen Bereich verorten will.

Die Förderung des muttersprachlichen Unterrichts rückt in dieser Etappe (Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre) wieder in den Vordergrund. Diesmal geschieht dies nicht mehr in der Hoffnung, die Kinder eines Tages wieder in ihr Ursprungsland zu entlassen, sondern auf Grund der Erkenntnis, dass die Beherrschung der Muttersprache den Lernerfolg im Zweit- und Drittsprachenerwerb, und damit die gesamte Schulkarriere, maßgeblich beeinflusst. Diese Tatsache ist zwar bereits seit den 60er Jahren bekannt, hat aber bis zum heutigen Tag noch nicht Eingang in das Bewusstsein so mancher LehrerInnen und DirektorInnen gefunden.

Aus den neu gewonnenen Erkenntnissen entwickelt man in den 90er Jahren die Interkulturelle Pädagogik, die sich im Gegensatz zu früheren Konzepten nicht nur an SchülerInnen mit Migrationshintergrund wendet, sondern ebenso an die Kinder österreichischen Ursprungs. Trotz der Verankerung des IKL als Unterrichtsprinzip entdecken aktuelle Studien eine große Informationslücke unter den LehrerInnen, die teils nicht einmal von dessen Existenz wissen.

Neben den bereits erwähnten Kritikpunkten, IKL würde Individuen in erstarrten Identitätskonzepten festhalten und alle Problematiken einer multikulturellen Gesellschaft in den Bereich der Pädagogik abschieben, findet sich in der Literatur noch eine dritte Beanstandung: Die Konzeption von IKL sei zwar inhaltlich auf einen interkulturellen Dialog ausgerichtet, in seiner Planung und Erstellung käme aber doch wieder nur die Mehrheit zum Zug: Gerade jene, die Diskriminierung, Rassismus und Ungleichbehandlung am eigenen

Leibe zu spüren bekommen, würden nicht eingeladen, sich mit ihren Erfahrungen in die Gestaltung des Unterrichtsprinzips einzubringen.

Mit der Entwicklung des Konzeptes geht auch eine Begriffsentwicklung einher, die sich bis heute nicht vollständig auf einen gemeinsamen Nenner reduziert hat, wenn auch im österreichischen Raum „Interkulturelles Lernen“ am häufigsten vorkommt. Dennoch kann jeder Bestandteil dieses Begriffes zerlegt und durch andere Worte ersetzt werden, welche die Schwerpunktsetzung bzw. die Gesamtbedeutung zumindest geringfügig ändern. In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Terminologien eingehender behandelt, daher an dieser Stelle nur eine kurze zusammenfassende Nennung:

- „**Multikulturell**“ und „**Interkulturell**“: Der erste Terminus ist weiter gefasst, er behandelt die Kommunikation und Interaktion aller Kulturen miteinander, während „interkulturell“ auf den Dialog der Mehrheits- mit den Minderheitskulturen fokussiert.
- „**Interethnisch**“ und „**Interkulturell**“: Diese beiden Begriffe werden oft synonym verwendet. Die Elemente, die wir als unterscheidende und spezifische Charakteristika einer bestimmten Gruppe wahrnehmen, fassen wir tendenziell eher mit dem Wort „Kultur“ zusammen, meint Nieke, weswegen er diesen Begriff dem der „Ethnie“ vorzieht.
- „**Erziehung**“, „**Bildung**“, „**Lernen**“: Nachdem Bildung ein selbsttätiger Prozess ist (ich entwickle mich zu einem mündigen, kritischen Subjekt), kann das Individuum nur sich selbst „bilden“, diese Entwicklung kann man nicht für eine andere Person übernehmen. Man kann einem anderen lediglich Impulse zur Bildung geben; diese lassen sich wiederum unter dem Begriff „Erziehung“ zusammenfassen. Für den Begriff „Lernen“ existieren unterschiedliche Auffassungen: Er kann die mechanische Aufnahme und Widergabe von Informationen bedeuten, kann aber auch als Zusammenfassung der Prozesse gesehen werden, die Erziehung und Bildung ins Rollen bringen: Die Entwicklung des Individuums durch Impulse, die von Innen ebenso wie von Außen einwirken.

Welche Ziele, welche Inhalte verfolgt Interkulturelles Lernen heute? Als pädagogische Antwort auf eine soziale Veränderung hin zur „multikulturellen“ Gesellschaft setzt sich IKL zum Ziel, den SchülerInnen zu vermitteln, wie sie sich in einer solchen Gesellschaft bewegen können. Dies soll folgendermaßen gewährleistet werden:

- Durch Erkennen und **kritisches Hinterfragen** der eigenen kulturellen Identität.

- Als Resultat dessen: Das Hinterfragen der Einstellung gegenüber den „Anderen“, und die **Förderung von Akzeptanz** (Überschneidung von IKL mit Antirassismus- und Friedenserziehung).
- Durch das Auffinden von vernünftigen Formen der **Konfliktbewältigung**, die in einer pluralistischen Gesellschaft unvermeidbar sind (Überschneidung von IKL mit Sozialem Lernen).
- Durch das **Aufheben von Grenzen** des Wirkungsbereiches: Die Inhalte des IKL sind nicht beschränkt auf die eigene Region, die eigene Nation, den Großraum der EU. Vielmehr sollen sie den Bezug zwischen weltweiten Entwicklungen und ihre Auswirkung auf die unmittelbare Umwelt herstellen. Gerade dieser Punkt wird in der Praxis oft vernachlässigt.

Eher zufällig stieß ich im Laufe meiner Recherchen auf einen weiteren Begriff, das „Globale Lernen“, der mich interessierte, da er viele inhaltliche Überschneidungen mit dem IKL aufweist. Der Hauptunterschied scheint darin zu liegen, wer welche Termini verwendet, so findet sich im Diskurs des Bildungsministeriums fast ausschließlich IKL vertreten, während die NGOs, die sich mit entwicklungspolitischer Bildungsarbeit befassen, vornehmlich den Begriff „Globales Lernen“ führen.

Die Entstehungsgeschichte Globalen Lernens zählt IKL zu einer seiner Wurzeln. Nach Auffassung einiger AutorInnen hat es sich heute zu einem umfassenderen Bildungskonzept weiterentwickelt, das IKL als einen Bestandteil unter vielen aufweist.

Globales Lernen verfolgt ebenso wie IKL Gesichtspunkte der Antirassistischen Erziehung, der Umwelt- und Politikerziehung, und der Gendersensiblen Erziehung, die Entwicklung sozialer Kompetenzen und Förderung von Anerkennung und Gleichberechtigung aller Kulturen, Religionen und Weltanschauungen. Wo liegen also die Unterschiede? In meiner Recherche sind mir zwei Punkt aufgefallen, die ich als die Wesentlichsten bezeichnen würde:

- **Die Betonung des Nord-Süd-Aspekts:** Zwar ist in der Konzeption von IKL vorgesehen, keine Grenzziehungen zu betreiben und Themen aus der gesamten Welt in den Unterricht einzubeziehen, dennoch fällt in der Literatur, vor allem aber auch im speziellen Unterrichtsmaterial für IKL die Beschränkung auf einige wenige Kulturen und Themen auf, die sich im unmittelbaren Umfeld befinden. Im Gegensatz dazu wird der Zusammenhang globaler Entwicklungen und ihren Auswirkungen auf die eigene Umgebung in der Literatur zum Globalen Lernen (fortan auch GL) explizit betont.

- **Globales Lernen ist nicht nur Inhalt, sondern auch Methode.** Wie die Bezeichnung „global“ nahe legt, handelt es sich um ein sehr umfassendes Konzept. Dieses will sich nicht nur auf die inhaltliche Ebene beschränkt wissen, sondern fordert auch eine Änderung der Methoden: Globales Lernen kann nicht in Form von Frontalunterricht vermittelt werden, seine Umsetzung verlangt nach einer Öffnung von Schule und Verstärkung von Projekten und interaktiven Unterrichtsformen.

Zwar schließt IKL diese beiden Punkte nicht aus, jedoch werden sie in der Literatur zu Globalem Lernen wesentlich ausführlicher und expliziter eingefordert. Es hat mich unter anderem beschäftigt, wie es sich mit der Position von Globalem und Interkulturellem Lernen in der gegenwärtigen Bildungslandschaft verhält. Dieser Frage werde ich unter anderem im Rahmen der ExpertInneninterviews nachgehen.

Entwicklungsgeschichte von Begriff und Inhalt des IKL

Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Erziehung, Interkulturelle Bildung, multikulturelle Erziehung, antirassistische Erziehung, Ausländerpädagogik... in der Forschungsliteratur tauchen zahlreichen Terminologien auf, welche dieses Unterrichtsprinzip umreißen.

Dabei verweist die Färbung dieser Begriffe bereits auf eine Entwicklung von Struktur und Inhalt dieser relativ jungen Unterrichtsmethode, deren Anliegen und Schwerpunkte sich seit ihrer Einführung (In Großbritannien Ende der 60er, im deutschsprachigen Raum Ende der 70er Jahre) stark gewandelt haben und auch heute nicht statisch sind und sein dürfen.

Im Folgenden möchte ich die verschiedenen Definitionen einander gegenüberstellen, um diesen Wandel nachvollziehbar zu machen und zu klären, welche Begriffe heutzutage bevorzugt verwendet werden. Mit der Darstellung der unterschiedlichen Terminologien ist ein kurzer Exkurs in die Entwicklungsgeschichte des Interkulturellen Lernens (das ich fortan mit IKL abkürzen werde) verbunden.

Terminologien im Wandel

„Multikulturell“ vs. „Interkulturell“

Im Diskurs der 60er Jahre ist statt der später entwickelten „Interkulturalität“ noch der Begriff der „Multikulturalität“ in aller Munde. Vor allem in Großbritannien und klassischen Einwanderungsländern wie den USA, Australien oder Kanada wird mit dem Terminus der „multicultural education“ der Versuch gestartet, den Wandel der Gesellschaft durch Migrationsbewegungen zu erfassen und ihm in der Schulrealität Rechnung zu tragen.

Konkret beinhalten die Bemühungen der PädagogInnen in diesem Bereich die Erstellung eines Curriculums, das Vorurteilen entgegenwirken soll, und die Berücksichtigung und Förderung von Mutter- und Zweitsprachen der verschiedenen Minoritäten im Unterricht.¹

Im deutschsprachigen Raum zieht man erst in der 70er Jahren nach; hier setzt sich die „Interkulturalität“ durch, die als Unterkategorie der Multikulturalität gewertet werden kann und damit gleichzeitig die Anliegen der Pädagogik in diesem Bereich genauer umreißt:

Verbergen sich hinter dem Schlagwort „multikulturell“ sämtliche Aktivitäten, welche auf die Problematiken einer von Zuwanderung und Pluralismus geprägten Gesellschaft eingehen, richtet die interkulturelle Pädagogik ihren Fokus auf das Verhältnis der Majorität zu den ethnisch-kulturellen Minderheiten der Gesellschaft. Ihr Anliegen ist der vernünftige Umgang dieser beiden Großgruppen miteinander.²

Deutungen des Terminus „Interkulturell“

Der Begriff „Interkulturell“ kann auf zwei Arten verstanden werden: Zum einen bezeichnet er den Kontakt von Kulturen zueinander; er umfasst die Beziehungen, welche sich zwischen den Kulturen entwickeln, wenn diese aufeinander treffen.

Darüber hinaus kann man „Inter-kulturell“ als „Zwischen-kulturell“ im wahrsten Sinne des Wortes auffassen: Stellt man sich Kulturen räumlich vor, als Flächen, die nebeneinander liegen, so kann man sich einen leeren Zwischenraum denken, der keiner dieser „Kulturflächen“ angehört. Auf diesem neutralen Boden können sich Angehörige verschiedener Kulturen unter gleichberechtigten Bedingungen begegnen.³

Dazu müssten Menschen in der Lage sein, sich von ihrer kulturellen Prägung so konsequent zu lösen, dass sie als vollkommen werte- und wertungsfreie Individuen in diesen neutralen Raum eintreten.

¹ *Öffnung von Schule und Interkulturelle Erziehung in Frankfurt am Main, Forschungsbericht und Tagesdokumentation.* BURKARD Christoph, HORNBERG Sabine, Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund, 1993, Seiten 19 – 22

² *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seiten 24 ff.

³ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 28

Es ist fraglich, ob wir jemals in den Zustand einer derartigen Ablösung gelangen können, sind wir doch alle von Geburt an durch Sprache und Kultur geprägt und uns zahlreicher Manipulationsfaktoren aus unserer Umwelt nicht einmal bewusst.

Ist eine solche Position für uns auch (noch) undenkbar, können wir doch zumindest dahin streben, uns als soziokulturell beeinflusste Wesen wahrzunehmen und in eine kritische Distanz zu unserem jeweiligen Lebenshintergrund zu treten. Damit wird es dem Einzelnen möglich, anderen, „fremden“ Konzepten von Gesellschaft und Kultur aufgeschlossen entgegenzutreten.

Dies ist auch die Einstellung, die Nieke als Grundvoraussetzung für die ethnologische Forschung angibt. Er hält ein vollkommenes Abstrahieren der eigenen Werte und Vorstellungen weder für durchführbar noch erforderlich:

„...Dem einzelnen ethnologischen Forscher wird damit keineswegs untersagt, als Person weiterhin seine Überzeugungen für die Richtigen zu halten. Das muss er auch, sonst hätte er andere. Ohne eine ziemlich feste Überzeugung davon, die eigene Weltsicht für die Richtige zu halten, wäre Handeln unmöglich, weil er sich stets auf einen Bezugsrahmen von nicht ständig bezweifelten und unsicheren Deutungsmustern stützen muss...“⁴

Nachdem man derzeit noch keinen Maßstab gefunden habe, an dem man alle Kulturen zufrieden stellend messen könne, sei, so der Autor, die erstrebenswerteste Haltung ein aufgeklärter Eurozentrismus, der von einem bestimmten Standpunkt aus die Welt betrachtet, sich dieses Standpunktes aber bewusst ist und diesen kritisch reflektiert.⁵

„Interkulturell“ versus „Interethnisch“

So wie „interkulturell“ eine Unterkategorie von „multikulturell“ darstellt, kann der Begriff „Kultur“ als Unterkategorie von „Ethnie“ verstanden werden. Kultur ist eines der Merkmale (neben Sprache, Herkunft etc.), welche eine Ethnie definieren. Im Englischen spricht man – im Sinne einer Pädagogik, die sich um die Kommunikation der ethnischen Majorität mit den Minoritäten bemüht – von einer „multiethnic education“.

Im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe „Kultur“ und „Ethnie“ oft synonym gebraucht, ohne abgrenzende Begriffsklärung. Beide Termini weisen den Nachteil auf, mit gewissen Konnotationen „vorbelastet“ zu sein.

⁴ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 94

⁵ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seiten 94 – 102

Während der Begriff der „Ethnie“, so Nieke, eine gewisse Konnotationsnähe zur „Volksgruppenbewegung“ aufweise, laufe die Verwendung des Kulturbegriffs in diesem Kontext wiederum Gefahr, alle auftretenden sozialen Problematiken auf die kulturelle Ebene zu reduzieren („Kulturrelativismus“).

Nun tendieren Kollektive dazu, besagte soziale Probleme mit Hilfe so genannter Deutungs- oder Orientierungsmuster zu steuern. Nachdem „...Das Ensemble dieser Deutungsmuster...besser mit dem Begriff der Kultur zu fassen [ist] als mit dem der Ethnie...“ zieht Nieke in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „Kultur“ vor.⁶

Deutungsmuster sind laut Nieke der „...Oberbegriff für alle anderen Muster des Wahrnehmens, Orientierens, Denkens, Fühlens, Wertens und Handelns...“⁷

Das Individuum setzt das Erleben seiner Umwelt in Erfahrungen um. Diese „speichert“ es unter verschiedenen Kategorien, welche ihm helfen, seine Umgebung zu bewerten. Eine solche Bewertung ist notwendig, denn sie gewährleistet, dass sich das Individuum in seiner Lebenswelt orientieren kann.

Resultat dieses Prozesses ist eine gewisse Stereotypisierung, welche einerseits lebensnotwendig ist, andererseits zu Vorurteilen und einer Voreingenommenheit gegenüber allem führt, was diesen Erfahrungskategorien „fremd“ ist.⁸

„Erziehung“ vs. „Bildung“ vs. Unterricht“

Die Unterscheidung zwischen interkultureller „Erziehung“ und „Bildung“ stellt ein Problem für den deutschsprachigen Raum dar; für den englischen und französischen Sprachgebrauch ergibt sich diese Diskrepanz nicht, da mit dem Wort „education“ die Bedeutungsfelder beider Begriffe abgedeckt werden.

Im Deutschen definiert sich „Bildung“ als die Leistung des Einzelnen, sich mit seiner Umwelt und sich selbst auseinanderzusetzen, sich Wissen anzueignen, die Fähigkeit zur Kritik zu entwickeln und so vom fremdbestimmten Objekt zum (selbst)kritischen und mündigen Subjekt zu werden. Dies wird als eigenmächtiger und eigenverantwortlicher Prozess gedacht.

⁶ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 39

⁷ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 59

⁸ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 25 – 39

Es bleibt der einzelnen Person überlassen, mit welcher Intensität und in welchem Ausmaß sie sich „bildet“. Ein solcher Entwicklungsprozess kann von der Umwelt durch Maßnahmen lediglich angeregt und unterstützt werden, etwa, wenn Erwachsene im schulischen und familiären Bereich versuchen, Kindern Impulse zur eigenständigen Entwicklung mitzugeben. All diese Aktivitäten, die den Versuch beinhalten, auf den Entwicklungsprozess, die Bildung eines Menschen einzuwirken, werden unter dem Begriff „Erziehung“ zusammengefasst.⁹

Interkulturelle Pädagogik hat die Aufgabe, Heranwachsende für diese pluralistische Lebenswelt zu sensibilisieren, was komplexere Prozesse erfordert als eine bloße Wissensvermittlung. Vielmehr geht es um die Suche nach Strategien zur Konfliktbewältigung, zum Hinterfragen des eigenen Weltbildes und zur Anerkennung des Fremden als gleichberechtigtes System.

Im Anbetracht einer solchen Verknüpfung mit der Lebensrealität wäre es sinnlos, die Vermittlung interkultureller Inhalte auf die Reichweite des Klassenzimmers beschränken und wollen, wie Nieke im Folgenden ausführt:

„...Da es bei dem, was hier mit Interkultureller Erziehung und Bildung bezeichnet wird, um eine Konzeption geht, die zweckmäßigerweise nicht nur an den Unterricht in diesem engen Sinne gebunden sein sollte, empfiehlt es sich nicht so sehr, von interkulturellem Unterricht zu sprechen, sondern gegebenenfalls von Interkultureller Erziehung und Bildung im Unterricht...“¹⁰

Entscheidung für den Begriff „Interkulturelles Lernen“

Für diese Arbeit habe ich beschlossen, auf eine andere Terminologie zurückzugreifen; ich verwende die Bezeichnung „Interkulturelles Lernen“. Diese scheint mir aus drei Gründen besonders geeignet:

1. Interkulturelle Pädagogik existiert nicht zum Selbstzweck, sondern zur praktischen Umsetzung und Vermittlung an eine Zielgruppe. Der Begriff „Lernen“ fokussiert nicht länger den Vermittler, sondern rückt den Rezipienten in den Vordergrund, der das Zentrum interkultureller Bemühungen darstellt. Allerdings sind in damit nicht nur die SchülerInnen gemeint. Auch LehrerInnen sind von diesem Lernprozess betroffen, da

⁹ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 35

¹⁰ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 223

sich Kultur und Gesellschaft ständig wandeln und es daher immer etwas „zu lernen“ gibt. Bevor ich andere für interkulturelle Themen sensibilisieren kann, muss ich mich erst selbst dieser Sensibilisierung öffnen. „Lernen“ ist in diesem Sinne nicht als „Eintrichtern und Widergeben von Informationen“ zu verstehen, sondern als Prozess, in dem sich das Bewusstsein entwickelt und die Wahrnehmung der Umwelt verändert.

2. Nachdem sich meine Arbeit auf den österreichischen Raum konzentriert, und mir in österreichischen Studien der verstärkte Gebrauch des Begriffes „Interkulturelles Lernen“ aufgefallen ist, liegt es nahe, mich hier an die gängige Terminologie zu halten.
3. Der Begriff „Lernen“ bringt am klarsten zum Ausdruck, dass es sich hier um einen Prozess handelt, bei dem einerseits Impulse von Außen induziert werden, andererseits der/die Einzelne in seiner/ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt Positionen und Überzeugungen generiert. Da man hier nicht klar trennen kann, was von Anderen und was vom „Selbst“ kommt, da man nicht jedes einzelne Element dieses Prozesses auf seinen Ursprung hin zurückverfolgen (LehrerInnen, Eltern, Medien, Freundeskreis etc.) kann, scheint es mir am Treffendsten, diesen aus der Warte des Rezeptors unter dem Begriff „Lernen“ zusammenzufassen.

Entwicklungsgeschichte des IKL in Deutschland und Österreich

Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland

In Deutschland beginnt die Interkulturelle Pädagogik Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre Fuß zu fassen. Man orientiert sich hier am britischen Modell der „multicultural education“.

Während man sich in den 60ern und frühen 70ern noch zum Ziel machte, eine möglichst rasche Assimilierung der Minoritäten an die Majorität zu erwirken, wird der Schwerpunkt ab Ende der 70er Jahre verstärkt auf die Wahrung der Identität der Minoritäten gelegt.

Hierbei liegt die Hauptmotivation in der so genannten „Erhaltung der Rückkehrfähigkeit“. Man geht davon aus, dass die „Gastarbeiter“ längerfristig wieder in ihr Ursprungsland zurückkehren werden. Dementsprechend ist man bemüht, ihre Kinder einerseits mit der deutschen Mehrheitskultur vertraut zu machen, andererseits ihr „Identitätsbewusstsein“ zu erhalten.

Dies resultiert nicht selten in einer erstarrten Konzeption von Identität, welche die Angehörigen einer Minderheit in einer Kultur festnagelt und oft nicht ihrer sozialen

Selbstwahrnehmung entspricht, nach der die meisten Menschen nicht eine, sondern verschiedene soziale, religiöse, politische und kulturelle Zugehörigkeiten haben.

Das Vorgehen, SchülerInnen zu ExpertInnen für ein Herkunftsland zu machen, zu dem sie kaum bis keinen Bezug haben, wird von diesen als unangenehm empfunden, da man sie als nicht zur Mehrheit gehörend ausgrenzt und hervorhebt.

Allmählich werden kritische Stimmen von PädagogInnen gegen eine solche Stigmatisierung laut. Die gewonnenen Erkenntnisse schlagen sich in der Pädagogik der 80er Jahre nieder, in denen man Identität und Kultur als sich wandelnde Größen begreift und sich dementsprechend selbst den Anspruch stellt, flexibel zu bleiben: „... nur ein dynamisches Verständnis von Kultur lässt [Raum] für Entwicklungen, die bestehende Bedürfnisse und selbstgewählte Identitäten respektieren, sofern diese nicht ethnozentristische Sichtweisen perpetuieren...“¹¹

Inwiefern die neu entstandenen Konzepte bisher erfolgreich praktisch umgesetzt wurden, kann man nur schwer nachvollziehen, da dieses Gebiet bisher noch unzureichend erforscht ist.

In der neu entstehenden multikulturellen Gesellschaft Deutschlands bieten sich Reibungsflächen, Angehörige verschiedener Kulturen aufeinander treffen. Wo unterschiedliche Lebensauffassungen und Interessen aufeinander treffen, tun sich Konflikte auf, für die es meist keine verallgemeinerbaren Lösungsansätze gibt. Hier sind Kreativität und Selbständigkeit geboten:

„...Dies trifft insbesondere mit auf den Bildungsbereich zu. Ich möchte dies an einem Beispiel verdeutlichen: Wenn Eltern muslimischer Mädchen diesen bei Eintritt in die Pubertät die Teilnahme am Sportunterricht verweigern, da dies gegen die eigenen religiösen Vorstellungen verstößt, kann die Schule mit Blick auf die Mädchen ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag nicht nachkommen, in der Praxis aber unterschiedlich reagieren: Sie kann Sportunterricht für Jungen und Mädchen getrennt anbieten. Sie kann versuchen, die Befürchtungen der Eltern zu zerstreuen. Sie kann die regelmäßige Krankmeldung der Mädchen stillschweigend dulden oder sogar die Abmeldung akzeptieren...“¹²

Im Bereich Schule kommt der Interkulturellen Pädagogik die schwierige Aufgabe zu, den Spagat zwischen gesetzlichen Konventionen (z.B.: Freiheit der Religionsausübung), dem

¹¹ *Öffnung von Schule und Interkulturelle Erziehung in Frankfurt am Main, Forschungsbericht und Tagesdokumentation.* BURKARD Christoph, HORNBERG Sabine, Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund, 1993, Seite 24

¹² *Öffnung von Schule und Interkulturelle Erziehung in Frankfurt am Main, Forschungsbericht und Tagesdokumentation.* BURKARD Christoph, HORNBERG Sabine, Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund, 1993, Seite 23

Erziehungsauftrag von Schule und den Überzeugungen der Eltern zu meistern und sich mit den widersprüchlichen Anforderungen dieser „Parteien“ auseinanderzusetzen.¹³

Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in Österreich

Ähnlich wie in Deutschland richtet sich die Aufmerksamkeit der ErziehungswissenschaftlerInnen in Österreich erst in den 70ern auf die durch die Zuwanderung von MigrantInnen veränderte Bildungslandschaft; Bildung wird verstärkt als „Seismograph für gesellschaftliche Veränderungen“ wahrgenommen.¹⁴

Zu Beginn werden die Bemühungen um eine spezielle Betreuung der zugewanderten Kinder von einzelnen Initiativgruppen getragen, vorwiegend von Organisationen aus dem kirchlichen Bereich und NGOs. Sie dürfen für ihre Aktivitäten kaum mit finanzieller staatlicher Unterstützung rechnen. Die Arbeit dieser Gruppen lässt sich in eine bedürfnis- und eine schulorientierte Richtung gliedern, wobei beide der Kritik ausgesetzt sind, sich zu ausschließlich auf ihren jeweiligen Problemfokus zu konzentrieren.

Anfang der 70er besteht noch eine derart geringe Zahl an MigrantInnen, dass keine besonderen Initiativen im Schulbereich gesetzt werden. Erst in den Folgejahren wird mit dem Anstieg der Zuwanderungszahl in einigen Bundesländern die „bunte Klasse“ eingeführt, die teils einen Ghettoisierungseffekt mit sich bringt, da junge MigrantInnen meist abgesondert von den österreichischen SchülerInnen unterrichtet werden.

1973 gründet das Bundesministerium für Unterricht und Kunst den Vorläufer des heutigen Referats für Interkulturelles Lernen, damals noch: „Informations- und Koordinationsstelle für die schulischen Angelegenheiten der Gastarbeiterkinder“.

Unter dem Titel „Ausländerpädagogik“ wird Interkulturelle Pädagogik bereits seit 1986 in den Lehrplan der Pädagogischen Akademien integriert. Seit 1996 gibt es einen dreisemestrigen Lehrgang zur Ausbildung von BegleitlehrerInnen. Seit 1997 ist der Schwerpunkt „Interkulturelle Pädagogik“ als Zusatzstudium absolvierbar.¹⁵

¹³ *Öffnung von Schule und Interkulturelle Erziehung in Frankfurt am Main, Forschungsbericht und Tagesdokumentation.* BURKARD Christoph, HORNBERG Sabine, Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund, 1993, Seiten 22 – 24

¹⁴ *Das Dilemma der Differenz.* KIESEL Doron, Cooperative-Verlag, Frankfurt am Main, 1996, Seite 75

¹⁵ *Interkulturelles Lernen in der schulischen Praxis. Wissenschaftstheoretische Ansätze und deren praktische Durchführung anhand empirischer Erhebungen.* EKSSIR – MONFARED Aryane, Dissertation, Eigenverlag, Wien, 2002, Seiten 165 ff.

1975 beginnt man damit, „Muttersprachlichen Zusatzunterricht“ anzubieten, was (wie in Deutschland) die „Rückkehrfähigkeit“ der MigrantInnen erhalten und gewährleisten soll. Ein weiteres Ziel ist es, einen Identitätsverlust der Kinder zu vermeiden (heute erweist sich der muttersprachliche Unterricht, wenn auch aus völlig anderen Gründen, als eminent wichtig für schulische Entwicklung eines Kindes. Darauf wird im Kapitel „Muttersprachlicher Unterricht“ noch genauer eingegangen). Die Umsetzung dieses Unterrichts ist mit enormem Aufwand verbunden, da die muttersprachlichen LehrerInnen zwischen verschiedenen Schulen hin und herpendeln müssen und ihnen kaum geeignetes Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht.¹⁶

Kritische Stimmen werfen der „Ausländerpädagogik“ einige Mängel vor: Sie verstärke das Bild vom „hilflosen, infantilen Ausländer“ und sie vermittele MigrantInnen, es sei ihre Pflicht und Schuldigkeit, sich zu „integrieren“, klarer ausgedrückt: Sich der Mehrheitskultur anzupassen.

Die implizit angestrebte Erhaltung der Rückkehrfähigkeit gerät zusehends ins Zentrum bildungspolitischer Diskussionen. Die im Rahmen der ersten Etappe der Ausländerpädagogik umgesetzten Maßnahmen bleiben weitgehend erfolglos, da nur ein „...unbedeutender Teil der Jugendlichen ausländischer Herkunft in den folgenden Jahren weiterführende Schulen besucht hat...“¹⁷

In den 80ern kommt durch die rasch ansteigende Zahl der SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache bei den Unterrichtenden das Gefühl auf, in ihren Aktivitäten nicht ausreichend unterstützt zu werden. Infolge dessen wird der Status von MigrantInnenkindern neu geregelt; wer im Unterricht nicht mehr „mitkommt“ wird als „außerordentliche/r SchülerIn“ eingestuft. Sonderklassen werden aufgehoben, das Bilden von Leistungsgruppen führt allerdings wieder zu einem Ghettoisierungsprozess. Als Reaktion darauf führt man das „Begleitlehrermodell“ ein.

¹⁶ *Interkulturelles Lernen in der schulischen Praxis. Wissenschaftstheoretische Ansätze und deren praktische Durchführung anhand empirischer Erhebungen.* EKSSIR – MONFARED Aryane, Dissertation, Eigenverlag, Wien, 2002, Seiten 64 – 66

¹⁷ *Das Dilemma der Differenz.* KIESEL Doron, Cooperative-Verlag, Frankfurt am Main, 1996, Seiten 82 ff.

Dieses Modell, das sechs Stunden Deutschunterricht (während der regulären Schulzeit) vorsieht, wird abgelöst vom „Teamteaching-Modell“, das in Wien seit den 90ern als „Integrative Ausländerkinderbetreuung“ bekannt ist.¹⁸

Mögliche Ursachen schulischer Schwierigkeiten von MigrantInnenkindern verortet man in sprachlichen Schwierigkeiten, Sozialisationsdefiziten und anderen kulturellen Hintergründen.

Diese Annahmen werden zusammengefasst als Defizittheorie. Zur Beseitigung der „Defizite“ orientiert man sich an Maßstäben aus dem deutschen Schulsystem, an das sich anzupassen man scheinbar selbstverständlich von den MigrantInnen fordert.

An der Defizittheorie wird kritisiert, dass sie alle Probleme im Bereich des Zusammenlebens verschiedener Ethnien im Bildungs- und Erziehungswesen festmachen will, wo doch „...die Probleme von und mit Einwanderern wesentlich weder durch Erziehung verursacht noch durch Pädagogik lösbar sind...“

Auf eine neuerliche Migrationswelle während der 90er (aus Ex-Jugoslawien) reagiert man mit der Einführung von Lehrer-Fortbildungsprogrammen, die allerdings auf freiwilliger Basis beruhen. 1991 wird „Interkulturelles Lernen“ als Unterrichtsprinzip eingeführt.

„...1992/93 wurden jene Fördermaßnahmen, für die bis dato ein Antrag als Schulversuch gelegt werden musste, in das Regelschulwesen aufgenommen. Der Muttersprachliche Zusatzunterricht wurde ebenfalls neu strukturiert. 3 Wochenstunden werden entweder segregativ in Gruppen oder integrativ im Rahmen von Teamteaching durchgeführt. Als Sonderform des Muttersprachlichen Unterrichts sei noch die ‚zweisprachige Alphabetisierung‘ an Volksschulen angeführt...“¹⁹

Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik wendet sich die Interkulturelle Pädagogik sowohl an deutsche wie an ausländische SchülerInnen; sie betrachtet sich als Antwort auf die multikulturell gewordene Gesellschaft. In einer Studie aus dem Jahr 2003, in der LehrerInnen zum IKL befragt wurden, wird festgestellt: „...Viele der befragten LehrerInnen sehen im interkulturellen Lernen die Chance, den SchülerInnen die verschiedensten Kulturen näher zu

¹⁸ *Interkulturelles Lernen in der schulischen Praxis. Wissenschaftstheoretische Ansätze und deren praktische Durchführung anhand empirischer Erhebungen.* EKSSIR – MONFARED Aryane, Dissertation, Eigenverlag, Wien, 2002, Seiten 64 – 66

¹⁹ *Interkulturelles Lernen in der schulischen Praxis. Wissenschaftstheoretische Ansätze und deren praktische Durchführung anhand empirischer Erhebungen.* EKSSIR – MONFARED Aryane, Dissertation, Eigenverlag, Wien, 2002, Seite 65

bringen, wobei es ihrer Ansicht nach darum geht, neben den Differenzen auch die Gemeinsamkeiten hervorzuheben...²⁰

Dennoch herrscht hier laut AutorInnen großer Informationsbedarf. Einige LehrerInnen hätten angegeben, von diesem Unterrichtsprinzip noch nie etwas gehört zu haben. Angesichts dessen fordern die ForscherInnen Bildungsministerium und Wissenschaft dazu auf, sich angesprochen zu fühlen und zu handeln.

Zur aktuellen Situation der verschiedenen Schultypen stellt Daryabegi fest:

„...Durch den Konkurrenzkampf zwischen Hauptschulen und AHS, besonders in Wien, wird die Hauptschule immer mehr zu einer ‚Restschule‘... Besonders sichtbar wird diese Problematik auch auf der Bezirksebene. Im Wiener Raum ist die MigrantInnenpopulation in einigen Bezirken geballt, wobei es Wiener Bezirke gibt, in denen die MigrantInnenpopulation äußerst gering ist...²¹

Laut Daryabegi sind viele LehrerInnen heute mit ihrer Ausbildung unzufrieden und der Meinung, sie bereite sie nicht ausreichend auf die Praxis vor; einige meinten, mit einer kulturell heterogenen Klassensituation überfordert zu sein. Andererseits verortet Daryabegi mitunter auch einen Unwillen zur Fortbildung, wenn dieser mit einem zusätzlichen Aufwand verbunden ist. Seminarbesuche würden von manchen Lehrern auch als Alibihandlung erachtet. Auch die Gesetzesänderung, die seit einigen Jahren vorsehe, dass die in Seminaren erworbenen Kompetenzen nachweislich in den Unterricht eingearbeitet werden müssen, sei der Motivation zur Fortbildung nicht gerade zuträglich, meint Daryabegi. Bei HS-LehrerInnen erkennt die Autorin noch eine größere Bereitschaft, sich im Bereich IKL vorzubereiten.

²⁰ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seite 36

²¹ *Interkulturelles Lernen in der schulischen Praxis. Wissenschaftstheoretische Ansätze und deren praktische Durchführung anhand empirischer Erhebungen.* EKSSIR – MONFARED Aryane, Dissertation, Eigenverlag, Wien, 2002, Seite 70

Inhalt und Zielsetzungen des IKL

Nieke formuliert für die Interkulturellen Erziehung und Bildung zehn erstrebenswerte Ziele:²²

1. Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus:

Wie bereits erwähnt, ist ein vollkommenes Abgehen vom persönlichen kulturellen Hintergrund wohl kaum durchführbar; allerdings kann eine kritische Position zur eigenen Kultur eingenommen werden, von der aus man aufgeschlossener auf andere Wertesysteme zugehen und diese als gleichwertig akzeptieren kann.

2. Umgang mit Befremdung

Dort, wo Kulturen auf einem Territorium (gezwungenermaßen) zusammentreffen, kommt es oft zu Konflikten, Befremdungsreaktionen oder Konkurrenzangst.

Ein möglicher Zugang zum Verständnis der Angst- und Abwehrtendenzen kann in dem Konzept der kollektiven Identität gefunden werden. Unter Identität versteht man das Selbst-Bewusstsein und Selbst-Verständnis eines Individuums innerhalb einer Gesellschaft in Wechselwirkung mit ebendieser. Zu dieser Identität gehört auch das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe.

Hierbei gilt es, den „Einheimischen“ solche Befremdungsmuster zu verdeutlichen, beispielsweise in ihrer Konkurrenzangst gegenüber AusländerInnen am Arbeitsmarkt. Diese Angst ist auf ein Deutungsmuster zurückzuführen, das diesen Wettbewerb als illegitim erklärt, während der Kampf um Arbeitsplätze mit anderen Einheimischen akzeptiert wird. In diesem Fall wäre es erstrebenswert aufzuzeigen, dass der Druck nicht von „den AusländerInnen“, sondern von den Betrieben selbst kommt, welche sich die Notsituation von MigrantInnen zu Nutze machen, die sie oft zwingt, für schlechte Bezahlung zu arbeiten. In Anlehnung an dieses Beispiel gilt es, unüberdachte und veraltete Denkmuster aufzudecken und zu überarbeiten.

3. Grundlegung von Toleranz

Toleranz ist möglich in Verbindung mit dem Abbau von Angst vor dem Fremden und der Akzeptanz der ethnischen Minoritäten, denen dieselben Rechte eingeräumt werden

²² *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 211

wie der Majorität. Allerdings ist mit der Bezeichnung „Toleranz“ vorsichtig umzugehen, denn, so Binder/Daryabegi:

„...Sehr oft wurde der Begriff der Toleranz betont, die dem Kennen lernen von und dem Umgang mit kultureller Differenz diene. Hier ist aus sozialanthropologischer Sicht anzumerken, dass Toleranz nicht per se mit Flexibilität und Selbstverständlichkeit im Umgang mit diskursiven kulturellen Feldern verbunden ist ... Toleranz spiegelt ein gewisses Machtverhältnis wieder... Der Anspruch auf Toleranz wird stets an die Mehrheit(en) gestellt, Minderheiten hingegen haben zu akzeptieren...“²³

Im Anbetracht dieser Überlegungen erweist es sich in meinen Augen als angebrachter, von Akzeptanz im Sinne von Anerkennung als von Toleranz im Sinne von bloßer Duldung des Anderen zu sprechen.

4. Akzeptanz von Ethnizität (vs. Assimilationsdruck)

In der Geschichte der Migration tritt in vielen Ländern das Phänomen auf, dass die Gesellschaft scheinbar selbstverständlich eine Anpassung der Minderheitengruppen an die Mehrheitskultur einfordert. Die Aufgabe der eigenen Identität, der dazugehörigen Lebensweise und Überzeugungen wird als Pflicht und Schuldigkeit der MigrantInnen gegenüber ihrer Aufnahmegesellschaft erachtet.

Eine Änderung dieser Einstellung ist erst dann zu erreichen, wenn MigrantInnen und Angehörige von Minderheiten nicht als vorübergehende „Gäste“ geduldet, sondern als gleichwertige und gleichberechtigte MitbürgerInnen anerkannt werden.

Minderheiten muss dasselbe Recht auf ihre Kultur, Ideologie und Weltanschauung eingeräumt werden, das auch der Mehrheit zugestanden wird. Statt Assimilationsdruck auszuüben, muss die Majorität an der Änderung der eigenen Deutungsmuster arbeiten.²⁴

5. Thematisierung von Rassismus

Zur Beseitigung festgefahrener Deutungsmuster müssen diese zuerst ins Bewusstsein des Einzelnen gerufen werden. Um Vorurteile zu beseitigen, muss die Gesellschaft ergründen, woher sie kommen und sich mit ihren Ursachen konfrontieren (z.B.: Konkurrenzangst).

²³ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seite 38

²⁴ *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie.* ESSER Hartmut, FRIEDRICHS Jürgen, Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen, 1990, Seite 76

6. Das Gemeinsame betonen

Das IKL kennt zwei Ansätze: das Betonen der Gemeinsamkeiten von Kulturen, um die Befremdungsangst zu nehmen und deutlich zu machen, dass es in anderen Gesellschaften Elemente gibt, die einem selbst bekannt und vertraut sind.

Der zweite Ansatz wäre das bewusste Herausheben kultureller Unterschiede, um den Angehörigen einer Gesellschaftsgruppe zu demonstrieren, dass es mehr gibt als den eigenen Weg, an gesellschaftliche Fragen heranzugehen und Problematiken zu bewältigen. An beiden Ansätzen lässt sich Kritik üben. Während der erste Ansatz Gefahr läuft, durch das konstante Aufzeigen von Gemeinsamkeiten das Spezifische gänzlich außer Acht zu lassen und damit ungewollt einer Assimilationsbewegung Vorschub zu leisten, birgt der letztgenannte Ansatz das Risiko, zum Aufbau künstlicher Grenzen beizutragen und die Befremdung wiederum zu verstärken.

Eine generelle Gefahr des IKL ist es, Zugehörigkeiten zu simplifizieren und dem Umstand zu wenig Rechnung zu tragen, dass die meisten Menschen nicht klar einer Ethnie, einer Kultur, einer Gesellschaft angehören, sondern sich ihre Identität aus verschiedensten Hintergründen zusammensetzt.

Schließlich muss auch berücksichtigt werden, dass sich die verschiedensten Kulturen im Laufe der Geschichte stets beeinflusst haben und besonders heute, in einem Zeitalter zunehmender Globalisierung, keine Kultur mehr klar von der anderen abzugrenzen ist.

7. Ermunterung zur Solidarität

Wie schon in Punkt 2. erläutert, ist es eine wichtige Aufgabe des interkulturellen Diskurses, der Befremdungs- und Konkurrenzangst entgegenzuwirken und das Entstehen einer neuen Identität zu fördern, in der sich Minderheiten und Mehrheiten als Kollektiv empfinden. Diese neue Identität würde ermöglichen, gemeinsam an Problemlösungen zu arbeiten anstatt eine Minderheit mit einem Problem gleichzusetzen und sie zum Sündenbock zu stigmatisieren.

8. Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung: Umgang mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus

Vorraussetzung für die vollkommene Konfliktfreiheit in einer Gesellschaft wäre eine homogene Lebenswelt, in der alle Mitglieder die Hintergrundvoraussetzungen

internalisiert und akzeptiert haben. In einer multikulturellen Gesellschaft wäre dies nur um den Preis von Zwangsassimilation zu bewerkstelligen.

Das Konzept des Bestehen Lassens verschiedener Kulturen und Weltanschauungen impliziert auch das Bestehen Lassen von sich daraus ergebenden Konflikten. Lösungsansatz ist nicht die Beseitigung von, sondern der vernünftige Umgang mit Konflikten.²⁵

Ein Weg zur Konfliktbewältigung führt über den Diskurs. Nieke dazu:

„...In Diskursen ist sicherzustellen, dass alle Beteiligten gleichberechtigt zu Wort kommen und ihre Argumente ernst genommen werden...In interkulturellen Diskursen sind auch Stützungen aus anderen als der dominanten Kultur zuzulassen...In virtuellen Diskursen können die widerstreitenden Positionen anwaltschaftlich vertreten werden...“²⁶

Kritische Stimmen bemängeln, dass sich Diskurse viel zu oft auf dieser virtuellen Ebene abspielen würden, man die immanent Betroffenen kaum zu Wort kommen lassen würde.

Der erwähnte vernünftige Umgang kann aber auch auf einem anderen Weg erfolgen: Nieke erläutert hierfür das Prinzip der „Situativen Begrenzung von Geltung“. Dies bedeutet, dass gerade in multikulturellen Gesellschaften kulturell gebundene Weltdeutungen nicht mit dem Anspruch auf Universalität auftreten sollen und können.

9. Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung:

Dieses Ziel des IKL lässt sich auf unterschiedlichste Weise verfolgen; durch Austauschprogramme zwischen verschiedenen Ländern, durch die Präsentation kultureller Aspekte im Unterricht, durch die gezielte Spurensuche verschiedenster kultureller Merkmale im eigenen, vertrauten Umfeld (wie beeinflusst diese Vielfalt unsere Sprache, unseren Speiseplan, woher kommen bestimmte Feiertage, welche Religionszugehörigkeiten gibt es in meiner Klasse etc.).

In diesem Zusammenhang stellt eine heterogene Klasse eine besonders gute Basis dar um sich auszutauschen; wobei allerdings wieder darauf geachtet werden muss, ob

²⁵ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 191

²⁶ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seiten 243 ff.

SchülerInnen überhaupt noch einen Bezug zu ihrer Ursprungskultur haben und sich mit dieser identifizieren können.

10. Aufhebung der Wir-Grenze in globaler Verantwortung

Laut Nieke gibt es erste Anzeichen für eine mögliche Auseinanderentwicklung von Sozialpädagogik für MigrantInnen einerseits und einer Art Europa-Erziehung andererseits. Im Gedanken der Europa-Erziehung steckt allerdings, so der Autor, die Gefahr eines neuen Nationalismus, der Grenzen zwischen kleineren Territorien nicht beseitigt, sondern lediglich auf eine höhere Ebene zieht. Dementsprechend muss darauf geachtet werden, in das neue „Wir“ tatsächlich alle Menschen einzubeziehen:

„...Das ‚Wir‘ dürfen nun nicht mehr Teile der Menschheit sein, sondern es muss alle Menschen einschließen und auch die noch nicht Geborenen zu berücksichtigen suchen... Interkulturelle Erziehung und Bildung muss also auf eine globale Verantwortung für alle hinarbeiten und darf sich nicht auf ein vernünftiges Zusammenleben in Kleinräumen... beschränken...“²⁷

Kritik am IKL

Kritik an Konzeption und Inhalten der multikulturellen Erziehung wurde erstmals Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre vor allem von Angehörigen ethnischer Minderheiten formuliert.

Man machte sich hierbei am Kulturbegriff fest, an dem beanstandet wurde, er hielte Angehörige von Minderheiten statisch in einer Kultur „gefangen“ und reproduziere Stereotypen, ohne aktuelle Entwicklungstendenzen in den Herkunftsländern der Minderheiten zu berücksichtigen.

Anstatt Unterschiedlichkeiten der kulturellen Zugehörigkeit der dritten und vierten Generation, sowie sich aus Geschlechts- und Schichtzugehörigkeit ergebende Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen, würden die Mitglieder einer Ethnie als homogene Einheit dargestellt.²⁸

Darüber hinaus bemängelt man die bereits thematisierte Reduktion aller sich im interkulturellen Raum ergebenden Problematiken auf die Pädagogik. Es etabliert sich die

²⁷ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seiten 218 ff.

²⁸ *Öffnung von Schule und Interkulturelle Erziehung in Frankfurt am Main, Forschungsbericht und Tagesdokumentation.* BURKARD Christoph, HORNBERG Sabine, Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund, 1993, Seite 21

Ansicht, dass IKL keinen Sinn macht, solange es bloß als theoretisches Unterrichtskonzept existiert. Als solches ist es gebunden an eine nachhaltige Änderung der Gesellschaft in der Mitgliedern verschiedenster Gruppen tatsächlich gleiche Chancen eingeräumt werden. Wenn die Gleichberechtigung außerhalb der Schule endet, erweist sich eine interkulturelle Pädagogik als wirkungslos.

Um dem Anspruch der Lebensnähe gerecht werden zu können, müssten sich laut Meinung mancher Kritiker an der Konzeption und Entwicklung des IKL jene Menschen beteiligen können, die immanent von Rassismus, Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind.

Stattdessen würde IKL viel zu oft von PädagogInnen entwickelt, die stellvertretend für die betroffenen Minderheiten agieren. Das Resultat sei eine Perspektive, die auf eindimensionale Weise und aus der Warte der Majorität Konflikte und Problematiken der Interkulturalität beleuchtet.²⁹

Globales Lernen – Alternatives Konzept oder Nachfolgemodell?

Im Zuge meiner Recherchen bin ich auf einen Begriff gestoßen, bei dessen genauerer Untersuchung mir die starke inhaltliche Überschneidung mit IKL auffiel: Das Globale Lernen. Warum diese Koexistenz zweier Konzepte, die unterschiedliche Namen tragen, aber weitgehend dasselbe wollen?

Der Hauptunterschied lag für mich auf dem ersten Blick darin, wer die Begriffe verwendet: Während ich in den Publikationen des Bildungsministeriums fast nur der Begriff „Interkulturelles Lernen“ antraf, fand ich im Bereich der NGOs, die sich mit entwicklungspolitischer Bildungsarbeit befassen, verstärkt den Terminus „Globales Lernen“ vor.

Diese Diskrepanz veranlasste mich, das „Globale Lernen“ zum Bestandteil der ExpertInnenbefragung zu machen, um abzuklären, in welchem Verhältnis die beiden Begriffe zueinander stehen. Da im empirischen Teil der Arbeit auf diesen Punkt genauer eingegangen wird, möchte ich mich hier darauf beschränken, das Bild wiederzugeben, das mir die Literatur zu diesem Thema eröffnet hat.

In der Literatur zum Interkulturellen Lernen fand ich keine Verweise auf das Globale Lernen. Dass diese Konzeption noch jünger ist als IKL, erklärt ihre Abwesenheit in „älteren“ Werken

²⁹ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 197

(aus den 80er und 90er Jahren). Die aktuellen Veröffentlichungen stammen größtenteils aus der Forschungsreihe des Bildungsministeriums, und jenes scheint, was Globales Lernen betrifft, einen „blinden Fleck“ zu haben. Eher zufällig traf ich erstmals auf diesen Begriff, als ich den Report einer NGO zur Bildungsarbeit im Jahr 2006 sichtete. Bei genauerer Recherche fiel mir die Konsequenz, mit der im Sektor der NGOs von „Globalem Lernen“ gesprochen wurde, ebenso auf wie die Beharrung des Bildungsministeriums auf dem „Interkulturellen Lernen“.

Literatur zu Globalem Lernen fand ich in erster Linie im Internet in Form von Pdf-Artikeln (siehe Bibliografie); hier ist unter den AutorInnen vor allem Neda Forghani zu nennen (*Globales Lernen: Die Überwindung des nationalen Ethos*. Innsbruck, Studienverlag, 2001). In diesen Artikeln wird Globales Lernen als Weiterentwicklung des IKL charakterisiert und als umfassenderes Konzept dargestellt.

Ähnlich wie beim Interkulturellen Lernen wirft der Begriff „Globales Lernen“ Probleme auf, wenn es um eine exakte Definition geht. Forghani bringt das folgendermaßen auf den Punkt:

„...Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für alle pädagogischen Ansätze, die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen. Es ist kein festumrissenes pädagogisches Programm, sondern vielmehr ein offenes...Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung. Eine allgemein akzeptierte Definition gibt es nicht...“³⁰

Leichter hat es die Autorin schon bei der Beschreibung der Ausgangssituation, der Basis Globalen Lernens. Sie liegt in der Entstehung einer „Weltgesellschaft“, die vom Phänomen der Globalisierung geprägt ist, in welcher der Umgang miteinander eine wesentliche Rolle spielt. Der Begriff „Globalisierung“ erscheint 1961 erstmals in den Lexika. Heute scheint er unausweichlich, sei es auf dem Sektor der Technologie, der Wirtschaft, der Politik oder der Gesellschaft – er prägt unser Leben in vielerlei Hinsicht.

Globales Lernen versteht sich als Antwort auf dieses Phänomen. So wie sich die Gesellschaft laufend wandelt, muss die Pädagogik flexibel bleiben, um nicht in rückständigen Konzeptionen zu erstarren. Ebendiese Notwendigkeit macht das „Globale Lernen“ als Begriff schwer fassbar.

Der Begriff „Global“ muss, so Forghani, hier im ursprünglichen Sinne des Wortes als „allumfassend“ verstanden werden. „Global“ bezieht sich nicht nur auf den vermittelten Inhalt, sondern ebenso auf die Wahl der Methode. Die Auseinandersetzung mit Inhalten Globalen Lernens macht wenig Sinn, wenn sie in frontaler Form erfolgt; denn hier geht es um

³⁰ Was ist Globales Lernen? FORGHANI Neda, <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf>, Letzter Zugriff: 18.11.2007

Bewusstseinsbildung, und diese setzt interaktive Prozesse voraus. In diesem Sinne werden Projektunterricht, Austauschprogramme u.ä. zur entscheidenden Grundlage einer erfolgreichen Umsetzung Globalen Lernens. „Allumfassend“ kann hier auch als „allgegenwärtig“ verstanden werden, d.h. der Bezug zu Themen der Globalisierung soll in jedem Unterrichtsfach hergestellt werden, anstatt diese Aufgabe auf „typische“ Gegenstände (Geschichte, Fremdsprachen, Geographie) abzuschieben.

Eine klare Abgrenzung macht Forghani, wenn es darum geht zu definieren, was Globales Lernen nicht ist. Es sei nicht zu verwechseln mit Friedens- oder Umwelterziehung, antirassistischer oder interkultureller Erziehung. Allerdings, räumt sie ein, wäre es zulässig, die genannten Termini als Teilbestandteile des Dachbegriffes Globales Lernen zu betrachten.

Als zentrales Anliegen kristallisiert sich in Forghanis Artikel das Wissen um Nachhaltigkeit, Zukunftsperspektiven und globale Verantwortung heraus, und in diesem Zusammenhang die Bemühung um einen Perspektivenwechsel: Die Welt mit anderen Augen zu betrachten, um so den eigenen Standpunkt kritisch zu beleuchten, andere Positionen kennen zu lernen und als gleichberechtigt zu akzeptieren.

Zur Geschichte des Globalen Lernens in Österreich schreibt Hartmeyer:

„...1988 wurde bei einem an der Universität Klagenfurt im Rahmen der vom Europarat initiierten Europäischen Nord-Süd-Kampagne abgehaltenen Symposium zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit erstmals die Forderung erhoben, ein Unterrichtsprinzip „Entwicklungspolitik“ einzuführen...Diese Forderung wurde...weitergeführt und in eine Forderung nach dem Prinzip Globales Lernen umformuliert. Damit sollte...das entwicklungspolitische und das interkulturelle Lernen verbunden werden...“³¹

Impuls für diese Entscheidung war unter anderem eine Studie über das Weltbild der damals 14jährigen, das die Auffassung, man habe es hier mit einer „No Future Generation“ zu tun, gründlich widerlegte, gleichzeitig aber zeigte, dass der Begriff der „Dritten Welt“ von Angehörigen dieser Altersgruppe überwiegend negativ konnotiert wird.

Die Umsetzung von Globalem Lernen ist von dem Bemühen geprägt, dieses Negativimage zu verbessern. In dem Bewusstsein, dass bloße Wissensvermittlung hier nicht ausreicht, werden Vorschläge zu einer aktiven Unterrichtsgestaltung gemacht; in der Inhalte erfahrbar und erlebbar werden sollen.

³¹ *Globales Lernen in Österreich – Erfahrungen, Erwartungen, Perspektiven.* HARTMEYER Helmuth, <http://doku.globaleducation.at/GL-Hartmeyer1.pdf>, Letzter Zugriff: 18.11.2007

Forderungen nach einer Verankerung des Globalen Lernens als Unterrichtsprinzip und der Erstellung spezifischen Zusatzmaterials werden 1992 vom damaligen Unterrichtsminister Scholten abgelehnt. Als Grund vermutet Hartmeyer finanziellen Überlegungen, der sich im Übrigen zu dieser Entscheidung verständnisvoll äußert:

„...Rückblickend ist wesentlicher, dass Scholten im Grunde zuzustimmen war: Die in den 70er und 80er Jahren weit verbreitete Annahme, dass eine umfassende Bildungsreform der Hebel zu einer Gesellschaftsreform war, war zu hinterfragen...Muss sich nicht gerade das formale Bildungswesen die kritische Frage gefallen lassen, dass es zwar von Chancengleichheit spricht, jedoch Karrierechancen verteilt...?“³²

Eine Schwäche des Globalen Lernens verortet Hartmeyer in der Tatsache, dass bis dato die Wissenschaft diesem Thema kaum Aufmerksamkeit schenkt. Heute komme noch erschwerend hinzu, „...dass der Wandel vom Wohlfahrtsstaat zum Wettbewerbsstaat Bildung im Allgemeinen und Schule im Besonderen zusätzlich gefährdet...“ Die Fokussierung des Arbeitsmarktes auf eine „Verwertbarkeit“ junger Menschen würde die Möglichkeit eines selbstbestimmten Lernens reduzieren. Die eigenen Interessen müssen der allgemeinen Nachfrage nach bestimmten Qualifikationen untergeordnet werden.

Auch Hartmeyer unterstreicht die Aufgabe Globalen Lernens, nicht zur Wissensvermittlung zu dienen, sondern zur Bewusstseinsbildung des Einzelnen durch eine „Erfahrbar- und Erlebarmachung“ der Welt, die ihn befähigt, sich in der globalisierten Gesellschaft zurechtzufinden. Denn: „...Angelerntes verhindert allemal Einsicht und Weisheit...“

Tiefenbacher unterscheidet, ausgehend von Scheunpflugs Modell des „Globalen Würfels“ drei Handlungsfelder Globalen Lernens. Diese beziehen sich auf

- Die Wahl der Themen (unter dem Leitgedanken „Soziale Gerechtigkeit“)
- Die räumliche Dimension
- Die Kompetenzen der SchülerInnen

Der Bereich der Themen ist wiederum in vier Felder unterteilbar, die sich mit den Problemen der Weltgesellschaft befassen: Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden lauten die Schlagworte, die von Ökologie und Nachhaltigkeit bis zu Migration und Diskriminierung zahlreiche Sachgebiete umfassen. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung eines Bewusstseins für die Vernetzung sozialer und wirtschaftlicher Entwicklungen.

³² *Globales Lernen in Österreich – Erfahrungen, Erwartungen, Perspektiven.* HARTMEYER Helmuth, <http://doku.globaleducation.at/GL-Hartmeyer1.pdf>, Letzter Zugriff: 18.11.2007

Was die angesprochene Vernetzung anbelangt, so ist diese auch für die Ebene der räumlichen Dimension von großer Bedeutung. Unter dem Aspekt der Unterschiedlichkeit von Lebensräumen soll hier das unmittelbare Umfeld (Schule, Familie, Wohnort...) untersucht werden, um schließlich auf eine größere Ebene zu gelangen („Österreich als Teil der Weltgemeinschaft“). Tiefenbacher charakterisiert das Verhältnis dieser Dimensionen folgendermaßen: „...Obwohl um Weltsicht bemüht, ist Globales Lernen elementar auf die Wahrnehmung und Ergründung von Situationen auf der Mikroebene angewiesen. Der...Erkenntnis- und Lernprozess im Zusammenhang mit globalen Phänomenen bemüht sich um eine Verflechtung wichtiger Entscheidungsebenen – von der familiären über die lokale und nationale bis zur globalen...“

Die Kompetenzen, welche die SchülerInnen entwickeln sollen, stellen für Tiefenbacher den zentralen Punkt der Anliegen Globalen Lernens dar. Sie umfassen eine generelle Orientierungsfähigkeit in der Weltgesellschaft, welche dann gewährleistet ist, wenn die SchülerInnen Fachkompetenz, soziale Kompetenz und personale Kompetenz erworben haben. Diese zu schulen fällt in den Aufgabenbereich des Unterrichts.

Sind Schulen in Österreich diesen Aufgaben gewachsen? Tiefenbacher verneint dies. Den Grund dafür verortet sie nicht bei den LehrerInnen, auf deren vereinzelt individuelles Engagement sie lobend eingeht, sondern in einem unflexiblen Schulsystem. Die Curricula seien zu eng, die Unterrichtsvorgaben zu starr, um weltöffnere (Bewusstseins)bildung die Türen zu öffnen.³³

Der „European Global Education Peer Review Process“ beobachtet, dass die explizite Verankerung Globalen Lernens in den Lehrplänen weder auf der NGO-Ebene noch im Bereich des Bildungsministeriums für besonders erstrebenswert gehalten zu werden scheint. Der Grund dafür sei einerseits, dass seine Anliegen auch im Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ unterzubringen seien, zum anderen, dass die Inhalte Globalen Lernens, wenn auch nicht unter diesem Namen, in den Lehrplänen aufscheinen, wenn von Erziehung zu Frieden, Toleranz und sozialem Bewusstsein die Rede ist (siehe auch Kapitel „Verankerung im Lehrplan). Diese Nicht-Nennung habe allerdings wieder zur Folge, dass die Verantwortung

³³ *Globales Lernen – Ein zukunftsorientiertes pädagogisches Konzept.* TIEFENBACHER Erika, <http://doku.globaleducation.at/GL-Tiefenbacher.pdf>, Letzter Zugriff: 18.11.2007

für die Umsetzung solcher Inhalte verstärkt auf die Eigeninitiative der LehrerInnen abgewälzt würde. Damit stünde Österreich in Europa nicht alleine.³⁴

IKL in der Praxis

Ausblick

Schule ist ein Ort des Zusammentreffens verschiedener Weltanschauungen, religiöser und geistiger Haltungen. Eine Konfrontation mit anderen Standpunkten als den eigenen resultiert oft in Befremdung und Verunsicherung, wenn nicht gelernt wurde, zu den eigenen Überzeugungen kritische Distanz zu nehmen und andere gelten zu lassen, was nicht zwingend bedeutet, sie für die eigenen einzutauschen. Wir werden im Folgenden feststellen, dass aus einem solchen kulturellen Zusammenprall Konflikte auf vier Ebenen resultieren können:

- **Zeit und Raum.** Diese spielen, je nach Region und Kultur, unterschiedliche Rollen. In der multikulturellen Gesellschaft müssen sich Menschen mit unterschiedlichen Zeit-Raum-Konzeptionen auf einem gemeinsamen Raum zurechtfinden, was Schwierigkeiten aufwerfen kann.
- **Sprache.** Diese ist mehr als bloßes Instrument zur Kommunikation. Durch sie wird die historische Entwicklung einer Gesellschaft transparent. Eine Konversation ist somit auch ein indirekter Austausch von Weltbildern.
- **Besitz, Macht, Geld.** Der soziale Hintergrund der Familie ist ebenso ausschlaggebend für die gesellschaftliche Position des Individuums wie dessen kulturelle Zugehörigkeit. Es gilt, diese Faktoren zu berücksichtigen – Konflikte dürfen nicht zwingend auf die Herkunft von Individuen zurückgeführt werden.
- **Verhältnis Individuum – Gruppe.** Während in manchen Gesellschaften das Individuum im Zentrum steht, ordnet sich dieses in anderen Systemen zugunsten des Kollektivs unter. Für den Raum Schule ergibt sich, Angehörige beider Systeme mit den Vor- und Nachteilen des jeweiligen Konzepts vertraut zu machen, um einer vordergründigen Ablehnung entgegenzuwirken.

Den LehrerInnen erwächst die Aufgabe, SchülerInnen im vernünftigen Umgang mit solchen Konflikten zu unterstützen. Allerdings gibt es dafür keine vorgefertigten Rezepte; die

³⁴ *Global Education in Austria. The European Global Education Peer Review Process. National Report on Austria.* NORTH-SOUTH CENTRE OF THE COUNCIL OF EUROPE (Hrsg.), Lissabon, 2006, Seiten 33, 34

Lehrkräfte sind gefordert, ihre eigenen Positionen kritisch zu hinterfragen und Offenheit gegenüber dem „Anderen“ zu entwickeln. Auch müssen sie akzeptieren, dass es für viele Konfliktsituationen keine sofortigen Lösungen gibt, sondern sie sich einen eigenen Weg finden müssen, Problemen in der multikulturellen Schulklasse zu begegnen.

Es mag nicht verwundern, dass sich LehrerInnen in dieser Situation oft überfordert und allein gelassen fühlen. Welche Unterstützung haben sie in diesem Bereich zu erwarten? Worauf greifen sie zurück? Gehen Unterrichtende überhaupt auf IKL ein? Diese Fragen werfen sich auf und werden im Interview an die ExpertInnen gerichtet, um aus ihrer Sicht Probleme, Hürden und Änderungsbedarf in der Schulpraxis, aber auch der LehrerInnenausbildung zu verorten.

Ein weiteres Thema, das sich für die Befragung aufdrängte, ist das Unterrichtsmaterial: Bestehendes, approbiertes Material geht kaum bis gar nicht auf den Aspekt der kulturellen Heterogenität ein, wie Untersuchungen zeigen. Allerdings sind LehrerInnen in einem gewissen Maß an dieses Material gebunden, da viele Eltern über das Vorankommen im Schulbuch den Lernfortschritt ihrer Kinder beurteilen. Sie nehmen es meist mit Unwillen zur Kenntnis, wenn Unterrichtende vom Lehrwerk abweichen und haben so einen maßgeblichen Einfluss auf die Wahl des Unterrichtsmaterials. Ein weiteres Hindernis im Gebrauch von alternativem Material stellt der zusätzliche Arbeitsaufwand für dessen Recherche, Zusammenstellung und Vervielfältigung dar.

Unter den befragten ExpertInnen befinden sich einige, die persönliche Erfahrungen in der Erstellung von Zusatzmaterial für IKL haben. Daher lag es nahe, ihre Beobachtungen zur Benutzerfreundlichkeit und Verwendung der Lehrwerke mit den Ergebnissen der Studien zu vergleichen.

Glaubt man den Untersuchungen, scheint ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von IKL bei Österreichs Lehrkräften kaum vorhanden zu sein. Als Unterrichtsprinzip ist es abhängig von Gutdünken und Motivation der Lehrkräfte, die keineswegs zu seiner Umsetzung verpflichtend sind.

Ebenso beruht die LehrerInnenfortbildung auf Basis der Freiwilligkeit. LehrerInnen nehmen diese zwar in Anspruch, geben aber den fachdidaktischen und methodischen Seminaren den Vorzug. Befragungen ergeben, dass wenige Unterrichtende mit dem Begriff „Interkulturelles Lernen“ etwas anfangen können. Auch herrschen Missverständnisse vor, wen IKL betrifft. Anstatt seine Anwendbarkeit in jedem Unterrichtsfach zu erkennen, wird diese Aufgabe gern an die SprachlehrerInnen, vor allem an die Zuständigen für die Deutschförderung abgegeben.

Der Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt der SchülerInnen wird kaum Wertschätzung entgegengebracht; viel zu selten wird sie als Bereicherung erachtet.

Als Maßnahme für eine Steigerung des Bewusstseins für IKL werden in der Literatur beispielsweise interdisziplinäre Projekte vorgeschlagen, in denen sich jede Lehrkraft mit ihren Qualifikationen einbringen kann. Jedenfalls muss sich, so der Tenor, das Schulwesen als Ganzes verändern, um IKL Raum zu geben: Die Quantität des Erlernten muss zurücktreten zu Gunsten der Qualität eines Bewusstseinsprozesses von SchülerInnen und Lehrenden.

Bei der Erörterung von IKL in der Schulpraxis kann ein Blick auf den muttersprachlichen Unterricht nicht ausbleiben. Wie bereits im Kapitel „Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in Österreich“ erläutert, ist die Förderung der Erstsprache eines Kindes ein maßgeblicher Baustein zu dessen Schulerfolg. Sie erleichtert das Erlernen von Zweitsprachen und damit auch das Verständnis des Unterrichts, der größtenteils in der Zweitsprache erfolgt.

Im Gegensatz zu diesen seit den 60er Jahren bekannten Tatsachen ist die Schulrealität geprägt von Geringschätzung bis Verbannung aller anderen Sprachen als Deutsch, was sich nicht nur auf das Selbstbewusstsein der Kinder, sondern auch auf das ihrer Eltern auswirkt, die mangels ausreichender Informationen einer Eliminierung der Erstsprachen im Klassenzimmer zustimmen. Auf den Lernerfolg der SchülerInnen hat das fatale Auswirkungen.

Es erweist sich als erforderlich, Eltern wie LehrerInnen verstärkt über die Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichts zu informieren, das Selbstbewusstsein der SprecherInnen durch eine Aufwertung ihrer Kompetenzen zu stärken und den Unterricht umzugestalten, zum Beispiel durch Zurückgreifen auf die Nonverbale Kommunikation oder das bewusste Analysieren unterschiedlicher sprachlicher Strukturen. Auch in der Konzeption des Unterrichtsmaterials muss sich noch einiges ändern; gegenwärtig gibt es für den muttersprachlichen Unterricht kaum geeignetes Material.

Wozu IKL?

Kulturelle Konfrontation in der pluralistischen Gesellschaft

Wie im Kapitel „Entwicklungsgeschichte des Interkulturellen Lernens in Deutschland und Österreich“ bereits erörtert wurde, ergibt sich Interkulturelles Lernen als pädagogische Antwort auf die Faktizität einer multikulturell gewordenen Gesellschaft. In dem Begriff sind bereits andere pädagogische Interessen an einer soziokulturellen Bildung von SchülerInnen beinhaltet, wie zum Beispiel gendersensible oder antirassistische Erziehung.

Jede Konfrontation mit einer fremden Kultur kommt einer Erschütterung der eigenen Wertigkeiten gleich. IKL setzt voraus, dass Konflikte und Dissonanzen zugelassen werden. Laut Rademacher können sich in folgenden Dimensionen Konflikte ergeben:

- **Zeit und Raum:** Diese beiden Dimensionen werden von Menschen aus verschiedenen Kulturen unterschiedlich wahrgenommen; dementsprechend wird mit Räumen unterschiedlich umgegangen. Ein Konfliktpunkt, wenn sich im selben Raum Angehörige unterschiedlicher Kulturen nun auf eine gemeinsame Nutzung „einigen“ müssen. Schule als Raum bietet derzeit viel Anlass zu Diskussionen: Wie stark darf das individuelle Weltbild in einer Schule zur Schau gestellt werden? Wo verlaufen die Grenzen? Was einem in diesem Zusammenhang wohl unweigerlich in den Sinn kommt, ist die scheinbar nicht enden wollenden Debatte um „das Kopftuch“ als vermeintliches Symbol religiöser Zugehörigkeit.
- **Sprache:** Sprache ist ein historisches Produkt. Sie begleitet gesellschaftliche Prozesse und ist Zeuge und Abbild politischer, sozialer, religiöser, demo- und geographischer Entwicklung. Gleichzeitig ist es die Sprache, welche maßgeblich an diesen Veränderungen beteiligt ist, denn sie ist ihr Werkzeug, ihr Kommunikationsmittel. Wenn sich zwei Individuen unterhalten, „schwingt“ folglich viel mehr mit als der bloße offenkundige Informationsaustausch. Konversation wird damit zum Ort eines massiven Zusammenpralls unterschiedlicher Weltanschauungen. So ist es interessant zu vermerken, dass man in Konfliktsituationen meist auf die Muttersprache zurückgreift, auch wenn man zwei oder mehrere Sprachen gut beherrscht.
- **Besitz, Macht, Geld:** Wenn Gruppen verschiedener Länder zusammenkommen, spielen Machtverhältnisse eine gewisse Rolle. Diese sind wiederum geprägt von der ökonomischen Lage dieser Gruppen und ihrer Herkunftsländer – besonders stark zeigt sich dieser Konflikt im Nord-Süd-Gefälle. Es ist zu beachten, dass finanzielle Gruppenzugehörigkeit prägender sein kann als die kulturelle. ArbeiterInnenkinder aus Österreich haben oft mehr mit ArbeiterInnenkindern aus der Türkei gemeinsam als mit österreichischen Kindern einer höheren Bildungsschicht. Was die beiden ersten Gruppen eint, ist die verhältnismäßig niedrige Aussicht, eine höhere Ausbildung abzuschließen und damit in eine besser gestellte Berufsgruppe aufzusteigen. Soziale Faktoren wie die Anstellung bzw. Arbeitslosigkeit der Eltern (genauer dazu siehe Kapitel „Schullaufbahn österreichischer Kinder mit Migrationshintergrund“) spielen in

der Karriereentwicklung eines Individuums eine ebenso signifikante Rolle wie der kulturelle und ethnische Hintergrund.

- **Verhältnis Individuum – Gruppe:** Während in hoch industrialisierten Ländern die Individualität sehr ausgeprägt ist, orientieren sich Menschen in ärmeren Ländern verstärkt am Kollektiv. Diese Orientierung wird durch religiöse und politische Strukturierung verstärkt. Angehörige eines individualistischen Systems verorten oft eine „Freiheitsberaubung“ in Gesellschaften, welche die Interessen des Einzelnen unter die der Gemeinschaft stellen. Hier manifestiert sich Ethnozentrismus, der eine „fremde“ gesellschaftliche Ordnung automatisch negativ bewertet, ohne nach Sinn und Vorteilen eines solchen Systems zu fragen bzw. das eigene System auf Mängel und Schwächen zu durchleuchten.³⁵

Umgang mit Konflikten in der Interkulturellen Pädagogik

Um mit den im vorangehenden Kapitel beschriebenen Konflikten umgehen zu können, müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein:

Die Handelnden müssen lernen, mit Unsicherheiten umzugehen, die sich durch die Konfrontationen mit der fremden Kultur ergeben. Sie müssen die Offenheit entwickeln, sich konflikthaften Situationen zu stellen.

Des Weiteren müssen sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass IKL nie ein vollständig abgeschlossener Prozess sein wird, sondern sich ebenso weiterentwickelt wie die Gesellschaft, für die es konzipiert wurde.

Oft setzt Interkulturelles Lernen in Situationen an, wo Widersprüche herrschen zwischen der Gesetzgebung des Staates, den Werten und Anliegen der Familie und dem Erziehungsauftrag der Schule. In diesem Konfliktraum müssen PädagogInnen damit umgehen lernen, dass gewisse Widersprüche nicht sofort lösbar sind und keine allgemeingültigen Lösungsrezepte existieren.³⁶

Für Essinger ergibt sich daher folgende Konsequenz:

³⁵ *Spielend Interkulturell Lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen.* RADEMACHER Helmolt, VWB Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin, 1991, Seiten 25 – 27

³⁶ *Spielend Interkulturell Lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen.* RADEMACHER Helmolt, VWB Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin, 1991, Seite 28

„...Für den Pädagogen bedeutet dies, dass er ...nicht ‚neutral‘ sein kann; die Reflexion ist in höchstem Maß ‚parteilich‘. Für die Interkulturelle Pädagogik ergibt sich als Konsequenz: Interkulturelle Pädagogik ist in höchstem Maße politisch; sie ist politische Pädagogik, Polit-Pädagogik...“³⁷

Nach Rademacher ist nicht die Quantität der erworbenen Informationen zu interkulturellen Themen wichtig, sondern die Qualität und Tiefe der Reflexion interkultureller Problematiken:

„...Das heißt, dass auch unsere Vorstellungen, wie Lernen stattfinden soll, tangiert sind. Es geht nicht darum, ein möglichst großes Wissen über das Fremde zu erwerben, sondern orientiert am Begegnungsprozess eine möglichst hohe Intensität in der Auseinandersetzung zu erreichen, d.h. es gilt Abschied von der Vorstellung zu nehmen, durch die Anhäufung von Informationen über eine andere Kultur mehr von ihr verstehen zu können...“³⁸

Bedeutender als das sofortige Auffinden von Lösungen kultureller Konflikte ist für den Autor die Fähigkeit der PädagogInnen zur Empathie, also zur Bereitschaft, sich in andere Personen hineinzuversetzen und diese zu verstehen.

Einsatz von Zusatzmaterial für IKL

Eltern haben Einfluss auf das Unterrichtsverhalten der LehrerInnen, indem sie dieses beobachten und kritisieren. Der Studie von Fillitz zufolge sehen Eltern es nicht gerne, wenn die LehrerInnen vom Schulbuch abgehen, da es für sie ein Mittel darstellt, den vermeintlichen Lernfortschritt ihrer Kinder zu bemessen. Lehrende sind auf das Unterrichtsmaterial angewiesen, das sie seitens der Schule zur Verfügung gestellt bekommen, eine individuelle Auswahl ist hier kaum möglich:

„...Die Schulbücher werden gemeinsam von LehrerInnen und DirektorInnen ausgewählt. Die Wahlmöglichkeit ist insofern eingeschränkt, als meistens eine Einigung angestrebt wird, Schulstufenweise dieselben Bücher zu verwenden. Mit den Inhalten zeigten sich viele LehrerInnen zufrieden, Kritik wurde nur von Einzelnen geübt. Diese ziehen zusätzliches Material heran und orientieren sich nur Kapitelweise am Schulbuch...“³⁹

Allerdings ist laut Studie die Ergänzung der Schulbücher durch eigens zusammengestellte Unterlagen kaum üblich, da diese mit zusätzlichem Aufwand verbunden ist, einerseits in der Produktion (zusätzlicher Arbeitsaufwand bei der Zusammenstellung und Auswahl des

³⁷ *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven.* BORELLI Michele, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH., k. A., 1986, Seite 74

³⁸ *Spielend Interkulturell Lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen.* RADEMACHER Helmolt, VWB Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin, 1991, Seite 28

³⁹ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seite 39

Unterrichtsmaterials), andererseits in der Vervielfältigung (Zusatzkosten für Kopien u.ä.). An Hauptschulen würde noch öfter vom Lehrbuch abgegangen als an den AHS.

Beim approbierten Unterrichtsmaterial, das am stärksten zum Einsatz kommt, herrsche noch großer Änderungsbedarf. So würde kaum auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt eingegangen, die in vielen Klassen anzutreffen ist. Auch in den Curricula würde dieser Umstand viel zu wenig thematisiert, was wiederum zur Folge hätte, dass die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen nur selten Anerkennung bei den Lehrenden finden würde.⁴⁰

Hindernisse in der Umsetzung von IKL

Aus der Studie „Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip“ (Fillitz, 2003) geht hervor, dass sich die Mehrheit der LehrerInnen „...in Bezug auf Didaktik, Methodik und Unterrichtspraxis als zuwenig ausgebildet empfinden. Die bezog sich nicht nur auf Interkulturelles Lernen, sondern auf die Unterrichtspraxis im Allgemeinen...“

Die interviewten LehrerInnen hätten angegeben, sich sehr für Fortbildung zu interessieren. Allerdings wären viele der tatsächlich aufgesuchten Seminare eher fachspezifisch oder allgemein fachdidaktisch-methodisch; nur selten würde die Wahl auf ein ausdrücklich interkulturell ausgerichtetes Seminar fallen. Seit dem Schuljahr 1999/2000 habe sich die Situation auch dahingehend verschärft, als Freistellungen auch für Weiterbildung eingearbeitet werden müssen. Solche Maßnahmen „...lassen erwarten, dass die Motivation zurückgeht...“

IKL hat scheinbar in der Prioritätenliste der LehrerInnen eine stark untergeordnete Position. Das mag mitunter daran liegen, dass ein Bewusstsein für die Notwendigkeit dieses Unterrichtsprinzips kaum vorliegt und durch die unklaren Richtlinien auch nicht gefördert wird. So würden sich LehrerInnen und DirektorInnen laut Studie auch eine grundlegende Wissens- und Kompetenzvermittlung wünschen.

In ihren Befragungen machten die ForscherInnen einen sehr unterschiedlichen Informationstand über das IKL aus, „...wobei das Spektrum der Antworten von sehr reflektierten Ansichten bis zur völligen Unkenntnis dieses Unterrichtsprinzips reichte...“ Die Institutionalisierung von IKL als Unterrichtsprinzip sei zu schwach, um eine produktive

⁴⁰ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seiten 187 ff.

Auseinandersetzung der LehrerInnen mit seinen Inhalten bewerkstelligen zu können. Seine Umsetzung hänge viel zu sehr vom Interesse der LehrerInnen ab, welches freilich nicht bei allen in gleichem Maße ausgeprägt ist.⁴¹

Furch fasst als Resultat einer von ihr durchgeführten LehrerInnenbefragung zusammen: „...Mit den Kategorien ‚interkulturell‘ bzw. ‚Interkulturelles Lernen‘ assoziieren die Untersuchungsteilnehmerinnen vorwiegend idealistische Vorstellungen, die oft von verbreiteten Stereotypen geprägt sind. Regionale Kulturen stehen im Mittelpunkt des Denkens, integrative bzw. eingliedernde Haltungen kommen selten vor...“⁴²

Fleck spricht in einem Interview, das unter dem Titel „Sprachliche und kulturelle Vielfalt als pädagogische Herausforderung“ erschienen ist, das Problem an, IKL würde von LehrerInnen oft in den Verantwortungsbereich der SprachlehrerInnen abgeschoben, hier vor allem in den Bereich des Deutschförderunterrichts. Dabei vergesse man, dass jeder Unterricht letztlich auch Sprachunterricht sei, da Inhalte hauptsächlich über Sprache vermittelt würden. Darüber hinaus seien alle Unterrichtsfächer gleichermaßen von dieser Thematik betroffen – dies sei allerdings nur den wenigsten bewusst. Aus diesem Grund hält Fleck fächerübergreifende Projekte für sinnvoll, welche verschiedene Disziplinen verknüpfen und LehrerInnen ermöglichen, sich mit ihren spezifischen Qualifikationen einzubringen.⁴³

Die tatsächliche Umsetzung des Unterrichtsprinzips IKL ist laut der Studie von Fillitz stark abhängig von der individuellen Motivation der Lehrenden – wer selbst einen Migrationshintergrund aufweist, zweisprachig aufgewachsen ist oder durch Reisen seinen Bezug zu anderen Ländern aufgebaut hat, ist, so die AutorInnen, auch engagierter in der Vermittlung interkulturellen Bewusstseins. IKL wird nur dann in den Unterricht eingebracht, wenn LehrerInnen es für „...sinnvoll und notwendig erachten. Von einem grundsätzlichen Denken in Richtung interkulturelles Lernen an allen Schulen, wie es im Lehrplan vorgesehen ist, ist die Praxis weit entfernt...“

Die Klassensituation, sei sie homogen oder heterogen, wäre laut Studienergebnissen kaum ausschlaggebend für den Einsatz von IKL. Eine Ausnahme stellt der Fremdsprachenunterricht

⁴¹ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seite 81

⁴² „*Interkulturelles Lernen*“ und „*Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache*“: *Bildungspolitischer Auftrag und pädagogische Realität; eine empirische Untersuchung bei Grundschullehrerinnen in Wien.* FURCH Elisabeth, Dissertation, Eigenverlag, Wien, 2003, Seite 39

⁴³ *Sprachliche und kulturelle Vielfalt als pädagogische Herausforderung. Gespräch mit Elfie Fleck.* GARCIA SOBREIRA-MAJER Alfred, Das Wort, Ausgabe Nr. 2, Wien, 2001

dar; dieser ist „...grundsätzlich interkulturell orientiert, zumindest was die intensive Auseinandersetzung mit jenen Ländern betrifft, wo die betreffende Sprache gesprochen wird...“⁴⁴

Hier wäre allerdings zu überprüfen, inwiefern sensibel mit anderen Kulturen umgegangen und versucht wird, Stereotypisierungen und das Generieren von Klischees zu vermeiden. AnwenderInnen des IKL müssten, laut Meyer, die „...Stereotypen lehren und sie zugleich abbauen...“⁴⁵

Nach Angaben der AutorInnen würden Lehrende den interkulturellen Aspekt ihrer Tätigkeit oftmals ignorieren oder übergehen, wodurch die Identität der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen als defizitär eingeordnet würde.

Das Ergebnis einer solchen Ungleichbehandlung seien Identitätsdiffusion und –konflikte.

Zu sehr würde noch von einer „...von einer deutschsprachigen, primär katholisch oder konfessionslos geprägten Schülerklientel ausgegangen...“; das österreichische Schulwesen sei damit immer noch monokulturell ausgerichtet.

Dabei offenbart sich bei Betrachtung der Schulklassen ein starkes Zunehmen der Heterogenität; nicht nur im Kollektiv, sondern auch bei den einzelnen SchülerInnen. Wir leben in einer Gesellschaft, in der es verstärkt zu einer Bildung von Mischidentitäten kommt – eine logische Konsequenz des multikulturellen Lebensraums, in der uns Einflüsse aus verschiedensten Richtungen prägen und wir uns aus den unterschiedlichsten Bereichen die Bausteine unseres Weltbildes „zusammensuchen“.

Hier herrsche laut Fillitz noch eine große Diskrepanz zwischen Alltagsrealität und dem Schulwesen, das diesem Wandel kaum Rechnung trägt.

Als kontraproduktiv für die Umsetzung des IKL erweise sich auch ein Unterrichtssystem, das sich an der Quantität erworbenen Wissens orientiert, anstatt sich die Qualität eines Bewusstseinsprozesses zur Aufgabe zu machen:

„...Die Überbetonung von Ausbildung bzw. Wissensvermittlung gegenüber Bildung und Sozialkompetenz entspricht einem Trend zu Effizienzsteigerung, wie sie im Wirtschaftssystem des Kapitalismus gefordert wird. Ein Leistungsbegriff, der

⁴⁴ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seite 43

⁴⁵ *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* NIEKE Wolfgang, Leske + Budrich, Opladen, 1995, Seite 221

sich über Stoffmengen artikuliert, arbeitet einem System in die Arme, das sich über Effizienz bzw. Ineffizienz, Produktivität und Wertsteigerung bzw. –verlust definiert, und das dem Menschen – als Mensch in einer (multikulturellen) Gesellschaft – keinen Raum einräumt, ja schwerlich einräumen kann...“⁴⁶

Muttersprachlicher Unterricht

Mit dem Schuljahr 1992/93 wird der muttersprachliche Unterricht im Schulwesen verankert; man verordnet einen entsprechenden Lehrplan. Dieser regelt den Status des Erstsprachenunterrichts als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand und sieht ein Unterrichtsausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden vor. Diese Regelung betrifft keineswegs alle Sprachen, sondern nur die am häufigsten vertretenen, allen voran Serbokroatisch und Türkisch.⁴⁷

Die tatsächliche Umsetzung hängt stark von der Motivation der einzelnen Schulen ab, sich in diesem Bereich stark zu machen und die SchülerInnen zur Wahrnehmung des Unterrichts zu animieren. Dabei ist nicht einmal sicher, ob ihnen dieses Angebot überhaupt gemacht wird, wie folgende Beobachtung zeigt:

„...Ein Wochenausmaß von zwei bis sechs Stunden für muttersprachlichen Unterricht ist vorgesehen, die tatsächliche Häufigkeit des Einsatzes ist schulintern zu regeln. Ob muttersprachlicher Unterricht überhaupt angeboten wird, ist ebenfalls schulautonom zu entscheiden...“⁴⁸

Ergebnis dieser Autonomie sind laut E. Fleck von Schule zu Schule stark divergierende Rahmenbedingungen, von denen es abhängt, ob ein Kind bezüglich Förderung in seiner Erstsprache „Glück“ oder „Pech“ hat. Auch bemängelt sie:

„...Das Angebot an Unterrichtsmaterialien für die diversen Muttersprachen lässt nach wie vor zu wünschen übrig. Die Bücher aus den Herkunftsstaaten sind für die Arbeit mit zweisprachigen Schüler/inne/n...nur bedingt geeignet, da sie auf den Unterricht im Herkunftsland zugeschnitten sind. Einerseits sind die sprachlichen Anforderungen...zu anspruchsvoll, andererseits wird von einer Lebenswelt ausgegangen, die auf Migrantenkinder nicht zutrifft...“⁴⁹

⁴⁶ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seite 205

⁴⁷ *Bildungsentwicklung in Österreich 1997-2000.* BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.), Agens-Werk, Wien, 2001, Seiten 89, 90

⁴⁸ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seite 146

⁴⁹ *Der muttersprachliche Unterricht.* FLECK Elfie, Erziehung und Unterricht, Ausgabe November/Dezember Nr. 9-10, Wien, 2002, Seiten 20, 21

Die Möglichkeit zum Besuch muttersprachlichen Unterrichts besteht meist nur in Sammelklassen außerhalb der Schule, was für die SchülerInnen eine Zusatzbelastung zum ohnedies ausgefüllten Schulalltag darstellt und daher kaum als attraktives Angebot wahrgenommen wird.

Muttersprachliche LehrerInnen sind auf Grund ihrer geringen Präsenz in den meisten Lehrkörpern schlecht integriert und werden nicht als „normale“ KollegInnen wahrgenommen.

Erschwerend kommt hinzu, dass „...Die Rolle der muttersprachlichen LehrerInnen...nach jahrelanger Praxis nach wie vor für alle Beteiligten nicht vollständig geklärt...“ ist und die Verantwortung für das Fehlen eines entsprechenden Konzeptes auf die muttersprachlichen LehrerInnen abgeschoben wird.

Ambivalenz herrscht auch in der Einstufung der Wichtigkeit der deutschen Sprache, die für viele noch als einziges, zur Vermittlung von Inhalten gültiges Instrument erachtet wird.⁵⁰

Während großer Wert auf perfekte Deutschkenntnisse gelegt wird, nimmt man wenig Rücksicht auf mangelnde rezeptive Fähigkeiten in der deutschen Sprache seitens der SchülerInnen und verabsäumt, hier notwendige Fördermaßnahmen zu setzen. Einerseits werden Fremdsprachen in jüngster Zeit vom ersten Schuljahr an unterrichtet, andererseits werden Sprachkompetenzen von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als nahezu wertlos betrachtet und in der Folge nicht weiterentwickelt. Besonders kritisch wird die Situation mangelnder Sprachförderung im Anbetracht der Tatsache, dass die Schule oft der einzig mögliche Ort für deutschsprachige Sozialisation ist, da man in Familie und Freundeskreis meist auf die Muttersprache zurückgreift.

Dabei wird von SprachwissenschaftlerInnen zunehmend die Bedeutung der Erstsprache eines Kindes betont, dessen Kenntnisse die Qualität seines Zweitspracherwerbs maßgeblich beeinflussen:

„...Eine zentrale These von Rudolf de Cillia lautet, dass es nicht möglich ist, die Entwicklung, die in der Erstsprache begonnen hat, in der Zweitsprache fortzusetzen. Sprachwissenschaftliche Erkenntnisse haben gezeigt, dass ein Bruch im Spracherwerb zu einer ungenügenden Zweitspracherwerbsfähigkeit führen und negative Auswirkungen auf die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten

⁵⁰ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seiten 188 ff.

haben kann, vor allem wenn die Erstsprache im sozialen Umfeld nicht ausreichend vertreten ist...“⁵¹

Die Wichtigkeit der Muttersprache oder Erstsprache für die sprachliche Entwicklung eines Kindes, sei, so de Cillia selbst, der Pädagogik seit den 60ern bekannt. Damals habe man festgestellt, dass auch Kinder mit als Deutsch als Muttersprache, die nicht die Hochsprache, sondern einen Dialekt beherrschten, im Deutschunterricht benachteiligt waren.

Von den seltenen Fällen eines frühen Bilingualismus abgesehen, erwirbt ein Kind zuerst die Erstsprache, wobei der Erwerb der Kerngrammatik meist mit dem Schulalter abgeschlossen ist. Ab diesem Zeitpunkt entwickelt ein Kind seine Grammatikkenntnisse weiter, und wächst mit der Sprache in ein bestimmtes soziokulturelles Bewusstsein hinein. Diese Grundlage ist Ausgangsbedingung für den erfolgreichen Erwerb einer Zweitsprache. „...Der Spracherwerb der Muttersprache muss also in der Schule weiterentwickelt werden, er darf nicht unterbrochen werden, denn nicht nur die Sprachbeherrschung in der Muttersprache leidet darunter, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten...“⁵²

Die Schulrealität bewirkt oft das genaue Gegenteil: Kinder, die eine Minderheitensprache sprechen, werden ab dem Eintritt in die Schule kaum bis nicht mehr in ihrem Spracherwerb unterstützt und auf Deutsch alphabetisiert.

Die Konsequenz ist der mangel- und fehlerhafte Erwerb beider Sprachen; weil die Konsolidierung in der Erstsprache nicht mehr erfolgen konnte, ist das Kind noch nicht auf den Erwerb der Zweitsprache vorbereitet. Durch den Bruch in der sprachlichen Entwicklung kann diese in keiner der Sprachen abgeschlossen werden.

Die Linguistik belegt dieses Phänomen mit dem Begriff der „doppelseitigen Halbsprachigkeit“, auch „Semilingualismus“ genannt.

Dieser Mangel bliebe oft oberflächlich gar nicht feststellbar, so de Cillia, er

„...zeigt sich häufig erst viel später, wenn...es z.B. darum geht, mit abstrakten Begriffen zu operieren...Da die dem Menschen eigene Fähigkeit, aus seiner Umgebung sprachliche Daten zu verarbeiten und so natürliche Sprachen zu erlernen,...unteilbar ist, wirken sich Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation auch negativ beim Erwerb jeder weiteren Sprache aus...“

⁵¹ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seite 81

⁵² *Spracherwerb in der Migration.* DE CILLIA Rudolf, Informationsblätter des BMBWK Nr. 3, Wien, 2006, Seite 4

Diese Annahme ist, so der Autor, durch eine große Zahl an Befunden zu belegen, welche die Schulpraxis beobachten und nicht nur die negativen Effekte der Nichtberücksichtigung von Minderheitensprachen bestätigen, sondern auch offenbaren, dass „...die Berücksichtigung der Muttersprache von Minderheitenkindern im schulischen Curriculum zu positiven Ergebnissen führt...“. Dies schlage sich auch in anderen Unterrichtsfächern, sowie in dem Ausbau kognitiv-analytischer Fertigkeiten und sozialer Intelligenz nieder.⁵³

Hieraus wird die Notwendigkeit ersichtlich, diese Erkenntnisse zunehmend im Schulwesen zu verankern und dem immer noch existenten Vorurteil entgegenzuwirken, jede andere Sprache hindere die Kinder nur im Deutscherwerb und müsse unterbunden werden. Hierbei gelte es laut De Cillia, das sprachliche Selbstbewusstsein der Eltern zu stärken, die auf Grund von Unwissenheit der Verbannung ihrer Muttersprache aus dem Unterricht zustimmen. Die Einstellung der Eltern hat schließlich eine starke Auswirkung auf das Identitäts- und Sprachbewusstsein ihrer Kinder.

De Cillia fordert von der Schule eine Bestärkung der Kinder in ihrer „Mehrfachzugehörigkeit“ und das vermehrte Angebot bilingualer Bildungsangebote, welche auch die kognitiven Fähigkeiten deutschsprachiger SchülerInnen fördern würden.⁵⁴

Ferdinand Stefan gibt in „Neun ‚Gebote‘ zum sprachlichen Umgang mit Migrant*innenkindern“ LehrerInnen den Rat, SchülerInnen und ihre Sprachkenntnisse zu akzeptieren, wie sie sind, also auch eine fehlerhafte Sprachverwendung zuzulassen, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich auszudrücken. Die Gewichtung, so der Autor, „...müsste nicht so sehr auf dem liegen, was noch fehlt, sondern auf dem bereits Vorhandenen und Erreichten...“. Er gibt LehrerInnen zu bedenken, dass Lernende einer Sprache zu jeder Zeit mehr verstehen, als sie auszudrücken vermögen, und warnt in diesem Zusammenhang davor, in ein „Ausländerregister“ zu verfallen – also Sprache bewusst falsch und simplifiziert zu verwenden, um den SchülerInnen das Verständnis zu erleichtern.

Wären sich LehrerInnen der Tatsache bewusst, dass jeder Unterricht letztlich auch Sprachunterricht ist, in dem sie als sprachliche Autoritäten anerkannt werden, begingen sie diesen schwerwiegenden Fehler wahrscheinlich seltener. Der Autor rät LehrerInnen, sich bewusst zu machen, dass Sprache und Identität miteinander verknüpft sind, und eine Stärkung

⁵³ *Spracherwerb in der Migration*. DE CILLIA Rudolf, Informationsblätter des BMBWK Nr. 3, Wien, 2006, Seite 5

⁵⁴ *Deutsch als Zweitsprache. Spracherwerb in der Migration*. DE CILLIA Rudolf, Tribüne, Ausgabe Nr. 2, Wien, 2006, Seiten 11 – 13

des Identitäts- und Selbstbewusstseins über die Förderung der Sprache erfolgen kann. Möglichkeiten dazu bestünden darin, sich von einem Kind einige Worte seiner Erstsprache beibringen zu lassen, und Kinder nichtdeutscher Muttersprache zu ermutigen, den muttersprachlichen Unterricht zu besuchen – hier muss allerdings wieder auf die Tatsache hingewiesen werden, dass das Angebot muttersprachlichen Unterrichts von Gutdünken, Mitteln und Motivation der Schulen abhängen.

Seine Ratschläge schließt Stefan mit dem Hinweis, Unterricht könne auch mit nichtsprachlichen Ausdrucksmitteln erfolgen, wovon alle SchülerInnen einer Klasse profitieren würden. Diese Methode sorgt dafür, alle SchülerInnen in die gleiche Ausgangslage zu bringen, was sowohl Erfolgserlebnisse bei den nichtdeutschen MuttersprachlerInnen ermöglicht als auch den deutschsprachigen SchülerInnen Einblicke darin vermittelt, was es bedeutet, außerhalb der vertrauten Sprache kommunizieren und Inhalte verstehen zu müssen.⁵⁵

Verankerung in den Lehrplänen

Um ersichtlich zu machen, woran sich Unterrichtende orientieren, wenn sie IKL umsetzen, werden im Folgenden jene Auszüge der verschiedenen Lehrpläne präsentiert, die sich dazu äußern. Eine ausführliche Übernahme der Textstellen erschien mir sinnvoll, um den LeserInnen ersichtlich zu machen, in welchem Umfang auf IKL eingegangen wird; dies variiert von Lehrplan zu Lehrplan. Die Auszüge, die ich entnommen habe, sind auf der Website des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur unter dem Link: <http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> unter „Lehrpläne“ zu finden.

Lehrpläne für HS und AHS

Im Allgemeinen Lehrplan der AHS (gültig für die Unter- und Oberstufe) liegt die Betonung der Aufgaben von IKL auf Dialog und Austausch. Auffallend ist die explizite Forderung, den sprachlichen Kompetenzen SchülerInnen als Bereicherung anzuerkennen und zu fördern.

Im Gegensatz zu dem in der Literatur auffindbaren Standpunkt, IKL müsse jegliche „Wirk-Grenzen“ aufheben (vgl. Kapitel „Inhalt und Zielsetzungen“), werden hier die Kreise etwas enger gezogen: Man beschränkt sich auf die in Österreich lebenden Volksgruppen; eine

⁵⁵ C. A. N. E. (*Cultural Awareness in Europe*). *Auseinandersetzung mit kultureller Diversität in Europa*. FURCH Elisabeth (Hrsg.), Lernen mit Pfiff, Wien, 2003, Seiten 208 – 216

Verknüpfung mit Themen, die andere Länder oder weltweite Entwicklungen berühren, scheint hier nicht vorgesehen:

„...Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.

Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunktsetzungen ergeben werden.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen...⁵⁶

Dieselbe Erklärung findet sich auch im Allgemeinen Lehrplan der HS.⁵⁷

Zusätzliche Erwähnung findet IKL auch im Fremdsprachenlehrplan. Hier wird die Beschränkung auf Österreich ausgeweitet, um einem auf „Europa und die Welt“ gerichteten Fokus Platz zu machen. Auch hier wird die Förderung und Bestärkung mehrsprachiger SchülerInnen betont. Zur Sensibilisierung für kulturelle Gegebenheiten werden beide Methoden vorgeschlagen, das Auffinden von Gemeinsamkeiten ebenso wie das Suchen von Differenzen. Dazu heißt es für die AHS:

„...Durch interkulturelle Themenstellungen ist die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken, Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und –migranten des eigenen Landes – zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten ist dabei anzustreben.

⁵⁶ Allgemeiner Lehrplan der AHS. http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf, letzter Zugriff: 02.02.2007, Seite 13

⁵⁷ Allgemeiner Lehrplan der HS. <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf>, letzter Zugriff: 02.02.2007, Seite 6

Wenn sich Schülerinnen und Schüler im Klassenverband befinden, denen Fremdsprachen als Muttersprachen bzw. als Zweitsprachen innerhalb der Familie dienen, sind deren besondere Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht sowohl individuell zu fördern als auch in der Klassengemeinschaft zu nutzen...⁵⁸

Der Fremdsprachenlehrplan der HS ist weniger richtungweisend formuliert, für die Lehrenden finden sich hier keine konkreten Anhaltspunkte:

„...Der Prozess des Fremdsprachenerwerbs bietet zahlreiche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen. Das bewusste Aufgreifen solcher Fragestellungen soll zu einer verstärkten Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler führen und ihr Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen vertiefen. Dabei ist der Vergleich mit den eigenen Erfahrungen und den österreichischen Gegebenheiten anzustreben.

Der Fremdsprachenunterricht soll Grundlage für den weiteren selbstständigen Spracherwerb sein; darüber hinaus soll er auch einen Beitrag zur Entwicklung adäquaten Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler leisten...⁵⁹

Lehrplan für die VS

Der Lehrplan der Volksschule betont eine Anwendung von Interkulturellem Lernen in kulturell und sprachlich heterogenen Klassen, im Gegensatz zu dem von PädagogInnen und TheoretikerInnen gestellten Anspruch, dieses Unterrichtsprinzip müsse für alle Klassen gleichermaßen gelten, auch wenn diese homogen seien. Betont wird die Vernetzung des IKL mit Anliegen des Sozialen Lernens und der Politischen Bildung:

„...Eine besondere sozialerzieherische Aufgabe erwächst der Grundschule dort, wo sie interkulturelles Lernen ermöglichen kann, weil Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet werden. Die Aspekte des interkulturellen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Kulturgutes der entsprechenden Volksgruppe werden im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige einer Volksgruppe bzw. österreichische und ausländische Kinder unterrichtet werden.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Kulturgut sind insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z.B. Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut usw. aufzugreifen. Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

⁵⁸ *Neuer Lehrplan der AHS für lebende Fremdsprachen.* http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11854/lp_neu_ahs_02.pdf, letzter Zugriff: 02.02.2007, Seite 1

⁵⁹ *Neuer Lehrplan der HS für lebende Fremdsprachen.* <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/887/hs23.pdf>, letzter Zugriff: 02.02.2007, Seite 1

Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicherzustellen...⁶⁰

Zusätzliche Erwähnung findet das Interkulturelle Lernen im Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“, in der die Forderung nach einem kritischen Abstand zur eigenen Kultur formuliert wird. Auch hier wird es als Ziel aufgefasst, die SchülerInnen in ihrem kulturellen Selbstwertgefühl zu bestärken und in dieser Hinsicht Rücksicht auf die vorhandenen sprachlichen Fertigkeiten des Kindes zu nehmen sowie zu beachten, in welcher Sprache es alphabetisiert wurde:

„...Der Erwerb der Zweitsprache Deutsch durch Schüler nichtdeutscher Muttersprache ist Teil von vielfältigen interkulturellen Lernvorgängen, die sich als ein Mit- und Voneinanderlernen von Menschen verschiedener Herkunftskulturen auffassen lassen und auf jeden Kulturbereich beziehen können. Beim interkulturellen Lernen geht es vor allem darum, die spezifischen Lebensbedingungen der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache und die aus der Migration erwachsenden Probleme zu berücksichtigen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu entwickeln, Aspekte der eigenen Kultur darzustellen, das Anderssein des jeweiligen anderen wahrzunehmen, zu verstehen und sich damit kritisch auseinanderzusetzen; unter Umständen vorhandene Vorurteile gegenüber anderen Kulturen abzubauen, die eigene Kultur zu relativieren und entsprechend diesen Einsichten zu handeln. Zugleich gilt es aber auch, kulturelles Selbstwertgefühl und eine von Friedfertigkeit und Toleranz getragene kulturelle Identität zu bewahren bzw. aufzubauen. In der Schule soll interkulturelles Lernen als Chance für eine inhaltliche und soziale Bereicherung aller Schüler zur Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Weltgemeinschaft erfahren und genützt werden. Diese Einbettung des Erwerbs der Zweitsprache in das interkulturelle Lernen soll kooperatives Von- und Miteinanderlernen aller Schüler ermöglichen. Ziel der Unterrichtsarbeit ist es, dass die Schüler Freude am Zuhören und Mitsprechen sowie am Lesen und Schreiben in der Zweitsprache entwickeln; die Deutsche Standardsprache immer besser verstehen können (zuerst nur Gesprochenes, dann auch Geschriebenes); sich zunehmend differenziert in deutscher Standardsprache verständigen bzw. sich am Unterricht beteiligen können; zuerst nur mündlich, dann auch schriftlich: Texte als eigenständige, für schulisches und außerschulisches Lernen bedeutsame Formen der Verarbeitung von Sprache verstehen, lesen, schreiben und verfassen können; Arbeits- und Lerntechniken erwerben, welche den Erwerb der Zweitsprache unterstützen; unter Wahrung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität in die neue Sprach- und Kulturgemeinschaft als aktives Mitglied hineinwachsen...Bei der klassenbezogenen und individuellen Lernplanung ist zu berücksichtigen, dass die Schüler besonders hinsichtlich der Sprachkompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in der deutschen Sprache

⁶⁰ Allgemeiner Lehrplan der VS. <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/3912/VSLP1TBildungsziel.pdf>, letzter Zugriff: 03.02.2007, Seite 3

(Zweitsprache) überaus unterschiedliche und möglicherweise alters- und schulstufenunabhängige Lernvoraussetzungen haben. Im Bereich der schriftlichen Sprachkompetenz ist es wichtig, zunächst festzustellen, ob ein Kind in seiner Muttersprache bereits alphabetisiert wurde bzw. welche Schriftart es beherrscht...⁶¹

Lehrplan für die Sonderschule

Hier wird zwar Interkulturelles Lernen als eines der Unterrichtsprinzipien erwähnt, die den Unterricht bestimmen sollen, allerdings gibt es dazu keine näheren Ausführungen. In indirekter Form kann bei genauerem Durchlesen ein Verweis auf interkulturelle Inhalte unter dem Punkt „Soziales Lernen“ gefunden werden. Hier heißt es:

„...Gerade im Bereich der Gemeinschaftsfähigkeit und des Sozialverhaltens liegen wichtige Erziehungsziele der Allgemeinen Sonderschule. Die Förderung der Persönlichkeit der Kinder zielt einerseits auf die Stärkung des Selbstwertgefühls und andererseits auf die Entwicklung des Verständnisses für andere. Das Leben in einer hoch differenzierten Gesellschaft erfordert aber auch, über einen Grundbestand an allgemein verbindlichen Formen des Zusammenlebens zu verfügen. Für eine erfolgreiche Lebens- und Berufsbewährung müssen die Schüler sozialkulturell festgelegte Verhaltensmuster erwerben, allgemeine Verhaltenserwartungen erfüllen und sich in sozialen Bezügen zurechtfinden...⁶²

Lehrplan für die BHS

Im Lehrplan wird der Begriff Interkulturelles Lernen ebenfalls nicht explizit erwähnt. Auf der Suche nach Inhalten dieses Unterrichtsprinzips stößt man unter „Geschichte und Politische Bildung“ auf folgende Ausführung:

„...Der Schüler soll...aktuelle politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Situationen und Vorgänge unter Heranziehung historischer Modelle analysieren und kritisch beurteilen können... zur aktiven Teilnahme am öffentlichen und kulturellen Leben und zur Übernahme von politischer und sozialer Verantwortung bereit sein... umweltbewusst und konsumkritisch handeln...⁶³

Ansonsten wurden keine Verweise auf Inhalte Interkulturellen Lernens gefunden.

Lehrplan für die Polytechnischen Schulen

Obwohl Interkulturelles Lernen unter den Unterrichtsprinzipien aufgelistet wird, die in der Polytechnischen Schule angewandt werden sollen, finden sich kaum inhaltliche Erläuterung

⁶¹ *Gesamter Lehrplan der VS.* http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf, letzter Zugriff: 03.02.2007, Seite 134

⁶² *Allgemeiner Lehrplan der Sonderschule.* http://cis-online.schule.at/fileadmin/kategorien/ASO_Lp1.pdf, letzter Zugriff: 03.02.2006, Seite 19

⁶³ *Allgemeiner Lehrplan der BHS.* http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/868_Allgemeiner%20Teil.pdf, letzter Zugriff: 5.11.2006

im Lehrplan. Einen einzigen Verweis auf interkulturelle Sensibilisierung konnte ich im „Betreuungsplan für ganztägige Polytechnische Schulen“ ausmachen. Unter „Soziales Lernen“ wird formuliert:

„...Die ganztägige Schulform soll durch ihr vielgestaltiges Schulleben mehr Gelegenheit für soziales Lernen bieten und die Kontakte zwischen den Schülern (verschiedener Gesellschaftsschichten, Religionen, Kulturen u.ä.) intensivieren. Kontaktfähigkeit, Toleranz und sozial angemessene Begegnungsformen sollen weiterentwickelt und gefördert werden. Dabei sind die außerschulischen Erfahrungen der Schüler zu berücksichtigen...“⁶⁴

Fazit

Dort, wo IKL genauer formuliert ist, kann man den Großteil jener Inhalte verorten, welche TheoretikerInnen und PädagogInnen in der Literatur zum Thema fordern.

Auffallend ist die äußerst spärliche Nennung von IKL in den Lehrplänen der BHS, Polytechnischen und Sonderschule. Dass hier ein geringerer Bedarf für den Einsatz von IKL herrscht, scheint mir durch nichts begründbar. Interessant ist die Diskrepanz zwischen der deutlichen Forderung nach Bestärkung mehrsprachiger SchülerInnen und den realen Gegebenheiten, wie sie in den Kapiteln „Muttersprachlicher Unterricht“ und „Hindernisse in der Umsetzung von IKL“ von Sachverständigen beklagt werden.

Ist das Auseinanderschere von Text und Realität ein Beispiel für die Nicht-Berücksichtigung des Lehrplans durch die Unterrichtenden? Zeigt sich im expliziten Aufruf zur Förderung der Muttersprache eine Reaktion auf dessen Geringschätzung durch die Lehrkräfte? Ist letzteres der Fall, stellt sich allerdings die Frage, warum das Bildungsministerium nicht mehr zur Verbesserung der Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts beiträgt. Welchen Stellenwert ein als Unterrichtsprinzip verankertes Konzept im Lehrplan hat, versuche ich im Rahmen der ExpertInneninterviews zu ergründen, um die oben angeführten Fragen beantworten zu können.

Schließlich sei noch die Beschränkung auf die „in Österreich lebenden Volksgruppen“ und die einzelnen Bundesländer herausgehoben, wie sie in den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen der AHS zu finden ist. Zwar wird diese Einschränkung im

⁶⁴ *Allgemeiner Lehrplan der Polytechnischen Schule. Punkt G) Betreuungsplan für ganztägige Polytechnische Schulen.*
http://pts.schule.at/index.php?s=1&kthid=3706&s=1&real_artikel_kthid=&no_sub_kats=1&activate_noaddline=1&suchtext=&artikelid=43740, letzter Zugriff: 03.02.2006

Fremdsprachenlehrplan wieder relativiert; dennoch zieht sie eine Grenze, welche Themen und Belange, die über Österreich hinausreichen, ausschließt. Dies steht im Widerspruch zu der von Theoretikern geforderten „Aufhebung der Wir-Grenze“ (siehe Kapitel „Inhalt und Zielsetzungen des IKL“) in der interkulturellen Pädagogik. Angesichts dieses Widerspruchs erscheint es mir sinnvoll zu überprüfen, womit sich diese Reduktion auf Österreich rechtfertigt.

Schullaufbahn österreichischer Kinder mit Migrationshintergrund

„Die österreichische Rechtsordnung garantiert die allgemeine Zugänglichkeit von öffentlichen Schulen ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses. Privatschulen hingegen ist es gestattet, die Schüler nach dem Bekenntnis, der Sprache oder dem Geschlecht auszuwählen. In der Praxis geschieht das relativ selten...“⁶⁵

Dass die Schullaufbahn eines Kindes von dessen sozialem Umfeld und Hintergrund geprägt ist, bestätigt unter anderem die Studie „Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich“. Hierbei erachtet sie folgende Faktoren als wesentlich, um bei rund 70% der SchülerInnen die Bildungswegentscheidung vorhersagen zu können: Einkommen, Status, Bildung und eventueller Migrationshintergrund der Eltern sowie Haushaltsform, Geschwisteranzahl, mütterliche Erwerbstätigkeit und Geschlecht des Kindes. Hier kommt wiederum dem Bildungshintergrund der größte Stellenwert als Einflussfaktor zu.

SchülerInnen, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau aufweisen, verlassen die Schule bedeutend früher als deren Eltern höhere Bildungsabschlüsse haben, womit meist auch eine ökonomische Besserstellung verbunden ist. Letztere ermöglicht eine intensivere Investition in die Bildung der Kinder und Unterstützung in ihrem schulischen Erfolg.

Dass neben dem Bildungsstand der Eltern der Eintritt des Kindes in eine bestimmte Schulform bereits weichenstellend für dessen weitere Schullaufbahn ist, belegt die Statistik. Entgegen der vielzitierten Meinung, der Übertritt in die AHS-Oberstufe sei für Kinder aus der Hauptschule ebenso leicht zu bewerkstelligen wie für jene aus der AHS-Unterstufe, belegen die Zahlen deutlich eine Ungleichheit: Von den Kindern, die aus einer HS kommen, schaffen den Übertritt in die Sekundarform

⁶⁵ *Bildungsentwicklung in Österreich 1997-2000*. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.), Agens-Werk, Wien, 2001, Seite 8

- 7%, falls die Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen,
- 12%, falls die Eltern über einen Lehrabschluss verfügen
- 24%, falls die Eltern über einen Fachschulabschluss verfügen
- 33%, falls die Eltern über eine Matura Verfügen
- 44%, falls die Eltern einen Akademikerhaushalt bilden

Von den Kindern, welche die AHS-Unterstufe abgeschlossen haben, bewerkstelligen den Übertritt hingegen

- 63%, falls die Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen
- 70%, falls die Eltern über einen Lehrabschluss verfügen
- 80%, falls die Eltern über einen Fachschulabschluss verfügen
- 86%, falls die Eltern über eine Matura Verfügen
- 93%, falls die Eltern einen Akademikerhaushalt bilden⁶⁶

Nachdem der Bildungsstatus Einfluss hat auf die Einkommenshöhe der Eltern, spielen beide Faktoren eng zusammen, was die Chancenverteilung der SchülerInnen betrifft. Je niedriger die soziale Schicht des Elternhaushaltes, so lautet es in der Studie, umso stärker wird die Wichtigkeit von Bildungsabschlüssen angezweifelt.

Wie eingangs erwähnt, ist einer der entscheidenden Faktoren für den Verlauf des Bildungswegs eines Kindes dessen migrantischer Hintergrund, bzw. die nicht-österreichische Herkunft seiner Familie. Wie verläuft die Schulkarriere dieser Gruppe? Die Statistik zeigt, dass der Großteil ihrer Angehörigen in der Hauptschule „landen“.

Was die Konzentration nicht-österreichischer Kinder und Jugendlicher betrifft, nehmen Wiens Schulen in Österreich eine Ausnahmeposition ein: Hier waren im Schuljahr 2002/2003 3.212 der insgesamt 9.525 MigrantInnen im Schulalter zu finden. Es zeigt sich eine starke Ungleichverteilung auf die verschiedenen Schultypen: Während 2.336 der MigrantInnen die erste Klasse der HS besuchen, finden sich an den AHS lediglich 876. Bundesweit ist dieses

⁶⁶ *Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich.* SCHLÖGL Peter, LACHMAYR, Norbert, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien, 2004, Seite 6

Ungleichgewicht noch stärker ausgeprägt, hier besuchen 81% der MigrantInnen die HS, in Vorarlberg sogar 91%.

Die Gründe für die schulische Benachteiligung von MigrantInnen sind vielschichtig: Zum einen kommen sie oft aus einem sozialen Umfeld, das Bildung nicht als wichtig anerkennt, weisen Sprachprobleme auf, erhalten geringer Unterstützung bei schulischen Schwierigkeiten (u.a. auf Grund sprachlicher Probleme der Eltern) und haben „Erfahrungsdefizite im außerschulischen Bereich“.

Darüber hinaus zeigt sich die Benachteiligung auch am Arbeitsmarkt, im eingeschränkten Zugang zu verschiedenen Branchen sowie in einer Konzentration von MigrantInnen in gering entlohnten Arbeitsplätzen. Es zeigt sich, dass innerhalb der Gruppe der MigrantInnen starke Unterschiede bestehen, was die Ausbildungschancen betrifft. Am schlechtesten ist es um die Schulkarriere von jugoslawischen, türkischen und italienischen Kindern bestellt.

Beobachtungen des Zulaufes zu den einzelnen Schultypen zeigen, dass Kinder aus sozial privilegierten Schichten immer stärker zu den AHS tendieren, während sozial benachteiligte Kinder verstärkt die HS aufsuchen, was diese zu einer Art Auffangnetz für alle jene macht, deren soziale und geographische Herkunft aufstiegserschwerend wirken. BeobachterInnen sprechen in diesem Zusammenhang von der HS als „Restschule“. Diese Entwicklung konzentriert sich überwiegend auf die urbanen Ballungsgebiete, in denen auch der Großteil der MigrantInnen anzutreffen ist. In Wiener HS sind die Anteile nicht-österreichischer SchülerInnen oft weit höher als die der ÖsterreicherInnen. Dass eine solche Konzentration sozial Nicht-Privilegierter in einem Raum weit reichende Konsequenzen hat, wird in der folgenden Beobachtung deutlich:

„...Da das gemischte soziokulturelle Klima der besuchten Schule von beträchtlichem Einfluss auf Lerneinstellungen, die eigene Lernhaltung, die Entwicklung von Lebensentwürfen und die Entfaltung von eigenen Ressourcen ist, bedeutet die soziale Homogenisierung der SchülerInnen auf Hauptschulen letztendlich eine weitere Verschlechterung ihrer Chancen auf eine höherqualifizierende Bildungskarriere...“⁶⁷

Im Zusammenhang mit dem Verlauf der Schulkarriere muss ein Blick auf die Tendenz der Bildungsabbrüche geworfen werden, welche maßgeblichen Einfluss auf die Chancen am Arbeitsmarkt hat. Personen nicht-österreichischer Herkunft sind diesem Risiko besonders stark ausgesetzt.

⁶⁷ *Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich.* SCHLÖGL Peter, LACHMAYR, Norbert, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien, 2004, Seiten 42- 44

Während die Zahl der SchulabbrecherInnen unter den ÖsterreicherInnen bei 7,2% liegt, sind es unter den Jugendlichen aus Drittländern und unter den MigrantInnen zweiter Generation 29,8%. Frauen weisen bei der letztgenannten Gruppe mit 34,5% einen wesentlich höheren Bildungsabbruchsanteil auf als Männer (24,6%). Jugendliche, die aus Haushalten mit mindestens einem arbeitslosen Elternteil stammen, sind wesentlich stärker von Bildungsabbrüchen betroffen (21,1%) als Kinder von Erwerbstätigen (6,4%).

Eine nicht abgeschlossene Ausbildung erweist sich am Arbeitsmarkt als erhebliches Hindernis. Besonders klar erkennbar ist dies an der Übergangsspanne vom Moment des Abbruchs bis zum Einstieg in das erste Beschäftigungsverhältnis (Transition):

„...So weisen jene Personen, die ihre letzte besuchte Ausbildung nicht erfolgreich abgeschlossen haben, einen beinahe dreieinhalbfach höheren Anteil an in Transition befindlichen Personen auf als jene mit erfolgreichem Bildungsabschluss. Zusätzlich benötigen sie eine um 90% längere Zeitspanne für einen erfolgreichen Übertritt in Beschäftigung. Nach langer Transition können sie aber dann doch in einem viel höheren Ausmaß nur Hilfsberufe ergreifen und ihre Erstbeschäftigungsverhältnisse deutlich weniger lang aufrechterhalten. Demzufolge ist bei den Personen mit einem Ausbildungsmisserfolg die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit um 59% höher und die Dauer dieser (längsten) Arbeitslosigkeitsphasen um 34% länger...“⁶⁸

MigrantInnen, vor allem Personen mit einer türkischen oder ehemals jugoslawischen StaatsbürgerInnenschaft stehen bei der Transition vor ähnlich problematischen Verhältnissen wie Personen mit Ausbildungsmisserfolg:

„...Ihre Benachteiligung hinsichtlich...der Transition[s]dauer, des Anteils von Hilfstätigkeit als Erstberuf sowie der Dauer der (längsten) Phase von Arbeitslosigkeit erreicht ‚Spitzenwerte‘, die sich sonst bei keiner anderen Subgruppe zeigen. MigrantInnen haben demnach z.B. ein viereinhalb Mal höheres Risiko als Erstbeschäftigung nur eine Hilfstätigkeit zu erlangen, wie ihre österreichischen KollegInnen.

Zudem ist die Dauer ihrer Erstbeschäftigungsverhältnisse merklich kürzer und die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit merklich höher...In Summe betrachtet sind es also die MigrantInnen gefolgt von den Jugendlichen mit Ausbildungsmisserfolg, die die größten Hürden im Zusammenhang mit ihrer ersten Beschäftigung nach der Ausbildung zu überwinden haben...“⁶⁹

Die präsentierten Daten machen ersichtlich, welche fatalen Auswirkungen der Verlauf der Schulkarriere auf den gesamten späteren Lebensverlauf hat: Geringe Chancen am

⁶⁸ *Bildungsabbruch –Beschäftigungseintritt. Soziale Merkmale, Problemgruppen. Projektbericht.* STEINER Peter, Institut für Höhere Studien (IHS), Wien, 2006, Seite 82

⁶⁹ *Bildungsabbruch –Beschäftigungseintritt. Soziale Merkmale, Problemgruppen. Projektbericht.* STEINER Peter, Institut für Höhere Studien (IHS), Wien, 2006, Seiten 81 – 86

Arbeitsmarkt halten ein Individuum in seinem sozial benachteiligten Umfeld fest, wovon wiederum seine Nachkommen betroffen sind.

Warum wird zur Durchbrechung dieses Teufelskreises von staatlicher Seite nicht mehr in die schulische Förderung von nicht-österreichischen Kindern, bzw. von MigrantInnenkindern 2. und 3. Generation investiert? Diese Frage drängt sich umso stärker auf, wenn man betrachtet, welcher geringfügigen Anteil diese Gruppe in der Gesamtzahl der SchülerInnen ausmacht. An der Finanzierbarkeit kann die Förderung angesichts dieser Zahlen wohl kaum scheitern.

Die Schulstatistik des bm:bwk verzeichnet für das Schuljahr 2002/2003:⁷⁰

SchülerInnen gesamt	Nicht-österreichische SchülerInnen	SchülerInnen aus Österreich
1.221.221	11.4412	1.106.809
100%	9,37%	90,63%

⁷⁰ Zahl der SchülerInnen, Statistikdaten zu Beginn des Unterrichtsjahres. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR, Abteilung für Bildungsökonomie und Statistik – VI/1, Wien, 2007.

Die Interviews – Methode, Prozess, Inhalte

Zur Wahl der Methode: Das ExpertInneninterview

Das ExpertInneninterview ist laut Meuser und Nagel ein methodisch relativ neues und unbearbeitetes Terrain. Literatur gäbe es zu diesem Thema kaum – eine Erfahrung, die sich in meiner eigenen Literaturrecherche bestätigte. Was diese spezielle Interviewform anbelangt, habe ich mich in daher besonders an den Erfahrungswerten und Erkenntnisse dieser beiden AutorInnen orientiert.

Wer ist ExpertIn?

Die zentrale Frage dieser Interviewform lautet: Wer ist ExpertIn, oder besser, wer wird auf Grund einer Befragung zu einem Experten, einer Expertin gemacht? Im Gegensatz dazu, was die Bezeichnung vermuten lassen würde, ist nicht die Person ExpertIn, die einen Forschungsgegenstand von Außen beobachtet und dokumentiert. Vielmehr ist sie selbst als AkteurIn Bestandteil dieses Forschungsgegenstandes. Je nach Thema kann sich dieser Personenkreis beispielsweise aus KrankenpflegerInnen, SozialarbeiterInnen, LehrerInnen zusammensetzen. Die berufliche Stellung ist nicht ausschlaggebend, die ExpertInnen können aus einer Spitzenposition ebenso kommen wie aus einem regulären Anstellungsverhältnis.

Bestimmend ist vielmehr, welchen Bezug die ExpertInnen zu dem Feld haben, das die ForscherInnen untersuchen. Die Fragestellung ist es also, die Personen in den ExpertInnenstatus „hebt“, welche sie für die Forschung relevant macht.

Meuser und Nagel fassen die Kriterien, die Personen zu ExpertInnen machen, wie folgt zusammen: „...Als Experte wird angesprochen,...wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt...“⁷¹

Die ExpertInnen können als eigentliche Zielgruppe im Zentrum der Befragung stehen um Auskunft über ihr eigenes Handeln zu geben, in diesem Fall wird ihr Erfahrungswissen als „Betriebswissen“ bezeichnet. Es kann aber auch der Fall eintreten, dass eine andere Zielgruppe im Fokus steht, und ExpertInnen herangezogen werden, um Auskunft über die

⁷¹ *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung.* BOGNER Alexander, LITTIG Beate, MENZ Wolfgang (Hrsg.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005, Seite 73

Handlungsweisen dieser Gruppe zu erteilen, wobei ihr Wissen in diesem Fall als „Kontextwissen“ gilt.

Für die Interviews wird von der Annahme ausgegangen, dass es zum Gegenstand des ExpertInnenwissens bereits theoretische Erklärungsmodelle gibt. Das Betriebswissen setzt sich aus konkreten und praktischen Erfahrungswerten der ExpertInnen zusammen, insofern sind die Forschungsergebnisse der Interviews gleichzeitig eine Überprüfung, wie weit die theoretischen Modelle reichen und wo die Praxis sie widerlegt. Das Kontextwissen hingegen beruht auf Beobachtungen eines Sachverhalts und trägt somit wesentlich zu seiner Darstellung bei. Es spiegelt die Perspektiven der ExpertInnen wider, nicht ihre Erfahrungswerte, und ist daher zur Theorieüberprüfung ungeeignet.

Der Befragungsleitfaden

Im ExpertInneninterview wird mit einem sogenannten „offenen Leitfaden“ gearbeitet, welcher den Forschenden die Möglichkeit gibt, sich an den Themengebieten zu orientieren, die behandelt werden sollen. Um ein Gespräch zu bewerkstelligen, in dem sich ein Fluss einstellen kann, und Raum für hilfreiche und wertvolle Ausführungen zu bieten, darf an der Reihenfolge der Fragestellungen nicht geklammert werden.

Die ForscherInnen müssen die Flexibilität aufbringen, sich auf den Sprachgebrauch einzulassen und ihre Befragung nicht „durchzuziehen“, wobei sie gleichzeitig beachten sollen, sich von ihrem Gegenüber nicht in die Rolle der/des KomplizIn oder der persönlichen Vertrauensperson ziehen zu lassen. Die Situation fordert einen Balanceakt zwischen interessiertem Eingehen auf das Gegenüber bei gleichzeitigem Wahren einer unparteilichen Position.

Zur Auswertung der ExpertInneninterviews

Die Auswertung der ExpertInneninterviews wirft ein Problem auf: Wie und nach welchen Kriterien soll man die unterschiedlichen Positionen und Aussagen vergleichen? Der/die Forschende steht vor der Herausforderung, aus dem „...Textvergleich...das Repräsentative im ExpertInnenwissen zu entdecken und die Gewinnung von Aussagen darüber für andere kontrollierbar zu halten...“⁷²

⁷² *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung.* BOGNER Alexander, LITTIG Beate, MENZ Wolfgang (Hrsg.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005, Seite 80

Gefunden werden sollen gemeinsame, repräsentative Aussagen, die von mehreren ExpertInnen getätigt wurden, um so gemeinsame Deutungsmuster und Interpretation herauszuheben. Die Gesamtheit der Texte, das Kollektiv der Aussage der ExpertInnen wird betrachtet als ein großes Ganzes, aus dem es die Haupttendenzen zu isolieren gilt.

Werden zu einem Thema unterschiedliche Positionen eingenommen, kann hier auch wieder zugeordnet werden: „Stehen zwei oder mehrere Gruppen gegeneinander?“, „Steht die Aussage einer Einzelperson gegen eine oder mehrere Gruppen?“ etc.

Was die Vergleichbarkeit der Interviewtexte gewährleistet, ist der gemeinsame Kontext, aus dem die ExpertInnen kommen, sowie der einheitliche Leitfaden, der für jedes der Interviews eingesetzt wurde.

Transkription und Paraphrase

Im Gegensatz zu anderen Formen der Befragung spielt hier der harte Kern des relevanten Inhalts eine Rolle, dementsprechend kurz können die Transkriptionen ausfallen. Es ist wichtig, lediglich das zu selektieren, was tatsächlich zum Gegenstand der Untersuchung gehört.

Die Paraphrase orientiert sich an den Fragestellungen, welche den Leitfaden bestimmen. In der Paraphrasierung muss besonders darauf geachtet werden, dass „...wir – textgetreu und in eigenen Worten – das wiedergeben, was gesagt wurde: Der ExpertInnen Meinungen, Urteile, Beobachtungen, Deutungen...“

Eine gute Paraphrase gibt in verkürzter Form alle Inhalte wieder, ohne durch allzu rasche Klassifizierung wichtige Aussagen zu übersehen oder zu unterschlagen. Danach werden die paraphrasierten Textabschnitte mit passenden Überschriften versehen. Aussagen, die inhaltlich zusammenpassen, werden unter den Überschriften gruppiert, welche so gewählt sind, dass sie die Inhalte umfassend abdecken. Schließlich wird in allen Texten nach vergleichbaren Textabschnitten gesucht, diese werden zusammengestellt, die Überschriften vereinheitlicht.

Verdichtung und Kategorisierung

Nach dieser Vorarbeit erfolgt nun schließlich eine Ablösung vom eigentlichen Text, der nun in eigene Worte gefasst wird und damit in einzelne Kategorien verschoben werden kann. In diesem Schritt sollen die auftauchenden Deutungsmuster systematisiert werden und mit

soziologischen Überschriften versehen werden, um „...allgemeinere disziplinäre Diskussionen zu ermöglichen...“⁷³

Der Forschungsverlauf dieser Arbeit

Am Anfang dieser Arbeit stand das Interesse an der Frage, wie Schule, konkret LehrerInnen im Unterricht, mit der Vermittlung von Informationen über Nationen, Kulturen und Identitäten umgehen. Bald stieß ich in diesem Zusammenhang auf das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Nach einiger Recherche stellte ich fest, dass es zu diesem Thema hinreichend Literatur gab, welche sich mit Unterrichtsbeobachtungen, LehrerInneninterviews und Lehrwerkanalysen befasste.

Was ich kaum vertreten fand, waren Untersuchungen, die sich auf jene Personen konzentrierten, welche das Unterrichtsprinzip IKL nicht ausführten, sondern konzipierten. Aus meiner Beschäftigung hatten sie einige Themenschwerpunkte generiert, die ich untersuchen wollte:

- Mit welchen Inhalten verbinden die Konzipierenden von IKL dieses Unterrichtsprinzip? Überwiegen Divergenzen oder Konsens über dessen inhaltliche Schwerpunkte?
- Wie reagieren die „TheoretikerInnen“ auf Probleme, die sich auf der praktischen Ebene auftun? Werden Maßnahmen getroffen, die LehrerInnen hier zu unterstützen?
- Wie wird der Stellenwert von IKL als Unterrichtsprinzip bewertet? Sieht man diese Verankerung als vernünftig/notwendig?
- Wie wird das bestehende Unterrichtsmaterial charakterisiert? Befindet man es für IKL-tauglich? Welche Erfahrungen hat man mit der Konzeption von zusätzlichem Unterrichtsmaterial für IKL?

Meine Befragung führte ich in Form von ExpertInneninterviews durch, wobei ich mich im Wesentlichen an den Empfehlungen von Meuser und Nagel orientierte. Die bereits genannten Themenfelder sollten mir für meinen Befragungsleitfaden erhalten bleiben; dieser findet sich im Anhang.

⁷³ *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung.* BOGNER Alexander, LITTIG Beate, MENZ Wolfgang (Hrsg.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005, Seite 88

Noch vor Beginn der Interviews stieß ich auf den Begriff „Globales Lernen“. Dieser erschien mir wie ein „Konkurrenzprogramm“ zum Interkulturellen Lernen, vor allem, nachdem die Begriffe augenscheinlich zwei verschiedenen Sektoren zufließen: Das GL den NGOs, die sich mit Bildungsarbeit befassen; das IKL dem Bildungsministerium.

Ich beschloss, diese Diskrepanz in den Interviews zu beleuchten und herauszufiltern, worin Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Konzeptionen liegen. Dementsprechend stellte ich die oben genannten Fragen auch in Bezug auf das GL.

Für die ExpertInneninterviews wählte ich 11 GesprächspartnerInnen, die aus unterschiedlichen Konzeptionsbereichen von GL und IKL kommen. Sie arbeiten entweder im Bereich des Bildungsministeriums oder in NGOs, womit ich beide Bereiche, die mich interessierten, abgedeckt hatte. Die Interviews sind anonymisiert, da die Identität der GesprächspartnerInnen für die Befragung und ihre Auswertung nicht relevant sind.

Das ExpertInneninterview erwies sich als effizientes Mittel, die aktuelle Präsenz, Umsetzung und Problematik der Konzepte IKL und GL zu beleuchten. Damit ist diese Arbeit ein kleiner Beitrag, die Institution Schule in ihren Reaktionen auf und Umgang mit der multikulturellen Gesellschaft zu betrachten.

Ergebnisse der Interviews

Ausblick

IKL, TL, GL – Gibt es einen „gemeinsamen Nenner“?

In einem Abschnitt meiner Befragung ging es darum zu klären, welche Begriffe neben dem Interkulturellen Lernen im Umlauf sind, die ein ähnliches Konzept beschreiben. Dabei interessierte mich einerseits, ob je nach Begriff unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bestehen, oder ob sie Synonyme für ein und dasselbe Konzept darstellen. Des Weiteren wollte ich ergründen, ob es so etwas wie einen „Idealbegriff“ geben könnte, auf den sich alle TeilnehmerInnen des Diskurses einigen können.

Im Zuge der Gespräche bat ich die InterviewpartnerInnen um eine Definition und Gegenüberstellung folgender Begriffe: „Interkulturelles Lernen“, „Globales Lernen“ und „Transkulturelles Lernen“.

Die Auswertungen der Befragung ergaben, dass keiner der Begriffe von allen GesprächspartnerInnen eine positive Bewertung erhielt. Im Folgenden seien die Begriffe in ihrer Problematik kurz zusammengefasst:

- **Interkulturelles Lernen:** Diese wird von einem Teil der InterviewpartnerInnen als treffende Bezeichnung bewertet, allerdings wirft der darin enthaltene Kulturbegriff immer wieder Probleme auf. So sind die Befragten darum bemüht, klarzustellen, dass sich IKL eben nicht nur auf die Thematisierung kultureller Konflikte und Zugehörigkeiten beschränken dürfe. Einige der Befragten stufen IKL als Vorläufer des Globalen Lernens ein, und sehen es heute als Bestandteil dieses ihrer Ansicht nach umfassenderen Konzeptes.
- **Transkulturelles Lernen:** Der Begriff birgt dieselbe Beschränkung auf „Kultur“ wie das IKL. Für manche ExpertInnen ist der Begriff dennoch übergreifender, da „trans“ als Hinwegsetzung über die kulturellen Schranken gesehen werden kann. Andere wiederum erachten diesen Begriff als aussageloses, aufgesetztes Konzept.
- **Globales Lernen:** Diese Bezeichnung hat den von ExpertInnen genannten Vorteil, sich nicht nur auf die Kultur zu beschränken, sondern in allen Belangen umfassend zu sein. Dies bezieht sich nicht nur auf die Vermittlung der Inhalte, sondern auch auf die Methode, welche eine Öffnung von Schule und die Verstärkung „demokratischer“ und

interaktiver Unterrichtsformen vorsieht. Inhaltlich will sich Globales Lernen laut ExpertInnen weiter ausdehnen als das Interkulturelle Lernen, und vor allem Nord-Süd-Aspekte beleuchten. An genau diesem Punkt hakt die Kritik am Begriff ein: GL sei zu weit entfernt von der Realität der SchülerInnen, die Themenstellungen seien für diese irrelevant. Dass es im GL um eine verknüpfende Thematisierung weltweiter Entwicklungen und Problematiken „vor der eigenen Haustür“ geht, scheint für einige ExpertInnen nicht ersichtlich.

Fazit

Eine Einigung auf einen gemeinsamen Arbeitsbegriff gibt es unter den ExpertInnen nicht. „Globales Lernen“ scheint im Anbetracht der Definitions- und Anwendungsprobleme, welche der Kulturbegriff mit sich bringt, dennoch am glücklichsten gewählt zu sein. Allerdings müsste die Verknüpfung „ferner“ Themen mit jenen aus der unmittelbaren Lebenswelt stärker betont werden.

Bei der Begriffsdiskussion wirft sich die Frage auf, wie wichtig es ist, auf Terminologien „herumzureiten“. Angesichts der Tatsache, dass momentan mindestens zwei Gruppierungen, nämlich die BetreiberInnen des IKL und jene des GL unter verschiedenen Namen für großteils gleiche Inhalte eintreten, scheint die Suche nach einem gemeinsamen Arbeitsbegriff berechtigt.

Es ist nahe liegend anzunehmen, dass eine geeinte Gruppe in ihren Bestrebungen um Implementierung eines Konzeptes stärker und erfolgreicher ist als zahlreiche Splittergruppen. Eine Zusammenlegung hätte auch den Vorteil, unterschiedliche Perspektiven und Zugangsweisen auf dieselbe Problematik zu bündeln und damit Eindimensionalität zu vermeiden.

Für und Wider der Institutionalisierung

IKL ist derzeit als Unterrichtsprinzip im Lehrplan verankert, eine Regelung, die von vielen ExpertInnen mit gemischten Gefühlen betrachtet wird. Zum Einen sei die Institutionalisierung wichtig, um IKL überhaupt zu thematisieren, andererseits laufe man damit Gefahr, dass es in der Schulpraxis „überall und nirgends“ umgesetzt werde, da dies erstens auf Freiwilligkeit der Lehrkräfte beruhe, und zweitens schwer zu überprüfen sei.

Aus dieser Problematik erklärt sich die Zurückhaltung der BetreiberInnen Globalen Lernens, den Status des Unterrichtsprinzips für ihr Konzept erreichen zu wollen. Es gebe andere Unterrichtsprinzipien, die den LehrerInnen in ihren Inhalten dringlicher erscheinen

(Sexualerziehung, Umwelterziehung). Die Notwendigkeit für Themen des Dialogs und der kulturellen Sensibilisierung würde oft erst erkannt, wenn sich auf Grund der Konfrontation mit einer kulturell stark heterogenen Klasse für die Unterrichtenden ein gewisser „Leidensdruck“ ergibt.

Fazit

Eine Implementierung als Unterrichtsprinzip erweist sich – hier überschneiden sich die Aussagen der ExpertInnen mit der Literatur zum Thema – als zu schwaches Mittel, um Inhalte der zwischenmenschlichen Begegnung, der Sensibilisierung für globale Entwicklungen und deren Auswirkungen auf das eigene Umfeld zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Zu sehr hängt es als Unterrichtsprinzip vom Gutdünken bzw. dem „Leidensdruck“ und der Lehrenden ab, sich in diesem Bereich zu engagieren. Hier müssen andere Wege gefunden werden – allen voran muss den LehrerInnen die Wichtigkeit solcher Inhalte für die gesamte Schulrealität klargemacht werden; dazu ist eine Umstellung der Ausbildung und Fortbildung erforderlich, wie sich im Folgenden noch zeigen wird.

Fort- und Erstausbildung – Ein Feld mit großem Handlungsbedarf

Als einer der Hauptgründe für das Scheitern von IKL in der praktischen Umsetzung wird die missverständliche Auffassung dieses Unterrichtsprinzips durch die LehrerInnen gesehen. Viele sind immer noch der Ansicht, IKL betreffe den Deutschförderunterricht und den Fremdsprachenunterricht.

Die Beseitigung solcher Fehleinschätzungen erweist sich als schwierig, da IKL in der LehrerInnenerstausbildung bis dato nicht vorkommt. Dabei wird gerade hier von allen ExpertInnen die Notwendigkeit betont, schon in diesem frühen Stadium ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von IKL und seiner Anwendung auf die gesamte Unterrichtsrealität zu vermitteln.

Auch in der LehrerInnenfortbildung tun sich Probleme auf, allerdings sind die ExpertInnen unterschiedlicher Ansicht, wo die Mängel liegen. Folgende Positionen wurden vertreten:

- Die LehrerInnen sind kaum motiviert, Fortbildung wahrzunehmen, vor allem nicht unbezahlt und während ihrer Freizeit. Wenn, dann nehmen sie an Fortbildungsprogrammen mit anderen Schwerpunkten teil, welche für sie relevanter sind (Fachdidaktik, Umgang mit Drogenmissbrauch und Gewalt etc.).

- Die LehrerInnen sind sehr wohl motiviert, allerdings gibt es kaum Seminare, die inhaltlich interessant konzipiert sind.
- Zu den Seminaren für Globales und Interkulturelles Lernen kommen in erster Linie LehrerInnen, die bereits ein hohes Maß an Motivation und Vorkenntnissen mit sich bringen; die Desinteressierten bleiben schwer zu erreichen.
- Die LehrerInnen sind motiviert, jedoch lassen die schulischen Rahmenbedingungen eine Fortbildung kaum zu.
- Die Effizienz von Seminaren zu GL und IKL ist erst dann gewährleistet, wenn diese verpflichtend sind.

Fazit

Aus den Überschneidungen der Aussagen ergibt sich, dass das Hauptproblem nicht das Desinteresse der Lehrenden ist, sondern die Herausforderung, ihnen die Relevanz dieses Themas aufzuzeigen und bewusst zu machen.

Dazu erfordert es eine Neukonzeption des bestehenden Seminarangebots, das scheinbar noch zuwenig darauf ausgerichtet ist, LehrerInnen anzusprechen. Möglicherweise wäre eine Evaluierung unter LehrerInnen sinnvoll, die aufzeigt, welche Probleme sich in ihrem Unterricht am häufigsten ergeben und welche Inhalte und Fragestellungen sie sich für ein Seminar wünschen würden. Die Verpflichtung zur Teilnahme ist zwar auch ein Mittel zur verstärkten Auseinandersetzung mit IKL, allerdings fragt sich, ob durch eine solche Zwangsmaßnahme tatsächlich „freiwillige Bewusstseinsbildung“ zu erreichen ist.

Für die LehrerInnenerstausbildung scheint es nahe liegend, dieselbe Konzeption anzuwenden, die auch für die Schule gelten soll: Keine Beschränkung des IKL auf ein „Unterrichtsfach“, sondern ein übergreifendes Einfließen in sämtliche Ausbildungsbereiche eines jeden Lehramtsstudiums.

Eine Maßnahme in diesem Zusammenhang wäre ein in die Ausbildung inbegriffener Auslandsaufenthalt, der Studierenden nicht nur den Austausch über die eigenen Grenzen hinweg ermöglicht, sondern sie in die Rolle der „AusländerInnen“ versetzt, die sich in sämtlichen Alltagsbereichen mit einer Fremdsprache zurechtfinden müssen. Durch solche Erfahrungen erhielten Unterrichtende eine bessere Vorstellung davon, welche Hürden der Schulalltag für ein Kind nichtdeutscher Muttersprache darstellt.

Fast alle ExpertInnen fordern letzten Endes eine Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen (StützlehrerInnen, kleinere Klassen, verbesserte Bedingungen für muttersprachlichen Unterricht etc.) und eine finanzielle Förderung der Fortbildungsseminare seitens des Bildungsministeriums.

Bestehendes Unterrichtsmaterial – Unterstützung oder Hindernis?

Die Bestandsaufnahme des Zusatzmaterials, das derzeit für IKL und GL existiert, zeigt einige Mängel auf: So sind die meisten Materialien für SchülerInnen konzipiert, welche bereits solide Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen. Es gibt kaum Unterlagen für Kinder, die in diesem Bereich Förderung benötigen.

Ein weiterer Problempunkt besteht darin, dass vom mehrsprachigen Unterrichtsmaterial schlecht erwartet werden kann, auf sämtliche in Österreich bestehenden Sprachen einzugehen, da dies jeden Kosten- und Durchführbarkeitsrahmen sprengen würde.

In Zusammenhang mit dem Unterrichtsmaterial und auch der Fortbildung nehmen viele ExpertInnen eine starke Abhängigkeit der LehrerInnen von „Unterrichtsrezepten“ wahr: So würden sich viele in Ermangelung eigener Lösungsstrategien bei einem Problem an vorgefertigte Methoden und Unterlagen klammern wollen; gerade im Bereich des IKL gibt es diese aber nicht, da jede Klasse in ihrer Zusammensetzung einen „Einzelfall“ darstellt.

Fazit

Nachdem das Konzipieren geeigneter Unterrichtsmaterialien einen langwierigen und kostspieligen Prozess darstellt, scheint es geeigneter, die Energie dafür auf eine „Emanzipation“ der LehrerInnen von Materialien und Rezepten zu verlagern. Selbsttätigkeit und Hilfe zur Selbsthilfe müssen verstärkt in den Vordergrund der Seminare rücken, damit LehrerInnen lernen, eigene Strategien im Umgang mit der kulturellen Vielfalt einer Klasse zu entwickeln und sich nicht von Unterlagen abhängig zu machen.

Muttersprachlicher Unterricht und Schulkarriere

Die Beobachtungen der ExpertInnen, was die Situation des muttersprachlichen Unterrichts und den Status der Erstsprachen in der Schule anbelangt, überschneiden sich weitgehend mit denen aus der Literatur. Gegenwärtig lassen sich folgende Probleme im österreichischen Schulwesen festmachen:

- Kinder und LehrerInnen stehen vor finanziellen und geographischen Hürden, müssen weite Strecken zurücklegen, um dieses Angebot wahrnehmen zu

können, da der Unterricht meist nur in Sammelklassen stattfindet; muttersprachliche LehrerInnen werden schlecht bezahlt und leiden unter mangelnder Anerkennung der KollegInnen.

- Viele LehrerInnen erkennen die sprachliche Vielfalt der SchülerInnen nicht an, es kommt immer noch vor, dass Schulen den Gebrauch der Erstsprachen auf ihrem Gelände verbieten.
- Die Deutschkenntnisse der SchülerInnen stellen für viele LehrerInnen nach wie vor das wichtigste Lernziel dar. Dass Kinder mit geringfügigen Deutschkenntnissen im Unterricht doppelte – inhaltliche und sprachliche – Verständnisarbeit leisten müssen, wird in der Beurteilung nicht anerkannt.

In enger Verbindung mit dem muttersprachlichen Unterricht steht der Verlauf der Schulkarriere der Kinder:

- Wer in Deutsch Probleme hat, kann über kurz oder lang dem Unterricht nicht mehr folgen und fällt aus dem System.
- Die Eltern von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beherrschen oft selbst die deutsche Sprache nicht, wodurch sie ihre Kinder auch nicht schulisch unterstützen können.
- LehrerInnen und Eltern verkennen die Wichtigkeit der Förderung der Erstsprache. Für die Kinder hat dies massive Schwierigkeiten im Zweitsprachenerwerb zur Folge.

Fazit

Zur Lösung dieser Probleme fordern die ExpertInnen eine verstärkte Aufklärung von LehrerInnen und Eltern über die Wichtigkeit der Erstsprache. In diesem Bereich müsste das Bildungsministerium wesentlich mehr Initiative ergreifen, um Kindern ein attraktiveres Angebot muttersprachlichen Unterrichts zu ermöglichen (in der eigenen Schule, zu vernünftigen Uhrzeiten). Die Mehrleistung eines Kindes mit nichtdeutscher Muttersprache muss Berücksichtigung in seiner Benotung finden. Letztlich ist es aber auch wichtig, das Schulwesen von einem „System der Auslese“ zu einem „System der Förderung“ umzugestalten.

Es muss der Tendenz entgegengewirkt werden, gewisse Schultypen, allen voran die Hauptschule, zum Sammelbecken für all jene machen, die durch den Rost dieses

Ausleseprinzips fallen. Eine Lösung dafür sehen viele ExpertInnen in der Einführung einer Gesamtschule, die sich ihrer Meinung nach in anderen europäischen Ländern als erfolgreich erweist. Der Vorteil liegt darin, Kindern erst die nötige und ihnen entsprechende Förderung zukommen lassen, bevor sie – zu einem späteren Zeitpunkt und daher gezielter und leichter einen ihren Begabungen entsprechenden Bildungsweg wählen.

Kooperation von NGOs und Bildungsministerium

Die Zusammenarbeit von Behörden und Nicht-Regierungsorganisationen wird vor allem von Letztgenannten skeptisch betrachtet, wenn auch beide Seiten darin übereinstimmen, dass eine solche Kooperation wichtig sei. Der Nachteil läge darin, so einige ExpertInnen, dass viele LehrerInnen den NGOs mehr Vertrauen und Sympathie entgegenbrächten, während sich gegen alles, was „von oben kommt“, Widerstand manifestieren würde.

Die Vorteile einer Zusammenarbeit erblickt man darin, dass die Programme der NGOs oft erst durch Vermittlung des Bildungsministeriums ihren Weg in die Schulen finden würden. Nicht zuletzt ist auch die finanzielle Förderung ein wichtiger Aspekt, ohne die viele NGOs ihre Projekte nicht umsetzen können. Einige ExpertInnen bedauern die Zunahme der Auftragsvergabe gegenüber der individuellen Projektförderung, auf diese Weise würden viele kreative Ideen der NGOs verloren gehen.

Fazit

Es wäre vermutlich zu hinterfragen, ob besagte Form der Auftragsvergabe tatsächlich zweckdienlich ist und man nicht zurückkehren sollte zu einer Förderung von Projekten, die seitens der NGOs vorgeschlagen werden. Der Vorteil liegt darin, dass die NGOs auf Grund ihres Tätigkeitsfeldes oft „lebensnäher“ sind als die Behörden. Für jene hätte eine verstärkte Zusammenarbeit mit den NGOs vermutlich den Vorteil einer Aufwertung ihrer Wahrnehmung bei den LehrerInnen.

Sind IKL und GL politische Konzepte?

Die Frage, ob diese Bildungskonzepte politisch seien, wurde von allen ExpertInnen einhellig bejaht. Hierin bestätigen sie Essers Aussage, dass PädagogInnen in der multikulturellen Gesellschaft nicht neutral sein könnten, dass sie notgedrungen in der Auseinandersetzung mit der Diversität der Weltanschauungen, die in einer Klasse vorzufinden sind, selbst Stellung beziehen und sich positionieren müssten.

Doch sehen die ExpertInnen nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die SchülerInnen als politische EntscheidungsträgerInnen. Jede Diskussion, jede Handlung, jede Entscheidung kann auch als politischer Akt erachtet werden, wobei diese Tatsache bei den ExpertInnen durchwegs positiv konnotiert wird.

Fazit

Schule ist ein Ort politischer Handlungen und Denkprozesse. Gleichgültig, wie man dieser Tatsache gegenübersteht, wäre es wohl illusorisch anzunehmen, man könnte Schule zu einem politischen Vakuumbereich umgestalten. Gerade deshalb scheint besondere Vorsicht beim Umgang mit der freien Meinungsbildung der SchülerInnen geboten: Diese muss nach Möglichkeit gefördert werden, wozu auch gehört, sich manipulativer Maßnahmen bewusst zu werden und zu versuchen, diese so gut es geht zu reduzieren. Das bedeutet nicht nur eine Selbst-Überprüfung der LehrerInnen, sondern auch ein kritisches Hinterfragen aller Programme und Projekte, die „von Außen“ an die Schule herangetragen werden.

Um nicht zum Spielball und zur Werbefläche verschiedener InteressensvertreterInnen zu verkommen, muss Schule die Anliegen und Konzepte eines Programms überprüfen. Hierbei ist es nicht unbedingt erforderlich und wohl kaum möglich, ein Konzept gänzlich von politischen Überzeugungen freizuhalten. Den VeranstalterInnen ist jedoch aus Gründen der Fairness geboten, ihre Haltungen offen zu legen und Absichten transparent zu machen, um der Schule Entscheidungsfreiheit zu gewährleisten.

Zur Definition von Interkulturellem Lernen

Im Zuge meiner Literaturrecherchen hatte ich Interkulturelles Lernen als einen komplexen und schwer fassbaren Begriff kennen gelernt, was zum einen an seiner (notwendigen) Wandelbarkeit liegt, zum anderen daran, dass sich das darin enthaltene Wort „Kultur“ bereits als Stolperstein erwies. Um mir ein Bild davon zu verschaffen, welche Auffassungen von Interkulturellem Lernen unter den ExpertInnen bestehen, bat ich diese im Zuge des Gesprächs um eine Definition.

Viele der InterviewpartnerInnen, die sich aktiv mit der Konzeption von Unterrichtsmaterialien, der Gestaltungen von Lehrerfortbildungsseminaren u.ä. befassen, unterstrichen, dass es sich bei dem Gesagten um ihre persönliche Definition des Begriffes handeln würde, nicht um eine „wissenschaftliche“. Hier kommt also ein „Arbeitsbegriff“ zum Vorschein, der täglich verwendet wird und damit den Erstellungsprozess entscheidend prägt.

Die Aussagen dieser ExpertInnengruppe haben folgende Schwerpunkte gemeinsam:

Interkulturelles Lernen

- beinhaltet Friedenserziehung und antirassistische Erziehung als wichtige Bestandteile
- sensibilisiert für einen respektvollen Umgang mit Menschen aus anderen Lebenswelten
- ist zwar kein willkürlicher Begriff, jedoch wird er als zweitrangig wahrgenommen
- ist letztlich auf Grund seiner Inhalte wichtig
- fördert Verständnis und Respekt für andere Kulturen
- erlaubt die kritische Betrachtung der eigenen Kultur
- ist nicht auf ein bestimmtes Unterrichtsfach beschränkt, sondern kann in die gesamte Schulrealität einfließen, es ist fächerübergreifend anwendbar
- Dementsprechend kann man nicht IKL „unterrichten“ sondern nur den Unterricht nach interkulturellen Gesichtspunkten gestalten
- ist nicht mit Deutschförderung zu verwechseln
- betrifft nicht nur die Kinder von MigrantInnen, sondern alle SchülerInnen
- thematisiert Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Kulturen

- macht die eigene kulturelle Diversität bewusst
- ist ein Konzept, das gesellschaftlichen Veränderungen unterworfen ist
- soll die Öffnung, die Bereitschaft, dem Anderen zu begegnen, fördern

Besonders betont wird bei diesen Umschreibungen die Funktion des Interkulturellen Lernens zur Vermittlung von Umgangsformen und Gepflogenheiten in der Begegnung mit Angehörigen anderer Kulturen. Themen wie die unterschiedlichen Auffassungen von Zeit (zu spät/ zu früh kommen) und Raum (Distanz beim Sprechen, bei der Begrüßung, Gesten und Berührungen) werden genannt.

Auf die Frage, ob diese Kategorisierungen nicht wieder zur Bildung von Stereotypen verleiten würden, reagierten die Befragten bejahend und meinten, man müsse in der Vermittlung vorsichtig sein. Zum Beispiel, indem man SchülerInnen alles auflisten lässt, was sie über ein anderes Land und dessen Bevölkerung gehört haben, um diese Punkte dann gemeinsam auf Rassismus und Vorurteile hin zu untersuchen.

Einer der Experten meinte, es wäre nicht mehr ausreichend, eine interkulturelle Begegnung auf Themen wie: Speisen, Tänze und Lieder zu reduzieren. Konkrete inhaltliche Beispiele wurden mir allerdings von keinem der Befragten präsentiert.

Eine Expertin äußerte starke Zweifel, ob die Themenwahl interkultureller Seminare immer den Bedürfnissen der LehrerInnen gerecht würde. Als Beispiel nannte sie ein Lehrerseminar, das unter dem Schwerpunkt „Zwangsheirat“ abgehalten wird. Es fragt sich tatsächlich, ob es für eine Lehrkraft im multikulturellen Klassenzimmer nicht zahlreiche Problematiken gibt, die zu behandeln wesentlich dringlicher wären. Die Anerkennung und Förderung anderer Sprachen als Deutsch, die Vermittlung des Gefühls von Gleichwertigkeit unter den SchülerInnen, die Stärkung ihres Selbstbewusstseins und die Suche nach Unterrichtsmethoden, die möglichst allen SchülerInnen gerecht werden, dies sind Bereiche, die sich nach Studium der Literatur und Analyse der Interviews als dringlicher und behandlungswürdiger in den Vordergrund stellen als Spezialthemen, welche in Österreich lediglich eine sehr kleine Gruppe betreffen und damit für Unterrichtende kein Alltagsproblem darstellen.

Auch ist es zweifelhaft, dass sich für ein derart komplexes Thema wie die Zwangsheirat, in das Familieninteressen ebenso hineinspielen wie divergierende Gesetzesgrundlagen, in einem Seminar allgemeingültige Lösungen finden können. Darüber hinaus scheint dem Thema ein gewisses Risiko innezuwohnen, eine fremde Kultur unter dem Aspekt des Exotismus zu

betrachten; verschiedene Kulturen bzw. eine Religion werden hier auf eine Problematik reduziert.

Eine der Befragten erwähnt ein Seminar, das zum Ziel hat, LehrerInnen auf die Schwierigkeiten von MigrantInnen mit dem österreichischen Schulwesen aufmerksam zu machen. Die mangelnden Kenntnisse der Eltern sind hier ebenso Thema wie spezifische österreichische „Erfindungen“, die in anderen Ländern nicht existieren und dementsprechende Verunsicherung hervorrufen, wie zum Beispiel das Mitteilungsheft. Solche Programme scheinen den Bedürfnissen der Lehrenden schon eher entgegen zu kommen.

Bei jenen InterviewpartnerInnen, die sich vorwiegend aus einer wissenschaftlich-beobachtenden Perspektive mit dem Begriff befassen, fällt die besondere Vorsicht auf, mit der sie sich einer mündlichen, „spontanen“ Definition des Interkulturellen Lernens nähern:

„...Dazu habe ich einen Artikel geschrieben und das kann man sicher nicht in fünf Sätzen machen, denn das ist so ein weit gefasster und auch vager und unterschiedlich besetzter Begriff, dass man das nicht wirklich eindeutig definieren kann, sondern es gibt verschiedene Konzepte von Interkulturellem Lernen. Was sie wahrscheinlich gemeinsam haben, ist, dass sie unterschiedliche Sprachen und Kulturen, die in einem bestimmten Kontext – sei es jetzt Klassenzimmer oder sei es Erwachsenenbildung – vorhanden sind, in den Unterricht, und zwar egal ob Sprachunterricht oder Nicht-Sprachunterricht mit einbeziehen und thematisieren...“

Der Kulturbegriff im Interkulturellen Lernen

Als Problem bei den Definitionsversuchen erweist sich für VertreterInnen beider Gruppen das Wort „Kultur“. So wurde von einer Interviewpartnerin gefordert, im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Interkulturellem Lernen den Kulturbegriff bewusst und kritisch mit einzubeziehen:

„...Was wir versuchen in den Trainings zu Interkulturellen Kompetenzen ist auch immer eine Auseinandersetzung zum Thema ‚Kultur‘ – was ist Kultur eigentlich? Und wenn man weiß, dass es über fünfhundert verschiedene Definitionen von Kultur gibt, dann weiß man, wie kompliziert und wie komplex dieses Thema ist. Das, was wir versuchen...ist, Sicherheiten in Frage zu stellen,...es gibt ja oft die Herangehensweise, dass man sagt: ‚Wir haben ohnehin kein Problem mit verschiedenen Kulturen‘, und dann muss man erst einmal ein Problembewusstsein schaffen...“

Der unreflektierte Umgang mit dem Kulturbegriff berge die Gefahr der Pauschalisierung: LehrerInnen erachteten dann jede Auseinandersetzung zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft als Kulturkonflikt, während die eigentliche Ursachen in persönlichen, finanziellen oder sozialen Motiven liegen können.

Kultur sei ein Teilaspekt der Identität eines Menschen, aber nicht der einzige. So könnten sich Menschen, die in ähnlichen Umgebungen leben (urbane Ballungszentren, ländlicher Bereich), dieselbe Religion, denselben Lebensstil haben, denselben Hobbies nachgehen verbundener fühlen als jene, die derselben „Kultur“ angehören. Die Aussagen der ExpertInnen decken Kultur als Begriff auf, dessen Grenzen kaum erkennbar sind und der fließend in andere Teilbereiche der Identität, bzw. in andere Kulturen übergeht. Eine Expertin spricht in diesem Zusammenhang sogar von Kultur als „fiktivem“ Konstrukt.

Obwohl die Literatur zum Thema eine Tendenz aufweist, der zufolge sich das Interkulturelle Lernen vom „Aufzeigen der Unterschiede“ hin zu einem „Auffinden der Gemeinsamkeiten“ entwickelt hat, wird in den Interviews der Fremdbegriff des Öfteren thematisiert. Das Unterrichtsprinzip solle auf die Begegnung mit dem Fremden vorbereiten, die Differenz ist im Fokus des Interkulturellen Lernens:

„...Kultur ist einerseits alles, andererseits doch das, was von Gesellschaft produktiv hervorgebracht wird. Kultur existiert deshalb, weil es kulturelle Differenz gibt, das ist natürlich immer, wenn man über Interkulturelles Lernen redet, einer der zentralen Punkte, dass Kultur immer über Differenz entsteht, und sich aus der Differenz heraus wieder Identität ergibt...“

Ziele des Interkulturellen Lernens

Wie der Begriff an sich, sind auch seine Zielsetzungen nur schwer fassbar. Denn hier geht es, wie die Aussagen der ExpertInnen teils untermauern, nicht um ein Auswendiglernen von Fakten oder Zahlen, sondern um die Entwicklung von Kompetenzen – für die kein Messinstrument existiert.

Als solches wird Interkulturelles Lernen als wandelbarer Begriff charakterisiert, bei dem man nie „ausgelernt“ hat, da er sich ständig weiterentwickelt.

In diesem Sinne bleibt es der Selbstevaluierung des/der Einzelnen überlassen, sich und die Umgebung unter dem Aspekt der Interkulturalität zu beobachten. Die Schule kann dazu Impulse geben, kontrollieren kann sie diesen Prozess kaum.

Zur Begriffswahl

Die Frage, ob sie dem Interkulturellen Lernen einen anderen Terminus vorziehen würden, verneinten die meisten InterviewpartnerInnen mit der Begründung, er sei für die Erfassung der Inhalte, die mit dem Unterrichtsprinzip verbunden werden, gut geeignet. Besonders der Begriff des ‚Lernens‘ wurde hier positiv erwähnt, man verbindet mit ihm eine

selbstbestimmte Handlung, einen Prozess, an dem der Lernende aktiv teilhat. ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ werden in diesem Kontext als autoritärer empfunden:

„...Bildung ist ein gutes Wort, aber es ist etwas sehr Statisches, Starres, fast etwas abgehoben für unsere Schulen. Erziehung ist mir zu streng, da möchte ich immer in eine Richtung gehen, etwas bewirken bei den Menschen, und dann sollte man etwas machen, wie ich es vorgebe – für mich hat Erziehung immer einen klein autoritären Touch...“

Dagegen ließe sich argumentieren, dass man „Lernen“ auch im Sinne eines „Eintrichterns und auswendig wiedergeben“ interpretieren könnte, während Bildung als eigenmächtiger Prozess begriffen werden kann: Ich kann nur mich selbst zum mündigen, kritischen Subjekt heranbilden“. Einen anderen Menschen kann ich nicht „bilden“, ich kann ihm lediglich Impulse zur Bildung geben.

Diese Auffassung der Terminologien sei der Grund, so ein Gesprächspartner, warum er den Begriff ‚Bildung‘ vorziehen würde – dieser würde sich aber im alltäglichen Gebrauch nicht mehr durchsetzen: „...So wie man in Österreich bald nicht mehr von Buben und Knaben spricht, wird man auch bald nicht mehr von Bildung sprechen...das hat etwas mit der real in Europa existierenden Dominanz der englischen Sprache zu tun; das, was es im Englischen nicht gibt hat auch in anderen Sprachen zu verschwinden...“

Ein weiterer Grund für die Verwendung des Wortes „Lernen“ ist seine Operationalisierbarkeit. „Bildung“, fasst man den Begriff so auf wie oben erläutert, lässt sich nicht verzwecken, „Lernen“ hingegen kommt einer Verzweckung eher entgegen. In diesem Sinne müssen die Anliegen jener, die sich für das Interkulturelle Lernen einsetzen, geprüft und kritisch hinterfragt werden:

„...und unter der Perspektive würde ich auch Interkulturelles Lernen kritisch befragen, also nicht als individuellen Lernvorgang, da hat es sicher seinen Wert, sondern eher unter der Frage: Welche Intentionen haben jene, die viel davon sprechen? Was versprechen sie sich davon? Und ist hinter den hohen ethischen und moralischen Ansprüchen, die da mitschwingen, nicht auch irgendwo eine Kasse, die klingelt, eine Klasseninteresse, ein Herrschaftsinteresse verborgen...?“

Letzten Endes ist die Unterscheidung zwischen Erziehung, Bildung und Lernen ein spezifisches Problem des deutschsprachigen Raumes, im Angelsächsischen werden alle Bedeutungsebenen durch den Begriff der „education“ erfasst.

Zur Definition von Globalem Lernen

Globales Lernen verbinden die ExpertInnen meist mit dem Schlagwort „umfassend“. Dies bezieht sich nicht nur auf die Inhalte, die auf Themen der „Weltgesellschaft“ fokussieren, sondern auch auf die Methode, die nicht auf Frontalunterricht abzielt, sondern die Selbsttätigkeit und Bewusstseinsbildung SchülerInnen fördern soll.

Interkulturelles Lernen wird als Teilaspekt gesehen, historisch auch als eine der Wurzeln Globalen Lernens:

„...Die anderen Wurzeln...sind die politische Bildung,...die Entwicklungspolitische Bildung,...der Dritte-Welt-Unterricht,...die Entwicklungspädagogik,... die Menschenrechtserziehung,...die Globale Umweltbildung,... das Interreligiöse Lernen, ...und last but not least die Friedenspädagogik...

Das sind alles gemeinsame Wurzeln, man könnte es wahrscheinlich auch umschreiben als emanzipatorische Pädagogiken,...die dem Lernenden die Möglichkeit geben sollen, sich mit den Existenzfragen des menschlichen Lebens auseinanderzusetzen. Aus dieser Melange ergibt sich ein in der Entwicklung sicher noch nicht abgeschlossenes Konzept...“

Globales Lernen behandelt Themen des Zusammenlebens auf lokaler Ebene und stellt dazu einen globalen Kontext her. Es vermittelt nicht nur kognitive, sondern auch soziale Kompetenzen.

Seine Ursprünge liegen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, heute hat es sich allerdings davon abgelöst und stellt sich einen breitenwirksameren Anspruch. Manche stellen auch Begriffe wie Umwelt- oder Friedenserziehung und antirassistische Erziehung unter das Globale Lernen – eine Expertin äußert sich skeptisch, ob der ökologische Aspekt tatsächlich ausreichend berücksichtigt würde. Die entwicklungspolitischen Wurzeln, meint sie, ließen sich nicht leugnen und sollten auch nicht verborgen werden. Weiters stellte sie in Frage, ob Interkulturelles und Globales Lernen wirklich voneinander zu trennen seien.

Als Inhalte des Konzeptes nennt ein Experte zwei Schwerpunkte:

- Die Zurkenntnisnahme der Globalisierung an sich und ihren Einfluss auf verschiedenste Lebensbereiche (Beruf, Ausbildung, Karriere, Lebensstil, Umwelt)
- Die Annahme, dass „relevante Fragestellungen und Themen in Österreich“ nur durch einen globalen Blick darauf erklärbar sind

Ziel ist, unter diesen Gesichtspunkten eine Möglichkeit zur Orientierung in einer veränderten Welt und ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu schaffen. Dabei geht es nicht nur

um einen Blick in die Ferne, sondern um eine Verknüpfung dieses Blickes mit dem „Hier und Jetzt“:

„...Globales Lernen versucht eine Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung im Globalen Horizont zu setzen oder zu erreichen und hat eine bestimmte Vision der Welt. Die Vision ist, soziale Gerechtigkeit und ökologische Nachhaltigkeit zu sichern in einem längerfristigen Kontext, und es geht dabei natürlich immer auch um die Reflexion des Bildungsbegriffes und des Bildungsverständnisses...“

Als starken Einflussfaktor auf das Globale Lernen erachtet ein Experte das Gedankengut von Paulo Freire („Pädagogik der Unterdrückten“).

Zur Verankerung von Globalem Lernen im Lehrplan

Ob Globales Lernen – zusätzlich zu oder anstelle von Interkulturellem Lernen – im Lehrplan verankert werden soll, darüber scheiden sich bei den ExpertInnen die Geister.

Überraschenderweise äußern sich gerade die VertreterInnen Globalen Lernens zurückhaltend. Die einen sehen in einer Verankerung als Unterrichtsprinzip keinen zusätzlichen Gewinn, da Passagen des Lehrplans dieses Konzept zwar nicht explizit nennen, inhaltlich aber genau die Umsetzung dessen einfordern, was dem Globalen Lernen ein Anliegen ist. 1992 wäre sie noch für eine solche Verankerung eingetreten, meint eine Expertin, heute sehe sie dies als nicht mehr sinnvoll angesichts eines Überangebots von Unterrichtsprinzipien und eines sich daraus ergebenden Widerstandes der LehrerInnen gegen jede neue „Verordnung“.

Andere befürchten, durch eine Institutionalisierung des Begriffes wäre er „überall und nirgends“ – das Gewissen der Verantwortlichen zwar beruhigt, aber seine tatsächliche Umsetzung noch lange nicht gewährleistet.

Auch meinten manche VertreterInnen von NGOs, dass LehrerInnen dazu tendieren würden, aus Überforderung alles abzulehnen, was „von oben“ kommt – und zeigten sich daher auch skeptisch, ob eine Nennung im Lehrplan Globalem Lernen nicht mehr schaden würde als nutzen.

Ein Gesprächspartner führt aus, dass es sich um eine „zwiespältige Situation“ handle: Eine Verankerung von Globalem Lernen als Unterrichtsprinzip oder gar als eigenes Unterrichtsfach hätte den Vorteil, dass dieses Konzept damit strukturell abgesichert wäre.

Bei der Reduktion auf ein Unterrichtsfach täte sich ein erheblicher Widerspruch mit den Inhalten Globalen Lernens auf: Wie der Name schon sagt ist es gemeint als Querschnittsmaterie, die in die gesamte Schulrealität einfließen soll und nicht auf ein Fach beschränkt werden darf. Bleibt das Unterrichtsprinzip. Dieses hätte den Nachteil, dass es allzu

leicht abgeschoben und in der Schulrealität kaum bis gar nicht stattfinden könnte, wenn LehrerInnen es nicht zu behandeln wünschten. Der Vorteil des Unterrichtsprinzips sei wiederum, dass es den Weg der behördlichen Anerkennung öffnen würde:

„...Da gibt es Budgets dafür, da gibt es Werteinheiten, da gibt es Fortbildungsprogramme...Das Beispiel der Umweltbildung zeigt: man hat zuerst ein Unterrichtsprinzip gemacht und dann die...Servicestellen...und Material nachgeschoben...da hat ein Unterrichtsprinzip eine sehr starke Aufwertung eines Bereiches bewirkt...“

Dieser Schuss könnte allerdings auch nach hinten losgehen, sofern die Einführung eines Unterrichtsprinzips nicht von ausreichend unterstützenden Maßnahmen begleitet würde, um es den Lehrkräften vertraut zu machen und seine praktische Umsetzung zu gewährleisten. Ein solches Negativbeispiel ist nach Ansicht des Experten das Interkulturelle Lernen, das „...ein vor sich dahindümpelndes Unterrichtsprinzip geworden...“ sei.

ExpertInnen, die sich in erster Linie mit Interkulturellem Lernen auseinandersetzen, äußerten sich unterschiedlich. Die einen halten eine solche Verankerung für positiv, sofern der Begriff genauer definiert wird, andere wiederum stehen einer solchen Maßnahme ablehnend gegenüber, ihnen vermittelt Globales Lernen scheinbar den Eindruck zu großer Ferne:

„...Mit Globalem Lernen assoziiere ich ein Schlagwort, wo man versucht, etwas draufzusetzen ohne dass noch etwas drinnen ist. Also, man sagt, jetzt muss man das Lernen halt weltweit betrachten, Nord-Süd thematisieren – ja, muss man schon. Nur, die konkrete Thematisierung ist zunächst einmal möglich mit den Kindern, Jugendlichen, Menschen, die im Unterricht sind. Und das ist einmal Lernen, interkulturell, an und mit denen, die da sind, die können voneinander lernen...“

Dass Globales Lernen von jenen, die sich nicht damit befassen, mit etwas Fernem assoziiert wird – diese Beobachtung zog sich durch die meisten Interviews.

VertreterInnen des Globalen Lernens könnten diese Fehlauffassung als Impuls dazu wahrnehmen, verstärkt über die Konzeption Globalen Lernens aufzuklären, welche nicht nur auf weltweite Entwicklungen fokussiert, sondern deren Zusammenhänge mit der eigenen Lebenswelt aufzeigen will.

Gegenüberstellungen der Begriffe

Globales, Transkulturelles und Interkulturelles Lernen

Die Frage, ob Globales, Transkulturelles und Interkulturelles Lernen zueinander positionierbar wären, verneinte ein Experte nachdrücklich. Da es sich um reine Denkkonzepte handle, könne man diese nicht in einem Raum festmachen.

Hier wird ein Widerspruch sichtbar, sobald man versucht, diese Konzeptionen, die sich als hochflexibel begreifen, praktisch umzusetzen: In dem Moment, in dem man ein Denkkonzept „dingfest“ macht durch eine Methode, eine Reihe von Maßnahmen zur konkreten Umsetzung, bindet man es an eine gewisse Form und nimmt ihm damit seinen fließenden Charakter.

Ein Konzept, mit dem man Tag für Tag in einem System arbeitet, kann sich nicht Tag für Tag ändern. Hier stoßen die theoretische Auffassung von Interkulturellem Lernen (wandelbar, flexibel, ändert sich mit der Gesellschaft) und praktische Umsetzung (Einigung auf ein gemeinsames System, einen „gemeinsamen Nenner“ als Leitfaden) aufeinander.

Die Fluidität des Kulturellen sei in der Vorstellung vom Transkulturellen Lernen am stärksten ausgeprägt, so der Experte. Hier sei eine räumliche Verortung gänzlich ausgeschlossen.

Andere sehen die Begriffe sehr eng beieinander: Die Wahl des einen oder anderen Terminus hänge von der Perspektive, dem Fokus des Individuums ab, die Inhalte seien austauschbar.

Es wird betont, dass besonders für die PraktikerInnen das Umsetzen gewisser Ideen und Inhalte im Vordergrund stehe; die Wahl der Terminologie liege eher im Interesse des wissenschaftlichen Diskurses.

Zur bildhaften Beschreibung wird oft ein Kreis herangezogen, in dem sich die drei Konzepte befinden. Eine Expertin sieht das Transkulturelle Lernen außerhalb dieses Kreises.

In den Konzeptionen der meisten scheint es dieser Begriff zu sein, mit dem am wenigsten angefangen werden kann: „...Ich kenne das zuwenig, darüber kann ich keine Auskunft geben. Ich kann nur persönlich sagen: Das drückt für mich eine Entfernung aus, das ist mir zu weit weg...“

Am umfassendsten wird von der Mehrheit der Befragten der Begriff des Globalen Lernens gesehen, wenn ihm damit auch nicht automatisch der Vorzug gegeben wird. Eine der ExpertInnen definiert diese drei Systeme nicht als geschlossene Einheiten, sondern als Spirale, was ihre Wandelbarkeit und Prozesshaftigkeit besonders klar zum Ausdruck bringt.

Interkulturelles Lernen vs. Globales Lernen

In der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ bin ich auf einen Begriff gestoßen, der sich in den letzten Jahren in der österreichischen Bildungslandschaft etabliert hat: Das Globale Lernen (vgl. Kapitel „Globales Lernen - Alternatives Konzept oder Nachfolgemodell?“).

Eine Gegenüberstellung der beiden Begriffe halte ich für ebenso wichtig wie die Frage, warum ExpertInnen in diesem Bereich den jeweiligen Begriff vorziehen. Auffallend ist hier eine institutionelle Aufteilung: Während der Sektor des Bildungsministeriums am Interkulturellen Lernen festhält, sprechen Angehörige der NGOs fast ausschließlich vom Globalen Lernen. In der Positionierung der beiden Termini zueinander ist man sich nicht ganz einig, wie sich im Folgenden noch zeigen wird.

Die Befragten weisen einen stark unterschiedlichen Informationsstand auf. Manche geben an, über beide Begriffe gut Bescheid zu wissen, einige haben sich in ihrer Tätigkeit auch praktisch mit beiden auseinandergesetzt. Andere vermerken, sie hätten sich mit Interkulturellem bzw. Globalem Lernen kaum befasst: „...Ich habe mich damit begrifflich, ehrlich gesagt, nicht auseinandergesetzt und ich möchte dazu nichts sagen, das wäre aus dem Bauch heraus. Unser Zugang ist Globales Lernen...“

Einige der ExpertInnen begreifen Interkulturelles Lernen als Teilbereich des Globalen Lernens, wie folgende Aussage zeigt:

„...Der [Begriff „Interkulturelles Lernen“, Anm.] sagt mir viel. Ich kenne ihn einerseits als Unterrichtsprinzip, ich kenne ihn als eine maßgebliche Wurzel Globalen Lernens. Das Globale Lernen gibt es seit Beginn der Neunziger Jahre in Österreich und versteht Interkulturelles Lernen als einen maßgeblichen Bestandteil...“

Das Globale Lernen wird von einer Expertin als das umfassendere betrachtet, da es sich nicht nur Inhalte, sondern auch die Methodik beziehe. Der Perspektivenwechsel, also die Beobachtung von Entwicklungen in der Welt aus der Sicht des Anderen würde im Globalen Lernen stärker betont:

„...es beinhaltet die Gleichberechtigung auf allen Ebenen, die Frage von Fairness, es geht beim Globalen Lernen auch um die Reflexion eigener Einstellungen und Werthaltungen. Es werden Dinge wie Eurozentrismus, Ethnozentrismus, Rassismus, Antisemitismus, Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit thematisiert. Letztlich setzt sich das Globale Lernen auch mit der Begrifflichkeit intensiv auseinander. Da gehört der Begriff der Kultur dazu, da gehört aber zunehmend auch der Begriff des Dialogs dazu...“

In all diesen Themen gebe es Überschneidungen mit dem Interkulturellen Lernen, trotzdem gehe das Globale Lernen darüber hinaus, da es stärker auf die Umwelt einginge und wirtschaftliche Entwicklungen stärker thematisiere.

Für andere ist das Globale Lernen wiederum zu weit entfernt, konzentriert sich zu sehr auf Themen, die für die unmittelbare Umgebung der SchülerInnen keine Rolle spielen. Die Zusammenhänge und Verknüpfungen „globaler“ Entwicklungen mit der eigenen Lebenswelt scheinen sie nicht wahrzunehmen.

Beim Interkulturellen Lernen wird der Kulturbegriff von vielen Seiten diskutiert und kritisiert. Es sei fraglich, ob es überhaupt einen Dialog zwischen Kulturen geben könne: „...Dialog passiert nun einmal zwischen Menschen, und Kulturen sind wieder ein Überbegriff für sehr viele unterschiedliche Meinungen und Denkrichtungen, Haltungen, Zielsetzungen, Interessen...“ Auch sei es gefährlich, so eine Expertin, zu stark die Unterschiede hervorzuheben, die zwischen Kulturen bestehen. Eine Überbetonung des Trennenden führe dazu, dass andere Kulturen als Exotikum wahrgenommen würden; dass dieser Punkt noch lange nicht als überwunden betrachtet werden kann, zeige sich immer wieder in der Einstellung der TeilnehmerInnen der Fortbildungsseminare.

Interkulturelles Lernen vs. Transkulturelles Lernen

Über das Transkulturelle Lernen liegen den ExpertInnen, wie sie selbst bestätigen, die wenigsten Informationen vor; dementsprechend divergieren die Aussagen.

Die einen kritisieren die Transkulturalität als neue, unbrauchbare und vor allem nicht klar definierte Wortschöpfung:

„...Ich habe damit dasselbe Problem wie mit der Transdisziplinarität. Es gibt seit einiger Zeit in der Wissenschaft solche Leute die behaupten, es gäbe einen ganz wesentlichen Unterschied zwischen ‚transdisziplinär‘ und ‚interdisziplinär‘. Ich kann den Unterschied nicht wirklich wahrnehmen, sondern beide Begriffe sind einigermaßen vage und meinen im Prinzip dasselbe...Die Leute, die versuchen, die Transkulturalität zu betonen, versuchen da natürlich, was eigenes zu definieren damit; ich sehe es als nicht wirklich sinnvoll...“

Andere machen den Unterschied zwischen Interkulturellem und Transkulturellem daran fest, wie stark Unterschiede und Gemeinsamkeiten betont werden. Interkulturelles Lernen wird hier als die Unterschiede betonendes Konzept gesehen, was man seinen Ursprüngen in der Ausländerpolitik zuschreibt. Transkulturalität hingegen versuche, durch das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten „Brücken“ zu bauen.

Eine Expertin meinte, Transkulturelles Lernen könnte zum Nachfolgekonzept des Interkulturellen Lernens werden. Den Vorteil des Transkulturellen Lernens als Begriff sieht eine Expertin darin, dass er Kultur als etwas begreift, aus dem man sich herauslösen könne und das veränderbar sei, wobei sie von Positionen Abstand nimmt, die den Menschen als vollständig von der Kultur trennbar erachten. Am wichtigsten bei allen pädagogischen Konzepten, interkulturell wie transkulturell, sei die Kompetenzentwicklung, die Befähigung zum Austausch und zur Anerkennung verschiedener Perspektiven als gleichberechtigt zur eigenen.

Globales Lernen vs. Transkulturelles Lernen

Wie bereits erwähnt, bringen einige der ExpertInnen zum Ausdruck, dass die Wahl des Begriffes (außer für die Wissenschaft) letztlich zweitrangig ist. Sie betonen die Inhalte dieser Konzeptionen, beispielsweise die Vermittlung gewisser Kompetenzen: „...Im Prinzip ist es eine Frage des Etiketts, ich denke es gibt nicht so große Unterschiede, wenn man schaut, was soll dort vermittelt werden... Unter dem Strich sind Europakompetenzen auch nicht viel anders als Interkulturelle Kompetenzen...“

Man könne, so eine Expertin, aus jedem Konzept Sinnvolles entnehmen, daher sei es wichtig, alle Konzeptionen und deren Entwicklung laufend zu beobachten und zu vergleichen.

Teilweise wurde die Kritik laut, es gebe eine Schwemme von Begriffen, deren theoretische Ansprüche der praktischen Umsetzung nicht gerecht würden. Grund dafür sei, dass sie von Personen kreiert oder in Umlauf gebracht werden, die aus der Wissenschaft kommen und daran scheitern, diese Termini für den Laien verständlich aufzubereiten.

Im Gegensatz zu den Befragten, welche die Begriffsdefinitionen für die PraktikerInnen als sekundär einstufen, fordert sie für diese ein verstärktes Vertrautmachen mit der gängigen Terminologie im Rahmen von Seminaren, Workshops und Symposien.

Ein profundes Verständnis des Begriffes ermögliche den Lehrenden erst, nicht „um den Begriff herum“ zu denken, sondern konkret mit ihm zu arbeiten.

Unterschiede zwischen Globalem und Transkulturellem Lernen verortet ein Befragter vor allem in der Perspektive: Globales Lernen interpretiert er als „weltumspannenden“ Ansatz, dessen Fokus sich über die Landesgrenzen hinwegsetzt (im Gegensatz zum Interkulturellen Lernen, dessen Hauptaugenmerk sich auf die Gegebenheiten vor Ort richtet).

Das Transkulturelle Lernen erklärt der Experte als „...Vermischung der Kulturen beziehungsweise die Sicht einer Kultur durch die Perspektive einer anderen Kultur...“

Das Wort „trans“ versteht er als „Durchdringung“. Dennoch, so der Schluss, sei „Transkulturell“ ein nach wie vor sehr vager Begriff.

Ein anderer Interviewpartner äußerte sich hingegen über das Transkulturelle Lernen sehr positiv. Er sieht in diesem Konzept die Überwindung eines „Entweder-Oder“: Anstatt eine Person auf eine Kultur zu reduzieren, erkennt der Begriff die Vielfältigkeit kultureller Identitäten an, die sich aus verschiedensten Aspekten zusammensetzen. Ganz im Gegensatz zu dem Experten, der die „Transkulturalität“ und „Transdisziplinarität“ als aufgesetzte Wortschöpfungen in die Mangel nimmt, meint er: „...Auch gefällt mir ‚Transdisziplinär‘ besser als ‚Interdisziplinär‘, es geht über die klassische Definition der Disziplinen hinaus und eröffnet dadurch neue Dimensionen...“

Ist Interkulturelles Lernen politisch?

Die Frage, ob Interkulturelles beziehungsweise Globales Lernen politische Konzepte wären, wurde von allen Befragten bejaht, wobei die Definition von „politisch“ mit unterschiedlichen Vorstellungen verbunden war.

Eine Expertin sieht den Beweis dafür, dass Interkulturelles Lernen politisch sei, darin erbracht, dass „...es sicherlich politische Gruppierungen gibt, die sich diese Form von Lernen nicht an ihren Hut stecken würden...Die nicht diese Kulturenvielfalt als Bereicherung sehen und auch nicht wertschätzen...“ Hier wird also eine pädagogische Konzeption als Ausdrucksmittel zum Protest gegen kulturelle Eindimensionalität in der Politik wahrgenommen.

Im Gegensatz dazu ist für eine andere Gesprächspartnerin das Interkulturelle Lernen von der Parteipolitik unabhängig. Politisch ist es für sie auf einer anderen Ebene: Jeder Bestandteil des Unterrichts sei politisch, von der Wahl bestimmter Themen angefangen. Somit habe jede Form von Bildung einen politischen Charakter, da das Individuum hier laufend Entscheidungen trifft.

Ist Interkulturelles Lernen politisch? Diese Aussage wurde von einem Experten bekräftigt, der meinte, unser gesamtes Handeln sei politisch bestimmt.

Nachdem es Konzepte von Globalem Lernen gibt, welche darauf bestehen, nicht politisch zu sein, war es besonders interessant, die Frage danach an die ExpertInnen für Globales Lernen zu richten. Die Antwort fiel eindeutig aus: Eine solche Konzeption sei nicht realistisch, darin stimmten alle InterviewpartnerInnen überein. Sie sei naiv, so ein Experte, da der Mensch an sich schon ein Politikon sei und jede seiner Handlungen ein politischer Akt.

In diesem Zusammenhang stellt sich für einen Experten die Frage nach dem Betreiber hinter solchen pädagogischen Konzepten. Je nachdem, wer hier welche Interessen vertritt, kommt es zu unterschiedlichen reellen Ausprägungen von Konzepten. An dieser Stelle nennt er eine Schule, die „Global Education“ in ihrem Namen führt, deren Schwerpunkte auf Englisch und EDV liegen – ein Beispiel von „Global Education in reality“. Dies überschneidet sich freilich nicht mit den Interessen, die NGOs in ihrer Konzeption von Globalem Lernen verfolgen.

Dennoch stellt sich die Frage: Wie viel Interesse verträgt die Schule überhaupt? Wo liegen die Grenzen zwischen der Vermittlung von Bewusstsein für interkulturelle Inhalte und dem Missbrauch von Schule als Plattform für die eigenen Anliegen, seien diese auch noch so wertvoll? Es sei vor allem wichtig, so eine Expertin, die vertretene Pädagogik transparent zu machen und die vertretenen Ansichten offen zu legen:

„... Wenn ich von Globalem Lernen rede, habe ich ein ganz bestimmtes Bild von Bildung, vom Menschen, das ich offen legen muss, aber das habe ich in jeder anderen pädagogischen Richtung auch. Letztlich muss man die Leute zur Offenlegung dieser Konzeptionen auffordern. Jeder müsste sich mit seinem Bildungsbegriff auseinandersetzen...“

Stellenwert des IKL im Unterrichtswesen

Bei der Betrachtung des Stellenwertes, der dem Interkulturellen Lernen innerhalb des österreichischen Schulwesens zukommt, gehen die Ansichten der ExpertInnen stark auseinander. Für manche hängt dieser sehr stark mit dem Standort der Schulen zusammen, wobei nicht ausgeführt wurde, welche Faktoren hierbei entscheidend seien.

Die Skepsis bezieht sich weniger auf das Interkulturelle Lernen an sich, sondern vielmehr auf die Unterrichtsprinzipien im Allgemeinen. Unter diesen würde, wie ein Experte vermutet, das Interkulturelle Lernen noch am ehesten umgesetzt, allerdings auch nicht in einem zufrieden stellenden Ausmaß.

Andere wiederum sehen jene Unterrichtsprinzipien als erfolgreicher, deren Notwendigkeit dringlicher und offensichtlicher erscheint: Verkehrserziehung, Sexualerziehung und politische Bildung werden hier genannt (Hier ließe sich diskutieren, inwiefern Interkulturelles Lernen wiederum der politischen Bildung zuzuschreiben sei).

Zur Stärkung und Sichtbarmachung der Wichtigkeit Interkulturellem Lernen herrscht nach ExpertInnenmeinung noch großer Handlungsbedarf, wenn auch vermerkt wird, dass Initiativen bereits gestartet wurden, etwa mit dem für 2008 geplanten „Year of Intercultural Dialogue.“

Laut Ansicht der Befragten hält sich die Auffassung von IKL als Deutschförderunterricht bzw. Bestandteil des Sprachunterrichts bei einer großen Zahl der LehrerInnen immer noch aufrecht. Somit würde es auch gerne in den Verantwortungsbereich der SprachlehrerInnen abgeschoben, wobei ein Experte überzeugt ist, dass jene Gruppe noch am ehesten an der Umsetzung von Interkulturellem Lernen beteiligt ist, während er bei den Unterrichtenden in anderen Fächern kaum Engagement in diese Richtung vermutet.

Diese Aussage legt ein Problem offen, das der Experte gleich darauf auch selbst anspricht: Die Überprüfbarkeit einer Umsetzung eines Unterrichtsprinzips hält sich in Grenzen. Zwar gibt es Studien, in denen Unterrichtsbeobachtungen dokumentiert werden, doch deren Konzentration auf einzelne Unterrichtsstunden und Ballungsgebiete lässt sie über einen Stichprobencharakter nicht hinauskommen. Einer umfassenden Erhebung der Schulrealität ist damit sicher nicht genüge getan.

Dennoch sehen die Befragten dieses Konzeptes großteils nicht als überflüssig an. Vielmehr fordern sie eine Verstärkung der Maßnahmen, mit denen die Umsetzung von Interkulturellem Lernen gefördert und überprüft werden kann. Ein gewichtiger Punkt hierbei ist die Lehrererstausbildung und –Fortbildung: „...Wenn ich jetzt ein Unterrichtsprinzip installiere, aber gleichzeitig in der Lehre und Ausbildung überhaupt nichts ändere, dann wird sich das nicht durchsetzen, das ist klar...“

Die Klassensituation stellt hier auch einen wichtigen „Motivationsfaktor“ dar: Bei kulturell stark heterogenen Klassen vermuten die ExpertInnen eine höhere Bereitschaft der LehrerInnen, sich aus gegebenem Anlass mit diesem Unterrichtsprinzip auseinanderzusetzen.

Generell ist der Glaube an eine Stärkung der Anliegen Interkulturellen Lernens durch seinen Status als Unterrichtsprinzip eingeschränkt. Zwar kann es LehrerInnen als Stütze und zur Legitimation dienen, welche engagiert sind, in diese Richtung zu arbeiten. Hier sehen aber viele schon wieder seine Grenzen erreicht. Vermutlich erklärt sich aus dieser Einstellung, warum die VertreterInnen Globalen Lernens kaum bestrebt sind, jenes zu einem Unterrichtsprinzip zu machen.

Kritikpunkte und Probleme Interkulturellen Lernens

Wie IKL missverstanden wird

Als Hauptproblem in der Umsetzung von Interkulturellem Lernen nannten einige ExpertInnen die falsche Auffassung dieses Konzeptes durch die LehrerInnen. Viele gingen immer noch davon aus, das Interkulturelle Lernen Sache „der Ausländerkinder“ ist. Dass dieses Unterrichtsprinzip bei allen SchülerInnen zur Anwendung kommen soll, hätten die meisten noch nicht begriffen.

Offenbar haben viele LehrerInnen die Entwicklung weg von der Ausländerpädagogik hin zu einer Pädagogik der Bewusstseinsbildung noch nicht wahrgenommen. So wird von einem Interviewpartner auch das Problem angesprochen, dass zu wenige ältere Lehrkräfte noch Fortbildungsseminare belegen würden und so von Änderungen und Neuerungen generell zuwenig mitbekommen würden. Eine Reduktion des Interkulturellen Lernens auf einige wenige VertreterInnen des Lehrpersonals sieht eine der Befragten als gar nicht so negativ, sofern diese Lehrkräfte sich verstärkt mit seinen Inhalten auseinandersetzen und als Verantwortliche überlegen würden, wie sie ihre KollegInnen bestärken und ermuntern könnten, ihren Unterricht nach interkulturellen Themenschwerpunkten auszurichten.

Doch auch bei JunglehrerInnen, so eine Expertin, herrsche noch genug Aufklärungsbedarf. Sehr oft sei sie mit Lehrenden konfrontiert, die angaben, sie würden „Interkulturelles Lernen“ unterrichten – die meisten meinten damit, dass sie für den Deutschunterricht verantwortlich seien. Die Wahrnehmung von Interkulturellem Lernen als Unterrichtsfach steht in völligem Gegensatz zu dem, was das Unterrichtsprinzip eigentlich beabsichtigt: In Form von offenen und interaktiven Unterrichtsmethoden in jedes Schulfach, in die Schulrealität als Ganzes einzufließen. Nicht als Stoff, der gelernt wird, sondern als Anstoß zu Auseinandersetzung mit mir, meinen Mitmenschen und meiner Umwelt.

Viele Lehrkräfte, so ein Gesprächspartner, sähen im Interkulturellen Lernen etwas Vernachlässigenswertes, das hinter anderen Unterrichtsprinzipien zurückstehe. Sexualerziehung beispielsweise vermittele eine weitaus größere Dringlichkeit, da die Konsequenzen seiner Übergehung offensichtlicher wären:

„...Es wird nicht als ein Auftrag empfunden, dem absolut nachzugehen ist, jetzt im Vergleich zu den anderen von mir erwähnten Unterrichtsprinzipien. Wenn man auf die Verkehrserziehung vergisst hat das fatale Folgen, bei der Sexualerziehung kann es auch schlimme Folgen haben die für jeden nachvollziehbar sind...“

Das verabsäumte Vermitteln interkulturellen Bewusstseins habe hingegen für viele weitaus subtilere Konsequenzen, und würde daher als erstes „eingespart“.

Missverständnisse und Fehleinschätzungen kommen nicht von ungefähr. In diesem Fall liege das Problem in der „unscharfen Terminologie“, wie eine Befragte ausführt. Um dem entgegenzuwirken, habe man in einem jüngst erschienenen Informationsblatt ein Begriffsglossar beigelegt.

Verwässerung durch Institutionalisierung

Die Ansichten der InterviewpartnerInnen über die Verankerung des Interkulturellen Lernens im Lehrplan waren sehr unterschiedlich. Manche erachten das Unterrichtsprinzip als einzige Möglichkeit, gewisse Inhalte „durchzubringen“; da diese den LehrerInnen sonst unbekannt oder unbedeutend bleiben würden.

Die Gegenseite argumentierte, dass ein Unterrichtsprinzip zu unverbindlich und seine Position eine zu undefinierte sei. So bestehe die Gefahr, dass das Konzept nie den Weg vom Papier in die Anwendung findet. Auch fühle sich durch eine solche Nennung im Lehrplan niemand direkt als Verantwortliche/r angesprochen:

„...das Problem bei Unterrichtsprinzipien ist immer, dass es überall oder nirgends ist; und damit ist es sehr oft nirgends...Indem man das so offen und vage lässt, fühlt sich niemand wirklich zuständig dafür und das ist, glaube ich, das Problem ...auch bei anderen Unterrichtsprinzipien...“

Stellungnahmen zu Kritikpunkten aus der Literatur

In der Literatur waren mir einige kritische Äußerungen zum Interkulturellen Lernen aufgefallen die, wenn auch geringfügig unterschiedlich formuliert, doch großteils gleiche Inhalte hatten. Die häufigsten habe ich aufgegriffen und meine GesprächspartnerInnen gebeten, sie zu kommentieren, die Ergebnisse finden sich im folgenden Kapitel.

IKL in der Schulklasse – Eine Laborsituation?

Zu einer erfolgreichen Umsetzung von Interkulturellem Lernen müsse sich erst einmal die Gesellschaft ändern, meinen einige KritikerInnen des Konzeptes. Eine bloße Anwendung innerhalb der Schulklasse käme einem Laborexperiment gleich, dessen Ergebnisse in der „Realität“ vor dem Klassenzimmer nicht wiederholbar seien. Um Bedingungen zu schaffen, in denen ein solches Unterrichtsprinzip Sinn macht, müsse sich erst das soziale Klima ändern.

Dieses Argument traf bei den ExpertInnen eher auf Ablehnung. Eine Expertin kritisierte den Vergleich der Klasse mit einem Labor, da sich gerade hier die Realität widerspiegle, schon

alleine wegen des hohen Anteils an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache. Ihrer Ansicht nach ist es nicht ein Unterrichtsprinzip, so auch nicht das Interkulturelle Lernen, dem Realitätsferne angelastet werden kann, sondern die Schule als Institution. Nachdem Schule das Potential habe, die Gesellschaft zu verändern (eine Position, die andere ExpertInnen stark anzweifeln, wenn auch nicht definitiv in Abrede stellen), sei es nach Ansicht einer Expertin wichtig, in Zukunft verstärkt in diese Richtung zu arbeiten:

„...Denn wir dürfen ja nicht vergessen, dass Schüler auch Multiplikatoren sind. Sie sind Multiplikatoren bei ihren Eltern, sie sind Multiplikatoren bei ihren Freunden. Und man darf diese Rolle nicht unterschätzen... Ich glaube, dass man da von der Basis an, von den Schülern her sehr viel verändern kann... dann glaube ich bekommt man sehr wohl mündige, kritische, aber reflektierte Staatsbürger.“

Mit Ausnahme von SchülerInnen-Austauschprogrammen nennt die Expertin keine konkreten Beispiele für erfolgreich anwendbare Unterrichtsformen.

Gefangen im „Käfig der Identität“?

Größere Zustimmung fand die in der Literatur oft anzutreffende Kritik, Interkulturelles Lernen würde durch Betonung des Kulturellen dazu tendieren, SchülerInnen in Identitätskonzepten festzuhalten, mit denen sie einerseits nichts anfangen könnten, bzw. die schlicht zu starr und einseitig wären.

Dazu eine Expertin:

„...Wenn man als Beispiel ein achtjähriges Mädchen...nimmt, das in Österreich geboren ist und deren Eltern... aus der Türkei gekommen sind, wenn man...sagt: , ... kannst du uns jetzt sagen wie das ist in der Türkei?' Dann macht man sie in dem Moment zu einem türkischen Mädchen, obwohl sie das für sich selbst vielleicht gar nicht so erlebt hat...Das ist eine Konstruktion von Ethnisierung, die da passiert....“

Was hier geschehe, sei eine Fixierung auf die Kultur, die ein Merkmal, aber nicht die gesamte Identität des Individuums ausmacht. Ein Ausweg sei die Bewusstmachung von Identität als komplexem und vor allem veränderbarem System. Am Schwierigsten seien die Vorurteile bei LehrerInnen dort zu überwinden, wo es um vermeintlich religiöse Symbole wie das Kopftuch und deren Präsentation im schulischen Bereich gehe, meint eine Expertin. Dafür gebe es auch keine vorgefertigten Lösungen, man könne sich die eigene Position nur immer wieder bewusst machen und Andere in ihrem Anderssein zu akzeptieren lernen.

Eine der Befragten sieht hier ein Problem in der mangelnden Flexibilität von LehrerInnen, die wieder durch mangelnde und rückständige Fortbildung verursacht wird. Die Ausbildungskonzepte wären Anfangs gut gewesen, hätten aber mit der Zeit und der

Entwicklung von Interkulturellem Lernen nicht mehr Schritt halten können. Sie vermutet eine Überforderung der LehrerInnen angesichts einer immer komplexer werdenden Gesellschaft, in denen alte Kategorisierungen keine Gültigkeit mehr haben.

Man müsse auch vorsichtig sein, wie man an das Thema kultureller Differenz herangehe, so ein Experte. Anstatt der Hervorhebung von Unterschieden soll der Ansatz eher sein, die Heterogenität in der Kultur zu suchen, der man sich selbst zugehörig fühlt:

„...zu den klassischen Methoden von Einsteigern gehört ja: Wir essen Speisen aus aller Herren Länder und jedes Kind bringt ein typisches Nationalgericht mit, und das ist natürlich die Bestärkung der auseinander gehenden Identitäten und multikultimäßig nett, aber das zementiert die Identität. Und in der Diskussion mit dem Transkulturellen ist der Zugang ja eher zu schauen oder zu beobachten, wie sehr die eigene Kultur auch eine hybride ist und eine vielgestaltige, und von dem her auch auf andere Kulturen zuzugehen...“

Das Konzept kultureller Hybridität betrachtet ein Interviewpartner als bereits in die Interkulturalität inbegriffen. Es sei erforderlich, sich mit diesen neu entstehenden Mischkulturen verstärkt auseinanderzusetzen, wobei eine Ebene, auf der „...die einen türkisch kochen lernen und die anderen lernen, deutsch zu singen...“ nicht ausreiche. Wie eine sinnvolle Auseinandersetzung konkret aussehen könnte, wurde nicht erläutert.

IKL – Konzept der Mehrheit für Minderheiten?

Während sich Interkulturelles Lernen inhaltlich darum bemühe, den Dialog und die Auseinandersetzung verschiedenster Gruppen miteinander zu fördern, vermerken kritische Stimmen, dass in der Konzeption davon wenig zu spüren sei. So würden Minderheitengruppen kaum bis gar nicht in die Entwicklung dieses Konzeptes einbezogen.

Dazu äußerten sich die ExpertInnen unterschiedlich. Einige erkannten hier einen dringenden Änderungsbedarf und vermissten diesen in der Praxis. Dies liege an den unabänderlichen Eigenschaften einer Gesellschaft:

„...Natürlich haben Mehrheiten ein erklärtes Eigeninteresse, Mehrheiten zu bleiben und sich gegenüber Minderheiten abzugrenzen und zu schützen. Dieses Spannungsfeld halte ich für unauflösbar... wenn man der Mehrheit angehört, ist man sozusagen auf der sicheren Seite, dass man einen solchen Status fortsetzen möchte, und alles andere als Bedrohung erlebt. Es war die Frauenbewegung für die Männer eine Bedrohung, obwohl die Männer nicht die Mehrheit waren, aber sie haben die Mehrheit in den Machtverhältnissen gehabt, das haben sie bis heute. Das betrifft im Kulturellen, bei Religionen, überall die Machtverhältnisse...“

Die Gegenmeinung argumentierte, dass es in der Konzeption des Interkulturellen Lernens keineswegs um Minderheiten ginge. Dies sei kein Minderheitenprogramm, sondern vielmehr

ein Unterrichtsprinzip für alle. Dieser Anspruch, für alle da zu sein und zu gelten, mache die Kritik obsolet. Um diesen Gedanken etwas klarer hervorzuheben: Fasst man die Gesellschaft als eine Einheit, etwas Ganzes, so ist es nicht relevant, wer sich als Teil dieses Ganzen an der Umsetzung von Interkulturellem Lernen beteiligt.

Diese Vorstellung ist allerdings unserer Realität einen Schritt voraus. Sie geht aus von einer Gesellschaft, die niemanden mehr zu integrieren braucht, da alle schon integriert sind: Niemand fühlt sich ausgeschlossen, niemand wird ausgeschlossen. Da aktuellerweise Abgrenzung, Rassismus, Nationalismus und Identitätssuche Phänomene sind, die unsere Gesellschaft entscheidend prägen, ist es fraglich, wie viel Sinn es macht, von einer idealen sozialen Situation vorzugehen. Die Kritik an einer vernachlässigten Involvierung von Minderheiten im Entwicklungsprozess Interkulturellen Lernens scheint mir damit nicht entkräftet.

Andere verweisen in Bezug auf diesen Kritikpunkt auf eine institutionelle Hilflosigkeit. Im Sinne eines „besser als gar nichts“ scheint es für eine Expertin in der Hand der Mehrheit zu liegen, dieses Konzept umzusetzen; da die Minderheiten ihrer Ansicht nach scheinbar zu schwach sind, um sich hier einzubringen: „...dass die Mehrheit das in die Hand nimmt und das steuert,...Hilfe ist da vielleicht nicht das Schlechteste. Was wäre die Alternative? Die Alternative wäre, darauf zu warten, dass etwas kommt und dann gehen die immer mehr unter, und können sich immer weniger äußern...“ Etwas widersprüchlich zu dieser Aussage führt sie weiters aus, dass es Einzelbeispiele von Angehörigen verschiedener Minderheitenkulturen gäbe, die sehr engagiert wären und sich durchaus zu organisieren wüssten.

Eine Expertin berichtet, in der Erstellung von Fortbildungsseminaren würden sie und ihre MitarbeiterInnen MigrantInnen zu Rate ziehen, die von Alltagserlebnissen, Problemen und Konflikten rund um ihre Person und Identität erzählen würden. Diese Erfahrungsberichte dienen dann als Leitlinien, um die Inhalte des Lehrangebots realitätsgebunden zu gestalten und MigrantInnen zumindest auf diese indirekte Weise an der Ausarbeitung der Programme zu beteiligen.

Interkulturelles Lernen in der Fort- und Erstausbildung

Ein Problempunkt, der von allen ExpertInnen angesprochen wurde, ist die Lehrerfortbildung. Von einigen wird die mangelnde Motivation vieler LehrerInnen erwähnt, sich während der Berufsausübung fortzubilden. Wer sich schon zu einem Seminar entschließen, so eine Expertin, würde dessen inhaltlichen Nutzen abwägen. Um Interkulturelles Lernen als Seminarinhalt attraktiver zu machen, sei es ihrer Meinung nach wichtig, die Verknüpfung zur Schule im Allgemeinen herzustellen und dieses Unterrichtsprinzip nicht als etwas Isoliertes zu präsentieren. Es müsse stärker betont werden, dass hier „für jeden etwas dabei“ sei.

Genau diesen Punkt hält eine andere Expertin für problematisch, denn es sei gerade die Querschnittsmaterie, für welche bei den LehrerInnen wenig Interesse bestünde. Diese würden Fortbildungsprogramme vorziehen, die sich auf ihr Fachgebiet konzentrieren und ausschließlich fachspezifische Themen behandeln würden. Eine besondere Unwilligkeit zur Fortbildung erkennt sie im AHS-Bereich. So komme der Großteil der SeminarteilnehmerInnen aus der Hauptschule. Die Wahl der Seminare macht eine Interviewpartnerin abhängig von der Brisanz, welche das Thema für die LehrerInnen habe:

„...Das ist ganz interessant, wenn wir Seminare zu Interkulturellem Lernen anbieten, sind diese voll, oder wenn die Kollegin etwas zu Gewalt macht, sind sie auch voll. Andere Themen sind schwieriger. Letztes Jahr haben wir zum Beispiel etwas zum Thema Sport angeboten, weil ja WM war, das war ganz schlecht besucht, interessanterweise...Die Erfahrung zeigt, wenn das Themen sind, die ihnen unter den Nägeln brennen, wie das Interkulturelle Klassenzimmer oder auch die Gewalt, dann stehen sie auf der Matte, Globales Lernen an sich lockt sie jetzt nicht hinter dem Ofen vor...“

Doch nicht nur die inhaltliche, auch die organisatorische Gestaltung spiele eine Rolle: Die Dauer, wer das Programm organisiere (NGOs oder Bildungsministerium...), dessen Bekanntheitsgrad, und schließlich der Veranstaltungsort. Bei so vielen Faktoren sei es schwierig zu eruieren, warum gewisse Seminare gut besucht sind und andere kaum zustande kommen. Eine Evaluierung in diesem Bereich sei schwierig, da Feedbackbögen kaum von jemandem ausgefüllt würden. Vieles scheitere an der bloßen Informationsweiterleitung – als Negativbeispiel erwähnt sie die Homepage des PI, die zu unübersichtlich organisiert sei und Veranstaltungen sehr schwer zu finden.

Auch sei es der subtile Zwang, das Gelernte umzusetzen und einzubringen, der LehrerInnen davon abhalte, sich an dieses neue Terrain heranzuwagen. Dabei herrsche auch große Verunsicherung, wann etwas „richtig“, wann „falsch“ gemacht wird. Gerade das Interkulturelle Lernen, in dem es keine eindeutigen Kategorien gibt, erweist sich in dieser

Beziehung als heikles Feld. Ausschlaggebend für seine Umsetzung sind Bewusstsein, Reflexion und Perspektive des Einzelnen. Von den Lehrenden fordert dies ein hohes Maß an Selbstbeobachtung und –kritik. Die Expertin verortet hier die große Hemmschwelle der Lehrkräfte, die öfters interkulturelle Schwerpunkte und Themen in den Unterricht einbauen würden, als ihnen selbst bewusst sei:

„...Wenn ich jetzt in der Klasse den Kindern ... eine lustige türkische oder chinesische Geschichte erzähle, könnte ich in den Stundenplan schreiben ‚Interkulturelles Lernen‘, das würde mir aber nie einfallen! Das ist einfach so, mir fällt die Geschichte ein und ich erzähle sie. Das meine ich auch mit diesem Bewusstsein, dass es im Grunde solche Begriffe nicht bräuchte. Es muss sie aber geben, sonst würde wiederum sehr viel verschwinden...“

Neben dem persönlichen Interesse beeinflussen auch die schulischen Rahmenbedingungen die Nutzung von Fortbildungsprogrammen, so einer der Befragten. Diese würden es den LehrerInnen nicht einfach machen, sich zu engagieren, auch hänge viel von der Einstellung der DirektorInnen und deren Bereitschaft ab, Lehrkräfte freizustellen.

Andere ExpertInnen widersprechen dem Tenor der mangelnden LehrerInnenmotivation. Ihrer Erfahrung nach seien Lehrkräfte sehr daran interessiert, sich fortzubilden, so eine Gesprächspartnerin, da sie ihr Unwissen oder mangelnde Information als Manko empfinden würden.

Das Problem sei vielmehr, dass Unterrichtende sich oft fertige „Unterrichtsrezepte“ wünschen würden, die man ihnen gerade im Fall des Interkulturellen Lernens nicht bieten könne. Hier ginge es darum, das Bewusstsein zu vermitteln, dass eine umfassende Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen die Abhängigkeit von Lehrmitteln reduzieren kann. Wichtig, so ein Experte, sei bei den Fortbildungsprogrammen die Rolle der TeilnehmerInnen als MultiplikatorInnen, mit denen er sich einen fortlaufenden Kontakt wünscht:

„...Es geht ja nicht darum, dass die jetzt eins zu eins unsere Ideen übernehmen, dann in die Klasse bringen und dann dazu nicht stehen. Das heißt, es geht einmal um die persönliche Sensibilisierung und das Heranführen an das Thema, das Interessieren für das Thema, und die dann auch als ständige Dialogpartner und Partnerinnen für das Globale Lernen zu gewinnen...“

Um nicht noch ein „Lernfach“ in die Ausbildung hineinzupropfen, so eine Expertin, sei es besonders wichtig, LehrerInnen dazu anzuregen, sich dauerhaft und selbsttätig Gedanken zu Begriffen wie „Individualisierung“, „Integration“, „Differenzierung“ zu machen: Eine Reflexion in diesem Bereich sollte zu einem individuellen Denkprozess werden, nicht zu einer Wiedergabe fremdverordneter Inhalte.

Gerade deshalb, so ein Experte, sei hier eine Weitergabe von Inhalten durch MultiplikatorInnen keine Lösung. Vielmehr müsse man sich mit jeder einzelnen Person und deren Zugang und Hintergrund auseinandersetzen.

Dieser Position widerspricht eine Expertin, sie äußert sich zufrieden über die Fortbildung von MultiplikatorInnen, die in weiterer Folge für die „LehrerInnen der Basis“ Seminare gestalten. Allzu langwierige Programme seien auch abschreckend, da die meisten LehrerInnen in den Schulklassen voll gefordert würden und außerhalb des Unterrichts nur mehr geringfügig Energie für Neues hätten:

„...Und ich denke mir,...sie lassen sich...auch abschrecken von längeren Ausbildungslehrgängen,...wie Akademielehrgänge...ich verstehe es auch, weil sie viel Arbeit haben und Stress und die Klassen sind ja sehr groß. Ich meine,...so eine Wiener Hauptschulklasse, mit – da müssen wir gar nicht übertreiben – vierundzwanzig aus der ganzen Welt, davon...vier Traumatisierte: Schwierig. Das geht auch auf die Substanz, und dann soll man sich fortbilden auch noch...“

Um die freiwillige Fortbildung zu fördern, sei es erforderlich, die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte zu verbessern: „...Regelmäßige Sabbaticals, Auszeiten, Fortbildungsangebote, die auch gut wahrzunehmen sind, kleinere Klassen...“ nennt sie als erforderliche Maßnahmen; es müsste sich aber auch eine Aufwertung des Lehrberufs in der Gesellschaft vollziehen. Derzeit würden LehrerInnen noch allzu gern als „Faulenzer“ hingestellt, während viele von ihnen reell mit der Unterrichtssituation völlig überfordert seien. Überanstrengte LehrerInnen, die kurz vor dem Burnout stünden, könnten gar nichts mehr zur Umsetzung bestimmter Inhalte beitragen, da ihre Frustration den Unterricht überschatten würde.

Ein weiterer Experte bestreitet die von vielen Quellen angeführte „Fortbildungsmüdigkeit“. Seine Erfahrungen beziehen sich in erster Linie auf Programme zum Globalen Lernen; hier sei die Motivation der TeilnehmerInnen sehr hoch. Die Zeiten, in denen Lehrkräfte nur zu einer Fortbildung gingen, wenn diese bezahlt war, seien vorbei: „...Lehrkräfte sind durchaus bereit, für Fortbildungen zu bezahlen und einen Beitrag auch mit ihrer Freizeit und eigenem Geld zu leisten. Das halte ich auch für vertret- und zumutbar...“

Daran, dass Lehrende von Fortbildungsprogrammen abgeschreckt würden, sei oft deren Inhalt und deren Konzeption schuld: Überfüllte Seminarräume und realitätsferne Vorträge würden das ihre dazu beitragen, zusammen mit einer fortlaufenden Verschlechterung der Systembedingungen, Lehrkräfte zu überfordern.

„...Man kann nicht dreihundert Leute in einen Saal setzen und denen erklären, wie sie zu unterrichten hätten – wenn die Realität ist, dass man mit fünfzehn Kindern,

die nicht so gut Deutsch können, am Gang irgendwo Deutschunterricht machen muss mit zwei Sesseln, ist die Motivation der Lehrkräfte eine enden wollende...“

Nichts desto trotz kenne er zahlreiche Beispiele von LehrerInnen, die neben ihrer Beschäftigung noch eine oft langwierige und kostspielige Fortbildung wahrnehmen würden. Das Problem liege nicht in der mangelnden Weiterbildungsbereitschaft der LehrerInnen, sondern in den Rahmenbedingungen:

„...Ich glaube es hängt nicht nur von der Motivation ab, sondern von der Attraktivität des Angebotes, den Rahmenbedingungen – es ist schwieriger geworden, Freistellungen zu bekommen, es ist enger geworden mit Supplier- und Ersatzstunden, das sind Dinge, die die Motivation nicht fördern...Aber die schulinterne Fortbildung hat, glaube ich, zugenommen, da weiß ich keine Zahlen...es ist auch die Ausbildung der Direktoren und Direktorinnen besser geworden, es wird mehr Wert gelegt auf bestimmte Kompetenzen...eine ... ist auch, Lehrerinnen und Lehrer zur Fortbildung anzuhalten...“

Einer der ExpertInnen, selbst mit der Durchführung von Fortbildungsprogrammen zum Thema Globales Lernen vertraut, führt aus, dass unter den Teilnehmenden hauptsächlich Personen wären, die von Haus aus großes Interesse und Sensibilität für diesen Bereich aufbringen würden. Es sei zwar angenehm, mit dieser Gruppe zu arbeiten, nur komme man über die Fortbildung schwer an jene Personen heran, die sich noch nicht mit Fragen des Globalen Lernens auseinandergesetzt haben, bzw. dies für unwichtig hielten.

Um diese Zielgruppe zu gewinnen hält es ein Interviewpartner für nötig, verpflichtende Fortbildungsveranstaltungen einzuführen. Dies würde zwar wahrscheinlich Widerstand besonders unter den älteren Lehrkräften erzeugen; doch gehe es nicht an, dass Unterrichtende dreißig Jahre im Lehrberuf ständen, ohne über Entwicklungen, neue Inhalte und Methoden informiert zu sein.

Von einigen TeilnehmerInnen der Befragung hörte ich, es sei schwer LehrerInnen in einem Seminar mit neuen Gedanken vertraut zu machen, da sie der Überzeugung seien, man könnte ihnen nichts Neues erzählen. So meint ein Experte: „...Ich erlebe dann Lehrer, die so maßlos selbstzufrieden sind, und ein Problem ist, dass Lehrer ständig Lehrer sind und sich selbst selten als Lernende erleben. Manche... glauben, sie wissen ohnehin alles...“ Dass LehrerInnen ihre Freizeit zu Aus- und Fortbildungszwecken nutzen, hält er für durchaus zumutbar. Als Außenstehender kritisiert er diesen Nichtgebrauch, räumt allerdings ein, dass es hier immer wieder positive Beispiele engagierter und aktiver LehrerInnen gäbe.

In diesem Zusammenhang kritisiert ein anderer Interviewpartner die Kurzsichtigkeit von NGOs, wenn es um die Einschätzung von Lehrkräften geht:

„...Ich habe einen großen Respekt vor dem Know-how und der pädagogischen Erfahrung von Lehrkräften. Ich würde mich also nicht zu einer These versteigen wollen, zu der sich leider eine Reihe von NROs versteigen, die meinen, die Lehrer sind alle unterbelichtet und man muss ihnen beibringen was in der Welt los ist und wie man in der Welt unterrichtet...“

Nicht nur an der Fortbildung, auch an der Erstausbildung von LehrerInnen wurde viel Kritik geübt. Die Ausbildung für die AHS sei zu realitäts- und praxisfern, so ein Experte, es gäbe zuwenig persönliche Beratung und einen zu geringen Einblick in die Unterrichtsebene. Die PflichtschullehrerInnenausbildung wiederum bemängelt er als zu schulisch. Hier fehlten die bildungstheoretischen Ansätze und die Förderung der individuellen Kritikfähigkeit. Diese Betrachtung legt die Überlegung nahe, dass der verstärkte Austausch dieser Institutionen möglicherweise zu einer Behebung der jeweiligen Mängel führen könnte.

Auch für den Bereich der Erstausbildung wird der Wunsch nach verbindlichen Lehrveranstaltungen laut. Die StudentInnen müssten schon in einem frühen Stadium ihrer Ausbildung mit Interkulturellem Lernen vertraut werden. Neben spezifischen Vorlesungen hält eine der ExpertInnen einen praktikumsbegleitenden Lehrgang während des Probejahres für sinnvoll:

„...denn sonst erkennen sie nicht die Notwendigkeit. Sie fühlen sich zu wenig angesprochen...was ist Interkulturelles Lernen für sie? Ich meine, in erster Linie beschäftigen sich Sprachlehrer damit. Weil sie sich am meisten berufen fühlen, dieses Thema aufzugreifen...Aber diese Lehrer, die Geographie haben, oder die Mathematik unterrichten, die haben ja sehr wohl auch türkische, kroatische, polnische Kinder in der Klasse. Das heißt, die müssten auch das Know-how haben, diese vielen Kulturen sensibel zu handhaben...“

Was die verpflichtende Verankerung interkultureller Lehrveranstaltungen betrifft, äußern einige ExpertInnen die Hoffnung, diese könnten im Zuge der Einführung der Pädagogischen Hochschulen (Umstellung der PÄDAKs, in die künftig auch die PIs integriert werden sollen) zum festen Bestandteil des Lehrplans gehören. Nach Angaben einer Expertin ist man über konkrete Lehrveranstaltungen interkulturellen Inhalts bereits im Gespräch.

Als Maßnahmen zur Förderung der LehrerInnen, sich in diesem Bereich zu informieren und Themen des Interkulturellen bzw. Globalen Lernens im Unterricht zu behandeln, nennen einige ExpertInnen die Erstellung von Unterrichtsmaterial, das für diesen Zweck geeignet ist. Für diese Arbeit sei aber weitaus mehr strukturelle und finanzielle Unterstützung seitens des Bildungsministeriums erforderlich, als gegenwärtig geleistet wird.

Auch das bereits erwähnte inhaltliche Angebot wird als ausschlaggebend für Motivation der LehrerInnen erachtet. Die Ansichten über die Inhalte der aktuellen Fortbildungsprogramme

gehen allerdings stark auseinander. Während die einen der Überzeugung sind, diese seien gut gewählt und attraktiv für Unterrichtende, verorten andere hier eine Menge thematischer Fehlgriffe, die nicht imstande wären, LehrerInnen „hinter dem Ofen hervorzulocken“.

Ein Umdenken bezüglich eines interkulturellen Zusammenlebens sei nicht nur in der Schule erforderlich, sondern auch in der Gesellschaft. Der Schule komme es zu, solche Themen auch in die Öffentlichkeit hinauszutragen, so eine Expertin. Um eine solche Verknüpfung zustande zu bringen, müssten die LehrerInnen mehr über die Lebenswelten der Eltern Bescheid wissen: „...da müssten...viel mehr externe Bereiche in die Ausbildung hinein genommen werden, nicht nur Schulen...ich denke mir, dass es für eine Lehrerin wichtig ist, zu wissen: ‚Wo arbeiten eigentlich alle meine Eltern? Wie schaut dort das Umfeld aus?‘...“

Nutzen und Nutzung des bestehenden Unterrichtsmaterials

Einer der oft erwähnten Mängel des derzeit verwendeten Unterrichtsmaterials ist dessen monolinguale Konzeption. Damit erhält Deutsch die Funktion einer normierenden Staatssprache; das gesamte Unterrichtswesen sei damit eines der Mehrheitskultur. Einer vielsprachigen und multikulturellen Schulklasse werde seitens der Schulbücher nicht Rechnung getragen.

Auch das Zusatzmaterial, das sich beispielsweise auf Inhalte Globalen Lernens konzentriert, sei überwiegend in ausschließlich deutschen Versionen erhältlich, so eine Expertin.

Diese Nichtbeachtung sprachlicher Minderheiten führe schließlich auch zu einer erheblichen Beeinträchtigung der Schulkarriere von Kindern nichtdeutscher Muttersprache:

„...Man sieht es an der Bildungsstatistik, wie es aussieht in Österreich, der Zugang zu höheren bildenden Schulen systematisch verwehrt wird. Und dort mit einer Offensichtlichkeit – es gibt Begabten- und Sprachförderung. In die Begabtenförderung gehen die ganzen deutschsprachigen Kinder und in den Deutschunterricht gehen die anderen, also, da ist eine Selektion... Es gibt...Statistiken, wie es...aussieht mit der Situation der Migrantinnen, und da steht Österreich grottenschlecht da, da sind wir ganz weit hinten...“

Auch bei der Konzeption von Zusatzmaterialien stoße man an Grenzen, so eine Gesprächspartnerin. Zwar gebe es hier Unterrichtsbehelfe in verschiedenen Schwierigkeitsgraden, welche sich an der Unterschiedlichkeit der Deutschkenntnisse in einer Klasse orientieren. Die auftauchenden Fremdsprachen seien allerdings immer dieselben: Auf BKS und Türkisch werde eingegangen, alle anderen (der ca. 20 Sprachen, die derzeit in ganz Österreich unterrichtet werden) kämen zu kurz. Es sei auch technisch und finanziell nicht möglich, auf diese Vielfalt einzugehen und Lehrwerke in zehn Sprachen zu veröffentlichen.

Bei dem Zusatzlehrmaterial für Globales Lernen verhält es sich ähnlich: Dieses ist überwiegend deutschsprachig; darüber habe sie von LehrerInnen bereits negatives Feedback erhalten, meint eine Expertin. Der Grund für die sprachliche Einseitigkeit sei, dass sich dieses Material in erster Linie an die MultiplikatorInnen, in diesem Fall die LehrerInnen richte. Deziert für die SchülerInnen konzipiertes Material gebe es hier kaum.

Sie sieht großen Bedarf, die Mehrsprachigkeit im Unterrichtsbehelf zu verstärken; denn die Einstellung gegenüber anderen Sprachen an der Schule sei nach wie vor erschreckend. So nennt sie den unlängst in den Medien präsenten Fall einer Direktorin, welche die Verwendung aller Muttersprachen außer Deutsch am Schulgelände verbieten wollte. Wie viele andere ExpertInnen geht auch sie auf persönlich beobachtete Fälle von Diskriminierung fremdsprachiger Kinder ein.

Als Ressourcen für Unterrichtsmaterial zu Globalem Lernen nennt ein Experte die „Global Education Resource Centers“, von NGOs betriebene Schulberatungsstellen, die in jedem Bundesland zu finden sind und die sowohl für LehrerInnen wie auch für SchülerInnen und StudentInnen offen seien. Dieser Bildungssektor sei sehr stark von der Arbeit der NGOs beeinflusst, da das Konzept des GL auch „aus dieser Ecke“ komme.

Was die Inhalte des Materials anbelangt, gibt es laut einer Expertin vierzehn bis fünfzehn große Themenblöcke. Diese umfassen geographische Regionen, didaktisches und theoretisches Material, sowie Schwerpunkte aus den Bereichen „...Entwicklungspolitik, Weltwirtschaft, Rohstoffe, Interkulturelles Lernen, Religion, Situation von Frauen und Kindern, Gesundheit, Nachhaltigkeit und Ökologie, Friedenserziehung...“ Auch erwähnt sie einen momentan im Entstehen begriffenen Materialkoffer mit dem Titel „Das Interkulturelle Klassenzimmer“.

Als Möglichkeit, sich mit dem mehrsprachigen Europa auseinanderzusetzen, sieht ein Experte das Europäische Sprachenportfolio:

„...Und deswegen gibt es im Sprachenportfolio auch große Teile, Kapitel, wo es einfach darum geht, alle sprachlichen Erfahrungen zu dokumentieren, zu zeigen, ich habe eine ungarische Großmutter, die kann ich begrüßen, ihr kann ich schöne Weihnachten auf Ungarisch sagen, ich hab im Urlaub auf Italienisch bis zehn zählen gelernt und in der Schule lerne ich Französisch und, und, und, also, alles, auch jedes kleine Bisschen an Sprachenlernen und interkultureller Erfahrung soll dort definiert werden...“

Es ist fraglich, ob hier nicht eine neue Grenzziehung des Interkulturellen Bewusstseins betrieben werden, die zwar die Welt nicht hinter der eigenen Nation, dafür aber außerhalb Europas enden lässt.

Unter den Zusatzmaterialien für Kinder mit geringeren Deutschkenntnissen werden die KIESEL-Materialien erwähnt. Diese seien für unterschiedliche Stufen der Sprachfertigkeit konzipiert. Allerdings räumt ein Experte ein, dass ein gewisses Mindestmaß an Deutschkenntnissen sehr wohl vorausgesetzt würde; die Materialien würden erst ab der dritten Schulstufe funktionieren.

Ist die Konzeption von Schwerpunktmaterial bereits nicht ideal, überrascht es wohl nicht zu sehr, dass das approbierte und seit Jahren verwendete Unterrichtsmaterial bei den ExpertInnen in punkto „Interkulturalität“ keine Bestnoten erhält. Zwar gebe es in einigen Englischbüchern mehrere Identifikationsfiguren unterschiedlicher kultureller und geographischer Zugehörigkeit, so ein Befragter, doch wage er nicht zu beantworten, ob dies allein schon eine Wirkung in punkto interkultureller Sensibilisierung habe. Diese Beobachtung wird von anderen InterviewpartnerInnen geteilt.

Die Existenz von Unterrichtsmaterial, das die Umsetzung von Interkulturellem und Globalem Lernen unterstützt, ist eine Sache. Doch greifen LehrerInnen tatsächlich auf dieses Material zurück? Wie stark kommt es zum Einsatz?

Auf diese Frage geben einige ExpertInnen Verleihstatistiken einzelner Institutionen an, welche Zusatzmaterial in Form von Büchern, Arbeitsblättern, Videos und CDs zur Verfügung stellen. Fünf bis zehn Prozent der LehrerInnen, die von diesem Angebot Gebrauch machen würden, seien gezielt auf der Suche nach Themen zum Globalen Lernen, so ein Experte. Dem widerspricht eine Befragte, die erläutert, dass es schwer sei, hier zu trennen, wer sich wofür interessiere. Die Statistiken gäben darüber keinen genauen Aufschluss. Positiv vermerkt sie, dass neben den häufig wiederkehrenden StammkundInnen auch eine hohe Zahl an Neuzugängen zu verzeichnen sei.

Auch im Bereich des Interkulturellen Lernens kann man keine genaue Angaben zur Nutzungsstatistik machen. Trio, eine dreisprachige Hefereihe für die Volksschule, sei extrem beliebt, so eine der Befragten. Hier würden in der Gestaltung Anregungen und Feedback der Lehrenden berücksichtigt. Doch könne man schwer eine Aussage darüber treffen, wie und ob das Material eingesetzt und ob es teils nicht sogar kontraproduktiv verwendet würde. Deshalb sei es wichtig, diese Unterrichtsbehelfe im Rahmen der Fortbildungsmaterialien zu präsentieren, um Berührungspunkte abzubauen und LehrerInnen zu demonstrieren, wie sie damit arbeiten könnten.

Sich auf die Auflagen- und Verleihstatistik zu stützen, halte ich in diesem Zusammenhang für bedenklich. Die Aneignung von Material sagt nichts Definitives über seine reelle Nutzung

aus. Eine der ExpertInnen warnt hier vor einer „Materialmüdigkeit“ der LehrerInnen auf Grund einer Überfülle von Lehrwerken. Es mangle an Unterrichtszeit und gebe zu viele Anforderungen an die Lehrkräfte, um sich auf dieses Überangebot einzulassen.

Muttersprachlicher Unterricht

Ein Punkt, in dem sich interkulturelles Bewusstsein widerspiegelt, ist die Wertschätzung der Sprachen unterschiedlicher Minderheitengruppen. Idealerweise sollten diese neben der Sprache der Majorität gleichwertig sein und dementsprechend im Unterrichtswesen verankert sein. Sowohl institutionell als auch in der Praxis sind wir scheinbar noch weit entfernt, das bringen die Aussagen der InterviewpartnerInnen zu Tage.

Zum einen wird kritisiert, dass SchülerInnen wie LehrerInnen nur durch Überwindung finanzieller und geographischer Grenzen muttersprachlichen Unterricht wahrnehmen können:

„...Also ich kenne die Situation jetzt nicht genau, sondern auch nur von einzelnen Beispielen, aber ich habe gehört, zum Beispiel von Niederösterreich, da gibt es einen muttersprachlichen Lehrer für Albanisch, und der hat erstens keine Vollanstellung und zweitens muss er in verschiedenen Schulen auf eigene Kosten fahren, um dort den Unterricht abzuhalten, und das ist inakzeptabel...“

SchülerInnen hätten selten ein Unterrichtsangebot an der eigenen Schule. Um einen Kurs besuchen zu können, müssten sie lange Wegstrecken zu anderen Schulen zurücklegen, wo der Unterricht in Sammelklassen stattfindet – das sei kein sehr attraktives Angebot für Kinder, das ohnehin Mühe habe, mit dem regulären Unterricht, den Hausübungen und Prüfungen mitzukommen.

Außerdem würde SchülerInnen oft genug signalisiert, die eigene Sprache sei minderwertig, da Deutsch immer noch als das „Um und Auf“ hochgehoben werde. Die sprachliche Vielfalt in einer Klasse würde noch viel zu wenig als Bereicherung wahrgenommen, in diese Richtung müsste verstärkt gearbeitet werden. Die Wahrnehmung dessen, was Europa ausmacht, sei hierbei viel zu einseitig:

„...das zieht sich aber durch, schauen wir uns die ganzen Gymnasien an, die stolz darauf sind, dass sie sich Europaschule nennen, und dann konzentriert sich das Europäische auf Englisch, Französisch und Spanisch. Die Ostsprachen kommen überhaupt nicht vor – aber Europa ist etwas anderes...“

Die tatsächliche Vielfalt müsse im Lehrplan, im Unterrichtsmaterial und im Unterricht an sich wesentlich stärker repräsentiert sein.

Dass es um den muttersprachlichen Unterricht an Österreichs Schulen so schlecht bestellt sei, habe auch damit zu tun, dass es, trotz Studien, welche dies belegen, noch zu wenig

Bewusstsein dafür gebe, dass Kinder beim Erlernen von Deutsch leichter vorankommen, wenn sie in ihrer Erstsprache sicher sind. Es herrsche allzu oft die Meinung vor, wer hier ist, müsse sich anpassen, so ein Experte:

„...Das hat ideologische Gründe, das mit der Muttersprache ist diese plumpe, dumpfe, nationalsozialistische Haltung: Wenn sie bei uns sind, müssen sie deutsch reden. Das ist dumpfer Nationalismus, daraus wurzelt ein Assimilationsdruck, der teilweise bizarre Formen annimmt, da jene, die hier fordern, selbst oft sehr schlechte Deutschkenntnisse aufweisen, kaum fähig sind, zusammenhängende Texte zu lesen und zu verstehen. Die Analphabetenrate unter Erwachsenen ist beängstigend hoch...“

Die Beherrschung der Erstsprache sei nicht nur wichtig, um das Erlernen von Deutsch zu erleichtern, sondern auch um den Dialog mit der Familie aufrecht zu erhalten, so eine der InterviewpartnerInnen.

Als Maßnahme, das Verständnis für die Wichtigkeit der verschiedenen Erstsprachen bei den LehrerInnen zu fördern, sieht eine Expertin eine Verstärkung ihrer Kontakte mit diesen Sprachen. LehrerInnen sollten dazu angehalten werden, selbst eine Fremdsprache zu erlernen. Damit könnten sie auch besser nachvollziehen, welche Schwierigkeit es darstellt, eine Sprache nicht nur zu lernen, sondern mit ihr zu kommunizieren und einer Konversation (im Falle der SchülerInnen dem Unterricht) zu folgen.

Oft seien die SchülerInnen ihren LehrerInnen sprachlich weit überlegen, ohne dass dies wirklich anerkannt werde, so ein Interviewpartner:

„...man sieht da immer die Sprachdefizite der Schüler, aber man sagt nicht: ‚Wieso gibt es kein lehrendes Team wo eine Person Türkisch kann?‘...die Kinder werden nach der Schule zugerichtet, und die Lehrerinnen sind zwischen den Stühlen...und dann kommen Kinder die sprechen drei, vier, fünf Sprachen, aber haben ‚Sprachdefizite‘. Die sprechen fünfmal mehr Sprachen als die Lehrerinnen.

Und das ist nicht selten. Vor allem Romakinder, die vielleicht auch noch Serbisch können oder kroatisch...niemals dazusagen, dass sie Roma sind, vielleicht schlecht schreiben und lesen können – also sozusagen nach diesen konventionellen Kriterien schlecht drauf sind, aber in Wahrheit die Inhalte oder viele Kompetenzen des Globalen Lernens schon viel besser beherrschen als ein Lehrer, der erst Seminare besuchen muss dazu...“

Hier steht das Prestige (das Beherrschen der deutschen Sprache) offensichtlich über der Kompetenz (die Kenntnisse zahlreicher Sprachen außer Deutsch, wie auch die Fähigkeit, sich innerhalb vieler kultureller Kreise bewegen zu können). Dieser Kommentar zeigt auf, dass für eine erfolgreiche Vermittlung von etwas wie interkulturellem Bewusstsein auch ein extremes Umdenken stattfinden muss, was „Kompetenz“ bedeutet.

Wie bereits angesprochen, kann dies nicht länger ein bloßes Weitergeben von Wissen sein, es handelt sich aber auch nicht um eine perfekte Beherrschung der deutschen oder einer anderen Sprache. Die Nicht-Perfektion sollte zulässig werden zugunsten anderer Fähigkeiten: Das Annehmen verschiedenster kultureller Elemente, Kreativität und kritischer Mündigkeit, sich vom „eigenen“ zu distanzieren und sich mit dem „anderen“ auseinanderzusetzen, mit Personen verschiedenster Zugehörigkeit zu kommunizieren und zu interagieren, seine sprachlichen Kenntnisse dazu einzusetzen, auch wenn diese nicht fehlerfrei und perfekt sind, sich in einem kulturell vielschichtigen Umfeld zu bewegen und mit Konflikten umzugehen.

All dies lässt sich kaum mit Noten bewerten. Um hier einen Prozess beobachten zu können, müssen sich Lehrende in eine andere Position zu ihren SchülerInnen begeben, denn klassische, auf Frontalunterricht aufbauende Hierarchien können die eben beschriebenen Prozesse nicht herbeiführen. Eine Schule, bei der die Beziehung der SchülerInnen zueinander, ihre Zugehörigkeit und die sich daraus ergebenden Reibungspunkte eine Rolle spielen sollen, verlangt nach dem Einsatz „demokratischer“ und interaktiver Unterrichtsformen.

Was den europaweiten Stand von Österreich in punkto Erstsprachenförderung betrifft, sind sich die ExpertInnen uneins: Während die einen Österreich im oberen Mittelfeld positionieren, sehen andere den Entwicklungsstand in diesem Belang als katastrophal.

Der Erwerb der Erstsprachen wird oft von den Eltern behindert. Auf der Suche nach Erklärungen für dieses Verhalten erhielt ich von einem der Befragten die Erklärung, dies hänge wohl mit der schlechten sozialen Konnotation der jeweiligen Sprache zusammen und mit der Tatsache, dass Personen mit einem Migrationshintergrund schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten. Die Sprache würde als Manko, als Aushängeschild für die eigene Andersartigkeit gesehen und als gesellschaftliches Hindernis eingestuft. Es bestehe für die Eltern folglich kein Grund, das Kind im Erwerb der Erstsprache zu bestärken.

Eine zweite Erklärungsmöglichkeit sieht der Befragte darin, dass migrierte Eltern meist einer sozial niedrigen Schichte mit mangelhaftem Bildungshintergrund entstammen würden, und es schwer sei, ihnen die Wichtigkeit des Erstspracherwerbs ihrer Kinder klar zu machen.

Die Konzentration auf Deutsch als „Monopolsprache“ sei nicht der einzige Aspekt, der fatale Auswirkungen habe, meint ein Gesprächspartner: Neben der Einsprachigkeit der Schulbücher werde oft vergessen, dass Kulturen oft gänzlich verschiedene Lernzugänge hätten. Unterrichtskonzepte seien nicht in jedem Land dieselben, dennoch gingen viele Unterrichtende wie selbstverständlich davon aus, dass MigrantInnen sich mit der österreichischen Schulrealität auskennen und zurechtfinden würden. Diese Erfahrung bestätigt

auch eine Expertin, die meint, LehrerInnen würden sich selten bewusst machen, dass migrierte Eltern, die möglicherweise selbst kaum Deutsch sprechen, größte Probleme hätten, sich im österreichischen Schulsystem auszukennen und die Bedeutung einfacher Dinge, wie beispielsweise des Mitteilungsheftes, überhaupt nicht einschätzen könnten.

Resultat seien Berührungängste mit der Institution Schule, der nur eine Sensibilisierung der LehrerInnen für diese Problematik Abhilfe schaffen könne. Daher fordert sie mehr Seminare, die sich mit der Interaktion LehrerInnen-SchülerInnen-Eltern befassen.

Eine weitere Lösung des Problems sieht ein Gesprächspartner im Einsatz von „MehrsprachigkeitsexpertInnen“ in jeder Schule, die für die Zweifel, Fragen und Probleme der Lehrkräfte eine Anlaufstelle sein könnten:

„...um das praktisch zu lösen wäre es wahrscheinlich nicht schlecht wenn man Mehrsprachigkeitsexperten pro Schulen hätte...Sprachenombudsleute, Kollegen und Kolleginnen, die zuständig sind dafür, dass diese Umsetzung stattfindet. Die beobachten: Welche Mehrsprachigkeit ist vorhanden? Die Informationen weitergeben, denn viele Lehrerinnen und Lehrer wissen es gar nicht, gerade im AHS-Bereich. Die glauben, sie haben eh nur deutschsprachige Schüler vor sich, und wenn man dann genauer hinschaut, stellt sich heraus, dass ein Drittel oder die Hälfte der Klasse einen anderen sprachlichen Hintergrund hat...“

Auf die Tatsache, dass Kinder in manchen Gegenständen doppelt leisten müssten – da sie sich einerseits fachliches Wissen aneignen müssen und dies noch zusätzlich in einer ihnen fremden Sprache – würde in der Leistungsbeurteilung kaum eingegangen. Daran seien nicht die LehrerInnen schuld, sondern die zu engen und monopolistisch ausgerichteten Vorgaben seitens der Behörden.

Was die sprachliche Begegnung von LehrerInnen und SchülerInnen betraf, nannte mir eine der Befragten ein interessantes Beispiel: Ihre Kollegin sei Direktorin an einer Hauptschule, in der über die Hälfte der Kinder einen „türkischen Hintergrund“ hätten. Die Kinder würden sich vornehmlich in ihren Erstsprachen unterhalten.

Dies wieder führe zum Unbehagen der Lehrerinnen, die sich bei ihr über solche Unterhaltungen während der Stunde beschwerten: „...die Lehrerin fühlt sich ganz einfach von den türkischen Kindern in der Sprache beobachtet, bewertet, sie kann aber die türkische Sprache nicht und fühlt sich dann sehr unwohl...“ Obwohl also keineswegs verstanden wurde, worüber sich die Kinder unterhielten, ging die Lehrerin gleich davon aus, dass es sich um abwertende Bemerkungen zu ihrer Person handeln müsse.

Auf meine Frage, ob es sich um ein Missverständnis handeln könnte; die Kinder über das Tafelbild gesprochen oder einander etwas erklärt haben könnten, meinte die Expertin:

„...Kann durchaus sein, ich kann das wirklich nicht sagen. Ich berufe mich jetzt nur auf Stellungnahmen von Lehrerinnen, die mir mitgeteilt haben, dass sie auf Grund der Körpersprache der Kinder annehmen, dass sie über sie gesprochen haben...“

Dieser Fall zeigt anschaulich, wie die reservierte Haltung der Lehrkräfte gegenüber den ihnen fremden Sprachen zustande kommen kann. Die Forderung nach einer möglichst schnellen sprachlichen Assimilation der SchülerInnen hat ihre Wurzeln scheinbar auch in der eigenen Verunsicherung. Dass solche Missverständnisse nicht nur durch die Sprache zustande kommen, sondern auch nonverbal, zeigt folgendes Beispiel, das eine Interviewpartnerin anführt:

„...dass es in der Schule Probleme gibt, wenn türkische Buben der Lehrerin nicht in die Augen schauen. Das erlebt die Lehrerin als respektlos, sie sagt: ‚Der schaut mir nicht einmal in die Augen, und das macht er, weil ich eine Frau bin...‘ Und im Prinzip ist das aber etwas, das für türkische Buben ein Zeichen des Respekts ist, ihr nicht in die Augen zu schauen. Das ist ein klassisches Beispiel von einem Missverständnis...“

Schulkarriere von MigrantInnen

Eng verknüpft mit der Situation des muttersprachlichen Unterrichts ist der Verlauf der Schulkarriere von MigrantInnenkindern bzw. von SchülerInnen, die mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen.

Die Frage, ob sie etwas zu diesem Thema wüssten, verneinten einige ExpertInnen. Andere gaben an, keine genauen Statistiken zu kennen, ein „Trend“ sei jedoch auffallend: Die Hauptschulen würden immer mehr zum Sammelbecken all jener, die aus irgendeinem Grund am Schulsystem scheitern würden, ob dies nun soziale, kulturelle oder sprachliche Ursachen habe. In urbanen Ballungszentren könne gar keine Rede mehr von einer Durchmischung in den Hauptschulklassen sein: „...Das sind reine Klassen mit Kindern mit migrantischem Hintergrund. Das ist eine ganz starke gesellschaftliche Differenzierung, eine brutale Auslese...“

Einige ExpertInnen führen diese Entwicklung darauf zurück, dass in Österreich sehr früh eine Selektion durchgeführt würde, in der in anderen europäischen Ländern die SchülerInnen eine gemeinsame Schule besuchen würden.

„...In vielen anderen europäischen Ländern ist das anders, da sind die Sieben- bis Vierzehnjährigen gemeinsam in einer Gesamtschule mit innerer Differenzierung. In Österreich ist das eben nicht der Fall und dadurch gibt es eine enorme soziale Segregation, die durch den migrantischen Hintergrund unterstrichen wird...“

Die hohe Dropout-Rate von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sei auch dadurch begründet, dass ihre Eltern oft selbst schlechte Deutschkenntnisse hätten und ihren Kindern damit nicht bei der Bewältigung schulischer Probleme helfen könnten. Ohne diese Unterstützung bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen sei die Schule kaum machbar, meint eine Expertin, Eltern müssten gegenwärtig viel Zeit und Engagement in das schulische Vorankommen ihrer Kinder investieren.

Der Ruf nach der Gesamtschule zur Verbesserung dieser Verhältnisse wurde bei mehreren ExpertInnen laut:

„...Die pädagogische Begründung für die Gesamtschule ist, dass das sinnvoll ist, weil so lernstarke und lernschwächere Schüler zusammen sind und sich so gegenseitig bestärken oder verändern können. Ein sozialer Ausgleich findet dann verstärkt in dieser Altersgruppe statt. Die AHS-Lehrer wehren sich sehr stark gegen diese Vorstellungen.

In Wien gibt es ja einige Versuche der Kooperativen Mittelschulen, wo man Hauptschulen und AHS zusammenfasst und ich glaube, es ist noch wenig evaluiert aber es ist ein Versuch, zumindest. Alle Pädagogen sagen, dass es sinnvoll wäre, diese Altersgruppe gemeinsam zu unterrichten, und die Argumente, die vorhanden sind, sprechen für mich eher dafür...“

Das derzeitige Schulsystem müsse von einem System der Auslese zu einem System der Förderung umprogrammiert werden. Auffallend ist in diesem Zusammenhang der Blick vieler ExpertInnen nach Nordeuropa: Wiederholt wurde bei den Gesprächen auf das schwedische und finnische Schulsystem lobend eingegangen. Die Vorteile lägen in einer wesentlich stärkeren Berücksichtigung der Erstsprachen der SchülerInnen, es sei gesetzlich verankert, das jedes Kind Anrecht auf muttersprachlichen Unterricht habe. Auch würden sich die Schulwege für die SchülerInnen erst nach dem 14. Lebensjahr aufteilen, davor würden die Kinder in Gesamtschulen unterrichtet. Diese spätere Trennung erfolge zu einem Zeitpunkt, an dem man die Begabungen, Leistungen und Schwächen der SchülerInnen wesentlich besser beurteilen könne.

Eine Expertin sieht die Herkunft als ausschlaggebend für die schulische Laufbahn: So hätten Kinder, die aus EU-Erweiterungsländern wie Polen, Rumänien oder Ungarn kämen, meist eine ähnliche Entwicklung der Schulkarriere aufzuweisen wie die österreichischen. Bei Kindern aus Serbien, Montenegro oder dem Kosovo verlaufe diese Entwicklung meist weniger vorteilhaft; dabei aber immer noch besser als jene der türkischen Kinder. An den AHS seien kaum türkische Kinder vorzufinden. Die Frage, woran diese Unterschiede liegen würden, konnte die Befragte nicht beantworten.

Dass nicht immer nur die Sprache ausschlaggebend ist, sondern auch vereinzelte Fälle von Diskriminierung die Schullaufbahn der Kinder erheblich beeinträchtigen können, erklärt eine Expertin anhand eines Beispiels: So wäre ein Mädchen türkischen Hintergrunds von einer Schule abgewiesen worden, obwohl sie durchwegs sehr gute Noten nachgewiesen hätte. Ihrer Vermutung nach handelt es sich hierbei um keinen Einzelfall.

Lösungsansätze und Maßnahmen

LehrerInnenausbildung und Unterrichtsgestaltung

Um die Inhalte Globalen und Interkulturellen Lernens in Zukunft vernünftig und konstruktiv einsetzen zu können, müsse sich vor allem in der LehrerInnenausbildung einiges ändern; darin sind sich die ExpertInnen einig. Doch wie tritt man an diese Gruppe am besten heran? Welche Arbeitsweise ist die sinnvollste?

In diesem Zusammenhang erklärt eine ExpertIn, sie und ihr Institut hätten es einmal nach dem Top-Down Prinzip versucht und große Erfolge verbuchen können. Anstatt die Fortbildungsseminare einfach auszuschreiben, habe sie die BezirksschulinspektorInnen direkt angesprochen und diese gebeten, bei einer DirektorInnenkonferenz das Programmangebot bewerben zu dürfen. Nach der Präsentation hätte sie die DirektorInnen gebeten, pro Schule eine Lehrkraft zu entsenden, die an dem Seminar teilnahm. Diese bekamen im Rahmen der Fortbildung einen Materialkoffer mit an die Schule.

Das Feedback auf diese Aktion sei äußerst positiv gewesen. Viele LehrerInnen hätten angegeben, sonst noch nie etwas von diesem Programm gehört zu haben und jetzt besser Bescheid zu wissen, wie und wo sie Materialressourcen nützen können. Dieses Beispiel unterstreicht die auch von anderen ExpertInnen erwähnte wichtige Rolle der DirektorInnen als treibende Kraft hinter der Verwirklichung eines Unterrichtsprinzips. Es zeigt auch, dass das von einem Experten vorgeschlagene Modell einer Lehrperson pro Schule als Verantwortliche für Globales/ Interkulturelles Lernen zu funktionieren scheint.

Darüber hinaus sollte Lehrerfortbildung in diese Richtung verpflichtend sein, meinten viele ExpertInnen. Dies begründeten sie damit, dass sich viele LehrerInnen auf einer freiwilligen Basis einfach nicht um solche Inhalte kümmern würden.

Doch nicht nur die Organisationsformen sollten sich ändern, sondern auch die inhaltliche Gestaltung. Diese müsste attraktiver sein und den Ansprüchen der LehrerInnen besser gerecht

werden, meint eine Expertin. Auch müssten die Kommunikation und Bewerbung solcher Programme erheblich verbessert werden.

Allerdings sei es zu diskutieren, ob Interkulturelles Lernen als Antwort auf alle Probleme innerhalb eines kulturell, ethnisch und sozial diversen Klassenzimmers gesehen werden kann. Viele Probleme gingen einfach auf institutionelle Missstände zurück, z.B. der Mangel an StützlehrerInnen. Hier benötige es Zeit und Geld, um die Unterrichtssituation zu verbessern. Im diesem Zusammenhang wird die wichtige Rolle der Kommunikation zwischen Lehrkraft und SchülerInnen angesprochen: Um diese zu gewährleisten, müssten den LehrerInnen verstärkt professionelle DolmetscherInnen an die Seite gestellt werden.

Auch wisse sie nicht, ob LehrerInnen, die sich für Interkulturelles Lernen überhaupt nicht interessieren, durch Fortbildung dafür zu gewinnen seien. Sie hält es für wichtiger, dass den bereits Motivierten die Möglichkeit offen steht, dieses Angebot zu nutzen. Damit widerspricht sie der Forderung anderer ExpertInnen nach verpflichtender Fortbildung.

Erforderlich sei aber auch ein pädagogisches Umdenken, betont ein Gesprächspartner. Die Inhalte Interkulturellen und Globalen Lernens könnten nicht als Tablette verordnet und in Form von Frontalunterricht „eingenommen“ werden. Die Öffnung von Schule sei eine wichtige Grundbedingung zur erfolgreichen Umsetzung des Konzeptes.

Innovation in diesem Bereich müsste gefördert werden; Projekte hierzu finanziell zu unterstützen, sei Aufgabe der öffentlichen Hand. Die Schule müsse sich verstärkt und aktiv der Umsetzung von Projekten widmen. Darüber hinaus müsste Globales Lernen Eingang in die Pädagogischen Hochschulen finden und verstärkt ins Blickfeld der Forschung gerückt werden:

„...Es zeigt sich, wo geforscht wird, gibt es auch in Folge einen Output und mehr Interesse das zu verankern, weiter zu treiben, zu internationalisieren...Ich glaube, dass eine demokratische Gesellschaft gut beraten ist, die Instrumente, die ihr zur Verfügung stehen, bestmöglich zu nutzen. Und die Schule ist ein wesentliches gesellschaftspolitisches Feld....“

Innerhalb der Fortbildung spiele vor allem die persönliche Sensibilisierung eine Rolle, betont ein Experte, dadurch sei es erst möglich, sich einen selbsttätigen Zugang zum Thema zu verschaffen:

„...Es geht ja nicht darum, dass die jetzt eins zu eins unsere Ideen übernehmen, dann in die Klasse bringen und dann dazu nicht stehen...Das heißt, es geht einmal um die persönliche Sensibilisierung und das Heranführen an das Thema, das Interessieren für das Thema, und die dann auch als ständige Dialogpartner und Partnerinnen für das Globale Lernen zu gewinnen...“

Die Seminare seien dazu da, lediglich Angebote und Beispiele vorzustellen, aber nicht um Vorschriften zu machen, wie die Lehrkräfte im Unterricht zu agieren hätten. Als Erleichterung dieser Arbeit bräuchte es für den Unterricht mehr konkrete Materialien. Dies sei wieder eine Sache der finanziellen Unterstützung. Die Erstellung von Material und die Durchführung individueller Schulprojekte müsse vom Ministerium wesentlich stärker gefördert werden.

Doch nicht nur in der LehrerInnenausbildung solle früher angesetzt werden, meint eine Expertin. Auch SchülerInnen müssten bereits möglichst zu Beginn ihrer Schullaufbahn in diese Richtung sensibilisiert werden; damit könne man schon im Kindergarten beginnen. Die Schulen müssten einer Neukonzeption unterzogen werden, bei der die Wertschätzung für die unterschiedlichen vorkommenden Sprachen gesteigert würde und jede diese Sprachen Förderung erführe.

Dazu müssten Lehramtsstudierende während ihrer Ausbildung mit einer Fremdsprache in Berührung kommen, ungeachtet dessen, welches Fach sie studierten. Ein solcher Sprachkontakt sei beispielsweise durch verpflichtende Auslandsemester zu bewerkstelligen. Um LehrerInnen hierin zu unterstützen, sei es im Grunde erforderlich, das gesamte Schulwesen neu zu strukturieren, meint eine Interviewpartnerin:

„...Das Bildungssystem an sich muss neu strukturiert werden, es muss zu Änderungen kommen, die Bildung der Kinder muss uns etwas wert sein und es muss einfach Geld in dem Bereich fließen. Ob das jetzt die Schülerzahlen sind, ob es integrationspolitische Maßnahmen sind, die mitverhindern, dass es diese großen Konzentrationen von ausländischen Kindern gibt, in bestimmten Klassen, in bestimmten Schultypen...die Entscheidung, wer aus dem guten, längerfristigen Bildungsprozess hinausfallen wird, die wird meines Erachtens heute mindestens schon in der Volksschule getroffen, wenn nicht gar früher, und das ist schlimm...“

Notwendigkeit eines Begriffswandels?

Die in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffe scheinen den ExpertInnen doch Schwierigkeiten zu bereiten, wenn dies auch oft in einer ersten Reaktion abgestritten wurde. Bei einem genaueren Durchlesen der Transkriptionen bin ich immer wieder auf Aussagen gestoßen, die vor allem am Terminus „Interkulturelles Lernen“ Anstoß nehmen.

Eine Expertin ist der Ansicht, dass es sinnvoller sei, diesen Begriff etwas auszudehnen auf ein

„...soziales Lernen, wo es um soziale Kompetenzen geht ...es ist...wichtig für Kinder und Jugendliche, soziales Lernen zu erleben, Gruppendynamiken, Zusammenleben, Moderation, Leitungsprinzipien, wie gestalte ich ein Projekt, das sind ...Fragen, die...wichtig sind...auch für weitere berufliche Tätigkeiten...“

Man müsse mit der Begrifflichkeit aufpassen, meint einer der Befragten, um der Tendenz vorzubeugen, dass die Lehrkräfte, welche für die Deutschförderung zuständig sind, als IKL–LehrerInnen abgestempelt werden. Den Unterrichtenden müsste verstärkt klargemacht werden, dass Interkulturelles Lernen jedes Schulfach und damit jede Lehrperson betreffe. Andere betonen die Antirassistische und die Friedenserziehung als Bestandteile von IKL.

Es scheint eine Verunsicherung sogar unter den ExpertInnen zu bestehen, welche Inhalte im Interkulturellen Lernen mitgemeint sind. Manche stolpern über den Begriff der „Kultur“ als etwas zu Einseitiges, zu Beschränkendes.

Solche Beobachtungen konnten bei Globalem Lernen nicht gemacht werden. Wenn dieser Begriff auch von einigen Befragten als „zu fern“ und „zu ausgedehnt“ kritisiert wurde, hatten die ExpertInnen, die ihn vertraten, weitaus geringere Definitionsschwierigkeiten.

Nonverbale Kommunikation als Unterrichtsmittel

In skandinavischen Ländern wird die Nonverbale Kommunikation als Bestandteil des regulären Unterrichts eingesetzt. Bilder, Gesten, Klänge und Ähnliches unterstützen hierbei den Unterrichtsprozess und machen Lerninhalte jenen SchülerInnen zugänglicher, welche die Unterrichtssprache noch nicht oder mangelhaft beherrschen.

In dieser Methode sehen viele der ExpertInnen ein probates Mittel, die Förderung von Kindern nichtdeutscher Muttersprache zu betreiben. Hier würde sich eine Gleichsetzung aller SchülerInnen vollziehen, denn in rein nonverbal aufgebauten Unterrichtsabschnitten sei keiner sprachlich im Vorteil, so eine Expertin. Sie hält es sogar für möglich, zwanzig bis dreißig Prozent des Unterrichts auf nonverbaler Basis aufzubauen.

Ein anderer Experte ist hier vorsichtiger: Nonverbale Kommunikation könne nicht gut eine Methode sein; ein übermäßiger Einsatz würde zu Missverständnissen führen. Es sieht diese Unterrichtsform im Wesentlichen als geeignet, um SchülerInnen Bedeutungen einzelne Worte zu vermitteln, welche über die Lautsprache schwer zu transportieren seien, wenn diese nicht ausreichend beherrscht wird. Dennoch müsse man hier genauso auf Missverständnisse achten, denn je nach Region gebe es für nonverbale Ausdrucksformen unterschiedliche Codes und Deutungsmuster: So könnten z.B. überkreuzte Beine oder ein Kopfnicken zahlreiche, einander widersprechende Bedeutungen haben.

Zusammenarbeit von NGOs und Bildungsministerium

Von den meisten ExpertInnen wird eine Zusammenarbeit von NGOs und Bildungsministerium für wichtig erachtet, um Konzepte wie Globales Lernen in der Schule zu verwirklichen. Die Qualität dieser Kooperation wird unterschiedlich eingestuft.

Laut Aussage eines Befragten könne dies nicht verallgemeinert werden. Mit Einzelpersonen, wie zum Beispiel der Fachreferentin der Abteilung „Internationale Beziehungen“ des Bildungsministeriums funktioniere die Zusammenarbeit sehr gut. Diese Erfahrung geben auch andere ExpertInnen wider, welche die Unterstützung durch engagierte Einzelpersonen im Ministerium positiv hervorheben. Problematisch sei die zunehmende Aufsplitterung in einzelne Abteilung, so eine Expertin. Dadurch würde die Zusammenarbeit noch stärker abhängig von der Sympathie der einzelnen Akteure füreinander.

Allerdings wäre dies kein tragendes Element des Ministeriums, und für eine erfolgreiche Implementierung von Globalem Lernen sei eine Anerkennung und Unterstützung auf den „höheren Ebenen“ erforderlich: „...es braucht auch das politische Verständnis dafür, es braucht die Lobbyarbeit dafür, und es ist die Verantwortung des Bildungsministeriums, Bildungspolitik zu gestalten und dann verstehen sich die NGOs als Ideengeber oder als Gesprächspartner, um diese Dinge in Gang zu bekommen...“

Die Kritik an dem Desinteresse besagter höherer Ebene wurde seitens mehrerer ExpertInnen laut. Die Position der Unterrichtsministerin (Gehrer) zu Globalem Lernen wird von einer Gesprächspartnerin als „ignorant“ bezeichnet.

Oft würden die NGOs auch als Ideengeber für Projekte zu Rate gezogen, die Zusammenarbeit in diesem Bereich sei stets sehr dialogisch, so einer der Befragten. Ziemlich konträr zu dieser Aussage macht ein anderer Experte die Beobachtung, dass die Projektgestaltung immer mehr Auftragscharakter annehmen würde. Anstatt Ideenvorschläge der NGOs zu prüfen und dann bestimmte Projekte zu fördern, sei das Bildungsministerium dazu übergegangen, fertig konzipierte Projekte auszuschreiben und den NGOs lediglich die Umsetzung zu überlassen.

Der Experte äußert Bedauern über diese Entwicklung, da auf diese Weise viele Impulse verloren gingen. Gerade die NGOs stünden mehr im Leben und hätten bessere Sensoren für gesellschaftliche Tendenzen und Entwicklungen: „...Die haben das Ohr...an neuen Themen und sind meist auch frecher. Und ich finde, das tut einer Gesellschaft gut, das müsste im Interesse der Öffentlichkeit sein, dass es das gibt, das ist das gewisse Salz des politischen Lebens und dafür braucht es auch finanzielle Förderung...“

Diese Position wird von anderen ExpertInnen bekräftigt: Die NGOs seien näher bei den Menschen, brächten durch ihre Arbeit einen Perspektivenwechsel zustande, sie würden gesellschaftliche „blinde Flecken“ zutage bringen. Das Einbeziehen solcher Organisationen hält eine Expertin für verbesserungswürdig, auch müsste nach Ansicht vieler GesprächspartnerInnen in diesem Bereich mehr Fördergeld fließen.

Für eine NGO sei es nicht nur positiv, mit dem Bildungsministerium in Verbindung gebracht zu werden. Sie würden bei den LehrerInnen und SchülerInnen meist eine große Anerkennung und Glaubwürdigkeit genießen, während alles, was „von oben“ (also vom Ministerium) käme, misstrauisch und ablehnend aufgenommen würde. Die Organisationen selbst müssten bei einer solchen Zusammenarbeit darauf achten, in ihren Ideen und Konzepten nicht von der Behördenseite vereinnahmt zu werden. Andererseits sei gerade die Schule eine ideale Plattform, um Menschen zu erreichen, da sie „hier nicht auskönnen“.

Gerade hier müssten Schulen darauf achten, nicht zum Spielball verschiedener InteressensvertreterInnen zu werden, mahnt eine andere Expertin. Es sei eine dünne Schneide, auf der man zwischen gesellschaftspolitischer Bewusstseinsbildung und eigennütziger Manipulation balanciere. Sowohl Projektgestalter wie –Rezeptoren müssten sich dieser Problematik bewusst sein.

Eine Expertin kritisiert die hohen Kosten, welche für ein Schulprojekt oder ein Seminar entstehen. Es sei nicht Sache der SchülerInnen und LehrerInnen, diese zu decken. Hier fordert sie mehr finanzielle Unterstützung seitens des Bildungsministeriums. Eine einzige Expertin gibt an, momentan mit der Förderung ihrer Institution zufrieden zu sein: „...Ich kann es nur für uns sagen, im Moment stoßen wir auf eine große Offenheit der Zusammenarbeit und da fließt auch Geld. Das ist aber auch relativ neu. Da ist auch mehr Wunsch da, als wir bewältigen können. Es ist nur die Frage, ob das eine Mode ist, die schnell wieder vorbeigeht...“

IKL im Spanischunterricht – Didaktische Überlegungen

Ausblick

Bisher wurden in dieser Arbeit allgemeine Betrachtungen der Situation des IKL in Österreich angestellt, einerseits durch die Literatur, andererseits durch Gespräche mit ExpertInnen auf diesem Gebiet. Im Folgenden gilt es, die gewonnenen Erkenntnisse über Inhalt, Probleme und Gewichtung des IKL auf ein konkretes Anwendungsgebiet zu übertragen: Den Spanischunterricht.

Eine Betrachtung der Zahlen von SchülerInnen und LehrerInnen, die aus spanischsprachigen Ländern kommen macht ersichtlich, dass diese Gruppe in Österreich kaum präsent ist. Für den Spanischunterricht bedeutet dies, dass es quasi unmöglich ist, auf Native Speaker zurückzugreifen und diese in den Unterricht mit einzubeziehen.

Um SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, mit „authentischem“ Spanisch in Berührung zu kommen, müssen LehrerInnen folglich auf spanischsprachige Unterrichtsmedien zurückgreifen; dies bedeutet einen Mehraufwand, da das Material oft erst didaktisch aufbereitet werden muss.

Welche Bedeutung kommt IKL im Spanischunterricht zu? Um diese Frage zu beantworten, muss der bisherige Spanischunterricht betrachtet werden: Ausgehend von der Tatsache, dass eine Sprache nie losgelöst von ihrer geographischen und historischen Wirklichkeit vermittelt werden kann, kann der Fremdsprachunterricht schon seit geraumer Zeit interkulturelle Aspekte aufweisen, wobei diese früher unter dem Begriff der Landeskunde zusammengefasst wurden.

Allerdings musste man erkennen, dass die bloße Vermittlung von Informationen und Fachwissen noch nicht ausreichend ist, um einen Sensibilisierungsprozess bei den SchülerInnen zu initiieren. So kommt es dem IKL im Spanischunterricht zu, für eine verstärkte Bewusstmachung der eigenen Denkmuster und Vorurteile zu sorgen und die kritische Reflexion zu unterstützen.

Dass IKL dabei über die Grenzen spanien- und lateinamerikaorientierter Themen hinausgehen kann und diese mit globalen Entwicklungen ebenso zu verknüpfen mag wie mit Problemen und Erfahrungen der MigrantInnen im Klassenzimmer, das sollen einige didaktische Beispiele in diesem Kapitel zeigen, die bereits in der Praxis erprobt wurden.

Zahlen und Fakten zum Spanischunterricht in Österreich

Spanisch wird derzeit sowohl in der Sekundarstufe I (Hauptschulen, Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen) als auch in der Sekundarstufe II

(Polytechnische Schulen, Berufsschule, Berufsbildende Mittlere Schule, Berufsbildende Höhere Schulen, Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen) angeboten.⁷⁴

Wie sich aus den untenstehenden Tabellen ersehen lässt, sind in Österreichs Schulklassen kaum SchülerInnen aus spanischsprachigen Ländern vertreten. Dementsprechend gibt es auch der Anteil an Spanisch im muttersprachlichen Unterricht verschwindend gering, wenn auch die Statistiken in den letzten drei Jahren einen leichten Anstieg der muttersprachlichen Unterrichtsaktivitäten verzeichnen.⁷⁵

Für den Interkulturellen Spanischunterricht ergibt sich, dass kaum auf VertreterInnen des Spanischen zurückgegriffen werden kann, um sie mit ihren Erfahrungen in den Unterricht einzubinden. Es müssen anderweitig Wege gefunden werden (FremdsprachenassistentInnen, spanischsprachige Medien, Austauschprogramme) um die österreichischen SchülerInnen mit Native SpeakerInnen in Berührung zu bringen.

⁷⁴ *Fremdsprachenunterricht in Österreich*. ZUKUNFTSMINISTERIUM (Hrsg.), Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum (ÖSZ), Wien, 2001, Seite 5

⁷⁵ *Muttersprachlicher Unterricht in Österreich*. WALDRAUCH Harald, MANOLAKOS Theodora, Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien, 2003, Seiten 9 – 14

SchülerInnen aus spanischsprachigen Ländern in Österreich⁷⁶

Staatsbürgerschaft der SchülerInnen	
Österreich	1.106.809
Spanien	86
Dominikanische Republik	126
Kuba	35
Trinidad und Tobago	6
Costa Rica	7
El Salvador	5
Guatemala	3
Honduras	4
Mexiko	40
Nicaragua	36
Panama	5
Argentinien	20
Bolivien	16
Chile	26
Ecuador	36
Kolumbien	36
Paraguay	5
Peru	51
Uruguay	3
Venezuela	39
SchülerInnen insgesamt in Österreich	1.221.221

⁷⁶ Zahl der SchülerInnen, Statistikdaten zu Beginn des Unterrichtsjahres. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR, Abteilung für Bildungsökonomie und Statistik – VI/1, Wien, 2007, Seiten 4, 5

Muttersprachliche LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden nach Sprachen im Schuljahr 2002/03⁷⁷

	LehrerInnen	Unterrichtsstunden			SchülerInnen
		Kurs	Team	gesamt	
	in absoluten Zahlen				
Spanisch	1	14,0		14,0	58
gesamt	332	3.473,0	2.808,5	6.281,5	26.506
	in Prozent				
Spanisch	0,3%	0,4%		0,2%	0,2%
gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Betrachtungen des Spanisch-Unterrichts anhand des Lehrplans⁷⁸

Spanisch wird zwar vereinzelt bereits in der Sekundarstufe I angeboten, der Großteil der SchülerInnen nimmt dieses Unterrichtsangebot aber erst in der Sekundarstufe II wahr, was mich veranlasste, den dafür konzipierten Spanisch-Lehrplan einer eingehenden Betrachtung zu unterziehen.

Anhand einzelner Passagen, die sich auf die Verankerung von IKL in den Spanischunterricht beziehen, soll dessen Rolle und Anwendung untersucht werden, wobei folgende Fragen im Zentrum standen:

- Erhält das IKL in diesem Bereich eine spezielle Schwerpunktsetzung?
- Welche Ziele verfolgt IKL konkret im Spanischunterricht und wann können diese als erreicht betrachtet werden?
- Wo liegen die Probleme und Grenzen von IKL im Spanischunterricht?

Ein ausführliches Zitieren der betreffenden Passagen erschien mir hier sinnvoll, um den LeserInnen nicht nur Einblick in die Formulierung, sondern auch die Gewichtung interkultureller Inhalte im Lehrplan zu gewähren.

⁷⁷ *Muttersprachlicher Unterricht in Österreich.* WALDRAUCH Harald, MANOLAKOS Theodora, Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien, 2003, Seiten 9 – 14

⁷⁸ Die in diesem Kapitel behandelten Passagen finden sich allesamt im *Lehrplan für Spanisch Oberstufe.* BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR, http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/7058/spanisch2_ost.pdf, letzter Zugriff: 15.03.2007

Kommunikative Kompetenz

Für den Spanischunterricht als Fremdsprachunterricht ergibt sich eine logische Schwerpunktsetzung auf die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der SchülerInnen.

Nachdem die Sprache immer auch Aufschluss gibt über den kulturellen Hintergrund, die „Denk- und Verhaltensweisen“ ihrer SprecherInnen gibt, wird die Wichtigkeit des Kontaktes zu muttersprachlichen VertreterInnen des Spanischen an mehreren Stellen des Lehrplans hervorgehoben. Dazu heißt es:

„...Die Schüler sollen schriftlich und mündlich mit Spanischsprechenden in Kontakt treten, Meinungen austauschen, Informationen, verschiedenster Art aus den Bereichen des kulturellen, politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens verstehen, verarbeiten und wiedergeben können...

...Die Darbietung der gesprochenen Sprache hat dabei weitgehend durch Sprecher mit Spanisch als Muttersprache zu erfolgen (Tonträger, Video, Assistenten). Im Unterricht sollen sich Lehrer und Schüler vorwiegend der Fremdsprache bedienen. Der Einsatz der Muttersprache ist, soweit erforderlich, zulässig für Arbeitsanweisungen, zur Bedeutungserschließung, bei kognitiven Lernprozessen...“

Im Anbetracht der Tatsache, dass in der österreichischen Schulpraxis sowohl unter den SchülerInnen wie auch unter den LehrerInnen kaum Native Speaker des Spanischen vorhanden sind (siehe Statistiken vorangehendes Kapitel) wird die Umsetzung dieser Forderung problematisch. Neben der erwähnten Einbeziehung von FremdsprachenassistentInnen wird ein Zurückgreifen auf unterstützende Unterrichtsmedien (Filme, Lieder, Textaufnahmen etc.) erforderlich.

Als Beispiel für eine solche Integration eines medialen Tondokuments in den Unterricht nennt Doris Lessig das Lied „Clandestino“ der spanischen Gruppe Manu Chao.⁷⁹

In diesem erzählt der Sänger aus der Ich-Perspektive vom Schicksal eines Migranten und dessen Problemen – ein Paradebeispiel für IKL-kompatibles Unterrichtsmaterial, da es nicht nur zum Trainieren sprachlicher Fertigkeiten geeignet ist, sondern ein Thema aufgreift, das über alle Grenzen und Nationen hinweg Aktualität und Gültigkeit besitzt.

Wie die Autorin ausführt, ist eine didaktische Aufbereitung des Liedes (in Form von Lückentexten, gezielten Fragestellungen zum Inhalt...) für dessen erfolgreiche Behandlung erforderlich.

⁷⁹ *Standards im Fremdsprachenunterricht – Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit.* FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, Romanistischer Verlag, Bonn, 2004, Seite 246

Diese Überlegung wirft die Frage auf, ob LehrerInnen durch die approbierten Lehrwerke ausreichend Unterstützung erhalten, oder ob sie darauf angewiesen sind, Zusatzmaterialien didaktisch aufzubereiten. Dies soll im folgenden Kapitel erörtert werden.

IKL-kompatibel? Materialien für den Spanischunterricht

Wie im Kapitel „Einsatz von Zusatzmaterial für IKL“ bereits erörtert, ist es für LehrerInnen nicht leicht, vom bestehenden, approbierten Lehrwerk abzugehen und sich mit alternativen

Unterrichtsmaterialien zu behelfen. Grund dafür ist die Einstellung vieler Eltern, die anhand des Vorankommens im Lehrbuch den Lernfortschritt ihrer Kinder dokumentieren wollen und dem Einsatz von Zusatzmaterialien als Abweichung von diesem offiziellen Weg wenig Verständnis entgegenbringen.⁸⁰

Dabei wird im Kapitel 8: „Lehrwerk und Lehrmaterialien“ des Lehrplans festgehalten, dass die approbierten Lehrbücher als alleiniges Mittel zur Unterrichtsgestaltung keineswegs ausreichend sind:

„...Das Lehrwerk (Lehrbuch mit Ergänzungen wie Arbeitsbuch, grammatisches Beiheft, audio-visuelle Materialien usw.) ist ein Hilfsmittel zur Erreichung der Bildungs- und Lernziele des Lehrplans. Von einem Lehrwerk ist nicht zu erwarten, dass es alle Bereiche, die der Lehrplan vorsieht, abdeckt, noch ist der Lehrer verpflichtet, alles im Unterricht zu berücksichtigen, was im Lehrwerk aufscheint. Das Lehrwerk kann nach den Bedürfnissen des Unterrichts abgeändert, gekürzt oder ergänzt werden...“

So wird den LehrerInnen eine Verwendung zusätzlicher Unterrichtsbehelfe nicht nur nahe gelegt; diese wird vielmehr ausdrücklich verlangt:

„...Zur Erfüllung des Lehrplans und zur besseren Motivation der Schüler ist die Heranziehung von Zusatzmaterialien unerlässlich (aktuelle Texte aus Medien, literarische Texte, Bildgeschichten, Diapositive, Filme, Video, Tonbandaufnahmen usw.). Gegebenenfalls ist der Lerncomputer heranzuziehen...“

Angesichts des mangelnden Verständnisses vieler Eltern für die Verwendung von Zusatzmaterial liegt es nahe, diese in Zukunft besser über dessen Notwendigkeit zu informieren und über die Tatsache in Kenntnis zu setzen, dass mit dem Schulbuch allein kein umfassender Unterricht gestaltet werden kann.

Gerade landeskundliche Aspekte und Schwerpunkte Interkulturellen Lernens sind, laut Kapitany, in den approbierten Lehrwerken unterrepräsentiert.

⁸⁰ *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.* FILLITZ Thomas (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck, 2003, Seite 39

Im Anbetracht der von ihr attestierten starken Orientierung der Unterrichtenden am Lehrbuch fordert sie für die zukünftige Approbation von Materialien „diesen Aspekt verstärkt zu berücksichtigen, beispielsweise durch die Verschärfung der Richtlinien für die Aufnahme in die Schulbuchliste. Auch die Lehrer...sollten dem Aspekt der Landeskunde mehr Beachtung schenken...“⁸¹

Von der Landeskunde zum Interkulturellen Lernen

„...Nicht alles, was unter dem schulisch verwendeten Begriff des interkulturellen Lernens daherkommt, ist im Ansatz wirklich neu. Häufig ist es so, dass dieser Begriff gewissermaßen nur als Ersatz für den traditionellen Begriff der ‚Landeskunde‘ verwendet wird, deren Vermittlung fester Bestandteil...des Spanischunterrichts...war und ist...“⁸²

Mit dieser Aussage bringt Ursula Vences eine Beobachtung auf den Punkt, die in der Diskussion um Interkulturelles Lernen nicht vergessen darf: Es wäre falsch anzunehmen, dass dieses Unterrichtsprinzip an sich eine völlige Neuerung des Spanischunterrichts darstelle.

Wie in jedem Fremdsprachenunterricht könne auch die spanische Sprache nicht losgelöst von ihrer kulturellen, geographischen und geschichtlichen Wirklichkeit unterrichtet werden.

Die Vermittlung dieser Inhalte sei traditionell der Landeskunde zugefallen, nun stelle sich die Frage, so die Autorin, ob sie diese Aufgabe erfolgreich erfüllt habe.

Im Spanisch-Lehrplan findet sich eine Passage, welche das Auffinden kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Österreich und spanischsprachigen Ländern empfiehlt:

„...Durch Vergleich zwischen den Verhältnissen in Österreich und in den spanischsprechenden Ländern ist kritisches Verständnis für Gemeinsamkeiten sowie für das typisch Andersartige zu wecken. Dabei sollen Klischeevorstellungen sowohl von der eigenen als auch von der fremden Kultur korrigiert werden...“

Gerade an einer solchen Strategie übt Vences entschiedene Kritik: Durch bewusstes Hervorheben kultureller Unterschiede würde man zur Förderung eines Exotismus beizutragen und würde bewirken, dass Befremdungsreaktionen im Zusammenhang mit unbekanntem Kulturen noch verstärkt würden.

⁸¹ *Der Aspekt der Landeskunde im Spanischunterricht.* KAPITANY Veronika, Diplomarbeit, Wien, 2005, Seite 114

⁸² *Von der traditionellen Landeskunde zum interkulturellen Lernen.* BERNECKER Walter, VENCES Ursula, Verlag Walter Frey, Berlin, 2001, Seite 246

Dieser Beanstandung begegnet man auch im Bereich des IKL, in dem man ebenfalls Ansätze zur Betonung kultureller Unterschiedlichkeit finden kann (vgl. Punkt 6 des Kapitels „Inhalt und Zielsetzungen des IKL“).

Im Anbetracht dieser Kritik scheint mir die oben zitierte Passage als Unterstützung für einen interkulturellen Bewusstseinsprozess ungeeignet und eine Überarbeitung seiner Formulierungen angebracht. Als Alternative bietet sich die von Reiß beschriebene Verlagerung des Unterrichtsschwerpunktes auf kreatives Sprechen und Schreiben, welches laut Autorin dazu beitragen könne, sich Vorurteile bewusst zu machen und ihnen damit entgegenzuwirken:

„...Im kreativen Spiel mit Sprache löst sich der Lerner vom sprachlichen Vorbild: sprachliche Strukturen werden nicht reproduziert, sondern angewendet. Der handelnde Umgang mit Sprache erhöht die Einsicht in sprachliche Strukturen. Der Blick auf stereotype Auffälligkeiten in der Sprache wird geschärft...“⁸³

In Bezug auf die Unterrichtsform werden im Lehrplan einige Methoden genannt, die vom klassischen Frontalunterricht abgehen und eine kreative Unterrichtsweise unterstützt, in der SchülerInnen auf interaktive Weise gefordert werden: Schülergespräch, Lehrer-Schüler-Gespräch, Rollenspiel und szenische Darstellungen, Sprachspiele und Wettbewerbe, Partner- und Gruppenarbeit sollen als Methoden idealerweise in die Unterrichtsgestaltung einfließen.

Einen Mangel in der Landeskunde verortet Vences in der Strategie, Sachtexte und Bilder auf Grund ihrer vermeintlichen Objektivität zur idealen Unterrichtsgrundlage zu erheben.

Dabei hätte die Erfahrung gezeigt, dass die Vermittlung von Faktenwissen allein weder zur Bildung kultureller Sensibilität ausreicht, noch als objektiv bezeichnet werden kann, da „...die Darbietung von Faktenwissen immer schon perspektivisch ist, denn bereits die Auswahl von Daten und Fakten ist durch das Moment der Subjektivität der Auswählenden gekennzeichnet...“⁸⁴

Hierin überschneiden sich die Aussagen von Vences mit dem Tenor der ExpertInnen, die wiederholt betonten, für die Bildung kulturellen Bewusstseins spiele nicht die Quantität erlernten Fachwissens, sondern die Qualität der Auseinandersetzung mit und Bewusstmachung von einer Thematik eine Rolle (vgl. Kapitel „IKL in der Praxis“ und „LehrerInnenausbildung und Unterrichtsgestaltung“).

⁸³ *Stereotypen und Fremdsprachendidaktik*. REISS Sonja, Verlag Dr. Kovač, Hamburg, 1997, Seite 290

⁸⁴ *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, Romanistischer Verlag, Bonn, 2002, Seiten 225 – 227

Das Erwerben von Kenntnissen allein könne, so die Autorin, sogar zu einem Anstieg von Befremdung und Skepsis führen. Der bloße Kulturkontakt könne folglich nicht als ausreichende Zielsetzung anerkannt werden.

Was muss sich also ändern in der Entwicklung von der Landeskunde hin zu einem IKL-orientierten Unterricht? Vences stellt das Abgehen von der bloßen Wissensvermittlung hin zu einem Sensibilisierungsprozess als wichtigste Zielsetzung heraus: Die Entwicklung emotionaler Fertigkeiten (Fähigkeit zur Empathie, Strategien zum Umgang mit Konflikten) rücken in diesem Zusammenhang in den Vordergrund.

In diesem Zusammenhang betont Vences die Bedeutung des Konstruktivismus für den Fremdsprachenunterricht, da dieser aufgezeigt habe, dass in der Rezeption vermittelter Inhalte signifikante Unterschiede zwischen den Individuen bestehen. Dies liege daran, dass „...Lernende keine leere Fläche bieten,...sondern dass sich die dargebotenen Fakten jeweils ganz unterschiedlich und individuell mit dem bereits in jedem Lernenden vorhandenen Wissensfundus verknüpfen und zu neuem Wissen konstruieren...“⁸⁵

Auf Grund dieses Vorwissens haben Lernende folglich eine soziale und individuelle Prägung, welche ihre Wahrnehmung beeinflusst. Man dürfe sich daher keine allzu großen Ansprüche stellen, dass mit der Etablierung Interkulturellen Lernens im Unterricht automatisch das Verstehen und die positive Begegnung von Angehörigen verschiedener Kulturen gewährleistet sei. Dieses Verstehen habe Grenzen, ebenso wie jedes Individuum ein Recht darauf habe, andere Positionen als „fremd“ zu erkennen und einzustufen.

Sehr wohl erachtet es die Autorin aber als Ziel Interkulturellen Lernens, eine Relativierung des eigenen Standpunkts zu betreiben, die Fähigkeit zu entwickeln, zur eigenen Kultur in kritische Distanz zu treten und Fremdes als gleichberechtigt anzuerkennen.⁸⁶

Auch hier ist eine Überschneidung der Zielsetzungen für IKL im Spanischunterricht mit den allgemein für IKL formulierten Zielen (vgl. Kapitel „Inhalt und Zielsetzungen des IKL“) erkennbar.

Im Spanisch-Lehrplan ist diese Betrachtung des Eigenen und des Fremden in Bezug auf den spanischsprachigen Raum folgendermaßen formuliert:

⁸⁵ *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, Romanistischer Verlag, Bonn, 2002, Seite 229

⁸⁶ *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, Romanistischer Verlag, Bonn, 2002, Seite 232

„...Die Schüler sollen im Sinne der Erziehung zu europäischer Gesinnung, Weltoffenheit, Toleranz und Kritikfähigkeit die sprachlichen und sachlichen Kenntnisse erwerben, die es ihnen ermöglichen, sich in geeigneter Form mit aktuellen Problemen der spanischsprachigen Länder und Österreichs auseinanderzusetzen. Ziel ist ein kritisches, von Klischees möglichst freies, auf Grund neuer Erkenntnisse und Erfahrungen veränderbares Bild des anderen, aber auch des eigenen Kulturbereiches...“⁸⁷

In diesem Textausschnitt findet sich der von Meyer formulierte Anspruch wieder, man müsse die „...Stereotypen lehren und sie zugleich abbauen...“ (vgl. Kapitel „Hindernisse in der Umsetzung von IKL“).

„Grenzüberschreitungen“ im Spanischunterricht

Zur Repräsentation von Spanien und Südamerika

Wie bereits im Kapitel „Inhalt und Zielsetzungen des IKL“ (Punkt 10: Aufhebung der Wirk-Grenze in globaler Verantwortung) erörtert, strebt das Interkulturelle Lernen idealerweise an, sich in seinen Themen nicht auf einen bestimmten Raum (die eigene Nation, Europa) zu beschränken, sondern möglichst grenzüberschreitend zu arbeiten.

Noch deutlicher wird diese Zielsetzung im Globalen Lernen (vgl. Kapitel „Globales Lernen – Alternatives Konzept oder Nachfolgemodell?“) formuliert: Weltweite Entwicklungen sollen betrachtet und ihre Auswirkung auf das eigene Lebensumfeld bewusst gemacht werden.

Der Lehrplan macht es sich in punkto Grenzüberschreitung zum Ziel, den Fokus nicht auf Spanien zu reduzieren, sondern den spanischsprachigen Raum in seiner Gesamtheit abzudecken und Südamerika damit gleichermaßen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Ziel ist eine ausgeglichene thematische Abdeckung des spanischen und lateinamerikanischen Raums. So lauten die Lerninhalte für die 5. und 6. Klasse:

„...Anhand authentischer Texte Einführung in soziokulturelle Gegebenheiten Spaniens und der spanischsprachigen Länder Lateinamerikas (soziale Gegebenheiten am Beispiel von Einzelschicksalen usw.)...“

In Bezug auf die Lerninhalte für die 7. und 8. Klasse heißt es:

„...Bei der Textauswahl sind sowohl spanische als auch lateinamerikanische Texte zu berücksichtigen, wobei darauf zu achten ist, dass die Schüler ein möglichst vielseitiges und ausgewogenes Bild von Spanien und Lateinamerika erhalten...“

Im allgemeinen Fokus steht die

⁸⁷ *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, Romanistischer Verlag, Bonn, 2002, Seite 232

„...Beschäftigung mit sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten Spaniens und Lateinamerikas, nach Möglichkeit fächerübergreifend und unter Erwähnung der historischen Rolle Österreichs in diesen Räumen...“

Der Lehrplan „begnügt“ sich folglich damit, Themen zu behandeln, die für den spanischsprachigen Raum relevant sind.

Darüber hinaus bieten aber einige AutorInnen praktisch erprobte Beispiele, wie mit Hilfe spanischsprachiger Medien außerdem aktuelle soziokulturelle Entwicklungen behandelt werden können, womit sie der Idealvorstellung von IKL entgegen kommen: Der Verknüpfung fachdidaktischer Inhalte mit interkulturellen Schwerpunkten. Im Folgenden sollen einige dieser gedanklichen Anregungen für die Unterrichtsgestaltung präsentiert werden.

Spanien und Europa

Im Fokus einer Unterrichtsreihe, die Klein in seinem Aufsatz „Europa im Spanischunterricht“ präsentiert, steht für den Autor die Bemühung, jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu vermitteln, aber auch die Rolle Spaniens für Europa zu beleuchten.

Ausgehend von der Annahme, dass Jugendliche kaum „...mehr als recht diffuse Kenntnisse darüber haben, was Europa im allgemeinen und die Europäische Union im besonderen ausmacht...“, schlägt der Autor als Einstieg in die Unterrichtsreihe vor, die SchülerInnen anhand von geeigneten Medien Definitionen von Europa und der EU erarbeiten zu lassen, die gemeinschaftlich präsentiert und diskutiert werden. Mit Hilfe spezifischer, vom Autor vorgelegter Texte zum Thema „Europa“ und „Europäische Kultur“ kann diese Diskussion noch vertieft werden.

Konkret empfiehlt Klein Lektürebeispiele aus José Antonio Jáureguis Werk „*Europa. Tema y variaciones. La identidad y variedad cultural europea*“.

Nachdem die SchülerInnen sich eine „Bewusstseinsbasis“ zum Thema erarbeitet haben, schlägt Klein vor, in einem nächsten Schritt „spanische Kulturzeugnisse aus europäischer Perspektive“ zu betrachten.

Als konkretes Beispiel schlägt er einen „paseo por el centro de Madrid“, wobei der Weg an wichtigen Kulturdenkmälern vorbeiführt (Palacio Real, Plaza Mayor, Plaza Puerta del Sol etc.). Dieser Spaziergang soll den SchülerInnen vor Augen führen

„...wie europäisch geprägt Madrid ist: seien es nun die Abgeordnetenkammer, zumindest heute ein Symbol für Spanien als parlamentarische Monarchie, der Prado als Inbegriff europäischer Museumskultur, für die auch das Murillo-

Denkmal steht, die spätgotische Kirche, in der schon die katholischen Könige ein- und ausgingen, oder die drei Brunnen, die griechische und römische Götter darstellen – das gemeinsame europäische Erbe begegnet uns hier auf Schritt und Tritt...“

Das Ziel dieser Reihe soll eine Sensibilisierung der SchülerInnen für besagtes europäisches Erbe sein und im Idealfall als „Nebeneffekt“ das Interesse an Spaniens Hauptstadt wecken.⁸⁸

Immigración - Ein globales Phänomen als Thema des Spanischunterrichts

Doris Lessig schlägt in einer Unterrichtsreihe unter dem Schwerpunkt „Einführung in die Zeitungslektüre vor, das Thema der Migration zu bearbeiten.

Dabei geht sie bei den SchülerInnen von folgendem Vorwissen aus: „...Alle Lernenden wissen grob über den Aufbau von Zeitungen Bescheid...alle kennen die Problematik der Einwanderungsbewegungen...alle kennen (leider) Fälle von Fremdenhass und rechtsradikalem Denken...“

Als Handlungsanleitung empfiehlt die Autorin auf Grund langjähriger Erfahrung folgende Vorgehensweise für die Lernenden

- Das Formulieren einer Erwartungshaltung nach einem ersten Überfliegen des Textes
- Das Markieren aller Textteile, die verstanden werden. Übrig bleiben einzelne Inseln, deren Bedeutung gemeinsam erschlossen werden kann
- Hilfestellung seitens der Lehrkraft durch gezielte Fragestellungen zum Text
- Das Beachten von so genannter Strukturwörtern oder Konnektoren, welche das Verständnis des Textes erleichtern

Um die selbstständige Arbeit der SchülerInnen zu fördern, schlägt Lessig den Einsatz verschiedener Methoden vor: Einzelarbeit soll ebenso zur Anwendung kommen wie Partner- und Gruppenarbeit, wobei die Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse einen wichtigen Bestandteil des Prozesses ausmachen.

Als ersten Teil der Unterrichtsreihe ist das Lesen der Zeitungsartikel vorgesehen, erst danach soll laut Autorin der Einstieg in das Thema „immigración“ gemacht werden. Dieser könne über ein Bild erfolgen, das mit dem Thema zusammenhängt; als Beispiel nennt sie das Foto einer „paterna, auf dem man deutlich die Immigranten auf dem Schlauchboot erkennen kann“.

⁸⁸ *Vom Mythos zur Wirklichkeit – Europa im Fremdsprachenunterricht.* FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, Romanistischer Verlag, Bonn, 2005, Seiten 162 – 175

Nach einer Bildbeschreibung ist eine Erörterung anhand gezielter Fragestellungen vorgesehen.

In diesem Zusammenhang könnten auch Statistiken präsentiert und analysiert werden, welche sich mit den Migrationsbewegungen in Spanien und Europa befassen.

In Zusammenhang mit diesem Thema schlägt Lessig auch den Einsatz von Zusatzmaterialien wie dem bereits erwähnten Lied „Clandestino“ (Manu Chao) vor. Damit werde neben der Behandlung eines bestimmten Themas auch dafür gesorgt, verschiedene Fertigkeiten (in diesem Fall das Hörverständnis) zu trainieren.

Dieses Thema lässt sich in vielfacher Weise ausbauen, verschiedene Medien (Texte, Erzählungen, Nachrichtensendungen, Interviews) lassen sich ebenso integrieren wie verschiedene Übungen, welche auf den Ausbau verschiedener Fertigkeiten abzielen (Hörverständnisstraining, Wortschatzerweiterung, Übungen zum sprachlichen Ausdruck etc.).

Damit stellt diese Unterrichtsreihe eine vielfältige Verknüpfung fachdidaktischer und interkultureller Schwerpunkte dar.⁸⁹

Länderübergreifender Lateinamerikaschwerpunkt: „Los Desaparecidos“

Ulrich Schultze stellt unter dem Titel „Los Desaparecidos en Hispanoamérica“ ein Unterrichtsdossier vor, das inhaltlich „...weltweit eines der brisantesten Menschenrechtsthemen...“ behandelt, welches heute „...auch nach dem Ende der Diktaturen in vielen Ländern Lateinamerikas zumindest als noch offene Wunde die Öffentlichkeit beschäftigt...“.

Im Vordergrund steht für die Behandlung des Themas die Handlungs- und Produktorientierung, welche den SchülerInnen laut Autor eine Annäherung an das Thema erleichtert. Während sich erstere unter dem Stichwort „Methodenvielfalt“ auf die Aktivitäten bezieht, die zur Erarbeitung eines Themas seitens der SchülerInnen absolviert werden, meint letztere auf das eingesetzte didaktische Material.

In der Erörterung, was unter diesen Begriffen zu verstehen ist, verdeutlicht Schulze, dass eine Trennung kaum möglich ist, da Material und Methode eng miteinander verknüpft sind:

⁸⁹ *Standards im Fremdsprachenunterricht – Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit.* FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, Romanistischer Verlag, Bonn, 2004, Seiten 255 ff.

„...Beide gehen...Hand in Hand; das sprachliche Handeln manifestiert sich –oft- in selbst gestalteten Produkten...“⁹⁰

Zentrales Problem sei in der Unterrichtsgestaltung die Gefahr der Lustlosigkeit der SchülerInnen, sich einzubringen. Als ihre Ursache vermutet der Autor deren Gefühl, „...dass es ...gar nicht um ihre Meinung...geht, sondern um...künstliche Hilfskonstruktionen zur Sicherung der Progression im Sprach- und Methodenerwerb...“

Natürlich sei diese wichtig, um einen Fortschritt im Spracherwerb zu gewährleisten, die inhaltliche Relevanz und der Meinungsaustausch der SchülerInnen dürfe darüber aber nicht vergessen oder vernachlässigt werden. Unterricht muss also die Brücke zwischen fachlicher Wissens- und Kompetenzvermittlung und der Förderung von Kreativität, Selbstständigkeit und Selbstausdruck schlagen können.

Für die praktische Erarbeitung des Themas schlägt der Autor folglich eine Reihe unterschiedlichster Methoden vor, diese umfassen:

- Den „klassischen“ Unterrichtseinstieg über einen themenbezogenen Kurztext oder Artikel
- Das „Restaurieren“ eines zerschnittenen Sachtextes oder Liedtextes
- Das Zerlegen eines Gedichtes und Verfassen eines Paralleltextes anhand der einzelnen Textbausteine
- Das Erfinden der Fortsetzung zu einer Geschichte
- Die Diskussion anhand eines Bildes, hierzu:
 - Die Zusammensetzung eines zerschnittenen Bildes in Gruppenarbeit mit anschließender Besprechung
 - Die Zerlegung eines Bildgehalts in thematische Cluster (asociograma)
 - Das Erfinden einer Vorgeschichte zum Bild
 - Sprechblasen zum Bild „befüllen“⁹¹

⁹⁰ *Didaktik und Methodik des modernen Fremdsprachenunterrichts – Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit.* FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, Romanistischer Verlag, Bonn, 1998, Seiten 193 ff.

⁹¹ *Didaktik und Methodik des modernen Fremdsprachenunterrichts – Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit.* FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, Romanistischer Verlag, Bonn, 1998, Seiten 193 ff.

Interdisziplinarität im Spanischunterricht

Eine Grenzüberschreitung der Inhalte im Spanischunterricht kann nicht nur auf einer thematischen Ebene vollzogen werden, sondern auch im Bezug auf Interdisziplinarität. Auf eine Verknüpfung mit anderen Unterrichtsfächern weist auch der Lehrplan unter Punkt 7.: „Querverbindungen“ hin:

„...Querverbindungen vom Spanischen sind grundsätzlich zu allen Unterrichtsgegenständen möglich und wünschenswert. Sie können sowohl durch Hereinnahme von Kenntnissen, Fertigkeiten, Erfahrungen und Informationen aus anderen Gegenständen in den Spanischunterricht als auch durch gemeinsame Unterrichtsplanung zweier oder mehrerer Gegenstände verwirklicht werden. Zu den Sprachgegenständen werden die Querverbindungen vor allem nach kontrastiven Prinzipien erfolgen, während die in den anderen Gegenständen erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen und Informationen zum besseren Verständnis der Hör- und Lesetexte beitragen und die richtige Anwendung des Spanischen in den verschiedenen Kommunikationssituationen fördern...“

Dies setzt voraus, dass sich an einer Schule Lehrkräfte befinden, die an einer solchen Fächerverknüpfung interessiert sind und die Bereitschaft zeigen, einen damit verbundenen Zusatzaufwand zu leisten, was die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts betrifft.

Von dieser Bereitschaft kann nicht grundsätzlich ausgegangen werden, allerdings halte ich es für denkbar, dass eine entsprechende Unterstützung der LehrerInnen (in Form von Fortbildungsprogrammen und didaktischen Anregungen) zu einer erhöhten Motivation für eine derartige Unterrichtsgestaltung führen kann.

Die von vielen ExpertInnen geforderte Verbesserung der Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel „Fort- und Erstausbildung – Ein Feld mit großem Handlungsbedarf“) scheint mir als Basis für das Gelingen interdisziplinärer Unterrichtsprojekte unerlässlich.

Die Rolle der Muttersprache im Spanischunterricht

Ziel des Spanischunterrichts ist eine „lebensnahe“ Verwendung der Sprache, deren Situations- und Kontextgebundenheit den SchülerInnen vermittelt werden soll. Hierbei soll, dies wird auch im Lehrplan festgehalten, die Muttersprache nicht völlig aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden, sie kann, wenn nötig, für Erklärungen herangezogen werden, aber auch für einen Sprachvergleich:

„...Die Schüler sollen die Wechselbeziehungen sprachlicher Äußerungen sowie deren Abhängigkeit von der jeweiligen Kommunikationssituation verstehen und darauf entsprechend reagieren. Sie sollen nichtsituationgerechte sprachliche Mittel erkennen und vermeiden lernen... Die Schüler sollen imstande sein,

idiomatische und strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Muttersprache und Fremdsprache zu erkennen und umzusetzen...“

Bemerkenswert an dieser Passage ist, dass von der „Muttersprache“ die Rede ist, nicht ausdrücklich von Deutsch. Theoretisch wird damit impliziert, dass jede in einer Klasse vertretene Muttersprache für einen Sprachvergleich herangezogen werden kann und soll; ob dies in der praktischen Umsetzung tatsächlich geschieht, sei dahingestellt.

Bemerkenswert erscheint mir daher der Unterrichtsvorschlag von Vences und Bernecker, die oft erlebte Benachteiligung der eigenen Muttersprache im Unterricht anhand eines Themas zu erörtern, das für den Spanischunterricht in vielfacher Hinsicht geeignet ist: Die Frage nach Sprache und Identität indigener Völker in Lateinamerika (zum Beispiel anhand der Situation der Maya in Guatemala). Damit wird einerseits ein Thema in den Blickpunkt gerückt, das ein allgemeines Phänomen unserer Zeit beschreibt: Die Verknüpfung von Identität und Sprache, aber auch die oft problematische Situation von Status und Anerkennung von Minderheitensprachen. Der Lateinamerikaschwerpunkt, welcher durch die Behandlung dieses Themas gesetzt wird, bietet zusätzlich die Möglichkeiten, den Spanischunterricht kompatibel und vielfältig zu gestalten.

Nicht zuletzt stellt dieses Thema, wie bereits erwähnt, eine Brücke zu den SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache dar, wie Bernecker ausführt:

„...Die Muttersprache wird...in unserem monolingual ausgerichteten Schulsystem eher als hinderlich, als etwas Negatives, dargestellt, das die Betroffenen möglichst schnell vergessen sollen...Mit...den...vorgestellten, im Unterricht erprobten Materialien soll...ein Angebot gemacht werden, sich aufgrund eigener Erfahrungen in den Unterricht einzubringen, ohne direkt von sich selbst reden zu müssen: Interkulturalität im Klassenraum.⁹²

Die präsentierten Unterrichts Anregungen machen deutlich, dass IKL in vielfacher Weise im Spanischunterricht anwendbar ist. Abschließend soll ein Blick auf die existierenden Rahmenbedingungen geworfen werden, welche ebenfalls Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung besitzen.

⁹² *Von der traditionellen Landeskunde zum interkulturellen Lernen.* BERNECKER Walter, VENCES Ursula, Verlag Walter Frey, Berlin, 2001, Seite 10

Rahmenbedingungen für den Spanischunterricht und ihr Effekt auf IKL

LehrerInnenaus- und Fortbildung

Was bereits in Kapitel „Interkulturelles Lernen in der Fort- und Erstausbildung“ festgestellt wurde, hat ebenfalls für den Spanischunterricht Geltung: So lange IKL in der LehrerInnenerstausbildung und –Fortbildung kaum bis gar nicht präsent sind, wird sich auch das Bewusstsein für dessen Wichtigkeit im Unterricht in Grenzen halten.

Als Lehramtstudentin kann ich aus eigener Erfahrung vermerken, dass ich während meiner Ausbildung in beiden Fächern (Spanisch und Französisch) nie mit einer Lehrveranstaltung in Berührung kam, die sich dezidiert einer Darstellung von IKL und dessen Bedeutung befasset hätte.

Dass hier Handlungsbedarf herrscht, scheint mir offensichtlich; ich möchte hier aber auch die Überlegung anhängen, ob nicht eine stärkere Trennung des Lehramts- vom Diplomstudium zugunsten einer verstärkten didaktischen und praxisorientierten Ausrichtung sinnvoll wäre.

Zeitliche Organisation des Unterrichts

Was die zeitliche Organisation des Spanischunterrichts anbelangt, kommt eine Studie des ÖSZ zum Schluss:

„...Dass die hier analysierte zeitlich intensiv organisierte Form des Fremdsprachenunterrichts auf die fremdsprachliche Verstehensleistung der Lernerinnen und Lerner nicht...einwirkt, die Entwicklung spezifischer morphosyntaktischer und pragmatischer Bereiche der Lernaltersprache sowie bestimmter individueller, insbesondere aber gruppenspezifischer Motivationsaspekte positiv beeinflusst....“

Wird versucht, diese Ergebnisse für die Schulpraxis nutzbar zu machen, so würde dies bedeuten, dass Fremdsprachenintensivkurse im Regelschulwesen die reale Zeit einer Fremdsprache verkürzen und in gewissen Aspekten sogar zu einer Beschleunigung führen können...“

Im Anbetracht einer Erhöhung von Sprachkompetenz, aber auch Motivation scheint eine Intensivierung der Unterrichtszeit für die Schulpraxis sinnvoll, allerdings meldet die Autorin Zweifel an, dass in nächster Zeit eine solche Umstrukturierung des Unterrichts zu erwarten sei.⁹³

⁹³ *Intensiv versus extensiv: Der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdspracherwerb am Beispiel des Spanischen.* HINGER Barbara, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz, 2001, Seite 283

Anhang

Abstract

Interkulturelles Lernen (IKL) ist die pädagogische Antwort auf eine multikulturell gewordene Gesellschaft, ebenso wie das Globale Lernen (GL). Beide Begriffe führen in der aktuellen Bildungslandschaft Österreichs eine Koexistenz.

Die Inhalte dieser beiden Konzepte sind weitestgehend kongruent; der Hauptunterschied scheint darin zu liegen, wer sich für sie einsetzt: Während IKL vorwiegend im Bereich des Bildungsministeriums auftaucht, wird von NGOs, die sich mit entwicklungspolitischer Bildungsarbeit beschäftigen, hauptsächlich der Begriff GL verwendet.

IKL entwickelte sich aus der in den 60ern entstandenen „Ausländerpädagogik“, welche sich darum bemühte, die sprachliche und ideologische Verbundenheit der MigrantInnenkinder mit dem Ursprungsland zu stärken, um ihre „Rückkehrfähigkeit“ aufrecht zu erhalten.

Mit der Etablierung einer zweiten und dritten Einwanderungsgeneration und deren Anerkennung als gleichberechtigten Bestandteil der Gesellschaft wurde man sich der Notwendigkeit einer Pädagogik bewusst, welche auf die Wandelbarkeit kultureller, sprachlicher, religiöser und nationaler Identitäten eingeht, anstatt SchülerInnen künstlich in erstarrten Identitätskonzepten festzuhalten, mit denen sie nichts (mehr) verbindet.

Aus den neu gewonnenen Erkenntnissen entwickelt man in den 90er Jahren die Interkulturelle Pädagogik, die sich im Gegensatz zu früheren Konzepten nicht nur an SchülerInnen mit Migrationshintergrund wendet, sondern ebenso an die Kinder österreichischen Ursprungs. Trotz der Verankerung des IKL als Unterrichtsprinzip entdecken aktuelle Studien eine große Informationslücke unter den LehrerInnen, die teils nicht einmal von dessen Existenz wissen.

Als pädagogische Antwort auf eine soziale Veränderung hin zur „multikulturellen“ Gesellschaft setzt sich IKL zum Ziel, den SchülerInnen zu vermitteln, wie sie sich in einer solchen Gesellschaft bewegen können. Dies soll folgendermaßen gewährleistet werden:

- Durch Erkennen und kritisches Hinterfragen der eigenen kulturellen Identität.
- Durch die Förderung von Akzeptanz des „Anderen“
- Durch das Auffinden von vernünftigen Formen der Konfliktbewältigung
- Durch das Aufheben von Grenzen des Wirkungsbereiches des IKL

Globales Lernen überschneidet sich, wie erwähnt, inhaltlich mit dem IKL. Seine Entstehungsgeschichte weist IKL als eines seiner Wurzeln auf. Es verfolgt als Ziel Aspekte der Antirassistischen Erziehung, der Umwelt- und Politikerziehung, und der Gendersensiblen Erziehung, die Entwicklung sozialer Kompetenzen und Förderung von Anerkennung und Gleichberechtigung aller Kulturen, Religionen und Weltanschauungen.

Als signifikanteste Unterschiede zwischen den beiden Konzepten erwiesen sich

- Die Betonung des Nord-Süd-Aspekts: Diese wird im GL wesentlich deutlicher betont.
- Die Tatsache, dass GL nicht nur Inhalt ist, sondern auch Methode. Globales Lernen will nicht in Form von Frontalunterricht vermittelt werden, seine Umsetzung verlangt nach einer Öffnung von Schule und Verstärkung von Projekten und interaktiven Unterrichtsformen.

Zwar schließt IKL diese beiden Punkte nicht aus, jedoch werden sie in der Literatur zu Globalem Lernen wesentlich ausführlicher und expliziter eingefordert.

In den ExpertInneninterviews ging ich der Frage nach:

- Wie die beiden Konzepte zueinander positioniert sind
- Wie es um ihre derzeitige Situation im Schulwesen bestellt ist
- Welche Probleme sich in ihrer Umsetzung auftun
- Was zu einer verbesserten Umsetzung beigetragen werden müsste

Dass eine Umsetzung von IKL und GL heutzutage nur mäßig erfolgreich sind, führen die ExpertInnen auf folgende Probleme zurück:

- **Unzulängliche Erstausbildung und Fortbildung von LehrerInnen:** IKL wird derzeit nicht thematisiert. LehrerInnen treffen dementsprechend unvorbereitet auf eine kulturell heterogene Klasse und fühlen sich oft überfordert. Um andere sensibilisieren zu können, müssen Lehrende selbst einen Sensibilisierungsprozess durchlaufen – und anerkennen, dass es sich dabei nicht um die Aneignung einer Methode handelt, sondern um das lebenslange Hinterfragen eigener und fremder Identitätskonzepte, Denkmuster und Weltanschauungen.
- **Fortbildungsprogramme, die nicht auf die Bedürfnisse der LehrerInnen zugeschnitten sind:** Realitätsfremde Themen, welche zu spezialisiert sind und für die

Allgemeinheit damit unbrauchbar, haben Mitschuld daran, dass Lehrkräfte anderen Fortbildungsprogrammen den Vorzug geben.

Resumen

Este trabajo trata dos conceptos pedagógicos que existen en Austria: El “Interkulturelles Lernen” (IKL) y el “Globales Lernen” (GL).

El primero puede traducirse como “Aprendizaje Intercultural”. Este concepto es sobre todo difundido por el Ministerio de Educación y forma parte del curriculum siendo un “principio de enseñanza” (en total hay 15 principios).

El segundo, Globales Lernen se traduce como “Aprendizaje Global” que son la terminología y el concepto que las ONG favorecen.

Este trabajo contiene, después de una reflexión histórica de ambos conceptos, una parte empírica en la que se encuentran los resultados de entrevistas con 11 expertos en el campo de desarrollo y concepción de IKL y GL. Representan por una parte el Ministerio de Educación, por otra parte varias ONGs austriacas que trabajan en el sector de la educación.

El objeto de esta entrevista era de saber

- Qué diferencias hay entre IKL y GL
- En qué situación los dos conceptos se encuentran hoy en día
- Qué problemas ocurren en práctica
- Qué cambios en el sistema escolar serán necesarios para implementar los dos conceptos con éxito

Desarrollo y situación actual de los conceptos pedagógicos IKL y GL

El “IKL” tiene su base en un concepto pedagógico que se desarrolla en Gran Bretaña en los años 60: Se llama “Intercultural Education” y es considerado la respuesta pedagógica a una sociedad que llegó a ser multicultural y pluriétnica – gracias y los movimientos migratorios de la época.

Una tendencia similar puede notarse en Alemania y Austria, que acogen la idea de una educación intercultural y desarrollan la “Ausländerpädagogik (pedagogía para extranjeros)”. El nombre ya revela sus motivos: No se dirige al conjunto de todos los alumnos del país, sino exclusivamente a los hijos de los migrantes. Se intenta mantener sus conocimientos de su

lengua materna, su cultura tanto como la conexión con su país de origen – para que estén preparados para volver un día a su “patria”.

En los años 80 se toma consciencia de que estos niños, ya miembros de una “segunda y tercera generación”, se quedarán, y que forman parte de la Nación en la que nacieron. Se nota que la identidad de estos jóvenes es más compleja que los modelos artificiales en los que fueron puestos por los políticos y pedagogos, y que en mayoría no tienen mucho contacto con el país de origen de sus padres.

Esas nuevas perspectivas resultan en una crítica profunda de la “Ausländerpädagogik”, y muchos teóricos exigen una nueva concepción pedagógica que pueda reflejar la flexibilidad de culturas, identidades y la sociedad en general.

Pero también los modelos que siguen tienen muchos defectos: El error más grave es la segregación de niños “extranjeros” en clases distintas; la consecuencia es separación en lugar de integración.

Además hay una tendencia a explicar cada problema escolar con los conocimientos pobres de Alemán que tienen muchos niños, también miembros de dicha segunda generación. Esa “teoría de los deficits” tiene como consecuencia una presión sutil. En lugar de adaptar el sistema escolar a aquellos que lo utilizan; son los individuos los que tienen que adaptarse al sistema existente: Aprender alemán es considerada la meta principal. La riqueza de lenguas que muchos migrantes tienen casi no se estima.

En los años 90 aumenta la crítica de un sistema que se concentra en el alemán e ignora el valor del conocimiento de otras lenguas. La importancia de la enseñanza de lenguas maternas vuelve en la consciencia pública, como lingüistas subrayan que aquellos juegan un papel significativo en la adquisición de otras lenguas. Sin embargo, hasta hoy en día muchos profesores y directores ignoran este hecho.

Estos nuevos conocimientos contribuyen al desarrollo de una nueva pedagogía, que, al contrario de conceptos anteriores, no se dirige solamente a los migrantes, sino a todos los alumnos en Austria. Hoy en día, “Interkulturelles Lernen” forma parte del curriculum escolar como principio de enseñanza, pero estudios demuestran una falta profunda de informaciones entre los profesores, muchos de ellos aún no saben de su existencia.

¿Cuáles son las intenciones del IKL? Como la reacción pedagógica a una sociedad multicultural, su función es ayudar a los alumnos a orientarse en un contorno lleno de identidades, tendencias y posiciones que se contradicen.

Eso no significa que el IKL debe proponerles respuestas a cada problema social, más bien tiene que equiparles con instrumentos para un análisis y reflexión autónoma de hechos sociales. Estos instrumentos son:

- La reflexión y crítica de la propia identidad cultural.
- Como resultado del antecedente: La puesta en cuestión de la propia actitud frente al „otro“ y su aceptación (educación antirasista, educación de paz)
- La búsqueda de formas adecuadas de manejar conflictos, como aquellos son inevitables en una sociedad pluralista (desarrollo de competencias sociales)
- La eliminación de „fronteras mentales“: El contenido de IKL no se limita ni a una cierta región, ni a la propia nación, ni a la UE. Su función es encontrar y hacer visible las conexiones entre desarrollos globales y sus efectos al contorno individual

El IKL no es el único concepto en Austria que tiene estos objetivos. Durante mis pesquisas encontré otro concepto que me pareció muy similar: “Globales Lernen” (educación global). La diferencia principal entre los dos conceptos parece encontrarse en su uso: Mientras la terminología “IKL” se encuentra en el contorno del Ministerio de Educación, “Globales Lernen” parece ser el término preferido de los ONGs.

La historia del desarrollo del GL demuestra que el IKL pertenece (entre otros) a sus raíces. Algunos autores lo caracterizan como el concepto más desarrollado y completo.

Como el IKL, “Globales Lernen” contiene aspectos de la educación antirasista, ecológica, política, sensible al género, tanto como el desarrollo de competencias sociales y la aceptación de la igualdad de todas las culturas y religiones.

En búsqueda de las diferencias entre los dos conceptos, se destacaron los siguientes:

- **GL se concentra en las relaciones entre Norte y Sur:** Aunque se menciona en la literatura sobre el IKL la necesidad de evitar fronteras, en la práctica y en los materiales de enseñanza se nota muchas veces una reducción a temáticas que tratan solamente el propio alrededor. Al contrario, el GL subraya el relato entre desarrollos globales y sus efectos a la realidad de cada individuo.
- **„Global“ no significa solamente el contenido, sino también el método:** Una pedagogía global no funciona con métodos antiguos como la enseñanza frontal. Exige formas de enseñanza más abiertas, interactivas y “democráticas” como discusiones y proyectos.

Aunque el IKL no excluye estos dos puntos, parecen tener más importancia en el GL. Como estos dos conceptos coexisten hoy en día, estuve interesada en la relación que tienen. Eso es una de las temáticas que traté en las entrevistas con los expertos.

IKL en la práctica

En la sociedad multicultural, la escuela es un lugar de encuentro para personas con diferentes religiones y posiciones sociales, étnicas y económicas. Esto significa que la escuela también es un lugar donde se manifiestan conflictos.

Es la tarea difícil de los profesores encontrar caminos en estas situaciones de conflicto, para las cuales no hay una “solución general”. ¿Qué apoyo reciben los profesores para la implementación de IKL? ¿Cómo pueden ayudarse a sí mismo? Estas preguntas formaban parte de las entrevistas (resultados serán tratados en la última parte de este resumen).

Otra pregunta a los expertos se trató del material de enseñanza. Estudios demuestran que el material aprobado casi no toma en cuenta la heterogeneidad multicultural encontrada en las clases. Para muchos padres, el libro de escuela sirve como instrumento con el cual ellos controlan el progreso de sus hijos; no ven con mucho entusiasmo si un profesor hace uso de material alternativo. Eso significa para los profesores una dependencia del material aprobado, que casi no les apoya en cuanto al IKL.

Según estudios sobre la temática, la mayoría de los profesores no ve la importancia de IKL en la práctica. Como principio de enseñanza, depende de su motivación individual, su implementación no es obligatoria.

En la formación de los profesores, el IKL casi no está presente, así que no es muy sorprendente que haya muchos malentendidos en cuanto a sus contenidos. Todavía hay muchos profesores que confunden el IKL con una enseñanza de alemán para extranjeros.

Como medidas para aumentar la conciencia de la importancia de IKL, la literatura propone proyectos interdisciplinarios, en los cuales cada profesor pueda contribuir con sus experiencias. Muchos autores opinan que la implementación de IKL exige un cambio radical del sistema escolar: No debe orientarse más a la cantidad de informaciones que los alumnos aprenden, sino a la calidad del desarrollo de conciencia de alumnos y profesores.

Resultados de la entrevista

¿IKL o GL? Problemas de la terminología

En una primera parte de la entrevista pedí a los expertos hacer sus propias definiciones de los términos IKL y GL. Estaba interesada en qué contenidos asociaban con ambos nombres y si realmente había una diferencia entre los dos conceptos, o si las terminologías eran sinónimos para un concepto único e igual.

Además quería saber si había una “terminología ideal” aceptada por todos los expertos. El resultado fue que los dos lados, representantes de las ONGs tanto como los del Ministerio de Educación, insistían en “su” terminología.

Sin embargo, se demostró que la terminología „Globales Lernen“ tiene una ventaja: Como evita la palabra “cultura”, no corre el riesgo de reducir cada conflicto o problema apareciendo en una comunidad al aspecto cultural (hecho por que el IKL muchas veces fue criticado).

Valor de un principio de enseñanza

Actualmente, el IKL está representado en el curriculum como principio de enseñanza (en total hay 15 principios) sobre el que hay diferentes opiniones por parte de los expertos. Mientras que unos dicen que una tal presencia es necesaria para poder tematizar generalmente el IKL, otros temen el riesgo que en la práctica, el IKL será “en todas partes y en ninguna parte” a la vez.

La puesta en práctica de un principio de enseñanza depende de la motivación de los profesores, como no es obligatoria, muchas veces se ignora, porque la mayoría de los profesores no ven su necesidad e importancia.

Esa problemática explica por qué los representantes del GL no desean su implementación como principio de enseñanza.

Formación de profesores

El problema del IKL, según muchos expertos, es su ausencia casi total en la formación primaria y secundaria de los futuros profesores. Por eso, muchos de ellos todavía no entienden qué es exactamente es y qué contenidos tiene. Muchos piensan todavía que se trata de las clases de “alemán para extranjeros”.

Los expertos subrayan la necesidad de la presencia del IKL en la formación de profesores, para crear una conciencia de su importancia para la realidad escolar.

En cuanto a la formación secundaria, los expertos ven problemas en cuanto a la motivación de los profesores de participar en tales programas, pero también en el hecho que la mayoría de programas y seminarios no se orientan a las necesidades de los profesores.

Muchos expertos ven como solución única la obligación de participar en cursos sobre el IKL.

Material aprobado de enseñanza – ¿apoyo u obstáculo?

Una análisis del material adicional creado para el IKL y GL demuestra unos déficits: La mayoría de los materiales se pueden usar solamente por alumnos que tienen conocimientos considerables del alemán, pero casi no hay nada para migrantes y alumnos que tienen problemas con la lengua alemana y que necesitan apoyo.

Por otro lado, hay una cantidad tan grande de lenguas habladas en Austria, que es imposible integrar todas en la concepción de materiales.

Con respecto a los materiales en uso, muchos expertos notan una dependencia fuerte por parte de los profesores, que están continuamente en búsqueda de asesoramiento en la enseñanza y soluciones para problemas que aparecen en la clase. Una preparación de soluciones en el sector del IKL es imposible, porque cada composición de una clase tiene sus características individuales y los problemas que surgen entre sus miembros no se dejan generalizar.

Enseñanza de la lengua materna y carrera escolar

Actualmente, los expertos observan los siguientes problemas en cuanto a la enseñanza de lenguas maternas:

- Niños y profesores tienen que superar obstáculos económicos y geográficos para poder participar en/dar clases en su lengua materna.
- Muchos profesores no aceptan los diferentes conocimientos de lenguas por parte de los alumnos como riqueza lingüística. Todavía hay escuelas que prohíben en su área el uso de cualquier lengua excepto alemán.
- Los conocimientos de alemán deben ser, según muchos profesores la meta más importante para los alumnos. Se ignora muchas veces que un joven migrante tiene que hacer un doble esfuerzo cuando estudia, porque tiene que seguir las clases en una lengua extranjera y entender la materia. En el sistema existente, este doble esfuerzo no se reconoce en cuanto a las notas.

En conexión con la enseñanza de lenguas maternas está la carrera de los alumnos:

- Aquellos que tienen problemas con el alemán llegan a un punto donde no pueden seguir más las clases y salen del sistema.
- Los padres que tampoco tienen conocimientos de alemán, no pueden apoyar sus hijos.
- Profesores y padres desconocen muchas veces la importancia de la lengua materna para los niños. La consecuencia de conocimientos pobres de la lengua materna son problemas considerables en la adquisición de cada nueva lengua.

Cooperación entre ONGs y el Ministerio de Educación

En cuanto a la cooperación de ONGs y el Ministerio de Educación, hay expertos que asumen una posición escéptica: Aunque ambos lados están de acuerdo que esa cooperación es importante, algunos representantes de ONGs suponen que muchos profesores tienen más confianza en las ONGs que en el Ministerio. Para ellos una aparición junto al Ministerio en una escuela significa el riesgo de perder esta confianza.

Sin embargo, algunos expertos consideran una colaboración extremadamente importante porque muchas veces los programas de las ONGs no siguen su camino a las escuelas sin el apoyo del Ministerio. Por el contrario, muchos expertos que son parte del Ministerio estiman el potencial creativo y muchas veces más “realista” de las ONGs.

IKL y GL – ¿conceptos políticos?

Todos los expertos confirmaron que IKL y GL son conceptos políticos, porque padagogos tanto como alumnos son seres políticos, y que sus acciones y reflexiones no pueden separarse del aspecto político. Este hecho tiene la aceptación positiva de todos los expertos.

IKL en la enseñanza de español

Como el grupo de estudiantes y profesores hispanohablantes es muy pequeño, casi no hay la posibilidad de trabajar con “native speakers” en clase. Esto significa que, para presentar a los alumnos un español “auténtico”, los profesores tienen que ayudarse con medios en español, (entrevistas, películas, cantos etc.)

¿Qué función tiene el IKL en las clases de español? Hay que constatar que no es una idea completamente nueva. Como una lengua no puede presentarse fuera de sus contextos reales históricos y geográficos, la enseñanza de español siempre había incluido aspectos interculturales.

Pero hace poco se descubrió que informaciones sobre país y cultura no eran medidas suficientes para ya iniciar un cambio y un desarrollo de consciencia entre los alumnos. En este contexto, la función de IKL es de hacer los alumnos conscientes de sus propios prejuicios y ayudarles en sus reflexiones críticas.

Una multitud de ejemplos didácticos demuestran que es posible de elegir temas que no se limiten a España y America Latina, sino tratan también de fenómenos y desarrollos globales.

Fragenkatalog

- **Wie ist IKL/GL definiert?**

Sind die Definitionen überhaupt einheitlich oder von ExpertIn zu Expertin verschieden? Wie ist ihre persönliche Definition der Begriffe? Welche Inhalte halten Sie in Zusammenhang mit diesen Konzepten für besonders wichtig und warum? Gibt es Probleme mit der Begrifflichkeit? Wenn ja, welche?

- **Was sind die Ziele des IKL/GL?**

Wie sind diese Ziele zu erreichen? Inwieweit macht man sich auf ExpertInnenseite Gedanken über die Umsetzung und Umsetzbarkeit von IKL/GL? Werden potentielle Probleme berücksichtigt? Wie ist es um die Förderung des Muttersprachlichen Unterrichts in den unterschiedlichen Schulstufen bestellt?

- **Welchen Stellenwert hat IKL im österreichischen Schulwesen?**

Wie wichtig ist dieses Prinzip? Wie sinnvoll ist es für ein pädagogisches Konzept, als Unterrichtsprinzip im Lehrplan verankert zu werden? Inwieweit wird es als solches berücksichtigt?

- **Wo liegen Probleme bei Inhalt und Umsetzung von IKL?**

Welche Probleme tun sich in der Praxis auf? Wie äußern sich die ExpertInnen zum Informationsstand der Lehrenden bezüglich IKL/GL?

- **Welche Maßnahmen sind zur Umsetzung von IKL/GL erforderlich?**

Welche Maßnahmen müssen getroffen werden/ bestehen bereits, um IKL bzw. GL sinnvoll umzusetzen? Wo herrscht Änderungsbedarf? Spielen Faktoren wie muttersprachlicher Unterricht, Unterrichtsmaterial oder Rahmenbedingungen eine Rolle?

- **Wird spezielles Zusatzmaterial im Unterricht genutzt?**

Welches Material besteht bereits? Greifen LehrerInnen tatsächlich darauf zurück? Warum (nicht)? Wie viel an Deutschkenntnissen wird hier vorausgesetzt?

- **Wie positionieren sie die Begriffe IKL, GL und Transkulturelles Lernen zueinander?**

In welchem Verhältnis zueinander werden die Begriffe angesehen? Erachten alle ExpertInnen einen Begriff als am Besten geeignet erachtet? Welche Vor- und Nachteile haben die einzelnen Begriffe und ihre Konzeptionen?

- **Ist IKL/GL politisch?**

Ist es den ExpertInnen ein Anliegen, IKL/GL von politischer Bildung zu trennen? Ist eine solche Trennung überhaupt möglich? Wenn ja, wäre sie wichtig?

- **Wie gut funktioniert in Österreich die Zusammenarbeit zwischen Bildungsministerium und NGOs?**

Erachten die ExpertInnen eine solche Kooperation als wichtig? Warum (nicht)?

Bibliographie

Bücher und Zeitschriften

BERNECKER Walter, VENCES Ursula, *Von der traditionellen Landeskunde zum interkulturellen Lernen*. Verlag Walter Frey, Berlin, 2001

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.), *Bildungsentwicklung in Österreich 1997-2000*. Agens-Werk, Wien, 2001

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.), *Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2006/07. Deutsch als Zweitsprache, Muttersprachlicher Unterricht, Zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht*. Informationsblätter des BMBWK Nr. 4, Wien, 2006

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.), *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen*. Informationsblätter des BMBWK. NR. 1/ 2005

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.), *Publikation 2006*. Astoria Druckzentrum GmbH, Wien, 2006

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.), *Trio im Unterricht. Impulse zu Heft 1/ März 2006*. Wien, 2006

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR, Abteilung für Bildungsökonomie und Statistik – VI/1, *Zahl der SchülerInnen, Statistikdaten zu Beginn des Unterrichtsjahres*. Wien, 2007

BOGNER Alexander, LITTIG Beate, MENZ Wolfgang (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005

BORELLI Michele, *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH., ORT?, 1986

BRIZIC Katharina, *Ausländische Eltern und österreichische LehrerInnen: Eine komplizierte Liebesgeschichte*. Lesefit Magazin, Ausgabe Nr. 3, Wien, 2003/2004

BURKARD Christoph, HORNBERG Sabine, *Öffnung von Schule und Interkulturelle Erziehung in Frankfurt am Main, Forschungsbericht und Tagesdokumentation*. Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund, 1993

DE CILLIA Rudolf, *Deutsch als Zweitsprache. Spracherwerb in der Migration*. Tribüne, Ausgabe Nr. 2, Wien, 2006

DE CILLIA Rudolf, *Spracherwerb in der Migration*. Informationsblätter des BMBWK Nr. 3, Wien, 2006

- EKSSIR – MONFARED Aryane, *Interkulturelles Lernen in der schulischen Praxis. Wissenschaftstheoretische Ansätze und deren praktische Durchführung anhand empirischer Erhebungen*. Dissertation, Eigenverlag, Wien, 2002
- ELIBOL Zeynep, *Die sozialen und Bildungsprobleme der türkischen Frauen und Mädchen in Österreich (zweite Generation) im Vergleich zu Deutschland und der Türkei*. Diplomarbeit, Eigenverlag, Wien, 1999
- ENGLISCH Doris, *Interkulturelles Lernen im „multikulturellen Nationalstaat“ Österreich – ein Widerspruch?* Diplomarbeit, Eigenverlag, Wien, 1999
- ESSER Hartmut, FRIEDRICHS Jürgen, *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen, 1990
- FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, *Didaktik und Methodik des modernen Fremdsprachenunterrichts – Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit*. Romanistischer Verlag, Bonn, 1998
- FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Romanistischer Verlag, Bonn, 2002
- FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, *Standards im Fremdsprachenunterricht – Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit*. Romanistischer Verlag, Bonn, 2004
- FEHRMANN Georg, KLEIN Erwin, *Vom Mythos zur Wirklichkeit – Europa im Fremdsprachenunterricht*. Romanistischer Verlag, Bonn, 2005
- FILLITZ Thomas (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Studien Verlag, Innsbruck, 2003
- FLECK Elfie, *Der muttersprachliche Unterricht*. Erziehung und Unterricht, Ausgabe November/Dezember Nr. 9-10, Wien, 2002
- FLECK Elfie, *Wie viel Muttersprache braucht ein Kind? Leseförderung für fremdsprachige Kinder: Warum sie nicht nur Deutsch lernen sollen*. Lesefit Magazin, Ausgabe Nr. 2, Wien, 2003/2004
- FLICK Uwe, VON KARDORFF Ernst, STEINKE Ines, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Oktober 2000
- FURCH Elisabeth (Hrsg.), *C. A. N. E. (Cultural Awareness in Europe). Auseinandersetzung mit kultureller Diversität in Europa*. Lernen mit Pfiff, Wien, 2003
- FURCH Elisabeth, *„Interkulturelles Lernen“ und „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“: Bildungspolitischer Auftrag und pädagogische Realität; eine empirische Untersuchung bei Grundschullehrerinnen in Wien*. Dissertation, Eigenverlag, Wien, 2003
- GARCIA SOBREIRA-MAJER Alfred, *Sprachliche und kulturelle Vielfalt als pädagogische Herausforderung. Gespräch mit Elfie Fleck*. Das Wort, Ausgabe Nr. 2, Wien, 2001

- GRABMÜLLER Karin, GRUNSKY Peter, LEHNER Lilli, SEIDEL Marianne, *Interkulturelles Lernen Deutsch – 6. Schulstufe Band I: Schule*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, 1994
- GRABMÜLLER Karin, GRUNSKY Peter, LEHNER Lilli, SEIDEL Marianne, *Interkulturelles Lernen Deutsch – 6. Schulstufe Band II: Wohnen*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, 1994
- GRABMÜLLER Karin, GRUNSKY Peter, LEHNER Lilli, SEIDEL Marianne, *Interkulturelles Lernen Deutsch – 6. Schulstufe Band III: Gefühle*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, 1994
- GRABMÜLLER Karin, GRUNSKY Peter, LEHNER Lilli, SEIDEL Marianne, *Interkulturelles Lernen Deutsch – 6. Schulstufe Band IV: Rassismus*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, 1994
- GRABMÜLLER Karin, GRUNSKY Peter, LEHNER Lilli, SEIDEL Marianne, *Interkulturelles Lernen Deutsch – 7. Schulstufe Band I: Abenteuer*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, 1994
- GRABMÜLLER Karin, GRUNSKY Peter, LEHNER Lilli, SEIDEL Marianne, *Interkulturelles Lernen Deutsch – 7. Schulstufe Band II: Beruf*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, 1994
- GRABMÜLLER Karin, GRUNSKY Peter, LEHNER Lilli, SEIDEL Marianne, *Interkulturelles Lernen Deutsch – 7. Schulstufe Band III: Jugend*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, 1994
- HALBARTSCHLAGER Franz (Redaktion), *Global Education Week 2006*. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.), Wien, 2006
- HINGER Barbara, *Intensiv versus extensiv: Der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdspracherwerb am Beispiel des Spanischen*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz, 2001
- HOHMANN Manfred, REICH Hans H. (Hrsg.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung*. Waxmann Verlag, Münster, 1989
- KAPITANY Veronika, *Der Aspekt der Landeskunde im Spanischunterricht*. Diplomarbeit, Wien, 2005
- KIESEL Doron, *Das Dilemma der Differenz*. Cooperative-Verlag, Frankfurt am Main, 1996
- KRUMM Hans-Jürgen, *Deutsch als Zweitsprache. Pausenlos Deutsch – Sprachzwang und sprachliche Identität*. Tribüne, Ausgabe Nr. 2, Wien, 2006
- KSOE, *Soziale Verantwortung entwickeln*. Dossier der KSOE (Katholische Sozialakademie Österreichs), Ausgabe Nr. 5, Wien, 2006
- LAMNEK Siegfried, *Qualitative Sozialforschung*. Psychologie Verlags Union, Hemsbach, 1988

MÉTAIS Joanna (Hrsg.), *A Europe of differences. Educational responses for Interculturalism*. LE CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) Enschede, 2002

MÜLLER Gregor, *Aspekte der Multikulturalität. Problemzonen und Möglichkeiten – Unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Österreich und der Rolle der Wiener Kindergärten.*, Diplomarbeit, Eigenverlag, Wien, 2002

NIEKE Wolfgang, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Leske + Budrich, Opladen, 1995

North-South Centre of the Council of Europe (Hrsg.), *Global Education in Austria. The European Global Education Peer Review Process. National Report on Austria*. Lissabon, 2006

RADEMACHER Helmolt, *Spielend Interkulturell Lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen*. VWB Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin, 1991

REISS Sonja, *Stereotypen und Fremdsprachendidaktik*. Verlag Dr. Kovač, Hamburg, 1997

SCHLÖGL Peter, LACHMAYR Norbert, *Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich*. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien, 2004, Seite 6

STEINER Peter, *Bildungsabbruch – Beschäftigungseintritt. Soziale Merkmale, Problemgruppen. Projektbericht*. Institut für Höhere Studien (IHS), Wien, 2006

WALDRAUCH Harald, MANOLAKOS Theodora, *Muttersprachlicher Unterricht in Österreich*. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien, 2003, Seiten 9 – 14

ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (Hrsg.), *Rassismus-Report 2005. Einzelfall-Berichte über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich*. Manz Crossmedia, Wien, 2005

ZUKUNFTSMINISTERIUM (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in Österreich*. Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum (ÖSZ), Wien, 2001

Internetquellen

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR,
Allgemeiner Lehrplan der AHS. http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf,
letzter Zugriff: 03.02.2007

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR,
Allgemeiner Lehrplan der BHS.
http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/868_Allgemeiner%20Teil.pdf, letzter Zugriff: 5.11.2006

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR,
Allgemeiner Lehrplan der HS. <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf>, letzter Zugriff:
02.02.2007

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR,
Allgemeiner Lehrplan der Sonderschule. http://cis-online.schule.at/fileadmin/kategorien/ASO_Lp1.pdf,
letzter Zugriff: 03.02.2006

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR,
Allgemeiner Lehrplan der Polytechnischen Schule.
<http://pts.schule.at/index.php?TITEL=Lehrplan&artikel=1&kthid=3708>, letzter Zugriff: 5.11.2006

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR,
Allgemeiner Lehrplan der VS. <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/3912/VSLP1TBildungsziel.pdf>,
letzter Zugriff: 03.02.2007

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR, *Gesamter
Lehrplan der VS.* http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf, letzter Zugriff:
03.02.2007, Seite 134

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR, *Neuer
Lehrplan der AHS für lebende Fremdsprachen.*
http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11854/lp_neu_ahs_02.pdf, letzter Zugriff: 02.02.2007

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR, *Neuer
Lehrplan der HS für lebende Fremdsprachen.* <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/887/hs23.pdf>,
letzter Zugriff: 02.02.2007

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR, *Lehrplan
für Spanisch Oberstufe.* http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/7058/spanisch2_ost.pdf letzter
Zugriff: 15.03.2007

FORGHANI Neda, *Was ist Globales Lernen?* <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf>, Letzter
Zugriff: 18.11.2007

HARTMEYER Helmuth, *Globales Lernen.* http://doku.cac.at/hh_grundsatzartike_globales_lernen.pdf,
Letzter Zugriff: 18.11.2007

HARTMEYER Helmuth, *Globales Lernen – Ein pädagogisches Konzept?*
<http://doku.globaleducation.at/GL-Hartmeyer2.pdf>, Letzter Zugriff: 18.11.2007

HARTMEYER Helmuth, *Globales Lernen – Entwicklung in Erfahrung bringen.*
<http://doku.globaleducation.at/gl-hartmeyer3.pdf>, Letzter Zugriff: 18.11.2007

HARTMEYER Helmuth, *Globales Lernen in Österreich – Erfahrungen, Erwartungen,
Perspektiven.* <http://doku.globaleducation.at/GL-Hartmeyer1.pdf>, Letzter Zugriff: 18.11.2007

TIEFENBACHER Erika, *Globales Lernen – Ein zukunftsorientiertes pädagogisches
Konzept.* <http://doku.globaleducation.at/GL-Tiefenbacher.pdf>, Letzter Zugriff: 18.11.2007

WINTERSTEINER Werner, *Mitschwimmen oder Widerstehen?*
<http://doku.cac.at/globalisierungundglobaleslernen.pdf>, Letzter Zugriff: 18.11.2007

Curriculum Vitae

Koppstraße 27-29/31
1160 Wien

Telefon +43 650 8212402
E-Mail
johanna.kellermann@yahoo.de

Johanna Kellermann

Persönliche Informationen	<ul style="list-style-type: none">▪ Nationalität: Österreich▪ Geburtsdatum: 10.06.1981▪ Geburtsort: Klagenfurt
Berufserfahrung	<p>Oktober 04 bis dato Albertina Wien Kunstvermittlerin</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Führungen durch die laufenden Ausstellungen der Albertina für Kinder und Erwachsene. <p>Oktober 04 bis dato NGO ipsum (Kunstprojekt) Wien und Ausland Pressearbeit und Projektumsetzung</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Praktische Umsetzung von Workshops in Afghanistan, Pakistan, Angola und Österreich. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.▪ Für Informationen zum Projekt siehe www.ipsum.at
Ausbildung	<p>Oktober 00 bis dato Institut für Romanistik Wien Lehramtsstudium Spanisch und Französisch</p> <ul style="list-style-type: none">▪ 03/04 Auslandssemester in Barcelona im Rahmen von ERASMUS. <p>März 06 bis dato Schauspielschule Judith E. Kaufmann Wien Privater Schauspielunterricht</p> <p>Oktober 99 bis Juni 00 Institut für Biologie Wien Begonnenes Biologiestudium</p> <p>1991 bis 1999 Bundesgymnasium Porcia Spittal/Drau Schulbesuch mit Maturaabschluss</p> <p>1989 bis 1991 Volksschule Veistritz/Drau Rückkehr nach Österreich, Abschluss der Volksschule</p> <p>1987 bis 1989 American International School Pakistan Besuch einer internationalen Schule in Pakistan</p>
Sprachkenntnisse	<ul style="list-style-type: none">▪ Englisch▪ Französisch▪ Spanisch