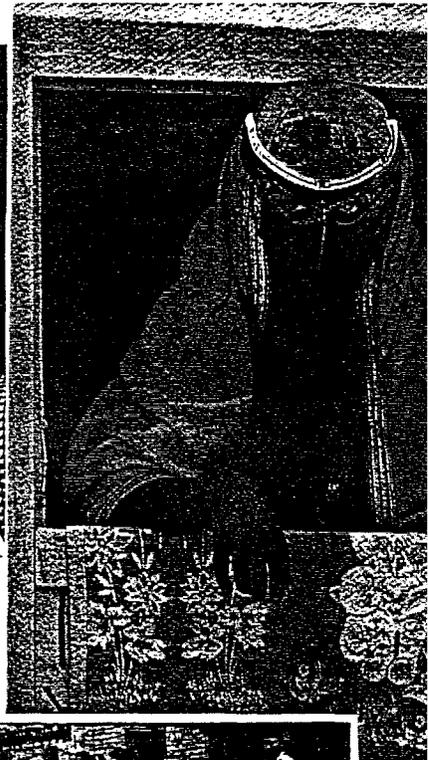


GRAD a F

Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache
und Deutsch in Österreich

Publikationsreihe des "Hochschullehrgangs Deutsch als
Fremdsprache" an der Karl-Franzens-Universität Graz

Band 2/1990



FREMDSEIN VERSTEHEN LERNEN
MIT FREMDEN LERNEN LERNEN

INHALTSVERZEICHNIS

<u>Vorwort</u>	3
<i>Allgemeine Artikel über Multikulturalismus</i>	4 - 7
<u>Frank Olaf Radtke</u> : Multikulturalismus - vier Formen der Ethnisierung	4
<i>Allgemeine Artikel über unterschiedliche Sozialisationsbedingungen in verschiedenen Kulturen</i>	8 - 41
<u>Inyani M. Bartholomew</u> : Erziehungs- und Verhaltensnormen in Ostafrika. Ein Überblick über die Erziehung bei den Madi im Südsudan	8
<u>Seyyare Duman</u> : Türkische Frauen in Sprache und Gesellschaft	21
<u>Bilhan Doyuran</u> : Montag in einer türkischen Grundschule. Lehren und Lernen an türkischen Schulen	29
<i>Unterrichtsmaterialien zum Fremdverstehen</i>	41 - 60
<u>Monika Dannerer/Roswitha Hassler</u> : Unterrichtseinheit: "Fremdsein in Österreich und anderswo - eine Herausforderung"	41
<i>Arbeiten zu Unterrichtsmodellen Deutsch als Zweitsprache</i>	60 - 66
<u>Rudolf Muhr</u> : GRINTMO - Das Grazer Integrationsmodell für ausländische Kinder im Pflichtschulalter	60

IMPRESSUM:

Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache
und Deutsch in Österreich.

Für den Inhalt verantwortlich:

Die AutorInnen.

Herausgeber:

Rudolf Muhr

Redaktion:

Rudolf Muhr, Beate Stranzl, Sigrid Holzer.

Copyright bei den Autorinnen. Die Vervielfältigung der abgedruckten
Unterrichtsmaterialien ist erlaubt, kommerzielle Verwendung untersagt. Alle:
c/o Hochschullehrgang Deutsch als Fremdsprache, Zinzendorfsgasse 25, A-8010
Graz, Österreich. Druck: Unidruckerei Graz.

RUDOLF MUHR**GRINTMO****Das Grazer Integrationsmodell für nichtdeutschsprachige Kinder im Pflichtschulalter*****1. Vorbemerkung***

Das Modell GRINTMO¹ ist der erste Versuch, die Situation nichtdeutschsprachiger Kinder in der Steiermark und darüber hinausgehend für die spezielle österreichische Situation aufzuarbeiten und in ein Modell umzusetzen, das von den Bedürfnissen der Kinder ausgeht. Es wird derzeit in einem Schulversuch erprobt, um feststellen zu können, ob die getroffenen Voran-

¹ Eine frühere Fassung des vorliegenden Konzepts diente als Grundlage für den Antrag auf Einrichtung eines Schulversuchs beim Landesschulrat für Steiermark. Sie bestand aus zwei Teilen: Dem sprachdidaktischen/spracherwerbstheoretischen Teil, (Verfasser: R. Muhr) und dem schulorganisatorischen Teil (Verfasser: W. Häusler). Teil 2 ist einer späteren Veröffentlichung vorbehalten, die über allgemeine und interkulturelle Unterrichtsmaßnahmen berichten wird. Der Impuls zu diesem Schulversuch ergab sich aus der gemeinsamen Arbeit von Wolfgang Häusler und mir, die im Rahmen der Lehreraus- und Fortbildung für Pflichtschullehrer an der Pädagogischen Akademie Eggenberg und am Pädagogischen Institut des Bundes in der Steiermark steht.

nahmen gültig und das Modell in der schulischen Realität Bestand hat.

2. Theoretische Überlegungen zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und spracherwerbstheoretischen Grundlagen des Modells

1. Problemstellung

Durch die politischen Ereignisse in Osteuropa und in anderen Teilen der Welt, sieht sich Österreich verstärkt mit Migrationsbewegungen konfrontiert, die sich sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht von jenen vor dem Fall des sog. Eisernen Vorhangs unterscheiden. So ist die absolute Zahl der Flüchtlinge um ein Vielfaches größer, als in vorangegangenen Perioden. Darüber hinaus läßt sich aufgrund der ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen in den umliegenden osteuropäischen Ländern unschwer voraussagen, daß es sich um keine temporäre Erscheinung, sondern um eine von langer Zeitdauer handeln wird. Von Bedeutung ist auch, daß die traditionellen

transatlantischen und westeuropäischen Einwanderungsländer nicht mehr wie früher bereit sind, Flüchtlinge aufzunehmen, sodaß davon auszugehen ist, daß diese in Österreich bleiben werden. Österreich verändert damit seinen funktionalen Status im Rahmen der Flüchtlingsproblematik, von dem des traditionellen Flüchtlings-erstaufnahmelandes, hin zu dem eines Einwanderungslandes. Mit der verstärkten Migration steigt auch die Zahl der Arbeitsmigranten, was eine zusätzliche Verschärfung bedeutet.

Aus diesen Ereignissen ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Institution Schule. Diese sind:

1. Steigende Schülerzahlen;
2. Starke Zunahme von Kindern nichtdeutscher Muttersprache;
3. Stark heterogene Schülergruppen in altersmäßiger, bildungsmäßiger und sprachlicher Hinsicht;
4. Keine, geringe, pidginisierte und/oder sozial markierte (dialektale) Sprachkenntnisse;

5. Fehlende Integration durch fehlende Sprachkenntnisse;

6. Mangelhafte Schulerfolge durch Nicht- oder Mißverstehen der Unterrichtsweisungen und des Unterrichtsgeschehens;

7. Soziale Auffälligkeit, die durch hohe Prozentsätze von Kindern nichtdeutscher Muttersprache verstärkt wird;

8. Gegenseitige "Mißerfolgsspirale" bei Schülern und Lehrern und Frustration über die geringen Lehr- und Lernerfolge;

9. Hohe soziale, psychische und ökonomische Folgekosten;

10. Gesellschaftliche Spannungen und Gefahr der Polarisierung und gegenseitigen Schuldzuweisung.

Diese Phänomene sind seit langer Zeit bekannt. Allerdings herrscht innerhalb der Pädagogik und der Vertreter des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) keine Einigkeit über die Ursachen und die mögliche Lösung der auftretenden Probleme. Die folgenden Vorschläge stellen den Versuch einer Problemlösung dar, der über die bisher ergriffenen Maßnahmen hinaus, praktikable Lösungen anzubieten versucht.

2. Maßnahmen der österreichischen Schulbehörden zur Integration nichtdeutschsprachiger Kinder

Die österreichischen Schulbehörden reagierten auf die unter Pkt. 1) beschriebenen Probleme mit verschiedenen Maßnahmen, die mit 7.3.1990 durch einen Erlaß des

BMUK präzisiert wurden. Diese sind:

1) Begleitlehrer

In der Regel betreut ein Begleitlehrer fünf Schülergruppen und erteilt jeweils 4-5 Stunden Deutschunterricht pro Woche und Gruppe. Dies ergibt unter Zugrundelegung von ca. 38 Wochen Schulwochen die insgesamt ca. 170-190 Stunden Deutschunterricht, die zum größeren Teil unterrichtsparallel, zum kleineren Teil unterrichtsbegleitend durchgeführt werden.

2) Regulärer Förderunterricht und zusätzlicher Förderunterricht

Demnach stehen laut § 8 lit. f Schulorganisationsgesetz zwei Stunden pro Woche zusätzlich und aufgrund des oben erwähnten Erlasses noch weitere Förderstunden zur Verfügung, ohne daß deren Zahl jedoch präzisiert wird. Realistischerweise ist jedoch von höchstens zwei bis vier weiteren Stunden pro Woche auszugehen. Der Erlaß merkt dazu an, daß der zusätzliche Förderunterricht "überall dort eher der Ausnahmefall sein [wird], wo es um intensive Hilfestellungen bzw. um weitergehende Aufgaben der Sozialisation geht."²

Legt man wiederum 38 Schulwochen zugrunde, ergeben sich im Schuljahr 38 - 152 Wochenstunden an zusätzlichem Unterricht im Rahmen der Deutsch-Förderstunden.

² Unklar bleibt, warum diese sehr begrüßenswerte Möglichkeit "eher der Ausnahmefall" bleiben soll?

3) Integrative Ausländerkinderbetreuung

Merkmale dieses Ansatzes sind team-teaching und verstärkter Einsatz interkulturellen Lernens. Sie werden jedoch bislang nur im Rahmen einiger weniger Schulversuche in Wien durchgeführt.

4) Muttersprachlicher Zusatzunterricht

Dieser wurde aufgrund bilateraler Abkommen mit Jugoslawien und der Türkei eingeführt und nur diesen Kindern bei ausreichender Anzahl erteilt.

Zu den beschriebenen Integrationsmaßnahmen, die derzeit von den österreichischen Schulbehörden als adäquat angesehen werden, ist aus fremdsprachendidaktischer und spracherwerbstheoretischer Sicht folgendes zu sagen:

1. Die Integrationsmaßnahmen sind noch immer auf die Situation Ende der 70-iger, Anfang der 80-iger Jahre abgestellt.

2. Sie gehen von kurzfristiger Zuwanderung im Rahmen von Arbeitsmigration ("Gastarbeiter") aus und behandeln das Problem der Integration der nichtdeutschsprachigen Kinder und Jugendlichen als *vorübergehende* Erscheinung. Dem steht aber die permanente Zuwanderung gegenüber, die sich trotz der derzeit gesetzten, extrem restriktiven behördlichen Maßnahmen auf Dauer nicht verhindern läßt.

3. Sichtbar wird dies zuerst an der *quantitativen* Ausstattung der Schulungsmaßnahmen für zusätzlichen Deutschunterricht, die im günstigsten Fall 342 Stunden pro Schuljahr betragen könnten, aber in der Regel kaum die Hälfte ausmachen. Damit ist es *nicht* möglich, innerhalb eines Schuljahres zu einer entsprechenden Kompetenz des Deutschen zu kommen, da dafür mindestens das doppelte Stundenausmaß notwendig wäre.³ Dies ist um so gravierender, verlieren die nichtdeutschsprachigen Schüler doch nach ein bis eineinhalb Schuljahren den Status des "außerordentlichen" Schülers und unterliegen dann völlig dem Leistungs- und Qualifikationsdruck wie alle anderen Kinder auch. Ihr Scheitern ist damit schon von den quantitativen Rahmenbedingungen her programmiert.

4. Sichtbar wird dies auch an den derzeitigen Modellen selbst, d.h., an der *qualitativen* Seite der Schulungsmaßnahmen. Die üblichste Form ist die des *Begleitlehrers*, der in verschiedenen Arbeitsformen und -verhältnissen auftritt. Wie durch die Bezeichnung ausdrückt, begleitet dieser Lehrer den sonstigen Unterricht, d.h., daß er ein *Zusatz* und *nicht* integraler Bestandteil des Unterrichtens der jeweiligen Klasse ist.

In fast allen Fällen betreut ein Begleitlehrer außerdem *mehrere Schulen* und *mehrere Klassen* mit ge-

³ Für eine gute allgemeinsprachliche Kompetenz auf Mittelstufenniveau müssen mindestens 650 Unterrichtsstunden veranschlagt werden.

mischten Schülergruppen (verschiedener Altersstufen innerhalb einer Gruppe), die in der Regel *aus dem Klassenverband herausgenommen werden*. Die Begleitlehrer arbeiten meistens *ohne* die notwendige *Koordination mit den Stammlehrern*, *ohne Integration* an einer der Schulen und *ohne entsprechende Unterrichtsräume* (Konferenzzimmer, Abstellkammerl etc.). Diese Rahmenbedingungen sind sowohl in Hinblick auf die Faktoren für erfolgreiches Fremdsprachenlernen, als auch hinsichtlich der Arbeitsbedingungen der betroffenen Lehrer als sehr schlecht zu bewerten. Auch vom ökonomischen Standpunkt (Effektivität der eingesetzten Mitteln) muß ihnen ein sehr schlechtes Zeugnis ausgestellt werden.

3. Deutsch lernen - Interkulturelles lernen - Modelle schulischer und gesellschaftlicher Integration von Kindern nichtdeutscher Muttersprache in Österreich und anderswo

Zur Lösung bzw. Entschärfung der aufgezeigten Probleme ist zuerst nach deren Ursachen zu fragen.⁴

Unbestritten ist, daß es ohne entsprechende Teilnahme am Unterrichtsgeschehen keinen Schulerfolg und damit keine oder

⁴ In der gegenwärtigen didaktischen Diskussion herrscht allerdings selbst darüber keine Einigkeit, da manche Pädagogen der Meinung sind, das Problem müsse vom offensichtlichsten Phänomen her angegangen werden, nämlich von der Nicht-integration der Kinder.

nur erschwerte Berufschancen gibt. Unbestritten ist aber auch, daß das ausländische Kind Träger einer anderen Kultur und Sprecher einer anderen Sprache ist, die als Muttersprache bis dahin eine wesentliche Rolle für die Sozialisation gespielt hat. Eine Rolle, die diese in der fremdsprachigen Umgebung auch weiterhin innehat, kommuniziert das Kind in seiner Familie doch überwiegend in dieser Sprache. Daraus ergeben sich zwei grundsätzliche und einander widersprechende Bedürfnisse:

Dem Streben nach Integration in die neue schulische und gesellschaftliche Umgebung steht das Streben nach Erhalt der Muttersprache und nach kultureller Identität diametral gegenüber.

Beiden Bedürfnissen entsprechen einander tendenziell ausschließende Lösungsstrategien:

ÜBERNAHME UND INTEGRATION VS. VERHARREN IN UND ERHALT VON HERKUNFTSPRACHE UND HERKUNFTSKULTURELLER IDENTITÄT

Aus diesen beiden Bedürfnissen ergeben sich folgende individuelle und gesellschaftliche Strategien, um mit dem Problem der fremden Umgebung fertig zu werden:

1. Völlige Übernahme der Fremdsprache und der

Fremdkultur bei gleichzeitigem Verlust der Muttersprache und der herkunftskulturellen Identität → Assimilation;

2. Völlige Ablehnung der Fremdsprache und der Fremdkultur und gleichzeitig maximaler Erhalt der Muttersprache und der herkunftskulturellen Identität → Isolation-Ghettoisierung;

3. Partielle oder funktional angepaßte Übernahme der Fremdsprache und der Fremdkultur bei maximalem Erhalt der Herkunftssprache und Herkunftskultur; → Partielle herkunftszentrierte Integration;

4. Völlige Übernahme der Fremdsprache und der Fremdkultur bei partiellem oder funktional bedingtem Erhalt der Herkunftssprache und Herkunftskultur; → Partielle aufnahmekulturzentrierte Integration;

5. Völlige Übernahme der Fremdsprache und der Fremdkultur und gleichzeitig maximaler Erhalt der Muttersprache und der herkunftskulturellen Identität; → Idealtypische Integration als deutlich wahrnehmbare Minderheit

Die weiter oben beschriebenen Maßnahmen zur Integration nicht-deutschsprachiger Kinder (Begleitlehrer etc.) verfolgen (mit Ausnahme des team-teaching) im wesentlichen die unter Pkt. 1) bzw. Pkt. 4) beschriebene Strategie.

In der didaktischen Diskussion hingegen scheint die unter Pkt. 5) beschriebene Vorgangsweise das unausgesprochen unterstellte Ziel zu sein, das allen schulischen Bemühungen zugrunde zu liegen ist, ohne daß die daraus bedingten gesellschaftlichen Konsequenzen jemals explizit deutlich gemacht werden.⁵ Aus dem beschriebenen Integrationsproblem heraus und der Zielsetzung des maximalen Erhalts der Ausgangskultur wurde der Schluß gezogen, daß diese Art der Integration am besten durch gegenseitiges soziales Lernen sowie durch das Erlernen der jeweiligen Eigen- und Fremdsprachen zu lösen wäre. Diese Vorstellung liegt dem derzeit stark geförderten Modell des sog. "interkulturellem Lernens" zugrunde. Es legt seinen Schwerpunkt auf Integrationsmaßnahmen sozialer Art.

Diesem Ansatz ist entgegenzuhalten, daß er über eine Reihe innerer Widersprüche verfügt. Es verlagert die Frage der Integration einseitig auf die Ebene der individuellen Sozialpsychologie (Werte) des Einzelkindes und erwartet sich, daß durch bessere gegenseitiges "Verstehen" der Herkunft,

⁵ Die bisherigen Bemühungen um die Muttersprache der ausländischen Kinder stand immer unter dem Ziel der Reintegration. Durch die geänderte weltpolitische Lage ergibt sich aus dem Bemühung um den Erhalt der Muttersprache der ausländischen Kinder zwangsläufig, daß damit neue Minderheiten entstehen. Es wird einer Menge Überzeugungsarbeit bedürfen, daß dies auch angenommen wird.

ein besserer gegenseitiger Umgang, größere soziale Akzeptanz (soziales "Verstehen") und damit wiederum größerer schulischer Erfolg erreicht wird. Demgegenüber ist festzuhalten, daß soziale Akzeptanz des Kindes vor allem durch Erfüllung (oder sogar Übererfüllung) vorgegebener schulischer und gesellschaftlicher Normen, (z.B. ein gutes Zeugnis, Unauffälligkeit oder soziale Angepaßtheit) erreicht wird. Dies ist aber nur dann der Fall, wenn gute Sprachkenntnisse vorhanden sind, da es sonst unmöglich wird, vorne dabei zu sein. Am beschriebenen Modell fällt auch die geringe Rolle auf, die dem Fremdspracherwerb als solchem beigemessen wird, der als gegenseitiger Erwerb gedacht ist. So attraktiv dieser Ansatz auf dem ersten Blick scheint, zeigt sich doch, daß damit erhebliche Risiken, ja Unmöglichkeiten der Durchführung verbunden sind.

Die Idee des gegenseitigen Sprachlernens im Tandem oder sonstwie scheitert vor allem daran, daß sich dies nur in homogenen Gruppen verwirklichen läßt und darüber hinaus mit hohem Unterstützungsaufwand seitens des Lehrers verbunden ist. Wie prekär ein solches Unterfangen ist, ist auch daran zu ersehen, daß das Scheitern solcher Lernversuche zu tiefgreifenden Frustrationen und starker gegenseitiger Ablehnung führen kann.

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Al-

phabetisierung, ob diese zweisprachig parallel oder einsprachig hintereinander vorgenommen werden soll. Vertreter des "interkulturellen Ansatzes" favorisieren den zweisprachigen Ansatz, andere eher den einsprachigen Ansatz.

4. DAS GRAZER INTEGRATIONSMODELL FÜR AUSLÄNDISCHE KINDER

4.1 Theoretische Überlegungen

Aufgrund der Ausführungen unter Pkt. 1) - 3) wird von folgenden Thesen ausgegangen:

1. Die idealtypische Integration ist anzustreben.
2. Die wichtigste Voraussetzung für *jede* Integration ist die gute Kenntnis der Zielsprache. Ohne sie ist weder das Anknüpfen sozialer Beziehungen, noch das kompetente Umgehen mit Sachen möglich.
3. Soziale und sachbezogene Handlungsfähigkeit kann ohne entsprechende Sprachkenntnisse nicht und in der Realität nur mit guten bis sehr guten zielsprachlichen Kenntnissen erreicht werden. Die (Ziel-) Sprache ist daher der primäre Schlüssel zum Begreifen der umliegenden Welt, wie sie sich aufgrund der neuen Umgebung und der daraus resultierenden Anforderungen für das nichtdeutschsprachige Kind ergeben.

4) Das wesentlichste Ziel anfangsintegrativer Maßnahmen der Schule muß es

daher sein, den Kindern MOGLICHST SCHNELL ein HOHES MAß AN DEUTSCHKENNTNISSEN zu vermitteln.

5. Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen die Rahmenbedingungen des Unterrichts und Unterrichtens entsprechend geändert und der Unterricht als solches für einen längeren Zeitraum *überwiegend* dem Zielsprachenerwerb gewidmet werden.

6. Das unter Pkt. 1) formulierte Ziel der idealtypischen Integration beinhaltet als gleichwertige Komponente den Erhalt der Herkunftssprache und der Herkunftskultur. Um dieses zweite Ziel erreichen zu können, ist es notwendig, daß der Deutschunterricht zugunsten sozial-integrativer Unterrichtsmaßnahmen mit interkulturellen Lerninhalten zurückgenommen wird.

7. Sobald das nichtdeutschsprachige Kind in der Lage ist, dem Unterricht problemlos zu folgen und die an ihn gestellten Anforderungen weitgehend zu erfüllen, sollte die *parallele Alphabetisierung und ein entsprechender Unterricht in der Herkunftssprache* erfolgen. Eine solche Forderung ist nur dann erfüllbar, wenn die Schülergruppe hinreichend groß ist und damit die Anstellung zweisprachiger Lehrer sinnvoll wird. Aus diesem Grund ist zu überlegen, ob für diesen Zweck nicht *Schwerpunktschulen* gebildet werden sollten, sodaß herkunftssprachlich homogene Gruppen entstehen. Dies würde es auch erlauben,

daß sich die Kinder untereinander unterstützen. Allerdings bedarf es dazu nicht nur des politischen Willens, sondern auch viel Überzeugungsarbeit um die vorhandenen Vorbehalte österreichischer Eltern zu überwinden, was vielleicht dann leichter sei wird, wenn diese den Eindruck gewinnen, daß ihr Kind durch einen zusätzlichen Lehrer ebenfalls profitiert.

Zur Unterstützung der Thesen 1)-7) sei angeführt, daß der Fremdsprachenerwerb in seiner Anfangsphase am schwierigsten ist, da der Lerner quasi "alles gleichzeitig" lernen sollte, und aufgrund seiner ausgangssprachlichen Kompetenz "alles sagen möchte", aber aufgrund der zielsprachlichen Sprachnot nur sehr wenig oder Unzureichendes sagen kann.

Dieser Zustand kann nur dadurch überwunden werden, daß der Unterricht am Anfang sehr intensiv durchgeführt wird, damit bald eine Basiskompetenz erreicht ist, die es dem Lerner ermöglicht, "sich selbst zu helfen", d.h., sich die fehlenden Informationen von Mitlernern zu holen etc.

Vom Zeitaufwand her ist von folgenden Voraussetzungen auszugehen:

1. Um eine voll ausgebildete zielsprachliche Kompetenz erreichen zu können, müssen ca. 1.500 Unterrichtsstunden veranschlagt werden. Diese Kompetenz entspricht jener, aufgrund der man ein Universitätsstudium ohne fremde Hilfe sprachlich

problemlos bewältigen kann.

2. Mit ca. 400 Stunden muß gerechnet werden, um eine Kompetenz auf dem Niveau der unteren Mittelstufe erreichen zu können. Dies entspricht einem Unterricht von 40 Wochen (10 Monaten) á 10 Stunden oder 20 Wochen á 20 Stunden (5 Monate). Eine Mittelstufenkompetenz zu haben bedeutet, daß man Alltagskommunikation problemlos durchführen kann und in der Lage ist, den größten Teil des Gesagten zu verstehen bzw. einen Großteil des Geschriebenen zu erfassen.

3. Da sich die Kinder im Land der Zielsprache befinden und in die für dieses Alter natürliche schulische Umgebung eingebunden sind, sind von dort zusätzliche Lernimpulse zu erwarten, sodaß davon ausgegangen werden kann, daß die Lerner bereits nach ca. 350 Unterrichtsstunden zu selbständigem unterrichtsbezogenen Handeln in der Lage sein werden.

4. Bei einer Unterrichtszeit von 10 Wochenstunden ergibt dies insgesamt 35 Wochen Intensiv-Deutschunterricht, was ziemlich genau einem Unterrichtsjahr entspricht.

4.2 GRINTMO - Das Grazer Integrationsmodell im Detail

Maßnahmen:

1. Die nichtdeutschsprachigen Kinder werden zu Gruppen bis zu maximal 10 Schülern zusammengefaßt. Diese Zahl darf

nicht überschritten werden. Bei der Zusammenfassung der Schüler sollten möglichst nur solche der ersten und der zweiten sowie der dritten und vierten Klasse in ein und dieselbe Gruppe aufgenommen werden.

2. Für einen Zeitraum von *mindestens 12 Wochen* erhalten die Lerner pro Tag 2 Stunden Deutschunterricht in Gruppen außerhalb des Klassenverbandes. Dies ergibt in der ersten Phase 120 Stunden Deutsch und ist knapp 1/3-er der erforderlichen Unterrichtszeit. Sollten die Lernfortschritte aufgrund dieser Intensivphase nicht ausreichen, ist sie entsprechend zu verlängern. Diese Festlegungen sind auf den Unterricht mit Volksschülern bezogen.

Für Kinder im Hauptschulalter ist vorstellbar, daß eine Ausweitung auf 3-4 Stunden pro Tag erfolgt, wenn die Einbeziehung der weiter oben erwähnten zusätzlichen Förderstunden möglich ist. Damit wären innerhalb der ersten Phase bereits mehr als die Hälfte der erforderlichen Stundenzahl zum Erreichen der Mittelstufenkompetenz absolviert.

3. Zwei Stunden pro Tag besuchen die Schüler weiterhin den sonstigen Unterricht, wobei besonders die Teilnahme an den Turnstunden, Musikstunden und außerschulischen Aktivitäten aus Gründen der Integration ganz besonders wichtig sind. Damit wird die soziale, kulturelle und

sprachliche Integrität der nichtdeutschsprachigen Kinder erreicht. Daran ist erkennbar, daß es sich beim vorliegenden Modell um kein Segrations-, sondern um ein Integrationsmodell handelt, das jedoch dem Spracherwerb und dem Integrationsprozeß einen gleich hohen Stellenwert einräumt.

4. Nach der ersten Phase wird der Deutschunterricht schrittweise reduziert. Der Vormittags-Deutschunterricht wird auf eine Stunde pro Tag zurückgenommen. Daraus ergeben sich für das gesamte Schuljahr weitere 140 Deutschstunden.

Mit diesem Ansatz ist es möglich, innerhalb eines Schuljahres insgesamt ca. 260-280 Stunden Deutschunterricht zu erhalten, die an das erforderliche Maß für die Integration und den Schulerfolg sehr nahe kommen.

5. Nach der ersten Phase wäre mit interkulturellen Unterrichtsmaßnahmen zu beginnen, an denen die gesamte Klasse teilhaben sollte. Interkulturelles Lernen müßte dabei als *globales Lernprinzip* aufgefaßt und nicht auf einzelne Stunden konzentriert werden. Zugleich spricht jedoch nichts dagegen, wenn von Fall zu Fall Schwerpunktstunden zu gewissen Themen eingeschoben werden.

4.3 GRINTMO für LehrerInnen - Der DaF/DaZ-Lehrer als schulischer Schwerpunktlehrer

Die unter Pkt. 2) beschriebenen schlechten Ar-

beitsbedingungen der Begleitlehrer und die sich daraus ergebenden Probleme für die betroffenen LehrerInnen und Schüler bedürfen einer grundsätzlichen und modellhaften Änderung, da sonst alle Integrationsmaßnahmen zum Scheitern verurteilt sind.

Dies bedeutet:

1. Vom bisherigen Modell des Begleitlehrers ist abzugehen.

2. Stattdessen muß der DaF-Schwerpunktlehrer geschaffen werden, d.h., daß die DaF/DaZ-Lehrer ihre Lehrverpflichtung an einer Schule wahrnehmen und zwar

a) in Form des team-teaching (Zweitlehrer) während der Unterrichtsphase 1), bei der sowohl deutschsprachige,

als auch nichtdeutschsprachige Kinder gemeinsam teilnehmen und

b) als DaF-Lehrer in der Unterrichtsphase 2), während der die nichtdeutschsprachigen Schüler in einer Lerngruppe zusammengefaßt, intensiv Deutsch lernen.

Der Einsatz des Lehrers als Zweitlehrer könnte auf mehrere Klassen aufgeteilt sein, wenn dies erforderlich ist. Damit ist der flexible Einsatz möglich und nicht zu befürchten, daß die DaF-Stundenreduktion in der zweiten Phase des Modells die weitere Vollbeschäftigung des Lehrers gefährdet. Da er ständig an einer Schule beschäftigt ist, entstehen keine Koordinationsprobleme mit den Stammlehrern.

Die solcherart beschäftigten Schwerpunktlehrerinnen sind zugleich die erste Anlaufstelle für Behörden, Lehrerkollegen, die ausländischen Kinder ihren Eltern. Sie können so eine wichtige Vermittlungsfunktion wahrnehmen und in der Folge ein Netz von kompetenten Betreuern darstellen.

Das Modell GRINTMO ist als der Versuch anzusehen, die vielfältigen Integrationsprobleme ausländischer Kinder auf neue Art zu lösen. Es bedarf der Erprobung und der Adaption an die jeweiligen Gegebenheiten. Dies ist derzeit bereits der Fall. Im Hebrst 1991 werden erste Ergebnisse vorliegen.

Die AutorInnen dieses Bandes:

Frank Olof Radtke:

Journalist und Publizist. Lebt in Frankfurt.

Batholomew Inyani:

Studiert und dissertiert in Graz am Institut für Pädagogik.

Sayyare Duman:

Dissertantin und Lektorin an der Universität Eskisehir, Türkei.

Bilhan Doyuran:

Dozentin an der Universität Eskisehir, Türkei.

Monika Dannerer:

Österreichische Auslandslektorin an der Hochschule für Außenhandel und an der Universität Budapest.

Roswitha Haßler:

DaF-Lehrerin am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten in Graz.

Rudolf Muhr:

Leiter des Hochschullehrgangs Deutsch als Fremdsprache in Graz.

Vorschau auf die nächsten Bände der GRADaF:

Band 1/1991:

Schwerpunktthema: Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache in Österreich: Neuere Entwicklungen.

Band 2/1991:

Studieren in Österreich. Ein praktischer Ratgeber für ausländische Studenten.