

Austrian Studies in Social Anthropology

Sondernummer 1 / 2010

ISSN 1815-3704

**Informationen und Anregungen
zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
„INTERKULTURELLES LERNEN“**

Ein Handbuch für den Bereich
allgemeinbildende Pflichtschulen
und allgemeinbildende höhere Schulen

AutorInnen:

Mikael Luciak & Susanne Binder

ASSA

Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und
Sozialanthropologie der Universität Wien

<http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/index.html>

Wien 2010

Kontakt:

Dr. Mikael Luciak
c/o Institut für Bildungswissenschaft
Universität Wien
Universitätsstraße 7, A-1010 Wien
mikael.luciak@univie.ac.at

Dr. Susanne Binder
c/o Inst. für Kultur-u.Sozialanthropologie
Universität Wien
Universitätsstraße 7, A-1010 Wien
susanne.binder@univie.ac.at

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	4
WARUM EIN HANDBUCH ZUM INTERKULTURELLEN LERNEN?	4
KAPITEL 1	6
KULTURELLE HETEROGENITÄT DER SCHULPOPULATION IN ÖSTERREICH	6
DIE ÖSTERREICHISCHEN VOLKSGRUPPEN UND DAS MINDERHEITENSCHULWESEN	6
SCHÜLERINNEN MIT MIGRATIONSINTERGRUND IN ÖSTERREICHISCHEN SCHULEN	7
KAPITEL 2	11
AUF DEM WEG ZUM INTERKULTURELLEN LERNEN	11
INTERKULTURELLE BILDUNG UND ERZIEHUNG IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSION	11
DAS UNTERRICHTSPRINZIP „INTERKULTURELLES LERNEN“	13
KAPITEL 3	16
DIDAKTISCHE VORSCHLÄGE FÜR INTERKULTURELLES LERNEN	16
GRUNDSÄTZE INTERKULTURELLEN LERNENS	17
<i>Perspektivenwechsel und Dialog</i>	17
<i>Situativer Ansatz</i>	18
<i>Überlegungen zum Umgang mit interkulturellen Unterrichtsinhalten</i>	18
<i>Anschauungsmaterialien und Medien</i>	19
KAPITEL 4	20
LEITGEDANKEN FÜR DIE SCHULPRAXIS MIT PRAKTISCHEN HINWEISEN FÜR LEHRKRÄFTE	20
DER UMGANG MIT SPRACHENVIELFALT	20
<i>Zur Bedeutung der Erstsprache</i>	20
<i>Muttersprachlicher Unterricht</i>	21
<i>Mehrsprachigkeit</i>	22
<i>Deutsch als Zweitsprache</i>	22
DER UMGANG MIT KULTURELLER HETEROGENITÄT	24
AUS-, WEITER- UND FORTBILDUNG FÜR LEHRERINNEN	25
VERNETZUNGEN	26
ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN	26
UNTERSTÜTZENDE SCHULISCHE MAßNAHMEN	26
PRAKTISCHE HINWEISE FÜR LEHRKRÄFTE	29
KAPITEL 5	30
FACHSPEZIFISCHE BEISPIELE FÜR DIE PRAKTISCHE UMSETZUNG DES UNTERRICHTSPRINZIPS „INTERKULTURELLES LERNEN“ UND FÄCHERÜBERGREIFENDE INTERKULTURELLE PROJEKTE	30
DEUTSCHUNTERRICHT	31
LEBENDE FREMDSPRACHE	34
MATHEMATIK	37
UNTERRICHT IN SACHFÄCHERN	39
BIOLOGIE UND UMWELTKUNDE	40
GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE	41
GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG	42
PHYSIK	44
PSYCHOLOGIE UND PHILOSOPHIE	44
RELIGION BZW. ETHIK	45
MUSIKERZIEHUNG	46
WERKEN UND BILDNERISCHE ERZIEHUNG	46
BEWEGUNG UND SPORT	47
INTERKULTURELLE PROJEKTE	49

KAPITEL 6	51
ANALYSE VON SCHULBUCHINHALTEN: LESEN DURCH DIE „INTERKULTURELLE BRILLE“	51
<i>Die „interkulturelle Brille“</i>	51
<i>Interkulturalität im Schulbuch</i>	51
<i>Präsenz von Minderheiten in den Schulbüchern – Die große Ignoranz ... man tut so, als gäbe es sie nicht!</i>	61
<i>„Dragica, Ali, Susi und Fritz“</i>	62
<i>Fehlende Repräsentation der österreichischen Volksgruppen in Schulbüchern</i>	62
<i>Interkulturalität, Migration und plurale Gesellschaft</i>	63
<i>Sprache, Vorurteile und Stereotype</i>	63
<i>Vorsicht, Bilder!!!</i>	63
<i>Positive Beispiele</i>	64
RASTER FÜR DIE SCHULBUCHANALYSE	66
KAPITEL 7	68
AKTUELLE THEMEN MIT INTERKULTURELLEM BEZUG	68
GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE	68
KOPFTUCH	69
ETHNISCH HOMOGENE GRUPPENBILDUNGEN	71
TURNUNTERRICHT UND SCHWIMMUNTERRICHT	72
ESSENSVORSCHRIFTEN	72
FESTTAGE	73
MEHRTÄGIGE SCHULVERANSTALTUNGEN	73
SPRACHVERHALTEN	74
ELTERNARBEIT	75
ANTIRASSISTISCHE BILDUNGSARBEIT	76
BEGRIFFSERLÄUTERUNGEN	78
KULTUR	78
INTERKULTURELL UND MULTIKULTURELL	78
KULTURELLE UND SPRACHLICHE HETEROGENITÄT/ PLURALITÄT	79
ETHNIZITÄT, ETHNISCHE GRUPPE, ETHNISCHE IDENTITÄT	79
„RASSE“	80
RASSISMUS UND FREMDENFEINDLICHKEIT	81
DISKRIMINIERUNG	81
STEREOTYPE UND KULTURUNTERSCHIEDE	82
INTEGRATION, ANPASSUNG, ASSIMILATION	82
MATERIALIEN, INFORMATIONEN, INSTITUTIONEN	84
1. INFORMATIONS- UND UNTERRICHTSMATERIALIEN	86
2. INTERKULTURELLE TRAININGS UND INFORMATIONSSTELLEN FÜR SCHULEN/ LEHRER*INNEN	90
3. INTERKULTURELLE SCHULPROJEKTE	94
4. KINDER- UND JUGENDBÜCHER MIT INTERKULTURELLEM BEZUG	94
5. LITERATURDATENBANKEN	94
6. SCHULBERATUNGSSTELLEN FÜR AUSLÄNDER*INNEN/ MIGRANT*INNEN	96
7. REGIONALE BERATUNGSSTELLEN	97
8. BERATUNGSSTELLEN FÜR MIGRANT*INNEN	97
9. PSYCHOTHERAPEUTISCHE EINRICHTUNGEN	99
DANKSAGUNG	101
LITERATUR	102
LISTE DER BEGUTACHTETEN SCHULBÜCHER	106

EINLEITUNG

WARUM EIN HANDBUCH ZUM INTERKULTURELLEN LERNEN?

Die kulturelle und sprachliche Verschiedenheit der SchülerInnen an den österreichischen Schulen hat in den vergangenen Jahrzehnten stark zugenommen. Bereits seit längerer Zeit versuchen österreichische Schulen dieser zunehmend heterogener werdenden SchülerInnenpopulation durch gezielte schulische Maßnahmen gerecht zu werden. Einerseits richten sich diese Maßnahmen auf die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund¹. Andererseits können Angehörige österreichischer Volksgruppen in bestimmten Regionen des Landes zweisprachige Schulen besuchen, die ihre kulturelle und sprachliche Verschiedenheit berücksichtigen. Mit der Einführung des Unterrichtsprinzips „*Interkulturelles Lernen*“ wurde erstmals der Anspruch erhoben, Unterricht für *alle* SchülerInnen derart zu gestalten, dass die verstärkte Auseinandersetzung mit kultureller und sprachlicher Vielfalt ermöglicht, der Umgang mit ethnischer Verschiedenheit erleichtert und Integration gefördert wird.

Interkulturelles Lernen ist jedoch nach wie vor institutionell wenig verankert. Es fehlt an einer systematischen Umsetzung interkultureller pädagogischer Ansätze im Schulbereich. Die Verwirklichung Interkulturellen Lernens hängt gegenwärtig überwiegend vom Engagement und Interesse einzelner Lehrkräfte oder Schulen ab. Eine Untersuchung zu diesem Thema kommt zum Schluss: „Für das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen fehlen noch klarere Richtlinien, deutlichere Vorgaben, (sowie) intensivere Wissens- und Kompetenzvermittlung“ (Binder/Daryabegi 2003: 81).

Der Wandel gesellschaftlicher Gegebenheiten durch Migration, das Zusammenwachsen der Länder Europas und zunehmende Internationalisierung stellen an alle SchülerInnen und LehrerInnen die Anforderung, sich verstärkt mit kultureller Vielfalt und deren Bedeutung auseinander zu setzen. Die sprachlich und kulturell gemischte Zusammensetzung vieler österreichischer Schulklassen bietet dazu eine gute Gelegenheit. Aber auch Schulen, die weniger kulturell gemischt sind, sollten sich mit kultureller Vielfalt in der Gesellschaft beschäftigen. 1992 wurde Interkulturelles Lernen erstmals als Unterrichtsprinzip im Allgemeinen Bildungsziel² verankert, um damit einhergehende Lernprozesse zu fördern.

Interkultureller Unterricht erfordert von LehrerInnen Wissen über die im Unterrichtsprinzip verankerten Zielvorstellungen und deren Umsetzung in die Praxis, die Entwicklung einer grundsätzlichen Bereitschaft, sich auf interkulturelle Situationen einzulassen und sich den Anforderungen, die eine solche Situation mit sich bringt, zu stellen. Dieses Handbuch setzt sich mit interkulturellen Fragestellungen auseinander und bietet didaktische Anregungen, die anschaulich machen, in welcher Weise interkulturelle Inhalte in den Unterricht einfließen können.

¹ Der Begriff „Migrationshintergrund“ bezieht sich sowohl auf die SchülerInnenpopulation, die selbst nach Österreich zugewandert ist, als auch auf in Österreich geborene SchülerInnen, deren Eltern im Ausland geboren wurden.

² Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ BGBl. 439/1991 (Volksschulen, Sonderschulen)

An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass interkultureller Unterricht entsprechender Ressourcen bedarf sowie schulischer Strukturen, die neue Lernformen und innovative Unterrichtsgestaltung ermöglichen. Auch der Einsatz von zusätzlichen Lehrkräften in kulturell und sprachlich heterogenen Klassen und ein qualitativ hochwertiger Sprach- und Förderunterricht sollten damit einhergehen.

Dieses Handbuch zielt darauf ab, inhaltliche Vorgaben und Anregungen für LehrerInnen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips zu geben. Das Handbuch widmet sich dabei folgenden Themenschwerpunkten:

Kulturelle Heterogenität der Schulpopulation in Österreich

Die Entwicklung von Interkulturellem Lernen

Ziele und Aufgaben des Unterrichtsprinzips

Didaktische und methodische Aspekte Interkulturellen Lernens

Leitgedanken für die Schulpraxis und praktische Hinweise

Fachspezifische Beispiele für die praktische Umsetzung des Unterrichtsprinzips

Analyse von Schulbuchinhalten

Aktuelle Themen mit interkulturellem Bezug

Interkulturelle Informations- und Unterrichtsmaterialien und wichtige Institutionen

Begriffserläuterungen

KAPITEL 1

KULTURELLE HETEROGENITÄT DER SCHULPOPULATION IN ÖSTERREICH

Die österreichische Bevölkerung ist durch kulturelle und sprachliche Vielfalt gekennzeichnet. Diese ist in erster Linie auf Zuwanderung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück zu führen. Doch schon zur Zeit des Vielvölkerstaates gab es unterschiedliche kulturelle und sprachliche Einflüsse, die die österreichische Bevölkerung kennzeichneten. Dennoch ist die Tatsache, dass die österreichische Bevölkerung ethnisch heterogen ist, sowie der Umstand dass Österreich mittlerweile ein Einwanderungsland ist, nur sehr bedingt Teil des kollektiven Selbstverständnisses. Ethnische Minderheiten³ werden in vielerlei Hinsicht noch immer nicht als integraler Bestandteil der österreichischen Gesellschaft angesehen. Dies gilt sowohl für die anerkannten Volksgruppen, die schon seit Jahrhunderten in Österreich leben, als auch für ArbeitsmigrantInnen, Flüchtlinge und andere Zuwanderer, die ab Mitte des vergangenen Jahrhunderts vermehrt ins Land kamen.

Die österreichischen Volksgruppen und das Minderheitenschulwesen

Es gibt sechs staatlich anerkannte Volksgruppen, die vorwiegend im Osten und Süden des Bundesgebiets leben. Dazu gehören Kroaten und Ungarn im Burgenland, Slowenen in der Steiermark und Kärnten, Roma und Sinti, die vorwiegend im Burgenland und in Wien leben, sowie Tschechen und Slowaken in Wien und Niederösterreich. Verlässliche Zahlen über die Gruppengrößen gibt es nicht. Daten aus der Volkszählung, die auf Angaben zur Umgangssprache beruhen und nur bedingt Aussagen über die Volksgruppenstärke zulassen und Eigenschätzungen von Volksgruppen-VertreterInnen über die Größe der verschiedenen Volksgruppen divergieren stark. Die Volksgruppe der Slowaken (Eigenschätzung 5.000 – 10.000 Personen) ist zahlenmäßig am kleinsten, die der Slowenen (Eigenschätzung 50.000 Personen) am größten (vgl. Baumgartner 1995).

Tabelle 1: Geschätzte Gruppengröße der österreichischen Volksgruppen

Volksgruppe	Slowenen	Burgenländ. Kroaten	Ungarn	Roma und Sinti	Tschechen	Slowaken
Primäres Siedlungsgebiet	Kärnten u. Steiermark	Burgenland und Wien	Burgenland und Wien	Burgenland und Wien	Wien und Niederösterr.	Wien und Niederösterr.
Geschätzte Gruppengröße d. Volksgruppen- angehörigen	50.000	30.000 – 40.000	20.000 – 30.000	25.000 – 40.000	20.000 – 30.000	5.000 – 10.000

Quelle: Baumgartner, Gerhard (1995)

³ Der Begriff „ethnische Minderheit“ bezieht sich hier nicht nur auf den Umstand, dass es sich um zahlenmäßig kleinere Gruppen handelt, sondern auch darauf, dass die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit mit gesellschaftlicher Benachteiligung einhergehen kann, und zwar dann, wenn Angehörige der Gruppe Einschränkungen hinsichtlich wirtschaftlicher Möglichkeiten, Selbstrepräsentation und des bevorzugten Lebensstils erfahren (vgl. Mpofu/Conyers 2004: 2).

Tabelle 2: Angaben zur Umgangssprache

Volksgruppe	Slowenen	Burgenländ. Kroaten	Ungarn	Roma und Sinti	Tschechen	Slowaken
Angaben zu Sprachen der Volksgruppen lt. VZ 2001 ⁴	25.423 ⁵	19.412	40.583	6.273	17.742	10.234
davon österreich. StaatsbürgerInnen	18.520	19.374	25.884	4.348	11.035	3.343

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001

So wie die Daten der Volkszählung geben auch Schulstatistiken keinen klaren Aufschluss über die Zahl der Volksgruppenangehörigen, da letztere nicht nach ethnischer Zugehörigkeit differenzieren und nicht alle SchülerInnen, die Volksgruppen angehören, eine Volksgruppensprache als Umgangssprache angeben. Auch aus der Zahl der SchülerInnen, die Unterricht in einer Volksgruppensprache erhalten, lässt sich nicht auf die Gruppengröße der Volksgruppenangehörigen unter den SchülerInnen schließen, da zunehmend SchülerInnen, die keiner Volksgruppe angehören an diesem Unterricht teilnehmen. So wurden beispielsweise 2007 an Kärntner Volksschulen, die im örtlichen Geltungsbereich des Minderheiten-Schulgesetzes liegen, 40 Prozent aller VolksschülerInnen in Slowenisch unterrichtet. Einschließlich der Privatschulen nahmen 3.896 aller SchülerInnen in Kärnten am Slowenischunterricht bzw. am zweisprachigen Unterricht teil (ORF online, 12.10.2007).

Die österreichischen Volksgruppen haben Minderheitenrechte, die größtenteils auf den Artikel 7 des Staatsvertrages von 1955 sowie das Volksgruppengesetz von 1976 zurückgehen. Zu den Minderheitenrechten gehören auch Rechte auf Unterricht in der Erstsprache bzw. auf ein zweisprachiges Schulwesen. Diese Rechte gelten jedoch nur für einige Volksgruppen und sind im Minderheitenschulgesetz von Kärnten (1959) und Burgenland (1994) verankert. Die Kärntner Slowenen und die burgenländischen Kroaten und Ungarn haben Zugang zu einem öffentlichen zweisprachigen Schulwesen. Der Großteil des zweisprachigen Unterrichts findet im Grundschulbereich statt. Zweisprachiger Unterricht wird jedoch auch an Hauptschulen und Gymnasien (Slowenisches Gymnasium in Klagenfurt/Celovec sowie Volksgruppengymnasium in Oberwart/Borta) bzw. an der Handelsakademie in Klagenfurt/Celovec angeboten. Für Tschechen und Slowaken gibt es nur ein spärliches Angebot an zweisprachigem Unterricht in Privatschulen. Für Roma und Sinti gibt es keine eigenen zweisprachigen Schulen und nur vereinzelt das Angebot für Romanes-Sprachunterricht.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund in österreichischen Schulen

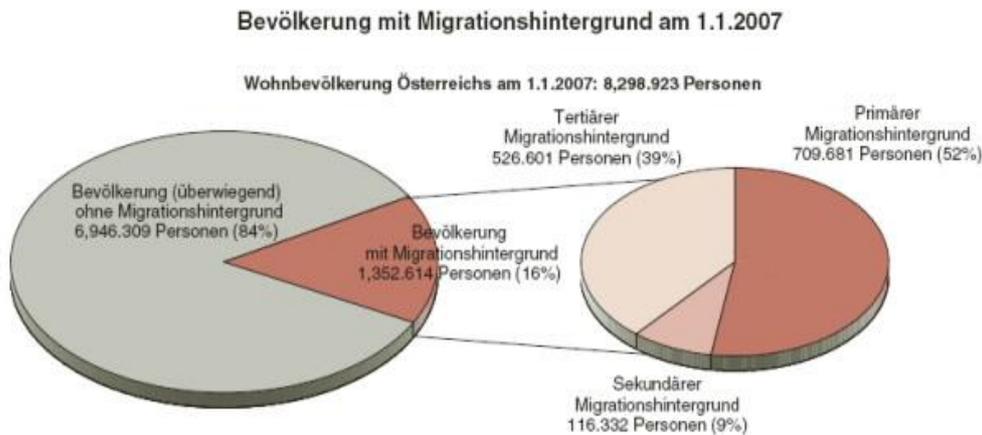
Die kulturelle, sprachliche und religiöse Heterogenität der österreichischen Schulpopulation ist durch Zuwanderer, d.h. vorwiegend durch Folgegenerationen von ArbeitsmigrantInnen aus Nicht-EU-Ländern, durch Zuwanderer aus dem heutigen EU-

⁴ Die Volkszählung erhebt nicht die Stärke der Volksgruppen, sondern die Zahl jener Personen, welche die Sprache der Volksgruppe (auch in Kombination mit anderen Sprachen) sprechen. Die Daten beruhen auf Eigenangaben zur Umgangssprache.

⁵ In dieser Zahl sind Angaben zu Windisch als Umgangssprache (568) enthalten, welches eine Variante des Slowenischen darstellt.

Raum und durch Flüchtlinge aus verschiedensten Ländern der Welt seit Mitte des letzten Jahrhunderts stark gestiegen.

Mehr als 1,2 Millionen der in Österreich lebenden Bevölkerung (rund 15%) sind im Ausland geboren. Zählt man alle im Ausland geborenen Personen, die noch eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen (*primärer Migrationshintergrund*), alle in Österreich geborenen Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft (*sekundärer Migrationshintergrund*) und alle österreichischen Staatsangehörigen, die im Ausland geboren wurden (*tertiärer Migrationshintergrund*) zusammen, ergibt sich eine Bevölkerung mit Migrationshintergrund von ca. 16%.



Quelle: Statistik Austria, Online 2007

Nicht enthalten in der oben angeführten Statistik ist die 2. bzw. 3. Generation von Zuwanderern, die in Österreich geboren wurden und hier die österreichische Staatsbürgerschaft (bei Geburt oder später) erhalten haben. Wenn in diesem Handbuch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesprochen wird, wird jedoch auch auf letztere Bezug genommen.

Die in Österreich lebenden 826.013 ausländischen Staatsbürger machen ca. 10% der Bevölkerung aus. Zu den zahlenmäßig größten Gruppen mit ausländischer Staatsbürgerschaft aus Nicht-EU-Ländern zählen Staatsangehörige von Serbien und Montenegro (137.289), der Türkei (113.668) und Bosnien und Herzegowina (86.427). Deutsche Staatsangehörige (108.808) stellen die zahlenmäßig größte Gruppe unter den Zuwanderern aus EU-Ländern dar. (Statistik Austria, Bevölkerungsstand per 1.1.2007) Durch Zuwanderung aus der Türkei und aus Bosnien und Herzegowina gewann auch die islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich an Größe und Bedeutung. Laut Volkszählung 2001 hatten 338.988 Personen in Österreich islamisches Religionsbekenntnis.

Die kulturelle, sprachliche und religiöse Vielfalt der österreichischen Bevölkerung kommt auch im Schulbereich stark zum Ausdruck. Im Schuljahr 2007/08 hatten **107.792 SchülerInnen eine nicht-österreichische Staatsbürgerschaft** (von insgesamt 1.163.978). (bm:ukk: Zahlenspiegel 2008)

Tabelle 3 : SchülerInnen ohne österreichische Staatsbürgerschaft nach Schultypen im Pflichtschulbereich und Bundesländern, Schuljahr 2007/08

Schultyp	Volksschule	Hauptschule	Sonderschule	Polyt. Schulen	AHS Unterstufe
insgesamt	38.393	31.001	2.414	2.882	7.141
Burgenland	658	596	14	44	126
Kärnten	1.957	1.556	61	105	376
NÖ	5.070	3.960	524	378	710
OÖ	6.188	5.968	232	644	742
Salzburg	3.080	2.636	203	260	600
Steiermark	3.849	2.680	49	196	695
Tirol	2.845	2.456	214	220	390
Vorarlberg	2.092	1.988	279	164	216
Wien	12.654	9.161	838	871	3.286

Quelle: bm:ukk: Zahlenspiegel 2008, S. 16

Eine Verteilung nach Muttersprache (auch Erstsprache oder Umgangssprache genannt) zeigt eine andere Aufteilung, was darauf hinweist, dass viele Kinder mit einer anderen Erst- oder Umgangssprache als Deutsch die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen.

Tabelle 4 : SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache nach Schultypen im Pflichtschulbereich und Bundesländern, Schuljahr 2007/08

Schultyp	Volksschule	Hauptschule	Sonderschule	Polyt. Schulen	AHS Unterstufe
insgesamt	71.992	48.956	3.576	4.403	15.596
Burgenland	1.289	997	23	59	308
Kärnten	2.389	1.654	70	115	682
NÖ	8.387	5.871	690	518	1.197
OÖ	11.050	8.517	339	870	1.456
Salzburg	4.385	3.237	230	286	694
Steiermark	5.548	3.385	61	249	1.173
Tirol	4.347	3.134	270	253	400
Vorarlberg	4.048	3.182	389	314	330
Wien	30.549	18.979	1.504	1.739	9.356

Quelle: bm:ukk: Zahlenspiegel 2008, S. 17

Die sprachliche Verteilung wird statistisch in Deutsch, Türkisch, Sprachen aus dem ehemaligen Jugoslawien und „Sonstige“ erfasst. Laut Bildung in Zahlen 2007/08 (Statistik Austria 2009) ist die Verteilung in Österreich prozentuell folgendermaßen:

Tabelle 5: SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2007/08

Schultyp	Deutsch	Türkisch	ehem. Jugoslawien	Sonstige
Volksschule	78,7	6,0	7,1	8,2
Hauptschule	80,4	6,3	7,0	6,3
Sonderschule	72,8	10,3	8,8	8,1
Polytechn. Schule	79,4	6,5	7,6	6,5
AHS Unterstufe	86,6	1,9	5,0	6,3
AHS Oberstufe	88,6	1,6	3,3	6,5

Quelle: Statistik Austria 2009

Die kulturelle, sprachliche und religiöse Vielfalt der SchülerInnenpopulation wird jedoch nicht nur von den großen Zuwanderergruppen beeinflusst. SchülerInnen aus mehr als 160 Staaten besuchen heute die Schule in Österreich.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft nicht bloß von zugewanderten oder schon lange im Land lebenden ethnischen Gruppen abhängt. Auch regionale und sozio-strukturelle Gegebenheiten, geschlechtsspezifische Unterschiede, sexuelle Orientierungen, Alter und eine Reihe weiterer Merkmale tragen zur Diversität der Gesellschaft bei.

KAPITEL 2

AUF DEM WEG ZUM INTERKULTURELLEN LERNEN

Der primäre Anlass für die Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ war die stark zunehmende kulturelle und sprachliche Heterogenität im Pflichtschulbereich durch verstärkte Zuwanderung von MigrantInnen. Die Frage des Umgangs mit SchülerInnen unterschiedlicher Kulturen war zu Beginn der Arbeitsmigration in den 1960er Jahren noch von untergeordneter Bedeutung: *„Als die Kinder von MigrantInnen in den österreichischen Schulen auftauchten, wurden diese zunächst ignoriert, da man vermutete, dass ihre Anwesenheit nur eine temporäre wäre. Es wurde angenommen, dass sie mit ihren Eltern bald wieder in ihre Heimatländer zurückkehren würden.“* (Paseka 1998: 240)

Durch die weitere wirtschaftliche und politische Entwicklung in Österreich und in den Herkunftsländern der MigrantInnen blieben jedoch viele Zuwanderer in Österreich. Familiennachzug und die Zunahme von in Österreich geborenen Kindern von MigrantInnen führten dazu, dass die Zahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund anstieg. Die Schule ist seither verstärkt gefordert, sich auf die Lebenssituationen und Bedürfnisse von SchülerInnen unterschiedlicher Kulturen einzustellen. Auch wenn die Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ als Reaktion des österreichischen Schulsystems auf Veränderungen im Klassenzimmer gesehen werden kann, die sich durch Einwanderung ergeben haben, gelten im Sinne einer Interkulturellen Pädagogik heute *alle* SchülerInnen als AdressatInnen für Interkulturelles Lernen, im Unterschied zur so genannten „Ausländerpädagogik“, die sich zu Beginn nur an SchülerInnen aus Migrantenfamilien richtete.

Abbildung 1: Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik

Perioden/ Konzepte	Diagnose	Adressaten	Praxis	Ziele	Gesellschafts- modell
Ausländer- Pädagogik	Defizit	Migrantenkinder	Kompensation/ Fördermaßnahmen/ Erstsprache	Rückkehr und/oder Assimilation	Homogene „Kultur“
Interkulturelle Pädagogik	Differenz	Alle SchülerInnen	Mehrperspektivität/ Kulturrelativismus/ Erstsprache	Anerkennung; Erhalt kultureller Identität	„Multikulturelle Gesellschaft“

Abbildung aus: Diehm/Radtke 1999: 128

Interkulturelle Bildung und Erziehung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

Im Verlauf der noch jungen Geschichte Interkultureller Bildung und Erziehung wurden unterschiedliche Positionen und Konzepte entwickelt. In einer Reihe von Punkten gibt es jedoch heute weitgehend Konsens. Krüger-Potratz fasst diese Punkte in ihrem Buch „Interkulturelle Bildung – Eine Einführung“ wie folgt zusammen (2005: 30ff.):

„Interkulturelle Bildung und Erziehung richtet sich an alle: Kinder, Jugendliche und Erwachsene, an Lernende wie Lehrende. Sie ist kein spezielles Konzept für Bildungssituationen mit Personen mit Migrationshintergrund. Dies schließt zugleich die in

der pädagogischen Praxis immer noch anzutreffende Auffassung aus, dass interkulturelle Bildung und Erziehung nur in Schulen und Bildungseinrichtungen mit einer nennenswerten Anzahl von Migrantinnen und Migranten relevant sei.

Interkulturelle Bildung und Erziehung ist **kein gesondertes (Unterrichts-)Fach**. Es reicht nicht, sie zum Gegenstand einzelner Fächer, Projekte oder Kurse zu machen, sondern sie stellt eine Schlüsselqualifikation für jeden Einzelnen und eine Querschnittsaufgabe in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und pädagogischen Tätigkeitsfeldern dar. Demzufolge ist sie auch nicht gleichzusetzen mit kultur- oder landeskundlicher Bildung im Sinne des Erwerbs von Kenntnissen über die anderen Länder und Kulturen.(...)

Interkulturelle Bildung und Erziehung **zielt auf die Veränderungen von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen**. Sie ist Teil allgemeiner Bildung. 'Interkulturelle Erziehung (...) ist kein Projekt, sondern eine Haltung. Wer sie sich zu eigen macht, kann sie jeden Tag anwenden und **braucht** keine großen Programme und Veranstaltungen' (Verband bi-nationaler Partnerschaften 2000), wohl aber **umfangreiches Wissen und die Fähigkeit, die eigenen Sichtweisen zu hinterfragen und ggf. zu relativieren** oder auch ändern zu können. Interkulturelle Bildung und Erziehung ist auch **keine ‚Umerziehung‘ der Majorität im Hinblick auf einen toleranten Umgang mit den verschiedenen Minoritäten**. Die Forderung nach einer Veränderung der Haltungen, Einstellungen, Wahrnehmungen usw. schließt vielmehr alle ein. In der Gefahr, die je eigene Sichtweise für normal und selbstverständlich zu halten und den ‚Anderen‘ am eigenen (unreflektierten) Maßstab zu messen, steht jeder Mensch.

Interkulturelle Bildung **zielt auf eine Veränderung ausgrenzender und diskriminierender Strukturen im Bildungswesen**, Strukturen, wie sie im Zuge der Herausbildung eines nationalen Bildungssystems entwickelt wurden, um unter anderem die Idee von sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Homogenität als ‚Normalfall‘ durchsetzen zu können.

Interkulturelle Bildung **ist eine Entwicklungsaufgabe**. An ihr sind alle im Bereich von Bildung und Erziehung Tätigen beteiligt in Bezug auf die Veränderung der Strukturen, in denen sie arbeiten und lernen, wie auch hinsichtlich der Denkfiguren und Handlungsmuster, mit denen sie sich Wissen aneignen, vermitteln und in die Praxis übersetzen.

Interkulturelle Bildung als Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaft ist sowohl ein **spezielles Arbeits- und Forschungsgebiet** wie auch eine Dimension quer durch alle Bereiche der Erziehungswissenschaft. Die Herausbildung einer speziellen Fachrichtung entlastet die anderen Teildisziplinen und Fachrichtungen der Erziehungswissenschaft nicht von der Notwendigkeit, auf die in ihrem Gegenstandsfeld erfolgten Veränderungen und den damit erforderlichen Perspektivenwechsel reagieren zu müssen.

Interkulturelle Bildung und Erziehung umfasst auch förderpädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche, z.B. für neu Zugewanderte, insbesondere für Flüchtlingskinder, oder spezielle Sprach- und Integrationsangebote für Erwachsene. Auch hier sind interkulturelle Kompetenzen gefragt, Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache, Wissen über verschiedene Lebensformen, Weltansichten usw.“ (Heraushebungen nicht im Original)

Nicht der Erhalt, die Entwicklung und die Herausbildung einer kulturellen Identität ist das Ziel interkulturellen Lernens, sondern die Überwindung von kulturellen Schranken und Begrenzungen (vgl. Auernheimer 1995: 31). Interkulturellem Lernen liegt ein dynamischer Kulturbegriff zugrunde. Es soll verstehen helfen, dass wechselnde Lebenserfahrungen in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft zu unterschiedlichen Kulturbezügen führen können.

Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verweben sich verschiedene ethnische, sprachliche, religiöse aber auch subkulturelle Einflüsse dynamisch zu einer neuen Identität (vgl. Freise 2005: 148). So kann beispielsweise ein im Ausland geborener, mittlerweile zweisprachiger Jugendlicher einer Jugendkulturszene angehören, HipHop-Musik hören, in der katholischen Kirche als Ministrant tätig sein und sich primär als Österreicher fühlen, während ein anderer in Österreich geborener Jugendlicher mit Migrationshintergrund hauptsächlich Umgang mit anderen Jugendlichen aus Zuwanderergruppen pflegt und sich stärker mit der Kultur und Sprache des Geburtslandes seiner Eltern als mit Österreich identifiziert. Die verschiedenen Kulturbezüge unterliegen einem Wandel, je nachdem, ob jemand am Land oder in der Stadt lebt, welche schulische und berufliche Karriere eingeschlagen wird, aber auch, ob gesellschaftliche Integration ermöglicht oder verhindert wird. *„Interkulturelles Lernen muss diese durch Individualisierung und Globalisierung der Lebensverhältnisse geprägten Identitätsentwicklungen im Blick haben und kann dann helfen, diesen Prozess der Identitätsbildung mitzugestalten.“* (ebd.)

Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Interkulturelles Lernen wurde Anfang der 1990er Jahre als Unterrichtsprinzip eingeführt und wendet sich an **alle** SchülerInnen. Es reiht sich in eine Reihe anderer Unterrichtsprinzipien⁶ ein und soll sich „wie ein roter Faden“ durch den Unterricht ziehen.

Interkulturelles Lernen im Allgemeinen Bildungsziel und in den didaktischen Grundsätzen

BGBI. 439/1991 (Volksschulen, Sonderschulen)

Allgemeines Bildungsziel

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

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen 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.

Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren 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 sicher zu stellen.

BGBI. II Nr. 134/2000 (Hauptschule); BGBI. II Nr. 277/2004 (AHS)

Zweiter Teil

Allgemeine didaktische Grundsätze

(...) Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum,

⁶ *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Gesundheitserziehung, Interkulturelles Lernen, Leseerziehung, Medienpädagogik, Politische Bildung, Europaerziehung, Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Sexualerziehung, Umweltbildung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung*

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 Schwerpunkte 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 Erstsprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.

Kulturell gemischte Schulklassen eignen sich besonders gut für die Durchführung eines interkulturellen Unterrichts. Interkulturelles Lernen hat jedoch ebenso in kulturell homogenen Klassen seine Berechtigung, da es auch Aufgabe der Schule ist, auf das Leben in der kulturell heterogenen Gesellschaft vorzubereiten. Verstärkt kommt es bisher in Fächern wie Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde, Deutsch, Lebende Fremdsprachen, Musikerziehung und Bildnerische Erziehung zum Tragen. Es sollte jedoch in allen Unterrichtsfächern Berücksichtigung finden. In den folgenden Kapiteln werden didaktische bzw. fachspezifische Hinweise und Anregungen gegeben, wie Interkulturelles Lernen im Unterricht umgesetzt werden kann.

Interkulturellem Lernen liegen folgende Prinzipien zu Grunde, die in allen Unterrichtsgegenständen Berücksichtigung finden sollten:

Offene Haltung gegenüber kultureller und sprachlicher Verschiedenheit

Thematisierung von gesellschaftlicher kultureller und sprachlicher Vielfalt im Unterricht

Einbeziehung der unterschiedlichen Kulturen und Sprachen der SchülerInnen einer Klasse

Kulturelle und sprachliche Vielfalt in den Klassenzimmern ist heute eher die Regel als die Ausnahme. Doch nicht nur in der Schule finden vermehrt interkulturelle Kontakte statt. Die Bedeutung interkulturellen Lernens wird auch in Zusammenhang mit zunehmender Internationalisierung und EU-Integration deutlich. Im Zeitalter der Globalisierung, verstärkter Wanderungsbewegungen und durchlässiger Grenzen innerhalb Europas entstehen vermehrt Kontakte mit Menschen unterschiedlicher Kultur und Sprache. Die Schule bietet eine Gelegenheit auf das Leben in einer Gesellschaft im Wandel vorzubereiten.

Schule hat neben der Wissensvermittlung auch eine erzieherische Aufgabe. In erzieherischer Hinsicht ist es bedeutsam, SchülerInnen eine positive Identitätsentwicklung zu ermöglichen. Dies gilt zwar für alle SchülerInnen in gleichem Maße, dennoch haben manche diesbezüglich eine intensivere Unterstützung nötig als andere, zum Beispiel dann, wenn sie einer Gruppe angehören, die in der Gesellschaft weniger Anerkennung findet. Minderheiten benötigen *Empowerment* (Stärkung ihrer Macht), um benachteiligende Voraussetzungen auszugleichen. Schule hat somit auch eine gesellschaftliche Aufgabe, die darin besteht, die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in einer kulturell heterogenen Gesellschaft zu fördern.

Interkulturelles Lernen soll zum besseren Verständnis über kulturelle und soziale Bedingungen beitragen, auf denen die jeweiligen Lebensentwürfe der SchülerInnen beruhen. Nur so kann die Lebenssituation der „Anderen“ besser verstanden und respektiert werden. Auch die kritische Auseinandersetzung mit realpolitischen Verhältnissen, wie z.B. die Integrationspolitik eines Landes, und mit sozialen

Ungleichheiten ist gefordert. Interkultureller Unterricht soll Haltungen fördern, die Diskriminierung und Rassismus Einhalt gebieten. Das Ziel ist es, Stereotypisierungen und Vorurteile zu hinterfragen und aufzulösen.

Die Betonung von Vielfalt (pluriformer Ansatz) ist zielführender als die Betonung von Unterschieden (Differenz-Ansatz). Stehen Kulturunterschiede im Vordergrund, die mehr oder weniger als statisch und unveränderlich angenommen werden, kann dies leicht zu Stereotypisierungen und zur Betonung von Gegensätzen führen. Manche LehrerInnen scheuen davor zurück, kulturelle Unterschiede zu thematisieren, da sie befürchten, diese eher zu verstärken als zu minimieren (vgl. Ledoux et al. 2000: 20; Binder 2003: 180). Bei einem pluriformen Ansatz hingegen, bei dem kulturelle Vielfalt im Vordergrund steht, wird nicht in „wir-sie“-Kategorien gedacht. Alle SchülerInnen werden als Individuen gesehen, die vielschichtige Identitäten und Lebensentwürfe haben, welche sich im Laufe der Zeit verändern.

KAPITEL 3

DIDAKTISCHE VORSCHLÄGE FÜR INTERKULTURELLES LERNEN

Unterrichtsgestaltung, die Interkulturelles Lernen unterstützt, bedarf spezifischer methodisch-didaktischer Überlegungen. Dabei sind förderliche Sozialformen, Lernarten und Unterrichtsformen zu berücksichtigen.

Im Bereich der **Sozialformen** eignen sich Partner- oder Gruppenarbeiten sowie Gesprächs- und Austauschrunden im Ganz- oder Halbklassenverband besonders gut. Je nach Themenstellung und Zielsetzung sind Kleingruppen- (drei bis fünf Lernende) oder Großgruppenformen (Halb- oder Ganzklasse) zu wählen. Dabei kann es hilfreich sein, sprachlich und kulturell gemischte Gruppen zusammen zu stellen. Für gemeinsame sachbezogene Arbeiten sind Kleingruppen geeigneter. Soll sich die Klasse als Ganzes erleben und gemeinsam Erfahrungen und erarbeitete Ergebnisse austauschen, eignet sich jedoch die Großgruppe besser.

Zu den für Interkulturelles Lernen förderlichen **Lernarten** eignen sich im Besonderen entdeckendes, reflexives und kommunikatives Lernen. Diese Formen sind für die Entwicklung von Einstellungen und Haltungen sowie für das Erkennen, Diskutieren und Ausformulieren von Zusammenhängen förderlicher als die bloße Aneignung von Fachwissen oder das Üben fachlicher Fertigkeiten.

Hinsichtlich der **Unterrichtsformen** sind Kombinationen von offenem, individualisiertem Unterricht mit geschlossenen Sequenzen zu wählen. Die Abfolge von einleitendem Klassenunterricht, Kleingruppenarbeit zu bestimmten Themen und Aufgabenstellungen mit abschließender Präsentation sowie Auswertung und Reflexion in der Großgruppe ist vergleichbar zur Gestaltung von Projektunterricht (vgl. Schader 2004:71-73). Die Nähe zum Projektunterricht sollte jedoch nicht dazu verleiten, interkulturelle Inhalte nur punktuell zu behandeln. Interkulturelles Lernen ist, gemäß den im Unterrichtsprinzip verankerten Zielvorstellungen, als integrativer Bestandteil des gesamten Unterrichtsgeschehens zu verstehen.

Teamteaching

Teamteaching eignet sich für den interkulturellen Unterricht besonders gut. Die Anwesenheit von zwei Lehrkräften ermöglicht stärkere Differenzierung und Individualisierung im Unterricht. Ist das Lernniveau der Klasse sehr heterogen, können lernschwächere SchülerInnen, SchülerInnen mit mangelnden Sprachkompetenzen, aber auch hochbegabte SchülerInnen gesondert gefördert werden.

In einer besonderen Form des Teamteachings, dem gemeinsamen Unterricht mit muttersprachlichen LehrerInnen, ist die Gleichberechtigung im Team ein wesentlicher Faktor, der unbedingt gegeben sein sollte. Muttersprachlichen LehrerInnen kommt neben der LehrerInnenrolle auch eine Rolle als Identifikationsperson zu. LehrerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch bzw. Migrationserfahrung haben, in einer nicht untergeordneten Position zu erleben, kann für den Identitätsentwicklungsprozess von SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehr förderlich sein.

Grundsätze Interkulturellen Lernens⁷

Zu den Grundsätzen Interkulturellen Lernens gehören **Perspektivenwechsel** und **Dialog**. **Perspektivenwechsel** erfordert Selbstreflexion und stellt den Versuch dar, einen Sachverhalt aus der Sicht anderer zu betrachten bzw. sich in die Situation eines anderen zu versetzen. Der **Dialog** zwischen Individuen unterschiedlicher kultureller Herkunft ermöglicht voneinander zu lernen und kann gegenseitiges Verständnis und Akzeptanz fördern.

Dabei entstehendes neues **Wissen** hilft, Angst vor dem Fremden und damit verbundene Irrationalität zu mindern. Oft fehlen uns elementare Kenntnisse über große Teile der Welt, über die Lebensweisen von Menschen anderer Länder und über andere Kulturen. Der Mangel an Wissen kann zu Stereotypen und Vorurteilen führen. Hintergrundwissen hilft, Zusammenhänge zu verstehen und bessere Beurteilungsfähigkeit zu entwickeln. Interkulturelles Lernen setzt die Bereitschaft voraus, sich Wissen über verschiedene Sicht- und Handlungsweisen von Menschen unterschiedlicher kultureller Sozialisation anzueignen, es in Bezug zu den eigenen Erfahrungen zu setzen und darüber zu reflektieren.

Ein **situativer Ansatz** regt dazu an, sich auf die gegebene Situation in der Schulklasse oder in der Umgebung einzulassen und sie als Ausgangspunkt für den Unterricht heranzuziehen. Er führt weg von pauschalisierenden und stereotypisierenden Mustern (wie z.B. „die Türken“, „die Österreicher“ etc.), vielmehr wird die individuelle Situation einzelner SchülerInnen betont.

Perspektivenwechsel und Dialog

Der Perspektivenwechsel verdeutlicht, in welcher Weise sich Menschen an gesellschaftlichen Normen orientieren.

Durch den Perspektivenwechsel kann eigenes und fremdes Verhalten in bestimmten Situationen relativiert werden. Es bieten sich dazu einfache Übungen an: Durch Kartenziehen wird Michael zu Mustafa, Aysel schlüpft in die Rolle von Klara etc.

Perspektivenwechsel kann auf unterschiedlichsten Ebenen durch Rollen- und Gedankenspiele geübt werden: berufsbezogen (Arbeitsloser/Ärztin), geschlechtsspezifisch (Mann/Frau), regional (Stadt/Land) oder situationsspezifisch (beteiligt/unbeteiligt). Dies kann beschreibend oder wertend bzw. mündlich oder schriftlich geschehen.⁸

Wichtig ist, die Wahl einer Perspektive bewusst zu machen, um zu veranschaulichen, dass es sich jeweils nur um eine Teilansicht handelt.

Rollentausch kann Fremdheits- und Minderheitenerfahrungen vermitteln.

Für Diskussionen oder für schriftliche Aufgaben eignet sich ein gedanklicher Perspektivenwechsel: „Wie wäre es, wenn ich ... wäre?“ (eine Frau, ein Bub, ein Flüchtling, reich, arm, erwachsen, dunkelhäutig, hellhäutig etc.)

Selbstverständlich erfordert jedes Rollenspiel, jeder Perspektivenwechsel eine ausführliche Besprechung sowie Reflexion über die gemachten Erfahrungen.

⁷ Vgl. dazu: „Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen für Interkulturelle Bildung und Erziehung (herausgegeben von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin Juli 2001), Kapitel 4.2: 106-113, http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/politische_bildung/interkult.pdf (23.11.2007)

⁸ Hierfür eignen sich auch Ansätze wie „Forumtheater“ oder das „Theater der Unterdrückten“ von Augusto Boal (vgl. Neumayer und Liebhart 2005).

Situativer Ansatz

Wenn SchülerInnen paarweise oder in kleinen Gruppen ihre Lebensgeschichten erzählen, lernen sie einander sowie diverse Details verschiedener Kulturen kennen. Biographisches Erzählen durch wechselseitiges Befragen der SchülerInnen erfordert einen vertrauten und manchmal auch vertraulichen Rahmen.

SchülerInnen können versuchen, Fremdes in der Nähe zu entdecken oder Vertrautes in der Fremde zu finden.

Aktuelle tagespolitische Ereignisse können in der Klasse diskutiert werden, auch unter Einbeziehung von persönlichen Erfahrungen.

Für interkulturellen Unterricht eignen sich Themen, die Kinder bzw. Jugendliche ansprechen und interessieren: Haustiere, Familie, Taschengeld, Freundschaft bzw. Liebe, Sexualität, Computerspiele, Sport, Mode, Kino, Disco etc. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Sichtweisen zu diesen Themen kann den interkulturellen Dialog fördern.

Nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen, sondern auch die kulturelle Vielschichtigkeit der jeweils eigenen Kultur sollte dabei herausgearbeitet werden. Das Wissen der SchülerInnen sollte bei solchen Gesprächen im Mittelpunkt stehen.

Überlegungen zum Umgang mit interkulturellen Unterrichtsinhalten

Fächerübergreifendes Arbeiten ist ebenso wichtig wie Absprachen und ein regelmäßiger Informationsfluss unter den Lehrkräften.

SchülerInnen können miteinbezogen werden, indem sie bei (vermeintlich kulturell bedingten) Konflikten an der Schule an Lösungsansätzen arbeiten, dafür eignet sich die Einrichtung einer Ideensammelstelle (gute Ideen könnten prämiert werden).

Eine geschlechtliche Trennung kann bei der Bearbeitung mancher Themen durchaus sinnvoll sein. Es kann auch hilfreich sein, eine Mädchen-Beauftragte und einen Buben-Beauftragten zu ernennen.

Wenn SchülerInnen selbst eine Unterrichtseinheit (oder Teile davon) gestalten, in der sie sich interkulturellen Themen widmen, kann die Klasse von den verschiedenen kulturellen Erfahrungen aller SchülerInnen profitieren.

Das Schulgebäude kann so gestaltet werden, dass die unterschiedliche Herkunft der SchülerInnen und deren Eltern sichtbar wird: Länderschaukästen oder -steckbriefe, Landkarten etc. Auch hier sollte auf die Vielschichtigkeit einzelner Kulturen und Länder geachtet werden, um Klischees und Stereotypisierungen zu vermeiden,

Schulbuchinhalte, Zeitungsartikel und andere Texte sollten kritisch gelesen und durch eine „interkulturelle Brille“ (siehe Kapitel 6 in diesem Handbuch) betrachtet werden. Die Suche nach Stereotypen oder nach problematischen Begriffen kann auch unmittelbar Gegenstand des Unterrichts sein.

Jede Unterrichtsform, bei der eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen der SchülerInnen zu Lernerfolgen führt, steigert das Selbstbewusstsein. Dies gilt es auch bei der Bearbeitung von Aufgabenstellungen zu interkulturellen Themen zu berücksichtigen.

Talente der SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft können genutzt werden: Gute MusikerInnen, SportlerInnen, Computer-Freaks können auf ihrem Spezialgebiet zu Lehrenden oder TutorInnen für ihre MitschülerInnen werden.

Fächerübergreifendes Arbeiten im Rahmen von interkulturellen Projekten sowie der Austausch zwischen verschiedenen Klassen fördern die Kommunikation innerhalb der Schule.

Anschauungsmaterialien und Medien

Kulturaustausch kann sinnlich erlebbar gestaltet werden. So können z.B. Bücher und Schriften gezeigt werden, die von links nach rechts aber auch solche, die von rechts nach links gelesen werden.

Bei der Themenerarbeitung und Materialsammlung können die neuen elektronischen Medien (z.B. Soziale Netzwerke oder Blogs im Internet) berücksichtigt werden. Die SchülerInnen sollten die Möglichkeit erhalten, selbst Material und Ideen beizusteuern.

Die Arbeit mit der Kamera und die Präsentation der Aufnahmen eignen sich gut zur Verdeutlichung unterschiedlicher Blickwinkel und Perspektiven.

Fotos und Werbematerial aus unterschiedlichen Ländern eignen sich für interkulturelle Fragestellungen. Sie können von den SchülerInnen gesammelt und im Unterricht besprochen werden.

Bildmaterial kann zur Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stereotypen dienen. Es kann der Frage nachgegangen werden, wie Stereotype (re)produziert werden? (siehe dazu: LIFE Ergänzungsordner 3 „Bilder der Kulturen“, 2.6.3)

KAPITEL 4

LEITGEDANKEN FÜR DIE SCHULPRAXIS MIT PRAKTISCHEN HINWEISEN FÜR LEHRKRÄFTE⁹

Der Umgang mit Sprachenvielfalt

An österreichischen Schulen ist Deutsch die primäre Unterrichtssprache. Für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt es Fördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache und muttersprachlichen Unterricht. Mehrsprachigkeit wird auch durch den Fremdsprachenunterricht gefördert. Dabei nehmen der Englisch- und Französischunterricht eine Vorrangstellung ein. Aber auch andere Fremdsprachen, wie Italienisch, Spanisch oder Russisch werden an einer Reihe von Schulen im Sekundarschulbereich unterrichtet. In der Regel werden die Erstsprachen von MigrantInnen nur im muttersprachlichen Unterricht, nicht jedoch im Fremdsprachenunterricht angeboten. Manche Volksgruppensprachen werden im Rahmen des Minderheitenschulwesens als Fach unterrichtet oder sind zweite Unterrichtssprache in zweisprachigen Schulen.

Zur Bedeutung der Erstsprache

Für SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache gilt der Unterricht in ihre Erstsprache als Selbstverständlichkeit, für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird Unterricht in ihrer Erstsprache nur in zweisprachigen Schulformen oder als zusätzlicher Unterricht (muttersprachlicher Unterricht) angeboten. Dass sich „Anderssprachige“, wie z.B. die österreichischen Volksgruppen, oft erst das Recht erkämpfen müssen, Unterricht in ihrer Sprache zu erhalten, kann auf Homogenisierungstendenzen im Verlauf der Nationalstaatenbildung¹⁰ zurückgeführt werden.

Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, SchülerInnen für die positive Bewältigung von Lebenssituationen inner- und außerhalb der Schule entsprechende Kompetenzen zu vermitteln und eine positive Identitätsentwicklung zu fördern (vgl. Gröpel 1997: 109). Eine positive Bewertung der eigenen Zugehörigkeit zu einer kulturellen und sprachlichen Gruppe durch andere kann dafür sehr förderlich sein. Eine Studie an Schulen in Wien und Niederösterreich (vgl. Fillitz 2003) zeigte allerdings, dass im Schulbereich der Gebrauch der eigenen Sprache, sofern es eben nicht Deutsch ist, oft untersagt oder schlicht nicht gern gehört wird.

Gibt es kein Angebot, die eigene Erstsprache im öffentlichen Bereich zu verwenden, wird sie zur Privatsache degradiert (vgl. Skutnabb-Kangas 1988: 18) und deren Verwendung zumeist auf den familiären Bereich reduziert. Dort können neue sprachliche Kompetenzen jedoch nur in einem beschränkten Ausmaß erworben werden.

Verschiedene LinguistInnen haben darauf verwiesen, dass die sprachliche Entwicklung, die in der Erstsprache begonnen hat, nicht ohne weiteres in der Zweitsprache fortgesetzt

⁹ In Anlehnung an die „Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen für Interkulturelle Bildung und Erziehung (herausgegeben von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin Juli 2001), Kapitel 4.3: S. 101-103. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/politische_bildung/interkult.pdf (23.11.2007)

¹⁰ Die im 19. Jahrhundert vorangeschrittene Industrialisierung und die Umstrukturierung der Arbeitswelt war von einer sprachlichen und kulturellen Vereinheitlichung auf staatlich-nationalem Territorium begleitet. Die Institution Schule spielte bei den Homogenisierungsmaßnahmen eine tragende Rolle (Bauböck 1988: 6f.).

werden kann (vgl. z.B. de Cillia 1994: 15). Sprachwissenschaftliche Erkenntnisse deuten darauf hin, dass ein Wechsel von der Erst- zu einer Zweitsprache während der Spracherwerbsphase zu einem Bruch im Spracherwerb führen kann. Dies kann in der Folge negative Auswirkungen auf die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten sowie auf die Entwicklung des Sprachverständnisses in beiden Sprachen haben und zu „Halbsprachigkeit“ (Semilingualismus) führen. Aus diesem Grund ist eine gezielte schulische Förderung der Erstsprache von großer Bedeutung.

Muttersprachlicher Unterricht

Muttersprachlicher Unterricht bietet SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine einzigartige Gelegenheit, ihre Erstsprache auf schulischem Niveau in Wort und Schrift zu erlernen. *„So eine Chance, ihre Sprache intensiv zu lernen, haben Migrantenkinder in ihrem Leben nie wieder!“*¹¹ Dieses Argument kann auch dazu dienen, Eltern von der Sinnhaftigkeit des muttersprachlichen Unterrichts zu überzeugen. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass gegenwärtig muttersprachlicher Unterricht an österreichischen Schulen sehr uneinheitlich angeboten und gestaltet wird sowie MuttersprachenlehrerInnen häufig einen niedrigen Status und wenig vorteilhafte Arbeitsbedingungen vorfinden. (vgl. OECD 2009). Darunter leidet nicht nur der Erstspracherwerb der SchülerInnen, auch die positiven Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb gehen dadurch vielfach verloren.

Im Schuljahr 2007/08 unterrichteten im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts 336 LehrerInnen (Garnitschnig 2009: 21). Der Unterricht wurde in 19 so genannten Migrantensprachen (Albanisch, Arabisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Französisch (seit 2006/07), Italienisch, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch, Ungarisch)¹² angeboten (Garnitschnig 2009: 18).

Der Anteil der SchülerInnen im muttersprachlichen Unterricht an allgemein bildenden Pflichtschulen ist im Vergleich von 1998/99 bis 2007/08 zurückgegangen, nämlich österreichweit von 26,4 % auf 21,0 % (Garnitschnig 2009: 13). Der Anteil ist in Wien höher als in den anderen Bundesländern, wenn auch im Vergleich mit Vorarlberg und Salzburg nur geringfügig. Der Muttersprachenunterricht wurde hauptsächlich an Volks- und Hauptschulen angeboten, die Zahlenangaben von 2006 sprechen von 253 Volksschulen (davon 119 in Wien) und an 144 Hauptschulen (davon 43 in Wien). Der Rest verteilte sich auf 30 Sonderschulen (davon 16 in Wien) und fünf Polytechnische Schulen (davon drei in Wien). Nur an fünf AHS in Wien wurden sogenannte Migrantensprachen unterrichtet (Manolakos/Böheim 2006: 5). Garnitschnig (2009: 25) gibt an, dass im Schuljahr 2007/08 muttersprachlicher Unterricht am häufigsten an Schulen in Oberösterreich (194 Schulen) angeboten wurde, in Wien waren es 184, im Burgenland hingegen nur 6 Schulen.

Die statistischen Daten zu muttersprachlichem Unterricht werden jährlich vom Unterrichtsministerium erhoben und können über die Informationsblätter beim Referat für Migration und Schule des bm:ukk¹³ bezogen werden.

¹¹ Aussage einer Muttersprachen-Lehrerin aus Wien für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch im Rahmen eines Fortbildungs-Seminars für LehrerInnen am Pädagogischen Institut in Wien im Oktober 2005.

¹² Kurdisch wurde früher unterrichtet, wird jedoch derzeit nicht angeboten.

¹³ http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/info_ref_migration_schule.xml

Mehrsprachigkeit

Durch die EU-Integration und aufgrund verstärkter Internationalisierung und Globalisierung wird dem Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen eine zunehmende Bedeutung beigemessen. Die Angebote für Fremdspracherwerb in der Sekundarstufe beziehen sich in österreichischen Schulen zumeist auf einige wenige Sprachen (insbesondere Englisch, Französisch und Spanisch). Die vorhandenen sprachlichen Ressourcen vieler MigrantInnen werden beim Fremdsprachenangebot an Schulen jedoch kaum berücksichtigt (vgl. Binder 2003: 305). Umso wichtiger erscheint es, dass LehrerInnen die Erstsprachen von MigrantInnen und autochthonen Minderheiten wertschätzen und in den Unterricht mit einbeziehen. Dies kann im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht erfolgen, aber auch in anderen Gegenständen lassen sich Querverweise zu verschiedenen Sprachen herstellen (siehe dazu Beispiele in Kapitel 5).

Deutsch als Zweitsprache

Die *Gesetzlichen Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch*¹⁴ regeln den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache. Die folgenden Ausführungen beinhalten wichtige Passagen dieser Verordnungen.

Mit Beginn des Schuljahres 1992/93 wurden Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch an allgemein bildenden Pflichtschulen ins Regelschulwesen übernommen. Der seit dem Schuljahr 2000/01 geltende Lehrplan für die Sekundarstufe I enthält „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“, die für die Hauptschule und die AHS-Unterstufe wortident sind. Alle Lehrpläne sind auf der Homepage des Unterrichtsministeriums (<http://www.bmukk.gv.at>) abrufbar.

Allgemein bildende Pflichtschulen

„Der besondere Förderunterricht in Deutsch kann parallel zum Unterricht (die SchülerInnen werden in einer eigenen Gruppe zusammengefasst), integrativ (Klassen/FachlehrerIn und BegleitlehrerIn unterrichten im Team) oder, wenn nicht anders möglich, zusätzlich zum Unterricht (etwa nach der letzten Stunde oder am Nachmittag) stattfinden. Bei Bedarf ist eine ganzjährige Führung dieses Förderunterrichts zulässig.

Grundsätzlich sind die SchülerInnen, auch die SeiteneinsteigerInnen, in den Klassenverband integriert. Der besondere Förderunterricht in Deutsch ist für alle SchülerInnen mit bis zu sechs Schulbesuchsjahren in Österreich gedacht, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, und zwar unabhängig davon, ob sie die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht.“ (bm:bwk 2006:18)

Allgemein bildende höhere Schulen

“An der Unterstufe kann der Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht im Rahmen der Schulautonomie ganzjährig, und zwar als unverbindliche Übung zur Vertiefung bzw. Ergänzung eines Pflichtgegenstandes (in diesem Fall: Deutsch), angeboten werden.

Von der 9. bis zur 11. Schulstufe (5. bis 7. Klasse) kann „Deutsch als Zweitsprache“ als unverbindliche Übung angeboten werden (vgl. BGBl. II Nr. 321/2006).

¹⁴ Download im WWW unter:
http://archiv.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/Interkulturelles_Lernen1593.xml (15.11.2007)

Die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung ist anzuwenden, kann jedoch bei Bedarf schulautonom abgeändert werden.

Darüber hinaus können SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch – wie alle anderen SchülerInnen auch – am regulären Förderunterricht teilnehmen. Dieser kann in Kursform, geblockt oder integriert in den regulären Unterricht (Möglichkeit des Team Teaching) stattfinden. Der Förderunterricht kann als Klassen-, Mehrklassen- oder Mehranstaltenkurs abgehalten werden. Eine Schülerin bzw. ein Schüler darf in einem Höchstausmaß von 48 Unterrichtsstunden je Unterrichtsjahr gefördert werden. Dies gilt für alle Schulstufen.“ (ebd.)

Für den Unterricht mit SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist es empfehlenswert, dass sich LehrerInnen im Rahmen ihrer Ausbildung bzw. einer Fortbildung mit inhaltlichen und didaktischen Richtlinien des Zweitsprachenunterrichts auseinandersetzen.

Leistungsbeurteilung

Die Tatsache, dass die Unterrichtssprache für viele SchülerInnen nicht die Erstsprache ist, verdient bei der Leistungsbeurteilung Berücksichtigung: *„Die Leistungen von Schulpflichtigen, die gemäß § 4 Abs. 2 SchUG wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen worden sind, sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen (§ 18 Abs. 9 SchUG).*

Sobald eine Schülerin/ein Schüler vom außerordentlichen in den ordentlichen Status übergeführt wurde, ist bei der Leistungsbeurteilung wie bei den anderen ordentlichen SchülerInnen vorzugehen.

Da jedoch davon ausgegangen werden kann, dass SchülerInnen in der Regel auch nach einem zweijährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch haben, kann diese Tatsache auch bei der Beurteilung von ordentlichen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch berücksichtigt werden (vgl. Lehrpläne).“ (ebd.:11)

Eine **Besonderheit bei der Leistungsbeurteilung** wird im „Sprachentausch“ (§ 18 Abs. 12 SchUG) festgelegt:

„Auf Antrag eines Schülers, dessen Muttersprache nicht die Unterrichtssprache der betreffenden Schule ist, hat der Schulleiter zu bestimmen, dass hinsichtlich der Beurteilung die Unterrichtssprache an die Stelle der lebenden Fremdsprache tritt, wenn eine lebende Fremdsprache als Pflichtgegenstand in der betreffenden Schulstufe lehrplanmäßig vorgesehen ist; der Schüler hat in seiner Muttersprache Leistungen nachzuweisen, die jenen eines Schülers deutscher Muttersprache im Pflichtgegenstand Deutsch entsprechen, allenfalls auch im Wege von Externistenprüfungen. (...) Der Wechsel in der Beurteilung kann nur mit einer Fremdsprache erfolgen, die an der betreffenden Schulart als Pflicht- oder als Freigegegenstand lehrplanmäßig vorgesehen ist. Ein ‚Sprachentausch‘ nach § 18 Abs. 12 SchUG ist somit an Hauptschulen, Polytechnischen Schulen und an der AHS-Unterstufe sowie mit Inkrafttreten des neuen Lehrplans auch an der AHS-Oberstufe (aufsteigend) auch mit jenen Sprachen möglich, in denen muttersprachlicher Unterricht erteilt wird, da ein entsprechender Lehrplan dafür verordnet wurde ...“ (ebd.:12f.)

Der Umgang mit kultureller Heterogenität

Kulturspezifische Inhalte und Werte werden im Unterricht explizit und implizit vermittelt. In einer Reihe von Gegenständen, wie z.B. Deutsch, Geschichte, Geographie etc., wird auf die Landeskultur und die sie beeinflussenden kulturellen Traditionen und Strömungen direkt Bezug genommen. Die Kulturen von österreichischen Volksgruppen und MigrantInnen in Österreich finden im Unterricht jedoch oft zu wenig Berücksichtigung. Implizit werden die kulturellen Werte einer demokratischen und marktwirtschaftlich orientierten Gesellschaft vermittelt. Ein auf individuelle Leistung ausgerichtetes Schulsystem und damit einhergehende Selektionsmechanismen tragen indirekt zur Vermittlung kultureller Werte bei und bereiten auf ein Leben in einer Gesellschaft vor, in der individuelles Streben mehr Bedeutung hat als kollektive Bemühungen, gesellschaftlich voran zu kommen.

Interkulturelles Lernen hat den Anspruch die kulturelle Heterogenität der Gesellschaft im Allgemeinen und der Schule im Besonderen stärker zu berücksichtigen. Wie damit in der Schule organisatorisch umgegangen und wie im Unterricht darauf Bezug genommen werden kann, wird anhand der folgenden Ausführungen¹⁵ gezeigt.

Sensibilisierung und Reflexion

Um kulturelle Heterogenität wahrnehmen und wertschätzen zu lernen, bieten sich Ansätze an, die Sensibilisierung und Bewusstmachung von kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden fördern. Die Reflexion über den eigenen kulturellen Hintergrund ist dabei ebenso bedeutsam wie die Auseinandersetzung mit Kulturen, die einem weniger vertraut sind. Im Sinne von *Cultural Awareness*¹⁶ sollte dabei die Alltagskultur im Vordergrund stehen. Dabei wird nicht nur auf kulturelle, ethnische und sprachliche Aspekte eingegangen, sondern auch auf soziale und geschlechtsspezifische Merkmale, unterschiedliche sexuelle Orientierungen oder Formen von Behinderungen (vgl. Ledoux et al. 2000: 194).

Interkulturalität im Schulbuch

Die approbierten Schulbücher und Unterrichtsmaterialien sollten im Hinblick auf kulturelle Vielfalt repräsentativ und gesellschaftsnah gestaltet sein. Eine Überarbeitung und Neugestaltung mancher Schulbücher erscheint diesbezüglich dringend notwendig. So mangelt es am Einbezug von Minderheiten und MigrantInnen und ganz allgemein an einem stärkeren interkulturellen Bezug. LehrerInnen können SchülerInnen dazu anhalten, Texte und Bilder kritisch zu betrachten und sie hinsichtlich interkultureller Bezüge zu überprüfen (siehe auch Kapitel 6 in diesem Handbuch).

¹⁵ Die hier angeführten Impulse für Interkulturelles Lernen sind im Rahmen der Studie „Interkulturelles Lernen in der Praxis: Eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich“ entstanden und wurden von Susanne Binder und Doris Englisch-Stölner erstellt (Binder/Englisch-Stölner 2003: 273-276 sowie Binder 2003: 392-400).

¹⁶ Hans-Jürgen Krumm (1998: 153) verwendet den Begriff „cultural awareness“ im Sinne von „language awareness“ in Anlehnung an Byram and Morgan (1994). Mit „language awareness“ ist „das bewusste, reflektierende Umgehen mit Sprache in all ihren Auftretensformen im interaktiven Rahmen“ gemeint (Rieder 1998: 314).

Kulturelle Heterogenität im Lehrkörper

Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an österreichischen Schulen weist in der Regel sehr homogene Merkmale auf: helle Hautfarbe, Deutsch als Erstsprache, einsprachig sozialisiert, keine Migrationserfahrung und christlich-religiöse Sozialisation. Kulturelle Heterogenität sollte sich jedoch nicht nur durch die unterschiedliche kulturelle Herkunft der SchülerInnen, sondern auf allen Ebenen im Schulsystem zeigen. Um dies zu gewährleisten, müsste es zu einer verstärkten Ausbildung und einem größeren Einsatz von LehrerInnen und DirektorInnen kommen, die unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergrund haben.

LehrerInnen, die selbst einen Migrationshintergrund haben bzw. Angehörige einer ethnischen Minderheit sind, können für eben diese SchülerInnen eine besondere Vorbildfunktion haben. Ebenso erwachsen dadurch große Vorteile für die Elternarbeit – sowohl in sprachlicher Hinsicht als auch im Bezug auf Schwellenängste von Eltern, die wenig Erfahrung mit dem österreichischen Schulsystem haben. Auch bei bestimmten Schulveranstaltungen (wie z.B. bei Schulausflügen, Schikursen, Schwimmunterricht etc.) kann die Begleitung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund durch LehrerInnen, die aus einem ähnlichen kulturellen Umfeld kommen (z.B. muslimische LehrerInnen), dazu beitragen, dass Eltern weniger Bedenken haben, ihre Kinder daran teilnehmen zu lassen (siehe auch Kapitel 7 in diesem Handbuch).

Der Austausch von LehrerInnen und SprachassistentInnen innerhalb der EU kann zur Heterogenität der LehrerInnenschaft beitragen. Auch eine Ausweitung des Lehreraustausches über die EU hinaus wäre wünschenswert.

Aus-, Weiter- und Fortbildung für LehrerInnen

LehrerInnen fühlen sich oft nicht ausreichend auf den Unterricht in kulturell heterogenen Klassen vorbereitet (Binder/Daryabegi 2003: 76). Eine Schwerpunktsetzung auf Interkulturelles Lernen in der Ausbildung kann dem jedoch entgegen wirken. *„Personen, die an Ausbildungen (ergänzend zu Interkulturellem Lernen) teilgenommen haben, legen ein deutlich verstärktes Gefühl der Vertrautheit mit dem Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ an den Tag, zeigen gesteigertes Engagement bei der Umsetzung der entsprechenden Unterrichtsziele und befassen sich häufiger und intensiver mit Migrantensprachen. Aus diesen Beobachtungen kann abgeleitet werden, dass einschlägige fundierte Schulungen Selbstvertrauen, den Einsatz von fremdsprachigen Unterrichtsmaterialien, Engagement im Unterricht und Interesse im Umgang mit den kulturellen Gegebenheiten in den Herkunftsregionen der Migrantenkinder fördern“* (Furch 2005: 40).

Interkultureller Unterricht bedarf der eingehenden Auseinandersetzung mit Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen im Rahmen der Ausbildung. *„Eine entsprechende Vorbereitung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer auf ihre spätere Tätigkeit in mehrsprachigen, multikulturellen Klassen ist (...) zwingend abzuleiten, d.h. obligatorisch zu absolvierende Lehrveranstaltungen ‚Deutsch als Zweitsprache‘ für alle zukünftigen Volks- und Sonderschullehrerinnen und -lehrer sowie für alle Hauptschullehrerinnen und -lehrer ungeachtet ihrer Fächerkombination.“* (Furch 2005: 42)

Vernetzungen

Schulen sollten vermehrt auf personelle Unterstützung von außen zurückgreifen. Kontakte mit dem lokalen Umfeld und das Einbeziehen der Nachbarschaft machen Schule lebensnah. Zusammenarbeit mit MitarbeiterInnen von Integrationsstellen, Migrations- und Jugendzentren, FlüchtlingsberaterInnen, BeraterInnen aus Frauenvereinen und Lehrenden von Universitätsinstituten etc. ermöglicht den Zugang zu ExpertInnen-Wissen. Kooperationen mit eigens dafür entwickelten Schulprojekten wie z.B. „Schule ohne Rassismus“ (<http://www.asyl.at/schule/sor.htm>) von der *asylkoordination Österreich* oder KuKeLe-Workshops vom Verein KuKeLe - Kulturen Kennen Lernen (<http://www.8ung.at/kukele/>) bieten auch viele Anregungen für LehrerInnen¹⁷ (siehe dazu die Zusammenstellung „Materialien, Informationen, Institutionen“ in diesem Handbuch).

Organisatorische Rahmenbedingungen

Grundsätzlich gilt es, flexible Rahmenbedingungen zu schaffen, die an den jeweiligen Bedarf angepasst werden können – und zwar sowohl in zeitlicher als auch in räumlicher Hinsicht. Projektorientiertes Arbeiten sollte verstärkt ermöglicht werden. Fix im Stundenplan verankerte Klassenstunden, wie z.B. für Soziales Lernen, können u.a. einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit interkulturellen Inhalten bieten. LehrerInnen brauchen Zeit und Räumlichkeiten zur Vorbereitung des (Team)Unterrichts, für Besprechungen oder die Aufbewahrung von Unterrichtsmaterial.

Unterstützende schulische Maßnahmen

Im Folgenden werden schulische Maßnahmen beschrieben, die zwar nicht dezidiert interkulturelle Maßnahmen darstellen, jedoch der interkulturellen Verständigung und der Förderung von SchülerInnen unterschiedlicher Kulturen dienen können.

Mediation

Interkulturelle Mediation bedeutet interpersonale Verständigung und Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten sowie Förderung von gegenseitigem Verstehen bei kulturell unterschiedlichem Konfliktverhalten. Dies erfordert Zuhören- und Zulassen-können, Kreativität, Offenheit und Präsenz.

Konflikte an Schulen können durch Missverständnisse zwischen SchülerInnen entstehen, die durch unterschiedliche kulturelle Sicht- und Verhaltensweisen bedingt sind, aber auch dadurch, dass die unterschiedliche ethnische oder nationale Herkunft von SchülerInnen zum Anlass genommen wird, SchülerInnen zu hänseln, zu beleidigen oder auszuschließen. Es ist wichtig, die Konfliktursache zu analysieren und nicht voreilig Schlussfolgerungen zu ziehen. Denn einerseits werden interkulturelle Konflikte von den Beteiligten oder Außenstehenden nicht immer als solche erkannt. Andererseits werden Konflikte fälschlicherweise „kulturalisiert“, m.a.W., Auseinandersetzungen, an denen SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft beteiligt sind, sind häufig nicht kulturell bedingt.

MediatorInnen können helfen, gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien zu erarbeiten, die in der Arbeit mit SchülerInnen unterschiedlicher kultureller Herkunft angewendet werden können. Den SchülerInnen sollte vermittelt werden, dass sie für ihr Handeln

¹⁷ Projekten dieser Art fehlt es manchmal an öffentlicher Finanzierung, weshalb es zeitweise dazu kommen kann, dass sie nicht angeboten werden. Verstärkte Nachfrage kann dazu beitragen, dass die Anbieter wieder Förderungen zur Weiterführung erhalten.

Verantwortung übernehmen müssen und die Konsequenzen ihres Handelns erkennen. An österreichischen Schulen gibt es in den letzten Jahren verstärkt Projekte zur Konfliktregelung und Gewaltprävention. Bei der Peer-Mediation werden SchülerInnen zu Peer-MediatorInnen ausgebildet, die bei Konflikten zwischen Gleichaltrigen vermitteln. Im Rahmen dieser Peer-Mediation kann man sich auch interkulturellen Konflikten widmen.¹⁸

Soziale (Klassen-)Stunden

Eine soziale Stunde in der Klasse bietet die Möglichkeit, gemeinsam mit dem Klassenvorstand einmal wöchentlich Probleme zu besprechen. Eine solche institutionalisierte Gesprächsmöglichkeit kann das nötige Vertrauen in der Klasse schaffen, um auch spezielle Situationen anzusprechen, in denen sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund befinden oder die sich aufgrund einer kulturell heterogenen Klassensituation ergeben. So kann auch der interkulturelle Austausch und Dialog gefördert werden.

SchülerInnenberatung

SchülerInnenberatung bietet Beratung auf mehreren Ebenen an. Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist dies eine Gelegenheit, Probleme anzusprechen, die ihre besondere Situation mit sich bringen kann. Manche Eltern haben restriktive Erziehungsvorstellungen (z.B. traditionelle geschlechtsspezifische Erwartungen), was die künftige Rolle ihrer Kinder in der Familie oder im Beruf anbelangt. Dies trifft sowohl auf manche MigrantInnen zu als auch auf Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Unterscheiden sich die Wertvorstellungen und Erwartungen der Eltern stark voneinander bzw. von denen, die großteils in der Schule vermittelt werden, kann dies dazu führen, dass die betroffenen SchülerInnen darunter leiden oder auch bei ihren SchulkollegInnen weniger Akzeptanz finden. Die SchülerInnenberatung ermöglicht, solche Problemstellungen in einem vertraulichen Rahmen zu besprechen. Auch in der Elternarbeit kann dies zum Thema gemacht werden.

Berufsorientierung

In der verbindlichen Übung Berufsorientierung¹⁹ können SchülerInnen ihre persönlichen Stärken und Perspektiven einbringen. Dies kann dazu genutzt werden, um SchülerInnen unterschiedlicher kultureller Herkunft aufzuwerten, z.B. wenn ihre Sprachkompetenzen (Mehrsprachigkeit bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) positiv bewertet werden. In der Berufsorientierung können auch Ausbildungsmöglichkeiten und das Berufsleben in anderen Ländern thematisiert werden. Will man sich dabei auch auf die Herkunftsländer von MigrantInnen beziehen, sollte nicht vorausgesetzt werden, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund die diesbezügliche Situation im Herkunftsland ihrer Eltern kennen.

TutorInnen- / Mentoringsystem

SchülerInnen können ihren Peers im Unterricht helfen, wenn sie z.B. einen Wissensvorsprung oder eine bessere Deutschkompetenz haben. Die Sitzordnung in einer Klasse kann so organisiert werden, dass jeweils zwei SchülerInnen mit gleicher, jedoch anderer Erstsprache als Deutsch nebeneinander sitzen. So kann gegebenenfalls ein Kind, wenn es besser Deutsch kann, in seiner Erstsprache dem/der Sitznachbarn/in

¹⁸Siehe: bm:ukk, <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/peer-mediation.xml>

¹⁹ Mit Inkrafttreten des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe 1 ist „Berufsorientierung“ in der 7. und 8. Schulstufe eine verbindliche Übung, die in den Unterricht der Pflichtgegenstände zu integrieren ist.

Unterrichtsinhalte erklären, wenn er/sie etwas nicht versteht. Diese Form des Tandemsystems bewährt sich, weil dadurch auch die Erstsprachenkenntnisse der SchülerInnen aufgewertet werden.

Ein Mentoringsystem zwischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund kann besonders effektiv sein, da erfolgreiche SchülerInnen Vorbildwirkung haben. Aufgrund ähnlicher Erfahrungen können sie ihre Mentees gezielt unterstützen und wertvolle Vermittlungsarbeit leisten (siehe dazu Binder 2004: 266-269).

Hausübungs-Betreuung

Ein Angebot für SchülerInnen, im Rahmen der Nachmittagsbetreuung unter Aufsicht ihre Hausübungen zu erledigen, ist besonders für SchülerInnen von Vorteil, die zu Hause nicht entsprechende Räumlichkeiten und Ruhe für das Verrichten ihrer Hausübungen haben bzw. von den Eltern keine oder wenig Unterstützung erhalten können. Sollte nachschulische Betreuung kostenpflichtig sein, sind Vergünstigungen für finanziell schlechter gestellte Familien wichtig.

Praktische Hinweise für Lehrkräfte

Informieren Sie sich über die Herkunftssituation jedes einzelnen Schulkindes! Hat es Migrationserfahrung; spricht es mehrere Sprachen; ist es auch in anderen Kulturen sozialisiert)?

Versuchen Sie, die Lebenssituation ihrer SchülerInnen kennen zu lernen! Wie ist die familiäre Situation; hat das Kind einen ruhigen Platz zum Erledigen der Hausaufgaben; wird es dabei von jemandem unterstützt; kümmert sich jemand um die Anliegen in der Schule?

Verwechseln Sie Migrationskulturen nicht mit Herkunftskulturen! Die Alltagskulturen von MigrantInnen sind mit jenen der Herkunftsländer kaum vergleichbar.

Gehen Sie Konflikten zwischen SchülerInnen unterschiedlicher kultureller Herkunft nicht aus dem Weg, sondern thematisieren Sie diese im Unterricht! Entwickeln Sie Lösungsansätze mit der Klasse!

Vorsicht ist davor geboten, Konflikte voreilig als „kulturelle Konflikte“ zu bewerten. Ein Konflikt bei dem es z.B. um sexuelle Belästigung geht, muss nicht ein kulturbedingter Konflikt sein, nur weil SchülerInnen unterschiedlicher Kulturen daran beteiligt sind.

Als Lehrkraft haben Sie Vorbildfunktion: Was die SchülerInnen hinsichtlich Offenheit und Demokratieverhalten lernen und leisten sollen, müssen Sie vorleben.

Thematisieren Sie im Unterricht das Entstehen und die Funktion von Vorurteilen und Stereotypen, am besten anhand von Beispielen!

Nehmen Sie Rücksicht auf kulturelle Besonderheiten! Zum Beispiel: Während der vier Wochen des Ramadans können muslimische SchülerInnen unter Umständen nur eine eingeschränkte Leistung bringen, wenn sie fasten bzw. an die Essens- und Feierzeiten in ihrer Familie gebunden sind. Lassen Sie sich über die Feiern im Ramadan berichten! Fragen Sie ihre muslimischen SchülerInnen zu Schulanfang, wann in diesem Schuljahr Ramadan ist und in welcher Weise sie darauf Rücksicht nehmen können (siehe auch Kapitel 7 in diesem Handbuch)!

Besorgen Sie sich Lehrmaterial mit interkulturellen Inhalten und gehen Sie kritisch mit Schulbüchern um (siehe auch Kapitel 6 in diesem Handbuch)!

Informieren Sie sich eingehend über die Sprachen, die von Ihren SchülerInnen gesprochen werden, und bewerten Sie diese Sprachkenntnisse und die Mehrsprachigkeit in der Klasse als positive Bereicherung (siehe dazu: <http://www.sprachensteckbriefe.at>)!

Es ist für alle SchülerInnen wichtig, dass ihre Namen richtig ausgesprochen werden. Üben Sie gemeinsam mit der Klasse die richtige Aussprache und die jeweilige Schreibweise!

Manchmal zeigen Kinder eine Scham für ihr Herkunftsland oder für ihre Migrationserfahrung – dem kann im Unterricht entgegen gewirkt werden, etwa durch Betonung von positiven Merkmalen ihrer Herkunftsländer oder durch Hervorheben der zusätzlichen Kompetenzen und Wissensbestände, die SchülerInnen durch ihre (Migrations-)Erfahrungen gewonnen haben.

KAPITEL 5

FACHSPEZIFISCHE BEISPIELE FÜR DIE PRAKTISCHE UMSETZUNG DES UNTERRICHTSPRINZIPS „INTERKULTURELLES LERNEN“ UND FÄCHERÜBERGREIFENDE INTERKULTURELLE PROJEKTE²⁰

Auf den folgenden Seiten werden Beispiele für interkulturelle Unterrichtsgestaltung angeführt, welche die AutorInnen in der Praxis beobachten konnten, durch Literaturstudien und Gespräche recherchiert bzw. sich selbst überlegt haben. Manches mag banal klingen. Durch die Veranschaulichung werden Sie möglicherweise denken: „Das ist aber einfach!“ Es stimmt, dass die interkulturelle Gestaltung des Unterrichts einfach sein kann. Interkulturelles Lernen soll die SchülerInnen berühren, soll sie miteinbeziehen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen berücksichtigen. Es wird gemeinsam gelernt, Wissen und Erfahrungen werden ausgetauscht. Hier können die SchülerInnen im Mittelpunkt stehen und dürfen mehr wissen als die LehrerInnen! Das soll auch Ihnen als Lehrkraft den Druck nehmen, über alles Bescheid wissen zu müssen. Unter anderem gilt es, unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten und das Wissen der SchülerInnen über kulturelle Begebenheiten im Unterricht zu berücksichtigen, zu erweitern und durch den Austausch allen SchülerInnen zuteil werden zu lassen.

„Entsprechend der Vielgestaltigkeit interkulturellen Lernens gibt es keinen Königsweg; es ist ein offenes und innovatives Konzept, in das jederzeit neue Erkenntnisse kreativ eingebaut werden können. Durch Kulturaustausch kann überall und jederzeit Neues entstehen, diese Entwicklungen sind nicht vorhersehbar. Mit den Prinzipien des Dialogs und des Perspektivwechsels reagiert interkulturelle Bildung und Erziehung auf die Vorläufigkeit des Wissens, die permanente Veränderung der Realität.“ (Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen für Interkulturelle Bildung und Erziehung 2001: 112).

Eine Fülle an praktischen Ideen und Materialien für den interkulturellen Unterricht unterschiedlichster Schulstufen bietet der Ordner „**LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen**“ (1997)²¹. Hier finden sich unter dem Kapitel „Vom Curriculum zum interkulturellen Unterricht“ auch allgemeine Hinweise zur Umsetzung (LIFE Grundordner, 1.1.2.1: 1-4). In erster Linie geht es darum, Themen aufzugreifen, die ohnehin im Lehrplan vorgesehen sind, und jeweils die interkulturelle Dimension dieser Themen herauszuarbeiten. Vor allem in der Volksschule soll induktiv, also mit der Vielzahl persönlicher Erfahrungen der SchülerInnen im Rahmen der jeweiligen Themen, gearbeitet werden. Sprachenvielfalt soll als Ausgangspunkt ebenso wie als Thema des Unterrichts gelten. Die Präsenz und Wertschätzung der Herkunftssprachen der Schulkinder im Unterricht kann auch über einzelne Wörter und Floskeln hinausgehen und die Relevanz und Dialogfähigkeit einer Sprache aufzeigen (z.B. Märchen oder Kinderliteratur in unterschiedlichen Sprachen vorlesen lassen, vgl. dazu u.a. die Website des Referats für Migration und Schule (<http://www.buch-mehrsprachig.at>)). Als Unterrichtsmethoden eignen sich offene Ansätze, wobei die LehrerInnen auch Lernende sind und nicht immer alles wissen müssen. „Zur veränderten Rolle der Lehrenden gehört

²⁰ Dieses Kapitel ist erstmals erschienen unter: Mikael Luciak und Susanne Binder: Anregungen für die praktische Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ und fächerübergreifende interkulturelle Projekte, http://www.projekte-interkulturell.at/data/upload/docs/luciak_binder.pdf

²¹ Der Ordner kann kostenlos angefordert werden bei: presse@bmw.de, BMW Group, Konzernkommunikation und Politik, AK-4, D-80788 München, Fax: +49 (0)89 35 84 68 61.

zwingend das ‚echte‘ Fragen, Nachfragen, Zuhören – im Unterschied zum ‚Abfragen‘“ (ebd.: 3).

Kooperative Lernformen verändern die Gruppendynamik. Schülerzentrierte Arbeitsformen sind dem interkulturellen Dialog ebenso förderlich wie Projekt- oder Gruppenunterricht, z.B. arbeitsteilige Aufgaben, die nur mit Hilfe der spezifischen Kompetenzen von zwei- oder mehrsprachigen SchülerInnen gelöst werden können. Diesem Konzept folgt die mehrsprachige Kinderzeitschrift **TRIO**, die vom bm:ukk herausgegeben wird und für den Einsatz in mehrsprachigen Volksschulklassen geeignet ist. Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich und kann von Schulen kostenlos angefordert werden (<http://www.trio.co.at>).

„Im interkulturellen Unterricht wird die vielsprachige und multikulturelle Lebenswelt der Lernenden Ausgangspunkt des Unterrichts. Dies bedeutet, dass Schüler und Schülerinnen selbst das Unterrichtsmaterial beschaffen und produzieren und in dieser Rolle von Pädagogen unterstützt werden“ (ebd.: 3). Authentisches Material, das von SchülerInnen selbst gesammelt und produziert wird, verspricht hohe Lerneffizienz.

Letztlich ist eine Öffnung der Schule notwendig – sowohl was ihr Selbstverständnis als kulturell plurale Einrichtung als auch was die Öffnung gegenüber (Schul-)Fremden, die sich am Unterrichtsgeschehen beteiligen können, betrifft (Vorbildwirkung von MigrantInnen, Einbindung von Eltern, Schul- und Briefpartnerschaften etc.).

Zur besseren Veranschaulichung werden die in diesem Kapitel angeführten Beispiele für eine interkulturelle Unterrichtsgestaltung einzelnen Fächern zugeordnet, die in der Volksschule, der Sekundarstufe 1 und der Sekundarstufe 2 unterrichtet werden. Die inhaltlichen und didaktischen Vorschläge orientieren sich dabei am Volksschullehrplan und am Lehrplan für die Sekundarstufe I²². (Einzelne Vorschläge lassen sich in adaptierter Form sicherlich auch auf anderen Schulstufen als den angegebenen umsetzen.)

Deutschunterricht

Der herkömmliche Deutschunterricht richtet sich an SchülerInnen mit deutscher Erstsprache. Unterrichtet man eine sprachlich gemischte Klasse, ist auf die sprachliche Heterogenität durch differenzierte Aufgabenstellungen und leistungsdifferenzierte Beurteilung besondere Rücksicht zu nehmen.

Volksschule

Der Lehrplan unterscheidet zwischen verschiedenen Teilbereichen (Sprechen, Lesen, Schreiben, Verfassen von Texten, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung). Während die Unterrichtssprache Deutsch im Vordergrund steht, kann dennoch eine interkulturelle Dimension eingebracht werden. Es können Bezüge zu den Erstsprachen der SchülerInnen

²² Die Lehrpläne stehen auf der Website des BMUKK zum Download bereit: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> (9.1.2009). Zitate im folgenden Text sind, sofern nicht anders angegeben, dieser Internet-Textversion entnommen.

hergestellt bzw. interkulturelle Inhalte herangezogen werden, wie in der Folge exemplarisch dargestellt wird.

Sprechen

Beim Erzählen von persönlichen Erlebnissen, Ereignissen, Beobachtungen bzw. dem Wahrnehmen und Verstehen anderer und dem Äußern von Gefühlen und Empfindungen können kulturelle Unterschiede Berücksichtigung finden. So können Kinder dazu aufgefordert werden, über wahrgenommene kulturelle Verschiedenheiten in ihrer Umgebung oder in anderen Ländern (z.B. Feste, Bräuche, Rolle von Familienmitgliedern etc.) zu berichten. Es eignen sich auch Rollenspiele, bei denen SchülerInnen situationsbezogen Gefühle äußern (Zeigen von Angst, Trauer, Freude, Wut etc.). Dabei lässt sich besprechen, wie üblicherweise Gefühle von den SchülerInnen und ihrer sozialen Umgebung gezeigt werden. Es versteht sich von selbst, dass hier ein großes Fingerspitzengefühl seitens der LehrerInnen vonnöten ist.

Schreiben

Aufgabe des Schreibunterrichts ist es, die SchülerInnen zum Gebrauch grundlegender konventioneller grafischer Zeichensysteme anzuleiten. Als interkulturellen Baustein kann man den Schulkindern vermitteln, dass es neben dem lateinischen Alphabet, wie es in Österreich verwendet wird, auch noch andere Schriften gibt. Ein schönes Beispiel bietet der Materialien-Ordner LIFE mit dem Buchstabenspiel „Das A in anderen Kulturen“ (LIFE Ergänzungsordner 3, 2.6.1). Hier wird das „A“ in unterschiedlichen Schriften (Arabisch, Hebräisch, Jiddisch, Griechisch und Russisch bzw. Kyrillisch, Lateinisch und Armenisch) dargestellt; Textbeispiele sind angeführt, in denen die Kinder jeweils das „A“ anstreichen können. Es geht hier um ein Erweitern des Blicks und des Verständnisses von Schrift und Sprache, um eine Relativierung bei uns gebräuchlicher Schriftformen und um die Anerkennung von Sprachen und Schriften, die vielleicht nur einigen Schulkindern vertraut sind (vgl. dazu auch die „Kurzfassung der Kinderrechte-Konvention“ in 24 Sprachen, 2006).

Sekundarstufe 1

Richtungsweisend in Bezug auf interkulturelles Lernen ist hier der im Lehrplan der Sekundarstufe 1 im Abschnitt „Allgemeines Bildungsziel“ formulierte Aufgabenbereich „Bildungsbereich Sprache und Kommunikation“: „Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren wird, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt.“

Unter Beiträgen des Deutschunterrichts zu den Bildungsbereichen heißt es: „Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft soll als bereichernd erfahren werden.“ In diesem Sinne können SchülerInnen aufgefordert werden, ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit religiösen oder traditionellen kulturellen Praktiken im Deutschunterricht einzubringen (z.B. mittels Referaten oder Posterpräsentationen). Der Lehrplan ist sehr weit gefasst, was einen großen Handlungsspielraum für LehrerInnen eröffnet. Das Interesse der SchülerInnen, sich mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen, sollte geweckt werden. Eine interkulturelle Dimension kann hier eingebracht werden, wenn Literatur aus unterschiedlichen Ländern (z.B. aus den

Herkunftsländern der SchülerInnen) im Unterricht behandelt wird. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch könnten Texte in ihren Erstsprachen zur Anschauung, Bearbeitung und Besprechung mitbringen. Dabei sollte jedoch berücksichtigt werden, dass manche SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Erstsprache ihrer Eltern nicht (mehr) ausreichend beherrschen, um einen Text lesen oder schreiben zu können. Grundsätzlich ist es ratsam, mit Texten zu arbeiten, die an die Erfahrungswelt der SchülerInnen anknüpfen, beispielsweise Jugendbücher, Bücher zu Filmen oder Comics, aber auch mit Sachtexten. Das Interesse am Unterricht wird ebenso durch das Einbeziehen der Sprachkenntnisse der SchülerInnen geweckt. Fremdsprachen- oder Erstsprachenkenntnisse lassen sich gerade in Klassen, in denen mehrsprachige SchülerInnen sitzen, besonders gut einsetzen. Beim Thema „Fremdwörter“ können Sprachvergleiche angestellt werden, beispielsweise aus welchen Sprachen die Wörter kommen bzw. in welchen Sprachen sie in gleicher oder ähnlicher Form verwendet werden (vgl. dazu KIESEL. Kinder entdecken Sprachen, 2007).

Sich sprachlich ausdrücken zu können, erfordert Übung. Die Kreativität und die Lust am Schreiben werden erhöht, wenn SchülerInnen Texte verfassen dürfen, bei denen die Fehlerkorrektur nicht im Vordergrund steht. Das Erstellen einer Schülerzeitung oder das Durchlesen und Kommentieren (ev. auch Verbessern) der Texte von MitschülerInnen fördern das gegenseitige Verständnis und erweitern den Kommunikationshorizont.

Für den Umgang mit SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, bietet der Lehrplan „Besondere didaktische Grundsätze“ an. Hervorzuheben ist der Vorschlag, dass „kontrastive Vergleiche (Muttersprache und Deutsch) Problembereiche deutlich machen und Fehlschreibungen verhindern können.“

Im Deutschunterricht kann außerdem eine interkulturelle Annäherung auch über das Lesen von Texten (Zeitungen, Internet-Foren, Schulbücher etc.) im Hinblick auf versteckte oder offene Vorurteile, Stereotype oder Ausländerfeindlichkeit erfolgen. Dies gilt natürlich auch über die Sekundarstufe 1 hinaus.

Sekundarstufe 2

Laut Lehrplan hat der Deutschunterricht „die Aufgabe, die Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern.“ Unter anderem sollen die SchülerInnen „ein Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen entwickeln“. Unter „Beiträge zu den Bildungsbereichen“ heißt es: „Der Deutschunterricht trägt mittels Ausbildung von Kommunikationskompetenz zur Friedenserziehung und zu den Grundwerten einer pluralistischen und den Menschenrechten verpflichtenden demokratischen Gesellschaft bei. Der Umgang mit ästhetischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen.“

Beim Lernen über Sprache lässt sich die deutsche Sprache in Relation zu den anderen im Land gesprochenen Sprachen setzen. Sowohl die Sprachen der anerkannten österreichischen Volksgruppen als auch verschiedene Migrantensprachen eignen sich dazu besonders gut. Durch Einbindung der SchülerInnen kann eruiert werden, wie sich Sprache verändert oder wie deutsche Wörter und Ausdrücke auch im Sprachgebrauch der

Volksgruppenangehörigen und MigrantInnen verwendet werden, selbst wenn sie in ihrer Erstsprache kommunizieren.

Andererseits kann geprüft werden, welche Fremd- und Lehnwörter bzw. Internationalismen aus anderen Sprachen ins Deutsche übernommen wurden. Fremdwörter (z.B. Portefeuille) haben ihre ursprüngliche Gestalt mehr oder weniger behalten. Lehnwörter (z.B. Wein) haben sich unserer Sprache und Lautung angepasst. Internationalismen (z.B. Jeans) sind in verschiedenen Sprachen fast identisch und spontan verständlich (vgl. Schader 2004: 317). Lassen Sie die SchülerInnen eine Liste solcher Wörter machen und deren Ursprung eruieren! Neben modernen Ausdrücken wie „Das ist cool!“ können umgangssprachliche Ausdrücke wie „Haberer“ [hawara] (aus dem Jiddischen übernommen, urspr. „chavver“ = der Freund) oder „Kiberer“ [kiwara] (aus dem Mittelhochdeutschen von „kiben“ = schimpfen) gesammelt werden (vgl. dazu auch die bereits erwähnten KIESEL-Materialien sowie die Website <http://www.sprachensteckbriefe.at>, die ebenfalls unter dem Eintrag „Sprachbrücken“ einige Beispiele für die Übernahme von Wörtern aus der jeweiligen Sprache ins Deutsche und umgekehrt enthalten).

Im Sinne der Förderung der Kommunikationskompetenz können Menschenrechte zum Thema gemacht werden. Die Entwicklung der Menschenrechte, die Einhaltung der Menschenrechtskonvention in unterschiedlichen Ländern oder das Verständnis davon, was als Menschenrecht gilt oder nicht gilt, können von den SchülerInnen in Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeiten erarbeitet werden (siehe dazu: <http://www.coe.int/T/d/Menschenrechte/>) Um sich mit Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen zu beschäftigen, können SchülerInnen erforschen, was einst in der eigenen Gesellschaft bzw. im Kontakt mit anderen Kulturen als fremd empfunden wurde, mittlerweile jedoch als vertraut eingestuft wird. Dabei sollten historische Prozesse über Generationen hinweg betrachtet werden. Lassen Sie Ihre SchülerInnen durchaus einfache und leicht erkennbare Beispiele finden, wie etwa die sich in Mitteleuropa wandelnde Akzeptanz, rohen Fisch (Sashimi/Sushi) zu essen!

Laut Lehrplan sollen SchülerInnen in der Sekundarstufe 2 befähigt werden, Ausdrucksformen von Medien, Medientexten und deren Wirkung zu verstehen. Ein interkultureller Ansatz wäre nach Schader (2004: 260f.), SchülerInnen in mehrsprachigen Klassen Nachrichten politischer, sportlicher oder kultureller Natur sowie Meinungen und Standpunkte aus den Medien (Printmedien, TV, Radio, Internet) verschiedener Länder sammeln und vergleichen zu lassen. „Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen oder Gewichtungen relativiert die Absolutheit einzelner Standpunkte und fördert ein tolerantes, multiperspektivisches Denken.“ (ebd.: 260)

Lebende Fremdsprache

Sekundarstufe 1

Der Lehrplan beschreibt Fremdsprache als „Ausdruck von Kultur- und Lebensformen. Wertorientiertes Handeln im politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Umfeld wird durch Sprache umgesetzt. Der Erwerb einer Fremdsprache soll auch dem Kennenlernen von Fremdem und der bewussten Auseinandersetzung damit dienen. Dadurch sollen auch Vorurteile abgebaut werden. Sofern es sich bei der

Fremdsprache um eine Volksgruppensprache (sic!) handelt, soll deren besondere Beachtung zum gleichberechtigten und friedlichen Zusammenleben beitragen.“

Im Fremdsprachenunterricht bietet sich die Gelegenheit, sich mit den Ländern, in denen die gelernte Sprache gesprochen wird, auseinanderzusetzen. Teilweise finden sich in den Schulbüchern Informationen über Bevölkerung, Gebräuche und Lebensgewohnheiten dieser Länder. SchülerInnen können jedoch auch selbst Informationen in Büchern, in Länderlexika, im Internet oder in Reiseführern recherchieren (u.a. durch vergleichende Lektüre von Reiseführern von Österreich wie auch der verschiedenen Herkunftsländer der SchülerInnen im Hinblick auf eventuell vorhandene Klischees und Stereotypisierungen). Durch Kontakte mit Gleichaltrigen in einem dieser Länder können SchülerInnen etwa über den Alltag, über die Schule, über die Freizeit oder auch über die Sichtweisen, wie die Bevölkerungen zweier Länder einander wahrnehmen, lernen. Beliebte, unkompliziert und kostengünstig sind Kontakte über E-Mail, wobei sich gleichzeitig ein fächerübergreifender Ansatz mit dem Informatikunterricht ergeben könnte (siehe auch: LIFE Ergänzungsordner 1, 2.8.5).

Interessant ist etwa auch die Aufgabenstellung, herauszufinden, in welchen Ländern der Erde die im Fremdsprachenunterricht gelernte Sprache Umgangssprache ist. Hier könnte nebenbei erhoben werden, welche Sprachen zusätzlich in den jeweiligen Ländern und Regionen gesprochen werden (z.B. wird in vielen afrikanischen Ländern Französisch als Verkehrssprache neben den diversen anderen afrikanischen Sprachen gesprochen, während in Lateinamerika die indigenen Sprachen kaum noch in Verwendung sind).

Auch die politische Dimension von Sprache kann im Unterricht behandelt werden. Geeignete Themen wären hier die Anerkennung von Minderheitensprachen oder der Wechsel einer Landessprache infolge geänderter politischer Verhältnisse. Dazu eignen sich zum Beispiel im Russischunterricht die Situation in den baltischen Ländern, wo bis vor wenigen Jahren noch Russisch als zweite Landessprache galt, heute jedoch nur mehr Estnisch, Lettisch bzw. Litauisch offizielle Landessprachen sind, diskutiert werden. Im Französischunterricht könnte man sich mit den Sprachenrechten der Bretonen oder Basken auseinandersetzen.

Lassen Sie die SchülerInnen selbst recherchieren (z.B. auf den Internetseiten des Europarates <http://www.coe.int/>) und in Kleinprojekten, Referaten und Aufsätzen in den jeweiligen Fremdsprachen berichten! Sprachreisen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bieten ebenfalls die Möglichkeit für interkulturellen Austausch.

Der Lehrplan spricht aber darüber hinaus auch die Vielsprachigkeit im Klassenzimmer an: „Falls sich Schülerinnen und Schüler im Klassenverband befinden, denen die betreffende Fremdsprache als Muttersprache bzw. als Zweitsprache im Familienverband dient, sind deren besondere Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht zu nutzen.“ Eine solche Konstellation stellt meist eine natürliche Chance dar, mit verschiedenen Varianten der Standardsprache umgehen zu lernen, direkte Informationen über die kulturellen Hintergründe zu erhalten, und ermöglicht eine positive Hervorhebung von Mehrsprachigkeit.

Sekundarstufe 2

Laut Lehrplan kommt dem Fremdsprachenunterricht auch die Aufgabe zu, soziale Kompetenzen in multikulturellen Umgebungen zu fördern und den SchülerInnen nahe zu bringen, wie man sich sprachlich und kulturell angemessen in anderen Ländern verhält. Dazu gehören auch sozio-linguistische Kompetenzen, wie z.B. Höflichkeitskonventionen, Grußrituale, die soziale Distanz, die man beim Sprechen mit anderen einhält oder die Lautstärke, in der miteinander in bestimmten Sprechsituationen kommuniziert wird. (vgl. dazu u.a. Huber-Kriegler et al. 2002).

Die SchülerInnen können Vergleiche anstellen, welche diesbezüglichen Umgangsformen in den Ländern, in denen die jeweilige Fremdsprache gesprochen wird, ihres Wissens typisch sind und als kulturell angemessen gelten, in anderen jedoch eine andere Einschätzung oder Bewertung erfahren. Anregungen dazu gibt Lavric (2002) in ihrem Artikel Interlinguale und interkulturelle Missverständnisse:

„(...) das Beispiel der österreichischen Austauschstudentin, die einer französischen Kollegin vorgestellt wird und ihr dabei instinktiv die Hand reicht, während die Französin ihr gleichzeitig die rituellen Küsschen auf die Wangen drückt; und andererseits die Episode von dem Franzosen, der vergeblich versucht, diese Küsschen einer Afrikanerin zu geben, die nämlich nicht versteht, was er da will, und den Kopf immer in dieselbe Richtung bewegt wie er“ (ebd.: 2f.)²³.

Im Lehrplan heißt es: „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 Stereotype und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben.“

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen zu thematisieren, können – bereits auf der Sekundarstufe I, aber auch darüber hinaus – Vergleiche angestellt werden, die z.B. die Grammatik bzw. Satzbaukonstruktion betreffen. Die Sätze „Ich heiße Eva“, „My name is Eva“ oder „Je m'appelle Eva“ haben dieselbe Bedeutung, sind jedoch unterschiedlich konstruiert (vgl. Schader 2004: 278 ff.). Wie verhält sich dies in den Erstsprachen der SchülerInnen in sprachlich heterogenen Klassen? Mit Übungen zu diesem Thema ermöglichen Sie den SchülerInnen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Erstsprache und mit Fremdsprachen. In diese Reflexion über Sprache können Sie auch Dialekte und Mundarten einbeziehen. Der Lehrplan äußert sich dazu folgendermaßen: „Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen.“

²³ Die Autorin führt auch weitere Literatur zu kulturellen Unterschieden bei Benimm- und Verkehrsregeln an (vgl. dazu etwa den sehr unterhaltsamen Beitrag von Neuwirth 1993 über die USA aus europäischer Sicht oder Röttger/Steinhaus 1995 über die verschiedensten Arten von Divergenzen zwischen Griechenland und Deutschland“; ebd.: 10).

Lavric (2002: 1) führt dazu zwei Beispiele an, die sich zur Veranschaulichung von Unterschieden zwischen Sprachen und Kulturen im Englisch- bzw. Französischunterricht eignen: „Meine erste Anekdote handelt von einem deutschen Austausch-Schüler in einer englischen Familie. Wenn er abends fortgeht, findet er beim Heimkommen immer die gesamte Familie im Wohnzimmer versammelt, die offensichtlich nur seinetwegen aufgeblieben ist. Seine erste Reaktion sind Schuldgefühle, nach ein paar Tagen wird es ihm aber zu dumm und er erklärt ihnen in seinem Schul-Englisch freundlich, aber bestimmt: „You must not wait for me./Sie dürfen nicht auf mich warten.“ (er meinte: „You don't have to wait for me/Sie müssen nicht auf mich warten“). Worauf die Gastgeber ganz beleidigt antworten: „And you must not talk to us like that/Und du darfst nicht so mit uns sprechen“.

Die zweite Geschichte spielt in Frankreich in einem Zug. Eine österreichische Kollegin sitzt ganz allein in einem Abteil, da öffnet sich die Tür und jemand, der offensichtlich einen Sitzplatz sucht, fragt etwas; sie antwortet: „Oui“. Zu ihrer großen Überraschung geht daraufhin die Tür wieder zu und die Person entfernt sich. Meine Kollegin ist im ersten Augenblick verärgert und geneigt, an ihrem persönlichen Charme zu zweifeln, bis ihr plötzlich des Rätsels Lösung aufgeht: Bei uns fragt man in dieser Situation nämlich: „Ist noch ein Platz frei?“, in Frankreich aber ist die Standardfrage: „Les places sont prises?/Sind die Plätze besetzt?“²⁴

Mathematik

Volksschule

Während im Lehrplan für den Mathematikunterricht keine expliziten Hinweise für die interkulturelle Gestaltung des Unterrichts gegeben werden, zieht sich das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“²⁵ als Querschnittmaterie durch alle Fächer. Es soll einen Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. „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.“

Im Mathematikunterricht der Volksschule kann beispielsweise der Zahlenraum 0 bis 12 in den verschiedenen Erstsprachen der Schulkinder erfasst (und, sofern die SchülerInnen dies bereits beherrschen, niedergeschrieben) werden. Lassen Sie die SchülerInnen in ihren Sprachen laut zählen, versuchen Sie als Lehrkraft zu wiederholen und vielleicht sogar ein paar Zahlen zu lernen! Zum Aufschreiben höherer Zahlen können auch die Eltern oder ältere Geschwister gebeten werden – womit nicht nur eine Wertschätzung der Erstsprache

²⁴ Die „Non-Thinking Hypothesis“ von Langer (1978, 1989, Langer et al. 1978) besagt, dass unsere Kommunikation weitgehend automatisch verläuft, nach festen Schemata und Konventionen. Daher kann es vorkommen, dass man in manchen Situationen dem Gesprächspartner/der Gesprächspartnerin nicht einmal zuhört, weil man überzeugt ist, dass man ohnehin genau weiß, was er/sie sagen wird. Das kann zu „interactional slips“ wie der Anekdote im Zug führen (zit. n. House 1993:185).

²⁵ Interkulturelles Lernen wurde zu Beginn der neunziger Jahre erstmals als Unterrichtsprinzip verankert. Es gilt mittlerweile in den Lehrplänen für die Volksschulen, Hauptschulen und für die AHS. Wie auch andere Unterrichtsprinzipien soll sich „Interkulturelles Lernen“ wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen (vgl. BGBl. II Nr. 134/2000 und BGBl. II Nr. 133/2000, novelliert durch BGBl. II Nr. 277/2004).

vermittelt wird, sondern auch ein Einbezug des familiären Umfelds stattfindet. Auch ist es möglich, die SchülerInnen dazu anzuhalten, spielerisch einfache Rechnungen in unterschiedlichen Sprachen zu lösen.

SchülerInnen, die bereits in einem anderen Land Rechnen gelernt haben, verwenden oft andere als die in Österreich üblichen Verfahren, um Grundrechnungsarten durchzuführen (z.B. in den Niederlanden, in Frankreich, dem ehemaligen Jugoslawien oder der Türkei). Es ist sinnvoll, die SchülerInnen vorerst weiterhin so rechnen zu lassen und ihnen später die Wahl des Verfahrens frei zu stellen. Ein interkultureller Lerneffekt kann entstehen, wenn die SchülerInnen ihre Art zu rechnen auch ihren MitschülerInnen und Lehrkräften zeigen dürfen. Im LIFE-Ordner (Ergänzungsordner 2, 2.1.6.) wird am Beispiel „Schriftliches Malnehmen – Es geht auch anders! Vergleich der schriftlichen Normalverfahren von Deutschland, Italien, Irak, Mexiko und Japan in der Grundschule“ die Bedeutung eines solchen Ansatzes erläutert: Das Fremdsein in der Klasse wird aufgebrochen. Auch wenn anders gerechnet wird, überzeugt das richtige Ergebnis einer einfachen Multiplikation.

Der Umgang mit den bei uns gängigen genormten Maßeinheiten (Länge, Masse, Raum, Zeit, Geld) kann nach dem Erwerb entsprechender Kompetenzen auch mit den in anderen Ländern üblichen Maßeinheiten verglichen werden. Zum Beispiel gibt es im angelsächsischen Raum andere Maßeinheiten für die jeweiligen Größenbereiche (foot, pound, gallon, a.m./p.m. etc.). Welche Maßeinheiten werden in den unterschiedlichen Herkunftsländern der SchülerInnen verwendet?

Sekundarstufe 1

Textbeispiele sollten allgemein verständlich gehalten werden. Selbst deutschsprachige Kinder haben oft Probleme mit dem Verständnis von Textbeispielen. Hier sollte ein Modus gefunden werden, die Texte für die SchülerInnen verständlich aufzuschlüsseln – oder selbst Textbeispiele zu verfassen, die an den Lebenserfahrungen der SchülerInnen anknüpfen. Textbeispiele können auch eine interkulturelle Dimension erlangen, wenn Personennamen, Ortsnamen oder Währungen unterschiedlicher Länder verwendet werden. (vgl. Interkulturelles Lernen – Mathematik für die 5. bis 8. Schulstufe, 2006.)

Schader (2004: 369) weist darauf hin, dass die Zahlwörter 13-19 bzw. Zehner, Hunderter und Tausender nicht überall gleich gebildet werden: „Das Französische hat eigene Wörter bis 16 und stellt dann den Zehner voran; im Türkischen zählt man ‚zehn eins, zehn zwei‘ usf., im Albanischen sagt man ‚eins/zwei/drei auf zehn‘, im Kroatischen ‚fünf und zehn‘ usw. Ähnlich ist es mit der Bildung der Zehner. Neben speziellen Endungen (‚-zig‘, ‚-ty‘) stoßen wir hier auch auf Besonderheiten wie das französische ‚quatre-vingt‘ oder das albanische ‚njëzet‘, ‚dyzët‘ für 20 und 40. Ihnen liegt vermutlich ein altes System zugrunde, das von den total (sic!) 20 Fingern und Zehen ausging.“ Der Autor schlägt vor, diesbezügliche Vergleiche nach Möglichkeit in sprachgemischten Teams erarbeiten zu lassen (vgl. ebd.).

Sekundarstufe 2

Im Mathematikunterricht können die unterschiedlichen kulturellen Einflüsse auf die Entwicklung der Mathematik im Verlauf der Geschichte aufgezeigt werden. Man denke dabei an Kulturen im Nahen und Mittleren Osten, in Indien oder China (siehe dazu Nelson

1993). Kulturelle Einflüsse lassen sich beispielsweise anhand der Entwicklung verschiedener Konzepte, Symbole und Regeln zeigen (etwa die Entstehung der Unbekannten „x“ oder der Null im arabischen Raum).

Pfeiffle (1999) verweist darauf, dass „die Karriere von ‚x‘ eine merkwürdige (ist)“ und wir die „Einführung von ‚x‘ als kultureller Schablone mathematischen Denkens“ der arabischen Kultur verdanken. Er betont zwar, dass mathematische Aufgaben „nicht rascher und eleganter gelöst werden, wenn man weiß, dass das vielgesuchte Symbol ‚x‘ seiner Herkunft nach mehr ist als eine Konvention, der man beitrifft oder nicht.“ Doch meint er weiter: „Schade ist es, meine ich, wenn das alles (...) aus dem Archiv des Gedächtnisses der Menschheit auf immer verschwunden wäre.“ (in ÖFSE (Hg.) 1999: 87) In diesem Sinne kann ein interkultureller Mathematikunterricht dazu beitragen, den Einfluss und das Zusammenspiel unterschiedlicher Kulturen im Verlauf geschichtlicher Entwicklungen deutlich zu machen.

Unterricht in Sachfächern

Sachunterricht (Volksschule)

Der Sachunterricht in der Volksschule bezieht sich unmittelbar auf die Lebens- und Erfahrungswelten der SchülerInnen. In einer kulturell pluralen Gesellschaft und insbesondere in kulturell heterogenen Klassen ist es daher naheliegend, auch den Erfahrungsschatz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. von Angehörigen ethnischer Minderheiten in den Unterricht aktiv miteinzubeziehen. Ein Hintergrundwissen der LehrerInnen über alle verschiedenen Kulturen ist hierfür nicht erforderlich. Vielmehr geht es darum, das konkrete Lebensumfeld der SchülerInnen im Unterricht zu berücksichtigen. Durch gegenseitige Einblicke in die diversen Themenbereiche der Alltagskultur wird der interkulturelle Dialog gefördert, ohne dabei bestimmte Vorstellungen von Kultur festschreiben zu wollen. Lassen Sie die Kinder mündlich und schriftlich aus ihrer Erfahrungswelt berichten: im Klassenplenum, in der Partnerarbeit, in der Kleingruppe, im Schulaufsatz etc.! Es gilt dabei zu berücksichtigen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht immer über Informationen betreffend die Herkunftsländer verfügen. Um Bloßstellungen zu vermeiden, sollte entsprechendes „Expertenwissen“ daher nicht vorausgesetzt werden. Gegebenenfalls können auch über Eltern, Großeltern, Verwandte oder durch Recherchen in Büchern und dem Internet Informationen eingeholt werden (vgl. Schader 2004: 347).

Der Unterrichtsgegenstand Sachunterricht ist laut Lehrplan in verschiedene Erfahrungs- und Lernbereiche gegliedert – Gemeinschaft, Natur, Raum, Zeit, Wirtschaft und Technik. Für diese Bereiche lassen sich interkulturelle Bezüge herstellen, wie hier anhand einiger Beispiele dargestellt wird.

Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft

Die Situation der Familie als Lebensgemeinschaft kann sich bei den einzelnen Kindern auch aus kulturellen Gründen recht unterschiedlich gestalten. Unterschiedliche Familienformen (Kleinfamilie, Großfamilie, Patchworkfamilie etc.) und wie diese von den SchülerInnen subjektiv erfahren werden, können besprochen werden.

Erfahrungs- und Lernbereich Raum und Zeit

Veränderungen von Menschen und Dingen sind auch über das eigene regionale Umfeld hinaus zu beobachten. SchülerInnen können Informationen in ihrem familiären Umfeld sammeln, welche Veränderungen es beispielsweise in ihren Herkunftsländern in den Bereichen Wohnung, Bekleidung, Verkehr, Arbeit, Freizeit, Brauchtum oder Versorgung im Laufe der Zeit gegeben hat.

Biologie und Umweltkunde**Sekundarstufe 1**

Auch wenn laut Lehrplan den „einheimischen Vertretern aus Tier- und Pflanzenreich“ der Vorzug zu geben ist, bietet es sich in einer kulturell gemischten Klasse an, sich zusätzlich mit der Tier- und Pflanzenwelt aus anderen Ländern (z.B. den Herkunftsländern der SchülerInnen oder ihrer Eltern) zu beschäftigen. In Bezug auf Ökologie und Umwelt ermöglichen Einsichten in globale Zusammenhänge (etwa der Kauf von Möbeln aus tropischen Holzarten und die damit einhergehende Abholzung des Regenwalds) eine interkulturelle und kritische Dimension. Die Betrachtung von Ökosystemen unterschiedlicher Regionen ist ebenso ein interkultureller Teil des Lehrplans. Beim Thema Sexualität ist es in einer kulturell gemischten Klasse nötig, etwaige kulturellreligiös bedingte Tabus zu berücksichtigen. Diese gibt es in jeder Kultur und in jeder Religion. Dennoch unterscheiden sich gesellschaftliche Normvorstellungen, was die Sichtweise über die Angemessenheit eines öffentlichen Diskurses über bestimmte Themen anbelangt. Es ist sicher nicht einfach abzuwägen, wo hier die Grenzen liegen, wie offen über ein Thema mit einer Klasse diskutiert werden kann. Hier sind Sensibilität und Einfühlungsvermögen gefragt. Um niemanden vor den Kopf zu stoßen oder in unangenehme Situationen zu bringen, sollten sich LehrerInnen über den kulturellen und religiösen Hintergrund ihrer SchülerInnen näher informieren (siehe dazu: van Driel, 2004).

Sekundarstufe 2

Laut Lehrplan sollen die SchülerInnen „ihr Verständnis und die Wahrnehmung für den eigenen Körper vertiefen und damit zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst und anderen befähigt werden“. Dazu gehören die Akzeptanz des eigenen Körpers und der eigenen Sexualität sowie die Gesundheitsförderung. Eine Lehrerin erwähnte im Gespräch, dass in einer Schulklasse ein Video vom Fest der Beschneidung eines Schülers gezeigt wurde. Ebenso wurde das Thema „Mädchenbeschneidung“ im Senegal diskutiert, u.a. weil sich ein von dort kommendes Mädchen bereit erklärte, über ihre Erfahrungen zu berichten (Interview im Rahmen der Forschung zur vorliegenden Publikation). Das Thema Beschneidung wird in den Schulbüchern zumeist ausgelassen, betrifft aber viele SchülerInnen in Österreich. Je nach Kultur gibt es diesbezüglich unterschiedliche Sichtweisen und Argumente, die dafür und dagegen sprechen.

Jene Fälle, bei denen es zu einer Genitalverstümmelung, d.h. zu einer Körperverletzung kommt, sollten keinesfalls im Sinne eines Kulturrelativismus als eine Variante kultureller Praxis unkritisch hingenommen werden. Anhand von Berichten über diese Form der Verletzung von Menschenrechten (etwa von Amnesty International) kann dieses Thema im Biologieunterricht (und darüber hinaus) kritisch reflektiert werden.

Zum Thema Ökologie und Umwelt sieht der Lehrplan u.a. folgende zu behandelnde Aspekte vor: „Verständnis für die Probleme der Welternährung, der Ressourcenverteilung und der verschiedenen Formen der Landwirtschaft (intensiv und extensiv) erwerben, Ursachen für den Nord-Süd-Konflikt erkennen und Zukunftsszenarien entwickeln. (...) Umweltprobleme und deren Ursachen am Beispiel Klimawandel diskutieren und Lösungsmöglichkeiten im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aufzeigen.“

Der Biologie- und Umweltkundeunterricht kann auf verschiedenste Themenbereiche Bezug nehmen, die zum besseren Verständnis über die gegenseitige Abhängigkeit von Ländern und Kulturen, über soziale Ungleichheiten oder über Hintergründe für Migration beitragen. Dabei kann auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage stattfinden, wie „fortschrittlich“ die „westliche“ industrialisierte Welt ist, angesichts ihres unverhältnismäßig großen Beitrags zur Umweltverschmutzung oder angesichts der mangelnden Bereitschaft zur Lösung des Nord-Süd-Konflikts.

Geographie und Wirtschaftskunde

Sekundarstufe 1

Der Kernbereich des Lehrplans bietet im Abschnitt „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ eine Grundlage für eine interkulturelle Orientierung des Unterrichts. Unter dem Überthema „Leben in einer vielfältigen Welt“ gilt es, die kulturelle, soziale und politische Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde zu erfassen und sich mit „dem Anderen“ vorurteilsfrei auseinanderzusetzen. Für SchülerInnen wirkt es anschaulich, wenn auf die Lebenssituationen verschiedener Bevölkerungen eingegangen wird – sei es bei Klimakunde oder bei geologischen Themen. Welche Auswirkungen haben etwa geographische, klimatische und wirtschaftliche Gegebenheiten auf das Leben von Menschen? In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, wenn SchülerInnen dies auf die eigenen Erfahrungen und den eigenen Lebensraum bezogen reflektieren. Hier können SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Unterricht ihr Wissen einbringen, sofern sie ihr Herkunftsland (oder das ihrer Eltern) kennen und eine positive Beziehung dazu haben, oder sie können ihre Familie dazu befragen.

Bei der Auseinandersetzung mit einzelnen Ländern bzw. Erdteilen bietet es sich an, über diverse Stereotype zu reflektieren (z.B. der „typische Amerikaner“). So wird den SchülerInnen bewusst, dass Verallgemeinerungen nicht zulässig sind. Eine differenzierte Betrachtungsweise kann geübt werden, indem die Aufgabe gestellt wird, einen „typischen Österreicher“ zu charakterisieren und entsprechende Beispiele dazu miteinander zu vergleichen (Trägt jede Österreicherin ein Dirndl?).

Gerade beim Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht werden viele Problemstellungen angesprochen und auch zumeist in den Schulbüchern behandelt, wobei zum besseren Verständnis entsprechende Hintergrundinformationen über das Leben von Menschen in unterschiedlichen Ländern und Kulturen und über globale Zusammenhänge hilfreich sind. Ermuntern Sie die SchülerInnen, nicht nur Negativbeispiele zu benennen (wie die Sesshaftmachung von Nomaden in Nordafrika und die Zerstörung von natürlichen Lebensräumen, Boden und sozialen Strukturen), sondern auch nach geglückten Formen von Entwicklungszusammenarbeit zu suchen (etwa ein Frauenprojekt

in Indien, das berufliche Selbstständigkeit und Unabhängigkeit fördert; vgl. Binder/Daryabegi 2003: 50)!

Sekundarstufe 2

Der Lehrplan sieht, je nach Schulstufe, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vor, die sich für eine Auseinandersetzung mit inter- und transkulturellen Fragestellungen bestens eignen. So sollen die „wichtigsten räumlichen und ökonomischen Auswirkungen des Integrationsprozesses der Europäischen Union“ vermittelt werden. SchülerInnen sollen „erkennen, dass sich Europa zum Einwanderungskontinent entwickelt hat“ und „die Lebenssituation ausgewählter Bevölkerungsgruppen vor dem Hintergrund des Phänomens ‚Fremdsein‘ analysieren und bewerten können“, sie sollen „die gesellschaftspolitischen Herausforderungen einer alternden und multikulturellen Gesellschaft erfassen“ und „Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen und Möglichkeiten von Verbesserungen durch Entwicklungszusammenarbeit diskutieren“.

SchülerInnen mit Migrationserfahrung haben oft eine hohe Sensibilität für bestimmte Themen, die für die Aufbereitung von Unterrichtsinhalten genutzt werden kann – insbesondere bezogen auf das Thema Migration (vgl. Binder/Daryabegi 2003: 49). Das kann zum Anlass genommen werden, Migration als eigenes Thema zu behandeln und gleichzeitig einen direkten Bezug zu den SchülerInnen mit Migrationshintergrund herzustellen. Welche Bedingungen gibt es für Aus- bzw. Einwanderung, für eine Aufenthaltsberechtigung oder Arbeitsgenehmigung in Österreich? Die Migrationserfahrung der SchülerInnen wird so im Unterricht als Wissensvorsprung berücksichtigt und die Gelegenheit genutzt, dieses spezifische Knowhow zu präsentieren.

Resultate aktueller demographischer bzw. Migrationsstudien können herangezogen werden, um die Vor- und Nachteile von Migration für Europa deutlich zu machen und kritisch zu reflektieren. Durch Briefpartnerschaften mit SchülerInnen in anderen europäischen Ländern kann der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die europäische Integration für Angehörige in unterschiedlichen Ländern hat.

Rollenspiele und Diskussionen zum Thema „Wo fühle ich mich als Fremde/r?“ tragen zur Erkenntnis bei, dass es Fremdheitserfahrungen auch innerhalb der eigenen Kultur geben kann. Zum Beispiel können ähnliche regionale Lebensbedingungen (Stadt/Land), soziale Schicht und subkulturelle Merkmale dazu führen, dass sich Menschen unterschiedlicher Länder manchmal kulturell näher sind als Menschen desselben Landes, die unterschiedliche Lebensumstände haben.

Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Sekundarstufe 1

„Der Unterricht in Geschichte und Sozialkunde versteht sich als Begegnung mit der Vergangenheit des eigenen und anderer Kulturkreise (sic!).“ In österreichischen Geschichtsbüchern wird – verständlicherweise – eine auf die Geschichte Österreichs bezogene Sichtweise historischer Entwicklungen dargestellt. Es ist wichtig, über die Perspektive, aus der Geschichtsschreibung erfolgt, zu reflektieren. Dies gilt einerseits für den nationalen Aspekt, andererseits aber auch generell für die Darstellung von Macht und

Herrschaft, von den Beherrschten und der „einfachen Bevölkerung.“ Ein Perspektivenwechsel kann hier interessante Einblicke gewähren. So könnte beispielsweise gefragt werden: Wie sieht die „Türkenbelagerung“ eigentlich aus Sicht der Türkei aus? Wie sah die so genannte „Entdeckung Amerikas“ aus dem Blickwinkel der indigenen Bevölkerung aus? Warum haben uns laut Schulbuch die Habsburger mehr zu interessieren als die Bevölkerung, die unter den Habsburgern gelebt hat? Als Lehrkraft sollte man sich darüber Gedanken machen, was eine solche (österreichspezifische) historische Annäherung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bedeuten kann.

Gerade im Geschichtsunterricht empfiehlt es sich, zusätzliches Wissen über historische Ereignisse zu vermitteln, das in den Schulbüchern nicht vorkommt. Das Interesse der SchülerInnen kann geweckt werden, wenn Sie einen Bezug zur Gegenwart herstellen und aktuelle politische Situationen und Konflikte gemeinsam diskutieren. Dabei muss es zu keiner Lösung kommen, eine Lehrkraft braucht nicht auf alles eine Antwort parat zu haben, denn für Kinder und Jugendliche ist es vielmehr wichtig, die Widersprüchlichkeiten in der Welt zu erfahren und ihren eigenen Weg zum Umgang damit zu erlernen.

Das Thema Asyl und Flucht lässt sich im Geschichtsunterricht beispielsweise vergleichend thematisieren. Wie war die Einstellung Österreichs gegenüber Flüchtlingen aus kommunistischen Ländern während des „Kalten Krieges“? Wie ist die allgemeine Asylpolitik heute? Hier könnten SchülerInnen Recherchen durchführen und Vergleiche mittels alter und aktueller Tageszeitungen anstellen.

Sekundarstufe 2

Der Geschichte- und Sozialkundeunterricht sowie der Gegenstand Politische Bildung sollen die Diskussionskultur und die Dialogfähigkeit fördern. Laut Lehrplan sollen SchülerInnen ein „globales Geschichtsverständnis“ entwickeln, das eine „Basis für das Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und die wertschätzende Beziehung zu anderen gegenwärtigen Kulturen“ bildet. „Der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist dabei besondere Beachtung zu schenken.“ In diesem Zusammenhang können etwa Beispiele von Ausgrenzung, Benachteiligung oder Verfolgung bestimmter Gruppen innerhalb einer Gesellschaft behandelt werden, die sich im Verlauf der Geschichte in unterschiedlichen Ländern und Kulturen gezeigt haben. Diese Gegenüberstellung würde einerseits deutlich machen, dass es Vorurteile und Rassismus in allen Gesellschaften gibt und dass es andererseits dafür begünstigende Faktoren gibt, die es zu bekämpfen gilt.

Beim Thema „Umgang mit Verschiedenheit“ kann auch das Verhältnis zwischen den Geschlechtern in unterschiedlichen Kulturen behandelt werden. Im Lehrplan heißt es dazu: „Orientiert am europäischen Leitziel der Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter sollen Schülerinnen und Schüler auch erkennen können, dass Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse im Laufe der Geschichte unterschiedlich definiert waren und demnach veränderbar und gestaltbar sind.“ Dabei gilt es, die Beziehungen zwischen den Geschlechtern und die jeweilige Rollenverteilung in der Gesellschaft aus dem jeweiligen kulturellen Kontext heraus zu verstehen. Es scheint unvermeidbar zu sein, dass es dabei zu Kontroversen und unterschiedlichen Ansichten kommt. Gerade diese Auseinandersetzung kann jedoch Diskussionskultur und Dialogfähigkeit fördern. In didaktischer Hinsicht eignen sich zur Abhandlung dieser

Themen Rollenspiele mit anschließenden Diskussionen oder auch Befragungen von ExpertInnen.

Die SchülerInnen sollen befähigt werden, ein „an den Menschenrechten orientiertes Politik und Demokratieverständnis zu erarbeiten“ sowie „die Ursachen, Unterschiede und Funktionen von Religionen und Ideologien zu erkennen“. Nach eingehender Recherche (Fachliteratur, Internet, Befragungen von ExpertInnen, wie Angehörigen verschiedener Religionsgemeinschaften, VertreterInnen von Amnesty International, der Asylkoordination oder PolitikwissenschaftlerInnen) zu den Themen Menschenrechte, Religionen und Ideologien können Schaubilder, Plakate und Wandzeitungen gestaltet und deren Inhalte miteinander verglichen werden.

Die Sammlung und der Vergleich von historischen Atlanten, die in Schulen unterschiedlicher Länder Verwendung finden, könnten ein globales Geschichtsverständnis fördern und deutlich machen, dass bei Darstellungen geschichtlicher Verläufe je nach Land unterschiedliche Akzentuierungen erkennbar werden.

Physik

Sekundarstufe 1 und 2

Themen wie „Wasser“ oder „Strom“ lassen sich interkulturell – und auch fächerübergreifend (z.B. mit Geographie) – aufarbeiten und behandeln. Anhand verschiedener Fragestellungen (z.B.: Welche Wasservorkommen gibt es in den verschiedenen Ländern? Wie wird Strom gewonnen? Wie wird Wasser aufbereitet, wie Warmwasser gewonnen? Was geschieht mit den Abwässern?) können SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgefordert werden, die Situation in ihren Herkunftsländern bzw. in den Herkunftsländern der Eltern zu erforschen, darüber im Unterricht zu berichten und die Hintergründe für die jeweiligen Unterschiede zu beleuchten.

Ein Beispiel: Eine muttersprachliche (Team-)Lehrerin ging im Physikunterricht mit den Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sprechenden SchülerInnen in ihrer Sprache auf Wasserkraftwerke im ehemaligen Jugoslawien ein. Dazu hatte sie Arbeitsblätter in deren Erstsprache entworfen. Ebenso stellte sie bekannte Physiker dieser Länder vor. Währenddessen erhielten die anderen SchülerInnen deutschsprachige Informationen über die Nutzung der Wasserkraft in Österreich (vgl. Binder/Daryabegi 2003: 47).

Psychologie und Philosophie

Sekundarstufe 2

Auch im Psychologie- und Philosophieunterricht lässt sich das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ umsetzen. So kann im Psychologieunterricht bei den Themen „Wahrnehmung von Zeit, Raum und Körperdistanz“ oder „non-verbales Verhalten und Körpersprache“ auf kulturspezifische Unterschiede eingegangen werden. Es kann dabei thematisiert werden, wo soziale Zeitverläufe als linear und wo sie als zyklisch angesehen werden, welche Bedeutung Pünktlichkeit in verschiedenen Kulturen hat, welcher Raum als privat oder öffentlich gilt, wie viel Körperdistanz in der Interaktion mit einem Gegenüber üblich ist oder welche Bedeutung Gestik und Mimik haben. Ebenso können die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern und zwischen den Generationen – die Rolle

und der gesellschaftliche Status von Kindern, Frauen, Männern und Alten – aus kultureller Sicht beleuchtet werden (vgl. Huber-Kriegler et al. 2004).

Im Philosophieunterricht kann auf die Bedeutung unterschiedlicher kultureller Einflüsse für die Entwicklung ontologischer, erkenntnistheoretischer oder ethischer Grundfragen eingegangen werden. Es kann die Frage nach der Universalität von Menschenrechten behandelt werden, ebenso wie das Verständnis und der Begriff von Philosophie in verschiedenen Kulturen. Gibt es Unterschiede zwischen den „Weisen“ im asiatischen Raum und den „Philosophen“ im alten Griechenland? Gibt es verschiedene Ursprünge und Entwicklungen des Philosophierens in der Menschheitsgeschichte? Ist Philosophieren immer kulturell determiniert, d.h. von kulturell geprägten Vorverständnissen und Denktraditionen geleitet, oder ermöglicht das Philosophieren, sich seiner kulturellen Befangenheiten zu entledigen?

Religion bzw. Ethik

Volksschule

SchülerInnen in der Volksschule können unterschiedliche Symbole, religiöse Festtage und andere Besonderheiten verschiedener Religionen näher gebracht werden. Es wäre denkbar, SchülerInnen unterschiedlicher Glaubensrichtungen, nach einer Vorbereitung in ihrem Religionsunterricht, den SchülerInnen der jeweils anderen Konfessionen die Besonderheiten ihrer Glaubensrichtung in einer gemeinsamen Unterrichtseinheit vorstellen zu lassen.

Sekundarstufe 1 und 2

Im Religions- und im Ethikunterricht ist eine Auseinandersetzung mit anderen Religionen vorgesehen. Dabei können die Präsenz verschiedener Religionen im direkten Umfeld der SchülerInnen thematisiert und die Weltreligionen und kleinere religiöse Gemeinschaften behandelt werden. Die Beschäftigung mit verschiedenen Religionen und Glaubensformen erfordert Sensibilität. Diese Annäherung kann in einer konkreten Begegnung, z.B. mit Gläubigen anderer Konfessionen geschehen. Die Einladung von VertreterInnen anderer Religionen in den Unterricht oder der gemeinsame Besuch einer Kirche, Synagoge und Moschee ermöglicht ein besseres Verständnis für andere Religionen.

Es könnten auch gemeinsame Unterrichtseinheiten mit ReligionslehrerInnen verschiedener Konfessionen organisiert werden, um den SchülerInnen die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Religionen nahe zu bringen.

Weiters bietet der Religions- und Ethikunterricht Gelegenheit dazu, sich mit Themen wie Freiheit, Friede, Krieg, Flucht auseinanderzusetzen. Mit den SchülerInnen kann das Thema Migration und alles, was damit einhergehen kann (z.B. Diskriminierung, Ausländerfeindlichkeit, Fluchterfahrungen, Ausübung der eigenen Religion) diskutiert werden.

Musikerziehung

Volksschule

Musikunterricht eignet sich grundsätzlich sehr gut für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“, da die Entwicklung von Musikrichtungen oft aus interkulturellen Kontakten resultiert bzw. Ausdruck der Kultur von verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft ist.

Folgende Aktivitäten bieten sich im Fach Musikerziehung in der Volksschule an: Lieder in verschiedenen Sprachen singen, ein mehrsprachiges Lied erfinden, Tänze unterschiedlicher Kulturen einüben und aufführen, Instrumente, die in unterschiedlichen Kulturen Verwendung finden, kennenlernen. SchülerInnen recherchieren außerdem vielleicht gerne über die internationale Musikszene (Popstars, VolksmusikerInnen, etc.). Die Ergebnisse können in der Klasse präsentiert werden (vgl. Schader, 2004: 389-393 - Diese Vorschläge lassen sich auch in der Sekundarstufe umsetzen.)

Sekundarstufe 1 und 2

Bei der Auseinandersetzung mit Musikrichtungen bietet es sich an, auf die kulturellen Wurzeln von Musik einzugehen, etwa am Beispiel des Blues, der – ähnlich wie Gospels oder Jazz – eine kulturelle Ausdrucksweise der African Americans darstellt und in die Zeit der Sklaverei zurückreicht. Einige moderne Musikrichtungen (z.B. Rap, HipHop) bieten auf Grund ihrer gesellschaftskritischen Texte die Möglichkeit, sich mit interkulturellen Fragestellungen zu befassen.

Für höhere Klassen eignet sich eine Beschäftigung mit Musikströmungen aus unterschiedlichen Ländern und deren sozialpolitischer Bedeutung (z. B. Turbo-Folk in Serbien) und mit gesellschaftspolitisch engagierten MusikerInnen (wie etwa Manu Chao). Tanz, Musik und Gesang ermöglichen eine Kommunikationsschiene zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die im herkömmlichen Schulgeschehen kaum erreichbar ist. Es hat sich wiederholt gezeigt, dass introvertierte oder benachteiligte SchülerInnen durch musikalische Ausdrucksformen mehr aus sich herausgehen können.

Werken und Bildnerische Erziehung

Volksschule

Kindern, die in mehr als einer Sprache aufwachsen, wodurch die Zweitsprache Deutsch noch nicht altersgemäß entwickelt ist, fällt es manchmal schwer, komplexere Themen und Gefühle sprachlich auszudrücken. Bildnerische und künstlerische Gestaltung ermöglichen es, Gedanken und Gefühle auf andere Weise auszudrücken oder zu verarbeiten. Gemeinsam können etwa Collagen mit gesammelten Materialien aus den Herkunftsregionen oder Urlaubsorten gestaltet werden. Fotos von verschiedenen Orten und Personen lassen sich künstlerisch verzieren. Im fächerübergreifenden Unterricht gibt es die Möglichkeit, Themen wie Wohnen, Landwirtschaft oder Familie in verschiedenen Regionen bildlich zu gestalten.

Sprachliche Aspekte kommen durch künstlerisch gestaltete Schriftzüge in verschiedenen Sprachen, die Verwendung von Gedichten oder durch den Einsatz von Werbematerialien

aus verschiedenen Ländern zum Tragen. SchülerInnen können beispielsweise in Selbstportraits die Sprechblasen in der Erstsprache einfügen (vgl. Schader 2004: 374-378).

Sekundarstufe 1 und 2

Der Lehrplan betont die „Wechselbeziehung zwischen Kunst und gesellschaftlichen Entwicklungen, Kunst und Religion; den Zusammenhang von Kunst und kultureller Identität; die Einsichten in fremde Kulturen (...).“ Anhand der Betrachtung und Interpretation historischer und gegenwärtiger Kunst (etwa beim Besuch von Ausstellungen) lassen sich mit den SchülerInnen Zusammenhänge zwischen den Kunstobjekten und den von KünstlerInnen dargestellten gesellschaftlichen Entwicklungen herausarbeiten.

Die multikulturelle Dimension von Kunstwerken (Verwendung von Symbolen aus unterschiedlichen Kulturen, Einflüsse von unterschiedlichen Kulturen bei der Entstehung verschiedener Kunstrichtungen etc.) kann thematisiert werden.

Im Werkunterricht lassen sich einfache Musikinstrumente, Kinderspielzeug oder Modelle von typischen Gebäuden aus verschiedenen Ländern (nach)bauen oder Werkstücke mit Bezug zu traditioneller Kleidung und Accessoires herstellen. Im Fach Bildnerische Erziehung können SchülerInnen Comics oder Fotoromane mit mehrsprachigen Inhalten kreieren (vgl. Schader 2004: 380 bzw. 377).

Schließlich ist auch eine Auseinandersetzung mit KünstlerInnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und Kulturen möglich. So kann man einen Maler oder eine Bildhauerin mit Migrationserfahrung in die Klassen einladen oder eine Galerie bzw. Ausstellung besuchen, um etwas über den (Migrations-)Hintergrund der ausstellenden KünstlerInnen zu erfahren.

Bewegung und Sport

Volksschule

Der Sportunterricht kann eine interkulturelle Dimension erlangen, wenn Kinder sportliche Aktivitäten und Freizeitspiele, die in verschiedenen Kulturen üblich sind, durchführen. Fächerübergreifend können im Deutsch- oder Sachunterricht die Regeln verschiedener Spiele, die dann im Fach Bewegung und Sport zur Anwendung kommen, besprochen werden. Für manche Spiele, etwa Fangspiele wie „Wer hat Angst vor dem bösen Wolf?“ oder Kreisspiele wie „Dreht euch nicht um, der Plumpsack geht um“, gibt es Varianten in vielen Ländern. Sie heißen zumeist anders und haben teilweise andere Regeln. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in kulturell gemischten Klassen auch mit Unterstützung der Eltern gut erarbeiten (vgl. Schader 2004: 384f.). Die DVD „Beştaş. Interkulturelle Spielesammlung“ umfasst eine Spiele aus den Herkunftsländern, die in einem Projekt mit Kindern und Jugendlichen im 5. Wiener Gemeindebezirk zusammengetragen wurden (vgl. Interkulturelles Zentrum (Hg.) 2005).

Auch Kinder- und Volkstänze können mit den SchülerInnen eingeübt werden, jedoch sollten Klischees und falsch verstandene Folklorisierung vermieden werden (vgl. Schader 2004: 386).

Sekundarstufe 1 und 2

Die Bedeutung des Sports in verschiedenen Ländern und Regionen kann mit den SchülerInnen besprochen werden. Wer sind die Vorbilder (Sportgrößen, Fußballmannschaften etc.)? Welche Sportarten sind besonders populär? Gibt es Sportarten, die in Österreich wenig Bedeutung, in anderen Ländern jedoch einen hohen Stellenwert haben (vgl. ebd.: 387)?

Im Sportunterricht geht es einerseits um Körperbewusstsein, andererseits wird soziales Verhalten wie Teamgeist, Fairness, Toleranz, Kooperations- und Hilfsbereitschaft eingeübt.

Interkulturelle Projekte

Projektarbeit bietet sich für Interkulturelles Lernen besonders an, für ein eintägiges Projekt ebenso wie für ein aufwändiges EU-Projekt²⁶. Das eigene Erarbeiten von Wissen aus verschiedenen Quellen, die Aufarbeitung und Aufbereitung dieses Wissens (z.B. auf Plakaten, welche die Klassenwände schmücken oder in Ausstellungen, die im Schulhaus präsentiert werden) wecken das Interesse der SchülerInnen und die Inhalte bleiben nachhaltig präsent.

Bei Projektarbeit ist das Einbeziehen von außerschulischen Institutionen oder Personen besonders förderlich. Durch Kontakte mit MigrantInnen (z.B. mit einer türkischen Schriftstellerin) bieten sich Möglichkeiten zur Identifizierung und Vorbildwirkung. Schulen sollten vermehrt auf derartige personelle Unterstützung von außen zurückgreifen (vgl. Vortrag von Ingrid Gogolin in Wien, 2000).

Eine Vernetzung mit Institutionen und Personen außerhalb der Schule mag auf den ersten Blick einen zusätzlichen Arbeitsaufwand bedeuten. Langfristig betrachtet bietet sie jedoch erweiterte Ressourcen und kann aufgrund der Kompetenzen anderer eine Arbeitserleichterung bringen, denn *„es kann nicht jeder alles können“* (Lehrerin im Interview, in Binder 2003: 253).

In der Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen für Interkulturelle Bildung und Erziehung (Berlin 2001: 110f.) finden sich zum Thema „Projektarbeit und Aktionen“ folgende Anregungen:

Projekte haben je nach Zielsetzung eine unterschiedliche Dauer und durchlaufen verschiedene Phasen. Sie sollten immer einen Lebensweltbezug haben, darin z.B. die Selbst- und Fremdwahrnehmung thematisieren und mit einer Bewertung des Projekts abschließen.

Lassen Sie Ihre SchülerInnen ein Projekt zu Interkulturellem Lernen entwickeln – wie sind ihre Vorstellungen zu diesem Thema? Lassen Sie sie selbst Vorschläge zum Perspektivenwechsel machen, Material sammeln und es vorstellen!

Entwickeln Sie im Rahmen von Projekten Unterrichtseinheiten, die in späteren Jahrgängen oder Parallelklassen Verwendung finden können!

Bieten Sie attraktive Alternativen zum Nachmittags-Alltag: Arbeitsgemeinschaften, Schulspiel, Schulzirkus, Schulgarten, Volkstanz, Fahrradwerkstatt, Computerwerkstatt, Videofilm, Musikband, Schülercafé etc.!

Überschreiten Sie die Grenzen der Schule, ermöglichen Sie Begegnung und Dialog: Laden Sie außerschulische ReferentInnen ein (evtl. MigrantInnen), organisieren Sie gegenseitige Schulbesuche (evtl. ins Ausland)!

Organisieren Sie Schulausflüge und Begegnung! Insbesondere im städtischen Bereich bieten sich dazu eine Reihe von Einrichtungen an. Besuchen Sie internationale Organisationen, Moscheen, Synagogen, Integrations- und Migranteneinrichtungen, Heime für AsylwerberInnen und Flüchtlinge, Schubhaft-Gefängnisse, Amnesty International etc.!

²⁶ Im „Grundsatzertlass zum Projektunterricht“; Rundschreiben 44/2001 vom 30. Juli. 2001) finden sich einerseits die Empfehlung zur Durchführung von Projektunterricht und andererseits diverse Richtlinien dazu http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml (11.9.2009)

Fördern Sie Schüleraustausch und Klassenreisen sowie die Vernetzung der Schule mit Schulen in anderen Ländern, z.B. mit gemeinsamen Anknüpfungspunkten (Bergdorf in Österreich – Bergdorf in der Türkei)!

Berufen Sie Diskussionsrunden ein, die z.B. thematisieren, wie österreichische SchülerInnen über türkische SchülerInnen denken und umgekehrt!

Thematisieren Sie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Xenophobie, und arbeiten Sie dazu im Rahmen eines Projektes!

Wirken Sie der Stereotypenbildung entgegen! Stellen Sie Menschen aus anderen Ländern in bekannten Kategorien vor (Ärztin, Mutter, Pfarrer, Geschäftsbesitzer), das verdeutlicht und betont Gemeinsamkeiten! Binden Sie Fachleute mit Migrationserfahrung in den Unterricht oder in die Projektarbeit mit ein!

Holen Sie gezielt (ausländische) PädagogInnen und andere ExpertInnen (z.B. EthnologInnen) zu Informationsveranstaltungen an die Schule! Wie wird in anderen Ländern gelernt? Wie sieht Schule in anderen Ländern aus, wie sieht Kindheit und Jugend in anderen Ländern aus?

Organisieren Sie Fotoausstellungen, gestalten Sie Plakate, (mehrsprachige) Schülerzeitungen, Theateraufführungen oder Konzerte!

Betreffend die Inhalte von Projekten verweisen wir an dieser Stelle auf die **Datenbank: „Interkulturelle Schulprojekte“ des bm:ukk**. Diese Datenbank enthält derzeit über 200 Projekte aus allen Schularten und allen Bundesländern und wird laufend erweitert. BesucherInnen der Webseite <http://www.projekte-interkulturell.at> sind eingeladen, eigene Schulprojekte für die Aufnahme in die Projektdatenbank anzumelden.

KAPITEL 6

ANALYSE VON SCHULBUCHINHALTEN: LESEN DURCH DIE „INTERKULTURELLE BRILLE“

Die „interkulturelle Brille“

Der Umgang mit Schulbuchtexten erfordert einen geschärften Blick, eine kritische, hinterfragende Haltung und den Mut „Falsch!“ zu rufen: Es empfiehlt sich ein Blick durch die „interkulturelle Brille“. Die im Folgenden angeführten Fragestellungen und Beispiele sollen helfen, Schulbücher kritisch hinsichtlich der Einbeziehung und des Umgangs mit interkulturellen Inhalten zu lesen. LehrerInnen, die sich dies zu eigen machen, sollten diese Herangehensweise an die Schulbuchtexte ihren SchülerInnen weiter vermitteln – denn sie sind es letztlich, die mit den Texten und Vorgaben arbeiten müssen.

Interkulturalität im Schulbuch

LehrerInnen haben im Rahmen des Lehrplans durchaus freie Gestaltungsmöglichkeiten, orientieren sich aber vielfach an Lehrbuchinhalten. Tun sie dies nicht, sehen sie sich oft der Kritik seitens der Eltern oder SchulleiterInnen ausgesetzt (vgl. Binder/Daryabegi 2003:40). Interkulturalität spielt in den approbierten Schulbüchern eine untergeordnete Rolle, wie im Folgenden näher ausgeführt wird. Es lassen sich jedoch auch Beispiele aus Schulbüchern zeigen, die dem Anspruch, die interkulturelle Perspektive zu berücksichtigen, durchaus gerecht werden.

Für das vorliegende Handbuch wurden 55 Schulbücher aus verschiedenen Schulstufen und Schularten hinsichtlich interkultureller Inhalte analysiert. Als Grundlage diente ein von den AutorInnen erarbeiteter Raster (siehe Anhang). Der Raster ist thematisch gegliedert und enthält Fragestellungen, die dabei helfen sollen, sich dem Schulbuch interkulturell anzunähern (vgl. Portera 2004). Unter anderem wird danach gefragt, in welcher Art und Weise fremde Kulturen und Minderheitenangehörige in den Schulbüchern dargestellt werden, inwieweit kulturelle und religiöse Pluralität, Migration, Interkulturelles Lernen und Friedenserziehung behandelt werden, ob Stereotype und Vorurteile zum Thema gemacht bzw. durch die Schulbücher tradiert werden und schließlich, welche Aussagen sich über das Bildmaterial aus interkultureller Sicht machen lassen.

Anhand der analysierten Schulbücher wird eine kleine Auswahl positiver wie auch problematischer Beispiele von Texten und Bildmaterial exemplarisch dargestellt.

1. Thematisierung von Kulturen und Minderheiten

(a) Verschiedene Kulturen und Sprachen (gegenwärtig und historisch)

Fragestellung: In welchem Ausmaß und Kontext und in welcher Art und Weise werden fremde Kulturen und Sprachen dargestellt?

Ein positiv hervorzuhebendes Beispiel findet sich in „Deutschstunde 4“ (Prammer et al. 2003; für HS und AHS 8. Schulstufe). Hier kommen Indigene selbst zu Wort und berichten über ihre Situation.

Im ersten Beispiel, zum Thema „Aborigines – australische Ureinwohner“, wird ein Interview mit einer Aborigine geführt. Sie ist Lehrerin an einer Schule für „Weiße“. Im Gespräch zeigt sie großes Selbstbewusstsein und betont stolz, eine Aborigine zu sein. Als Einleitung zum Text steht: *„Menschen, die nicht in unserer ‚westlichen‘ Welt leben,*

haben manche Lebensgewohnheiten, Sitten und Gebräuche, die uns fremd sind. Wir finden ihre Lebenswelt oft faszinierend und in vielem können wir etwas von ihnen lernen.“ Im Interview kommt „eine Lebensweisheit der Aborigines“ zum Ausdruck: *„Das Äußerste an Kritik kann nur Schweigen sein.“* Die SchülerInnen werden zur Diskussion über diesen Grundsatz aufgefordert.

Ein weiteres Beispiel findet sich im Geschichtsbuch „Zeitbilder 5“ für die Oberstufe (Scheipl et al. 2003; für die 9. Schulstufe), wo unter dem Titel „Die Arabische Welt – von der Geschichte bis zur Gegenwart“ ein differenziertes Bild von den unterschiedlichen Entwicklungen verschiedener arabischer Staaten gezeigt wird. Andererseits wird an späterer Stelle unter dem Titel „Im Islam herrscht der Mann über die Frau“ behauptet: *„(Die Frauen) zeigen sich daher in der Öffentlichkeit nur in langen, weiten Gewändern mit tief verschleiertem Gesicht.“* Da es diesbezüglich große Unterschiede zwischen aber auch innerhalb der verschiedenen Länder mit islamischer Kultur sowie zwischen verschiedenen islamischen Religionsgemeinschaften gibt, wäre hier eine differenzierte Darstellung angemessen. Die verallgemeinernde Darstellung trägt hingegen zur Stereotypenbildung bei.

(b) Nationale Minderheiten in Österreich (Volksgruppen)

Fragestellung: In welchem Ausmaß und Kontext und in welcher Art und Weise werden in Österreich anerkannte Minderheiten (Volksgruppen) dargestellt?

Österreichische Volksgruppen finden in den ausgewählten Schulbüchern wenig Erwähnung. Im VS-Bereich kommen sie nur in den regionalen Sachunterrichtsbüchern vor.

Im Sachunterrichtsbuch „Schatzkiste 4“ (Ussar et al. 2003; für die 4. Schulstufe im Burgenland) wird im Kapitel „Ein Land – mehrere Sprachen“ darauf hingewiesen, dass es in der burgenländischen Bevölkerung neben Deutsch auch noch Kroatisch, Ungarisch und Romanes als Erstsprachen gibt. In zwei Übungen sollen die SchülerInnen Schulstandorte suchen, an denen zweisprachig unterrichtet wird bzw. miteinander gelistete Wörter in den unterschiedlichen Sprachen üben. Die im Buch beiliegende Landkarte ist allerdings einsprachig (Deutsch), im Gegensatz zu der Landkarte im Sachunterrichtsbuch „Schatzkiste 4“ für Kärnten (2003), wo auch slowenische Ortsnamen ausgewiesen werden. Im Buch für Kärnten wird erwähnt, dass in mehreren Ortschaften neben Deutsch auch Slowenisch gesprochen bzw. in Schulen unterrichtet wird. Ein Bild zeigt eine zweisprachige Ortstafel. In einer Arbeitsaufgabe sollen die SchülerInnen die deutschen Namen zu slowenischen Orts- und Bergnamen finden.

In den ausgewählten Schulbüchern der HS, AHS und Polytechnischen Schule werden nationale Minderheiten in Österreich bis auf eine Ausnahme nicht berücksichtigt.

Auch in dem einzigen Beispiel im Buch „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ für die Polytechnische Schule (Wagner 2002) wird kein Bezug zu den SchülerInnen hergestellt. Vielmehr wird suggeriert, dass Minderheiten (unterschiedlicher Art) die „Anderen“ sind, es wird nicht davon ausgegangen, dass die SchülerInnen, die mit diesem Buch arbeiten, Angehörige einer Minderheit sein könnten. Zwar wird zur Diskussion zum Thema „Minderheiten in Österreich“ aufgefordert, das Buch liefert jedoch keinerlei Information dazu. Es bleibt also der Lehrkraft überlassen, ob und wie sie mit dieser Randnotiz namens „Unterrichtsgespräch“ umgeht. Der Text lautet: *„In Österreich leben Kroaten, Slowenen, Ungarn, Roma und Sinti, Tschechen und Slowaken als anerkannte*

Minderheiten. In welchen Bundesländern leben die Volksgruppen überwiegend? Unterscheide zwischen Minderheiten, Asylanten, Gastarbeitern, Flüchtlingen, Einwanderern, EU-Bürgern. Unter welchen Verhältnissen leben diese Menschen bei uns? Wie ist die Stimmung in Österreichs Bevölkerung, in deiner Nachbarschaft, in deiner Heimatgemeinde... diesen Menschen gegenüber? Was und wie berichten die Medien?“

(c) MigrantInnen in Österreich

Fragestellung: In welchem Ausmaß und Kontext und in welcher Art und Weise werden Migrantengruppen dargestellt?

MigrantInnen finden (zu) wenig Erwähnung in den Schulbüchern.

In „Bücherwurm 2“ (Bauer et al. 2003), einem Lesebuch für die Volksschule, gibt es die Geschichte „Mirkos Lied“. Die Lehrerin singt mit der Klasse ein Lied auf Kroatisch, das sie im Urlaub gelernt hat. Mirko wird aufgefordert, die Aussprache der Lehrerin auszubessern. Thematisiert wird, dass nicht nur Mirko beim Erlernen des Deutschen Schwierigkeiten hat, sondern die anderen beim Erlernen des Kroatischen, und so verstehen alle, dass das Erlernen einer neuen Sprache nicht so einfach ist. Abgesehen von diesem Beispiel gibt es in diesem Buch kaum interkulturelle Bezüge.

Das folgende Beispiel spiegelt die Situation eines Mädchens mit Migrationshintergrund wider, das sich sowohl an Werten der Aufnahmegesellschaft orientiert als auch an jenen ihrer Herkunftsgesellschaft.

Im „Deutschbuch“ (Wohlkönig 2002; für die Polytechnische Schule) findet sich die Geschichte „Perihan“ über ein Mädchen türkischer Herkunft: Perihan darf nicht alleine ausgehen, während ihre Freundin, Tochter einer österreichischen Alleinerzieherin, alle Freiheiten hat. Ein Bub aus ihrer Klasse interessiert sich für sie und lädt sie ins Kino ein – sie sagt zwar zu, traut sich aber dann nicht, hinzugehen. Würde sie mit einem Buben erwischt, stünde die Ehre ihrer Familie auf dem Spiel. Sie darf nicht auf die Klassenfahrt mitfahren, bekommt dann aber von dort einen Brief von jenem Buben, der mit einem falschen Absender, nämlich dem Namen der Freundin, versehen ist. Der Bursche hat demnach verstanden, dass Perihan mit Buben-Freundschaften vorsichtig sein muss und ihre Eltern nichts merken dürfen. In der Klasse wird von der Lehrerin das Thema „muslimische Mädchen“ besprochen.

Neben dem positiven Aspekt der Thematisierung von Migration bergen Falldarstellungen dieser Art immer die Gefahr, dass der Einzelfall als repräsentativ für alle Gruppenangehörigen (TürkInnen, AusländerInnen, MigrantInnen, MuslimInnen) gesehen wird. Es werden dabei Fremdheit und Anderssein konstruiert, ohne zu berücksichtigen, dass es innerhalb der jeweiligen Gruppen unterschiedliche Sicht- und Verhaltensweisen gibt.

Es wäre zudem wünschenswert, wenn solche Falldarstellungen nicht nur Probleme, sondern auch Vorteile thematisieren, welche Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben, wenn sie sich in unterschiedlichen kulturellen Kontexten der Gesellschaft bewegen.

Weitere Fragestellungen:

Werden kulturalistische Deutungen vorgenommen, d.h. wird Kultur per se als verantwortlich für gesellschaftliche Verhältnisse angesehen?

Bei der Darstellung von fremden Kulturen werden in den Schulbüchern oft verzerrende Eindrücke vermittelt. Man bekommt den Eindruck, dass gesellschaftliche Gegebenheiten wie Armut, kriegerische Handlungen, aber auch Geburtenraten sowie Beziehungen der Geschlechter und Generationen zueinander Ausdruck einer spezifischen Kultur wären. Dabei wird zu wenig auf geschichtliche Entwicklungen, die Bedeutung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen sowie auf ökologische Bedingungen geachtet.

Im Lehrbuch für „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ (Wagner 2002; für die Polytechnische Schule) werden Massenarmut und Bevölkerungsexplosion als die wichtigsten Ursachen von Umweltgefährdung in den am wenigsten entwickelten Ländern dargestellt: *„Dort zwingt oft Hunger die Menschen zum Raubbau an der Natur.“* Es erfolgt später im Text eine Relativierung: *„Ein Fünftel der Weltbevölkerung lebt in Industrie-Staaten, dieses Fünftel ist für vier Fünftel der Umweltbelastung unserer Erde verantwortlich.“* Ebenso relativiert eine Grafik „Teufelskreis der Armut in den Entwicklungsländern“. Jedoch wird die Rolle der multinationalen Konzerne und der Weltbank, der Kolonialisierung und Industrialisierung nicht berücksichtigt. Auf Zusammenhänge zwischen Armut und der Verantwortung reicher Industrieländer wird nicht Bezug genommen wird.

Wie geschieht die Darstellung von historischen Ereignissen (Kolonialgeschichte, Krieg, Eroberung, Entdeckung, Ausrottung, Vertreibung – z.B. Türkenbelagerung)?

Unter der Überschrift „Vielvölkerstaat“ (Lehrbuch für Geschichte „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3“; Lemberger 2001; für HS und AHS, 7. Schulstufe) findet eine unreflektierte und vereinfachte Erläuterung von Nationengründung statt: *„In Mitteleuropa fühlten sich immer mehr Menschen mit gemeinsamer Sprache, Kultur und Geschichte zusammengehörig und wollten eigene Staaten bilden.“* Hier werden Machtverhältnisse, politisches Kalkül, Grenzverhandlungen bzw. Kriege im Rahmen von Nationenbildungen ebenso ausgeblendet wie die Tatsache, dass Staaten, Nationen und Nationalstaaten immer auch in einem gewissen Maß pluralistisch sind. Minderheiten finden keine Erwähnung.

Erlauben die Texte SchülerInnen unterschiedlicher kultureller Herkunft eine Identifikation mit der eigenen Lebenswelt?

Im DaZ-Buch „Für dich und mich 1“ (Berger 1993; für die VS) sind zwei HauptakteurInnen ein Mädchen mit Kopftuch sowie ein Bub mit dunkler Hautfarbe. Namen von österreichischen Kindern und Migrant*innen werden durchgängig verwendet. Im Text fragt Ali: *„Wie heißt das auf Deutsch?“* Eine Mutter ist mit Kopftuch dargestellt. Arbeitsmigration wird thematisiert: *„Mirzas Eltern arbeiten in Österreich.“* So nimmt der Schulbuchtext durchwegs stark Bezug auf das Lebensumfeld der Kinder aus Migrationsverhältnissen.

In einem anderen DaZ-Buch (Grüneis/Zitzmann 1997; für die VS) werden die Kinder aufgefordert, von sich und ihrer Familie zu erzählen. Dies bietet grundsätzlich eine gute Basis für einen interkulturellen Dialog. Als Beispiel wird – ziemlich klischeehaft – ein Abend in einer Familie türkischer Herkunft geschildert: Bei Familie Akkaya ist am Abend viel los, die Mutter kocht, der große Bruder kommt und bringt türkische Videos mit, die Deutschhausübung ist schwergefallen, die kleine Schwester spielt, um 20 Uhr wird gegessen, der Bub kann lange nicht einschlafen, weil die Erwachsenen so laut reden – über die größere Wohnung und das neue Baby, das Mama bekommt.

Gibt es einen EU-Bezug?

Im Allgemeinen gibt es einen sehr geringen EU-Bezug in den Schulbüchern. Oft ist auch eine Vermischung zwischen den Begriffen EU und Europa zu bemerken, so etwa in „Ready-Steady-Go! Englisch mit Computerunterstützung“ (Artner/Seebauer 1999; für die Polytechnische Schule). Unter dem Titel „Think European“ werden nur EU-Landeshauptstädte behandelt. Der Titel bezieht sich aber nicht lediglich auf die EU, dennoch bleiben andere europäische Hauptstädte unerwähnt.

2. Spezifische Themenbereiche

(a) Kulturelle Pluralität (in Österreich bzw. in anderen Ländern)

Kulturelle Pluralität im Allgemeinen bzw. kulturelle Pluralität in Österreich wird – außer in den DaZ-Büchern – selten als Phänomen thematisiert. Ebenso spiegelt sie sich selten im Bildmaterial wider. Eine Ausnahme stellt das Französisch-Buch „Feu Vert“ (Luner/Truxa 2002; für HS und AHS) dar, in dem Pluralität und Internationalität durch viele Abbildungen von Menschen unterschiedlicher Herkunft gezeigt wird.

Das Schulbuch „Für & Wider. Arbeits- und Lesebuch der Ethik 1“ (Kitzberger/Schulak 2002; für die AHS Oberstufe und HBLA für wirtsch. Berufe) widmet sich in einem Unterkapitel der Vielfalt der Kulturen. Dabei werden sowohl kulturelle Unterschiede zwischen als auch innerhalb von Gesellschaften angesprochen. Auch Ethnozentrismus, die Tendenz, die eigene Kultur als Maßstab zu nehmen und höher zu bewerten, wird im Buch behandelt.

(b) Migration

In den untersuchten Büchern für die HS, AHS Unterstufe und Polytechnische Schule finden sich keine Beispiele, die Migration an sich behandeln. Nur in den DaZ-Büchern wird das Thema aufgegriffen.

Beispielsweise wird im DaZ-Buch „Für dich und mich 1“ (Berger 1993; für die VS) Arbeitsmigration so dargestellt: Herr Assaf arbeitet als Kellner, bekommt Lohn und träumt von einer Reise nach Hause in seinem Urlaub. Hier gilt es anzumerken, dass nicht alle ArbeitsmigrantInnen ihr ursprüngliches Heimatland als ihr „zu Hause“ ansehen. Einzeldarstellungen dieser Art bergen in sich die Gefahr der Verallgemeinerung.

Ein besonders positiv hervorzuhebendes Beispiel bietet das Buch „Psychologie“ (Konecny/Leitner 2000), das in der AHS-Oberstufe, HAK und anderen höheren

Lehranstalten verwendet wird. Hier gibt es zum Thema „Sprache und Denken“ ein eigenes Unterkapitel „Der Spracherwerb in der Migration“. Es wird die Frage behandelt, ob nicht-deutschsprachige Kinder in Österreich ausschließlich in deutscher Sprache oder auch in ihrer Erstsprache unterrichtet werden sollen. Die große Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts für die Entwicklung der allgemeinen Sprachfähigkeit wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben. Dem Unterricht in der Erstsprache werden auch andere Bedeutungen zugeschrieben, wie z.B. positive Einflüsse auf das Selbstwertgefühl (besonders bei Sprachen mit geringem Sozialprestige). Bilingualität wird auch in Verbindung mit geringerer Anfälligkeit für ethnozentrische Einstellungen gebracht.

Die Gründe für Migration werden in den Schulbüchern kaum thematisiert. Entsprechende Beispiele könnten jedoch zu einem besseren Verständnis über das Zustandekommen von Migrationsbewegungen führen. Angesichts der Tatsache, dass Zuwanderer im politischen oder medialen Diskurs oft abschätzig als „Wirtschaftsflüchtlinge“ bezeichnet werden, könnten zum Beispiel die Interessen von Aufnahmeländern an Zuwanderung oder die Hintergründe, warum Asylsuchende auf der Flucht sind, in den Schulbüchern näher behandelt werden.

(c) Interkulturelles Lernen und Friedenserziehung – Thematisieren von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit

Fragestellung: Ist das Anliegen einer Erziehung für ein friedvolles Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft erkennbar?

Im Psychologiebuch (Konecny/Leitner 2000; für AHS Oberstufe, HAK, u.a.) gibt es ein eigenes Kapitel zur „Umwelt- und Friedenserziehung“. Darin wird unter anderem die Gefährdung des sozialen Friedens durch Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus thematisiert. Verschiedene Erklärungsmodelle für die Entstehung dieser Phänomene werden angeführt. Der Verweis auf einen Bericht in der Tageszeitung Kurier von 1997, demzufolge sich viele ÖsterreicherInnen als „sehr rassistisch“ einstuften, dürfte sich auf eine Eurobarometerstudie beziehen, deren Datenerhebung aufgrund der Selbstzuschreibung („Halten Sie sich für rassistisch?“) jedoch als fragwürdige Untersuchungsmethode angesehen werden muss. In diesem Fall wäre es besser, die Originalquelle zu zitieren und die Untersuchungsmethode kurz zu beschreiben.

In „Deutschstunde 4“ (Pramper et al. 2003; für HS und AHS, 8. Schulstufe) finden sich einige positiv hervorzuhebende Beispiele. So gibt es Berichte über „eine andere Welt“: Martin Luther King, Gandhi, Mutter Teresa – mit entsprechender Aufforderung zur Diskussion: *„Kennt ihr Beispiele für Berichterstattung, bei der Menschen durch Schlagzeilen, Berichte und Bilder manipuliert oder gar aufgehetzt werden? Berichtet darüber!“* *„Fasse die Lebensgrundsätze und Ziele Gandhis in deinem Heft zusammen und notiere, wie du dazu stehst!“* *„Schreibe auch du deine Gedanken zum Thema ‚Rezepte gegen Vorurteile, Ausbeutung, Ausgrenzung, Gewalt und Armut‘ auf!“*

(d) Religiöse Pluralität

Die unterschiedlichen Religionen werden vorwiegend in Religions- oder Ethikbüchern behandelt. Religiöse Pluralität innerhalb eines Landes wird in den restlichen hier analysierten Schulbüchern jedoch so gut wie gar nicht als gesellschaftliches Phänomen

behandelt. In manchen katholischen Religionsbüchern für die Volksschule werden auch Praktiken anderer Religionen erwähnt. Jüdische Feste, wie z.B. das Pessachfest, werden des Öfteren beschrieben. Andere Religionen kommen selten vor.

Positiv in diesem Zusammenhang fällt das Buch „Du traust mir was zu – Religion 4“ (Jäggle/Dirnbeck 2001) auf. Darin werden eine Geschichte über Ostern in Griechenland (christlich orthodoxe Religion) und eine über das islamische Opferfest erzählt. In beiden Geschichten gibt es einen Bezug zu Österreich. In der ersten Geschichte ist die Mutter der erzählenden Irene selbst Griechin und verbringt mit ihrer Tochter Ostern in ihrem Heimatland. In der zweiten Geschichte wird über das Opferfest in der Familie Egüz aus Hallein berichtet, deren Mitglieder auch ihre nicht-muslimischen Nachbarn einladen.

In katholischen Religionsbüchern für die AHS-Oberstufe werden unter anderen „außerchristliche“ Religionsgemeinschaften beschrieben.

Im katholischen Religionsbuch „Lebenswege Glaubenswege“ (Riebl et al. 2003; für die AHS Oberstufe) werden im Kapitel „Dialog mit den Weltreligionen“ interessante Fragen aufgeworfen: *„Meine Schwester will einen Muslim heiraten. (...) Welche Rechte wird sie in ihrer Ehe haben? Was geschieht, wenn ihr Partner wieder in seine Heimat zurück will? Kürzlich hat sie ihn in die Moschee begleitet. Ist sie dabei eine Muslime zu werden?“* oder *„Wie sollen Gläubige unterschiedlicher Religionen miteinander umgehen?“* In der folgenden Abhandlung gibt es zwar Aufrufe zur Toleranz („Die Überzeugung des anderen anerkennen“) und Dialog, jedoch kaum konkrete Hinweise bezüglich des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Religionen. An dieser Stelle könnten Menschen zu Wort kommen, die in religiös gemischten Ehen oder Partnerschaften leben.

(e) Strukturelle Benachteiligung/Diskriminierung von Minderheiten

Ein positives Beispiel hinsichtlich der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheiten findet sich im Geschichtsbuch „Zeitbilder 5“ für die Oberstufe (Scheipl et al. 2003; für die 9. Schulstufe). Hier wird in zwei Schaubildern die Demokratie des Perikles mit der Demokratie in Österreich verglichen. Unter den Gruppen, die keine gesellschaftliche Mitbestimmung haben, werden im ersten Fall Frauen, Kinder, Metöken (Fremde) und Sklaven, im zweiten Fall Kinder und Ausländer („Gastarbeiter“) angeführt. Die Diskussionsfrage im Anschluss *„Welche Bevölkerungsgruppen sind in Attika, welche in Österreich von der Gesetzgebung ausgeschlossen bzw. aktiv beteiligt“* bietet Anlass zur Diskussion, inwieweit bzw. in welchen Bereichen (z.B. Wahlen auf Bundesebene, lokaler Ebene oder in Betrieben) es gerechtfertigt ist, „Gastarbeitern“ politische Mitbestimmung zu verwehren.

Weitere Fragestellungen:

Aus welcher Sicht wird berichtet?

Die analysierten Schulbücher sind beinahe ausschließlich aus der Mehrheitsperspektive geschrieben, wodurch sich Minderheitenangehörige als LeserInnen nicht direkt angesprochen fühlen.

Wird dem Umstand Rechnung getragen, dass sich durch die Migration bzw. die Integration im Aufnahmeland auch die Kultur ändert (kultureller Wandel) und sich bei MigrantInnen

verschiedene kulturelle Sicht- und Handlungsweisen herausbilden (Heterogenität von MigrantInnen-Kulturen)?

Es wäre wichtig, auch im Schulbuch aufzuzeigen, dass und wie sich die Kultur des Landes durch Zuwanderung ändert, aber auch dass Zuwanderer und ihre Folgegenerationen mitunter kulturelle Sicht- und Handlungsweisen entwickeln, die sich von jenen der Bevölkerung in den Herkunftsländern unterscheiden. So wie jede Kultur, ist auch die Kultur von MigrantInnen heterogen. Manche passen sich mehr der Kultur des Aufnahmelandes an, andere pflegen mehr ihre ursprüngliche Kultur. In Migrationsgesellschaften entstehen viele neue kulturelle Formen, und insbesondere die zweite und dritte Generation entwickelt oft eigenständige Lebensentwürfe und kulturelle Umgangsweisen. Diese Aspekte werden in den Schulbüchern nicht berücksichtigt. MigrantInnen werden zumeist als Fremde dargestellt (ein Zeichen dafür, dass sich Österreich offiziell bis heute nicht als Einwanderungsland versteht).

In Schulbüchern sollte auch darauf hingewiesen werden, dass es von den jeweiligen gesellschaftlichen Umständen und der politischen Situation abhängt, ob Integration bzw. kulturelle Vielfalt und ein friedvolles Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen gefördert oder verhindert werden.

3. Stereotype und Vorurteile

(a) Negative und positive Stereotypisierung (Xenophilie) im Schulbuch

Fragestellung: Lassen sich in den Schulbüchern negative und positive Stereotypisierungen finden?

Im Geschichtsbuch „Zeitbilder 5“ für die Oberstufe (Scheipl et al. 2003; für die 9. Schulstufe) werden Aussagen des Islam-Forschers Bassam Tibi zitiert, die grob verallgemeinernd sind und die Bildung negativer Stereotypisierung begünstigen: *„Aus islamischer Sichtweise ist die westliche Zivilisation auf Kosten des islamischen Welteroberungsprojektes entstanden. In der historischen Wahrnehmung der Muslime wird dies auf die Zeit der christlichen Kreuzzüge zurückdatiert. Der Westen wird als Zivilisation der ‚Kreuzzügler‘ gesehen. Der Hass darauf prägt das islamische Weltbild bis heute. Er bildet den Hintergrund für die Tat, die am 11. September 2001 die Welt erschütterte hat.“*

Es ist nicht nur problematisch, von *der* islamischen Sichtweise zu sprechen, sondern auch, historisch lang zurück liegende Begebenheiten als Hintergrund für die Anschläge vom 11. September 2001 zu postulieren.

Positive Stereotypisierung (Xenophilie) kommt in den Schulbüchern seltener vor. In Zusammenhang mit der Darstellung von so genannten Naturvölkern – in diesem Zusammenhang werden in einigen Schulbüchern mitunter längst überholte Begriffe wie „Indianer“ oder „Eskimos“ verwendet – werden jedoch des Öfteren Attribute wie „naturbewahrende“ oder „friedvolle“ Völker verwendet, die einer positiven Stereotypisierung gleichkommen.

(b) Thema Vorurteile und Stereotype

Fragestellung: Werden Stereotype und Vorurteile im Schulbuch thematisiert?

Im Geschichtsbuch „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3“ (Lemberger 2001; für HS und AHS, 7. Schulstufe) wird das Thema „vorgefasste Meinungen“ zwar kritisch, jedoch nur kurz und etwas oberflächlich behandelt. Ein Cartoon zeigt Männer am Stammtisch, die plakative Aussagen tätigen, wie *„Die Südländer sind alle faul, die Deutschen sind alle herrschsüchtig, wir Österreicher sind dafür gemüthlicher“*. Der Text dazu lautet: *„Das Gemeinschaftsdenken vieler Menschen führt immer wieder zu bedenklichen Einstellungen. Was hältst du von Meinungen dieser Art? Streiche alle vor gefassten Urteile durch und ersetze sie durch Aussagen, die nicht verallgemeinern.“*

(c) Sprachliche Aspekte (z.B. Begriff „Rasse“; primitive/naturnahe/kriegerische oder zivilisierte „Völker“)

Im Kapitel „Zur Psychologie der Geschlechter“ des Psychologiebuchs (Konecny/Leitner 2000; für AHS Oberstufe, HAK, u.a.) werden Geschlechterrollen im Kulturvergleich thematisiert. In diesem Zusammenhang werden Begriffe wie „Naturvölker“, „Naturvölker-Kinder“, „friedliche Stämme“, „friedfertige Völker“ oder „kriegerische Kulturen“ verwendet. Diesen Begriffen unterliegen Vorstellungen von Kultur, die fälschlicherweise (unveränderbare) naturgegebene Werte und Traditionen bestimmter Gesellschaften suggerieren, ohne dabei auf die Fähigkeit zur Stellungnahme, Reflexion und Distanzierung einzelner Mitglieder bzw. auf kulturellen Wandel Rücksicht zu nehmen. Beim Begriff „Naturvolk“ (im Gegensatz zum „Kulturvolk“) wird zumeist die moralisch-kulturelle Überlegenheit der eigenen Kultur gegenüber den „kulturlosen“ Anderen unterstellt. Die Abgrenzung zwischen Kultur- und Naturvolk wird auch durch die im Anschluss gestellte Frage deutlich: *„Könnte unsere Gesellschaft aus dem Verhalten der Naturvölker lernen?“*

Neben den Schulbüchern setzen LehrerInnen auch andere schriftliche Unterrichtsmaterialien, wie z.B. Schülerzeitschriften ein. Auch hier ist darauf zu achten, wie mit interkulturellen Themen umgegangen wird.

Ein Artikel in der Schülerzeitschrift „Kleines Volk“ (als Lesestoff für die 3. und 4. Schulstufe der VS bestimmt; Gruber 2005) behandelt Beziehungen zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Hautfarbe. Nach einem Konflikt zwischen Lukas und dem Mädchen Gift aus Burkina Faso wird die Mutter von Lukas im Elterngespräch zitiert: *„Ja, ich hab Lukas schon so oft gesagt, dass Neger auch Menschen sind! Ich kann halt nichts dafür, wenn die Gift stinkt.“* Im Text heißt es weiter: *„Die Frau Lehrerin ist verzweifelt. Was soll sie darauf sagen?“*

Der Artikel bietet in der Folge keine Aufklärung darüber, dass der Begriff „Neger“ abschätzig ist und nicht gebraucht werden sollte. Vermutlich wird davon ausgegangen, dass LehrerInnen bei der Behandlung dieses Themas diesbezüglich Klarheit bei ihren SchülerInnen schaffen. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass bei LehrerInnen (und Angehörigen anderer Berufsgruppen), die in einer Zeit sozialisiert wurden, als der Begriff „Neger“ noch als unbedenklich galt, diesbezüglich oft Unsicherheiten bestehen. Wiederholt wird in Gesprächen als Rechtfertigung für die Verwendung des Begriffs „Neger“ das Kinderbuch der 10 kleinen Negerlein genannt, welches (trotz des äußerst fragwürdigen Inhalts) oft mit positiven Assoziationen für „die lieben kleinen Negerlein“

in Verbindung gebracht wird. Aus diesem Grund wäre es ratsam, in Schulbüchern und auch in Schülerzeitschriften klärende Hinweise einzufügen, wenn derartige Begriffe in Texten verwendet werden, auch dann, wenn die Texte zur Problematisierung dieser Begriffe dienen sollen.

(d) Ethnozentrismus bzw. Eurozentrismus

Ein im Sinne interkultureller Sensibilisierung positiv zu bewertendes Beispiel lässt sich im Geschichtsbuch „Zeitbilder 5“ für die Oberstufe (Scheipl et al. 2003; für die 9. Schulstufe) finden. Dort wird darauf verwiesen, *„dass es für das Verständnis der (neuzeitlichen) europäischen Kultur wichtig ist, sich mit dem Reich von Byzanz, dem Oströmischen Reich, zu befassen“* und dass die Behauptung das kulturelle Leben im Mittelalter wäre zum Stillstand gekommen, angesichts des großen Zeitalters von Byzanz eine Missdeutung der Geschichte ist. Andererseits kann die Aussage *„Mit den Arabern, die der Islam geeint hatte, entstanden im Südosten neue feindliche Nachbarn“* als ethno- bzw. eurozentristische Sichtweise verstanden werden.

4. Bildmaterial

(a) Repräsentation von Mehrheits- und Minderheitenangehörigen

Überwiegend sind in den Schulbüchern Mehrheitsangehörige auf den Bildern zu sehen. Eher selten werden Minderheitenangehörige, die sich durch Hautfarbe oder das Tragen religiöser Symbole unterscheiden, bzw. ethnisch gemischte Gruppen abgebildet. Lediglich in den DaZ-Büchern kommt dies häufiger vor.

(b) Angehörige „fremder“ Kulturen

Bilder von Menschen mit dunkler Hautfarbe werden des Öfteren in Zusammenhang mit Folter, Hunger oder Flucht gezeigt. Die Überfülle an Themen bei denen AusländerInnen, Menschen dunkler Hautfarbe bzw. Menschen anderer Kulturen als arm und unterdrückt dargestellt werden, vermittelt – auch wenn teilweise dadurch Empathie gefördert werden soll – ein sehr einseitiges Bild.

In den katholischen Religionsbüchern für die Volksschule werden wiederholt Menschen mit dunkler Hautfarbe gezeigt. Auch hier geschieht dies häufig in Zusammenhang mit dem Thema Armut. Es gibt jedoch auch Bilder von Priestern oder Gläubigen mit dunkler Hautfarbe aus anderen Ländern. Eher selten werden gemischte Gruppen von Menschen unterschiedlicher Hautfarbe gezeigt.

Ein Bild im Buch „Mit dir auf dem Weg“ (Neuhold et al. o.J., für die VS) zeigt einander haltende Hände eines hell- und eines dunkelhäutigen Kindes unter der Überschrift „Grenzen überwinden“. Die Aussage ist allerdings zwiespältig. Zum einen kann es als positiv angesehen werden, wenn Menschen unterschiedlicher Hautfarbe, die miteinander in körperlichem Kontakt sind, im Schulbuch gezeigt werden. Zum anderen wird unterstellt, dass zwischen Menschen unterschiedlicher Hautfarbe Grenzen zu überwinden wären, was einer Verallgemeinerung gleichkommt und nicht auf den gesellschaftlichen Kontext verweist, der Gegensätze und Grenzziehungen begünstigen kann.

(c) Bildmaterial zur kritischen Reflexion sozialer Phänomene

Im Schulbuch „Für & Wider. Arbeits- und Lesebuch der Ethik 1“ (Kitzberger/Schulak 2002; für die AHS-Oberstufe und HBLA für wirtschaftliche Berufe) gibt es eine Reihe von Bildern und Cartoons, die Denkanstöße zu den Themen Toleranz, Menschenrechte, Rassismus etc. liefern.

Im Kapitel „Armut und Entwicklungspolitik“ wird ein Bild eines kleinen Mädchens in den Slums gezeigt. Der Text dazu lautet: „*Tegucigalpa, Honduras: Das Mädchen wartet zu Hause, während die Eltern in der Mülldeponie nach Essbarem suchen.*“ Das Bild erweckt Mitleid, aber auch Hoffnungslosigkeit.

Die Abhandlung des Themas „Armut“ nimmt etwas unscharf Bezug auf Phänomene, die für Armut verantwortlich gemacht werden, wie Globalisierung, die Entgrenzung von Politik und Wirtschaft sowie Einkommens- und Vermögensunterschiede in der Weltbevölkerung und zwischen „Millionären“ und den ärmsten Menschen der Welt. Armut in Österreich (u.a. mit einem Bezug zur Situation von MigrantInnen), Armutsbekämpfung und faire Handelsstrukturen werden zum Thema gemacht.

Weitere Fragestellungen:

Welche Hinweise lässt das Bildmaterial zu?

Problematisch ist, wenn die Bild-Darstellung etwas anderes vermittelt als der Text bzw. wenn Erläuterungen gänzlich fehlen.

So etwa im Deutschbuch (Prammer et al. 2003; für HS und AHS, 8. Schulstufe) beim Thema „Mutter Teresa“. Hier findet sich ein Bild von SlumbewohnerInnen, die offensichtlich im Hochwasser stehen, ein Mann mit einem Kübel in der Hand, ein Mädchen mit zwei kleinen Buben, die durchs Wasser waten. Dem Bild fehlt eine Beschreibung, und es wird nicht erläutert, was mit diesem Bild vermittelt werden soll.

Gibt es eine Über- oder Unterrepräsentanz bestimmter Gruppen? In welchem Kontext werden Minderheitenangehörige/Angehörige anderer Kulturen dargestellt?

Straßenkinder sind ein beliebtes Thema, das auch meist in Zusammenhang mit einer Bilddarstellung behandelt wird. Minderheiten aller Art sind unterrepräsentiert. Wenn Menschen anderer Kulturen häufig in Verbindung mit Armut bzw. in der Opferrolle gezeigt werden, ergibt sich ein verzerrtes Bild (siehe oben).

Menschen mit dunkler Hautfarbe werden ebenfalls meist in einem ärmlichen Kontext abgebildet. Zum Beispiel werden mehrere Personen in ärmlicher Kleidung gezeigt und auf eine Problemstellung verwiesen, etwa mit der Text-Unterschrift „*Größtes Umweltproblem unserer Zeit: Verknappung der fruchtbaren Ackerböden bei ungebremstem Bevölkerungswachstum*“ (Politische Bildung, Wagner 2002; für die Polytechnische Schule). Hier wird u.a. suggeriert, dass die Betroffenen selbst Mitschuld an diesem Problem trifft, da sie zum „ungebremsten“ Bevölkerungswachstum beitragen.

Präsenz von Minderheiten in den Schulbüchern – Die große Ignoranz ... man tut so, als gäbe es sie nicht!

Allgemein finden interkulturelle Themen in Schulbüchern wenig Berücksichtigung und Personen mit MigrantInshintergrund werden nur in seltenen Fällen als aktiv handelnde

Personen gezeigt. Abgesehen von Volksschulbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache und einigen anderen Ausnahmen werden SchülerInnen mit Migrationshintergrund zumeist ausgeblendet. Wenn sie in den Schulbüchern vorkommen, geschieht dies oft in problematischen Zusammenhängen, die Stereotype und Vorurteile verstärken können. Ähnliche Analyseergebnisse finden sich in einer Studie zum Thema Minderheiten im Schulbuch von Karin Efinger (1999: 168): *„Es wird primär hervorgehoben, was anders bzw. fremd und ungewohnt ist. Indem gerade diese Aspekte betont und vor allem aus einer westlichen Sicht heraus beschrieben werden, kommt es zum Teil zu falschen oder zumindest verzerrten und sogar abwertenden Darstellungsweisen, denen – vor allem in Lesetexten – oft nichts entgegengesetzt wird. Die Lebensweise von MigrantInnen und Flüchtlingen wird überdies – explizit oder implizit – im Vergleich zur Lebensweise der Mehrheit dargestellt, wodurch sie automatisch eher eine Abwertung erfährt.“* Weiters schlussfolgert die Autorin: *„In den Schulbüchern werden zwar zum Teil Argumente geliefert, um (...) Vorurteilen entgegen zu können, eine wirkliche Auseinandersetzung damit findet aber in den wenigsten Fällen statt. Bestimmte Vorurteile – genauso wie einige andere ‚heikle‘ Themen wie Rassismus, Nationalismus etc. – werden (z.B. in den Lesetexten) zwar aufgegriffen, es bleibt dann allerdings den SchülerInnen bzw. der Lehrkraft überlassen, ob und wie sie damit umgehen. Um damit nicht einen gegenteiligen Effekt zu erreichen, sollte eine umfassende Auseinandersetzung mit bestimmten Vorurteilen auch in den Schulbüchern enthalten sein. Es reicht also nicht aus, bestimmte Vorurteile, rassistische Statements oder ähnliches nur unkommentiert aufzuzeigen und eine Auseinandersetzung damit der Lehrkraft zu überlassen ...“* (Efinger 1999: 163f.).

„Dragica, Ali, Susi und Fritz“

Bei Durchsicht der Schulbücher drängt sich die Frage auf, inwieweit auch Namen von SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft verwendet werden. Die Namen der SchülerInnen sind ein Teil ihrer Identität. Scheinen in den Schulbuchtexten lediglich landesübliche Namen auf, werden viele andere Namen ausgeblendet, die in kulturell heterogenen Schulklassen vorkommen. Dadurch fühlen sich nicht alle SchülerInnen angesprochen.

Minderheitenangehörige nehmen in der österreichischen Gesellschaft häufig eine Randposition ein. Sie in den Schulbuchtexten als aktiv handelnde Personen in verschiedensten Lebenskontexten zu zeigen, wäre ein geeignetes Mittel, ihre Repräsentation in der Gesellschaft zu verdeutlichen. Ein Beispiel in einem Deutschbuch für die Volksschule beschäftigt sich mit den Namen der Kinder. Unter dem Titel „Wir schreiben unseren Namen“ oder „Sprich einige Vornamen“ kommen Namen wie Mirko, Dragica, Ali oder Fatima vor. Wichtig wäre eine durchgängige Verwendung von unterschiedlichen Namen im ganzen Schulbuch.

Fehlende Repräsentation der österreichischen Volksgruppen in Schulbüchern

Angehörige der österreichischen Volksgruppen sind in den Schulbüchern stark unterrepräsentiert. Roma und Sinti, Tschechen und Slowaken kommen so gut wie gar nicht vor. Slowenen, Kroaten und Ungarn werden zwar in regionalen Lese- und Sachunterrichtsbüchern (z.B. im Burgenland und Kärnten) erwähnt, in den übrigen Bundesländern erfahren SchülerInnen jedoch kaum etwas aus den Schulbüchern über die Volksgruppen. Kommen Volksgruppen im Schulbuch vor, werden sie zumeist als sprachliche Minderheiten dargestellt. Über ihre Geschichte, aber vor allem über ihre gegenwärtige Lebenssituation in Österreich erfährt man kaum etwas.

Interkulturalität, Migration und plurale Gesellschaft

In den Schulbüchern Deutsch als Zweitsprache für die Volksschule sind die Themen Interkulturalität, Migration und plurale Gesellschaft wie ein roter Faden durchgängig vorhanden, die kulturell gemischte Klassensituation wird thematisiert, und Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Ethnizität und mit den verschiedensten Namen sind als prominent vertreten: ein Mädchen mit Kopftuch, ein Bub mit dunkler Hautfarbe, ein hellhäutiges, blondes Kind.

Lebensnahe Themen werden aufgegriffen. Eine Schulklasse setzt sich mit der Frage auseinander, in welcher Weise die Adventzeit oder Weihnachten in der Schule Berücksichtigung finden sollen. Es wird in der Klasse besprochen, wer Weihnachten feiert, wer es nicht feiert bzw. wie gefeiert wird. Wenn SchülerInnen erzählen, wie bei ihnen Weihnachten gefeiert wird, bietet dies einerseits jenen Kindern mit Migrationshintergrund, die andere Traditionen haben, einen Einblick in diese kulturelle Praxis, andererseits können erstere die ihnen bekannte und selbstverständlich gewordene christliche Traditionen reflektieren, wenn sie hören, dass ihre MitschülerInnen zum Teil ganz andere Feste feiern und dem Weihnachtsfest nur wenig Bedeutung beimessen. Auf diese Weise erhalten alle SchülerInnen eine differenzierte Sichtweise über kulturelle Praktiken.

Auffällig ist, dass primär Schulbücher für Deutsch als Zweitsprache zur Auseinandersetzung mit Themen dieser Art einladen. Im Sinne der Förderung von interkulturellem Dialog wäre es wünschenswert, wenn unterschiedliche kulturelle Praktiken auch verstärkt in Schulbüchern für andere Unterrichtsgegenstände Erwähnung finden würden.

Sprache, Vorurteile und Stereotype

In vielen Schulbüchern werden Begriffe und Ausdrücke verwendet, die bereits lange als unpassend und überholt gelten. So ist z.B. von „Indianern“, „Eskimos“ oder „Mohammedanern“ die Rede. In anderen Schulmaterialien, die im Unterricht Verwendung finden, wird der Begriff „Neger“ kommentarlos in Textpassagen verwendet. Es scheint sich dabei zwar nicht um eine bewusste oder vordergründige Abwertung bestimmter Gruppen zu handeln, im Gegenteil, oft wird gerade in den Texten, in denen diese Begriffe Verwendung finden, positiv über Angehörige der jeweiligen Gruppe berichtet oder Fremdenfeindlichkeit und Rassismus kritisiert. Dennoch sollten gerade in Schulbüchern zeitgemäße Begriffe bzw. Eigenbezeichnungen von Angehörigen ethnischer Gruppen Verwendung finden.

Vorurteile und Stereotype werden in manchen Schulbüchern als Thema behandelt und anhand von Beispielen kritisch beleuchtet. In anderen Schulbüchern werden Vorurteile und Stereotype jedoch geradezu tradiert, z.B. dann, wenn grob verallgemeinernd von den kulturellen oder religiösen Praktiken „im afrikanischen Kulturkreis“ oder „in den islamischen Ländern“ die Rede ist.

Vorsicht, Bilder!!!

Minderheitenangehörige in Österreich oder ethnisch gemischte Gruppen werden in Schulbüchern selten abgebildet. Minderheiten in anderen Ländern bzw. Angehörige bestimmter Kulturen werden häufig im Kontext von Armut und sozialen Problemen

gezeigt. Die Darstellung von ethnischer und religiöser Vielfalt ohne problematisierenden Kontext ist in Schulbüchern eher selten anzutreffen.

Gibt es Bilddarstellungen in Schulbüchern, fällt der erste Blick meist auf das Bild und erst der zweite auf den dazugehörigen Text (vgl. Weinbrenner 1995). Während in einigen Schulbüchern sogar kritisch auf diese suggestive Wirkung von Bildern eingegangen oder die vereinfachende Darstellung komplexer Problematiken mit Bildmaterial diskutiert wird, verwenden andere Bildmaterial, das nicht mit der im Text vermittelten Botschaft übereinstimmt. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn eine Abbildung eine große Menge dunkelhäutiger Kinder in ärmlicher Kleidung zeigt und die Bildunterschrift „Bevölkerungsexplosion = Zeitbombe“ lautet, im dazu gehörigen Text jedoch darauf eingegangen wird, dass Umweltausbeutung und Umweltzerstörung in anderen Teilen der Welt oft von industrialisierten Ländern verursacht werden. Während im Bild suggeriert wird, dass hohe Geburtenraten in armen Ländern ein Problem für die ganze Welt schaffen, setzt sich der Text kritisch mit der Rolle industrialisierter Länder in armen Regionen der Welt auseinander.

Positive Beispiele

Abgesehen von den Schulbüchern für Deutsch als Zweitsprache gibt es einige andere, die Minderheitengruppen berücksichtigen, Kulturen in ihrer Vielfalt darstellen und differenzierte Darstellungen von den unterschiedlichen Entwicklungen verschiedener Kulturen vornehmen. Manchmal werden auch die verschiedenartigen Bewertungen und Sichtweisen von kulturellen Unterschieden gut herausgearbeitet. Positiv hervorzuheben sind auch jene Beispiele, in denen MigrantInnen, Minderheitenangehörige oder Angehörige anderer Kulturen selbst zu Wort kommen, jedoch nicht suggeriert wird, dass sie repräsentativ für die ganz Gruppe sprechen.

Erstsprachen von MigrantInnen oder Minderheitenangehörigen finden in einigen Schulbüchern positive Erwähnung. Auch die mit dem Erlernen einer neuen Sprache verbundenen Schwierigkeiten werden manchmal allen SchülerInnen nahe gebracht. In all diesen Beispielen werden eine differenzierte Sichtweise und ein Perspektivenwechsel ermöglicht. D.h., es wird nicht bloß vordergründig Toleranz oder Akzeptanz gegenüber dem Anderen oder Fremden eingefordert, sondern dazu angehalten, die „interkulturelle Brille“ aufzusetzen.

An dieser Stelle sei auf zwei relevante Publikationen zum Thema Schulbuchanalyse verwiesen:

1. In der Publikation „Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in Österreichischen Schulbüchern.“ (Markom/Weinhäupl 2007) gehen die Autorinnen der Frage nach, ob in österreichischen Schulbüchern Klischeevorstellungen, Stereotype und Vorurteile transportiert werden, und kommen zum Ergebnis: „Offene Diskriminierungen werden zwar vermieden, Rassismus abgelehnt, fixe Rollenbilder von Männern und Frauen hinterfragt. Nach wie vor aber werden stereotype Bilder vermittelt: von der Überlegenheit Europas und den zum Aussterben verurteilten 'Indianern', 'dem Islam' als totalisierender Kraft und 'einem Afrika' voller Armut und Bürgerkrieg. Homosexualität wird mit ausufernder Sexualität in Beziehung gesetzt; Inter- und Transsexualität ausgeblendet. Auf der Begriffsebene finden sich 'Buschmänner' und 'Steinzeitmenschen' ebenso wie 'primitive Volksstämme' und 'Zigeuner'.“ (zit. aus: Klappentext) Den Autorinnen ist es ein Anliegen, das Kritikpotenzial von LehrerInnen

und ihren SchülerInnen zu wecken, und sie bieten im Methodenkapitel eine Anleitung für das kritische Hinterfragen von Texten an.

2. Der Publikation *„Bilder von Fremden – Was unsere Kinder aus Schulbüchern über MigrantInnen lernen sollen“* (Höhne et al. 2005) liegt eine Untersuchung zu Grunde, die sich mit Darstellungsformen von MigrantInnen in hessischen und bayrischen Schulbüchern und vergleichend mit den Lehrplänen der entsprechenden Länder auseinandersetzt. Das umfassende wissenschaftliche Werk kann als Weiterführung und Vertiefung der in diesem Kapitel vorgenommenen Ausführungen zur Schulbuchanalyse empfohlen werden. Es wird darin den Fragen nachgegangen, wie Vielfalt und der Umgang mit Vielfalt in Schulbüchern thematisiert und wie MigrantInnen und SchülerInnen unterschiedlicher Kulturen im Schulbuch repräsentiert werden können, ohne Fremdheit zu konstruieren, und in welcher Weise man die Vielschichtigkeit, die jede Gesellschaft ausmacht – und zwar unabhängig davon, wie viele Zuwanderer im Land leben – aufzeigen kann.

RASTER FÜR DIE SCHULBUCHANALYSE

1. Thematisierung von Kulturen und Minderheiten

(a) Verschiedene Kulturen und Sprachen

Fragestellung: In welchem Ausmaß, Kontext und in welcher Art und Weise werden „fremde“ Kulturen und Sprachen dargestellt (mit Gegenwarts- bzw. historischem Bezug)?

(b) Volksgruppen in Österreich

Fragestellung: In welchem Ausmaß, Kontext und in welcher Art und Weise werden in Österreich anerkannte Volksgruppen dargestellt?

(c) MigrantInnen in Österreich

Fragestellung: In welchem Ausmaß, Kontext und in welcher Art und Weise werden Migrantengruppen dargestellt?

2. Thematisierung von Pluralität, Migration und Friedenserziehung

(a) Kulturelle, sprachliche, religiöse Pluralität

Fragestellung: In welcher Weise wird kulturelle, sprachliche und religiöse Pluralität in Österreich bzw. in anderen Ländern thematisiert?

(b) Migration

Fragestellung: Wie und aus welcher Sicht wird Migration thematisiert?

(c) Friedenserziehung

Fragestellung: Ist das Anliegen einer Erziehung für ein friedvolles Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft erkennbar?

3. Stereotype und Vorurteile

(a) Negative und positive Stereotypisierungen im Schulbuch

Fragestellung: Werden in den Schulbüchern negative und positive Stereotypisierungen vermieden?

(b) Thema Vorurteile und Stereotype

Fragestellung: Werden die Entstehung und Auswirkungen von Stereotypen und Vorurteilen im Schulbuch thematisiert?

(c) Diskriminierung von Minderheiten/ Strukturelle Benachteiligung

Fragestellung: Findet eine kritische Auseinandersetzung mit der Entstehung gesellschaftlicher Ungleichheiten und der Benachteiligung von Minderheiten statt?

(d) Rassismus und Fremdenfeindlichkeit

Fragestellung: Widmen sich Schulbücher den Themen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit? Werden rassistische und fremdenfeindliche Straftaten und Haltungen in Österreich und in anderen Ländern angesprochen (mit Gegenwarts- bzw. historischem Bezug)?

(e) Ethnozentrismus bzw. Eurozentrismus

Fragestellung: Werden Entstehung und Auswirkungen von Ethno- und Eurozentrismus thematisiert? Werden ethno- und eurozentristische Darstellungen im Schulbuch vermieden?

(f) Begriffsverwendung

Fragestellung: Werden Begriffe wie „Rasse“ kritisch reflektiert? Werden Ausdrücke wie „primitive“, „naturnahe“, „kriegerische“ oder „zivilisierte“ Völker bzw. Namen von ethnischen Gruppen, die keine Selbstbezeichnung darstellen („Indianer“, „Eskimo“ etc.), vermieden?

4. Bildmaterial im Schulbuch**(a) Repräsentanz von Mehrheitsangehörigen, Minderheitenangehörigen, Angehörigen fremder Kulturen**

Gibt es eine Über- oder Unterrepräsentanz bestimmter Gruppen? In welchem Kontext werden Minderheitenangehörige und Angehörige „fremder“ Kulturen dargestellt?

(b) Bildmaterial zur kritischen Reflexion sozialer Phänomene

Welche Hinweise lässt das Bildmaterial zu? Gibt es Übereinstimmung zwischen dem Aussagegehalt von Bildern und dem dazugehörigen Text?

Themenübergreifende Fragestellungen:

Wird dem Umstand Rechnung getragen, dass sich durch Migration die Kultur der Aufnahmegesellschaft ändert (kultureller Wandel) und sich auch innerhalb der Gruppen von MigrantInnen verschiedene kulturelle Sicht- und Handlungsweisen herausbilden?

Werden naturalistische und essentialistische Deutungen vermieden, bei denen Kulturmerkmale als natur- oder wesensbezogen und als etwas relativ Unveränderbares angesehen werden?

Werden kulturalistische Deutungen vermieden, bei denen Kulturunterschiede als alleiniger Erklärungsansatz dienen und die Entwicklung kultureller Verhaltensweisen einer Gruppe losgelöst von den Auswirkungen gesellschaftlich-struktureller Verhältnisse gesehen und gedeutet werden?

Werden historische Ereignisse (Kolonialgeschichte, Krieg, Vertreibung, Völkermord, Eroberung, Entdeckung etc.) auch aus der Sicht der Unterdrückten und Verfolgten dargestellt?

Ermöglichen Schulbuchttexte SchülerInnen unterschiedlicher kultureller Herkunft Bezüge zur eigenen Lebenswelt herzustellen?

Wird MigrantInnen bzw. ethnischen Minderheiten im Schulbuch eine Stimme verliehen? Werden sie als aktiv handelnde Personen gezeigt?

Gibt es einen Bezug zu den verschiedenen Kulturen und Minderheiten sowie zu Migration und gesellschaftlicher Pluralität in der EU?

KAPITEL 7

AKTUELLE THEMEN MIT INTERKULTURELLEM BEZUG

Differenzen – in jeglicher Form, also auch kulturelle Differenzen – beinhalten einerseits Hürden und Konfliktpotential, andererseits aber ein kreatives Moment. Es geht beim Interkulturellen Lernen u.a. auch darum, konflikthanfällige Bereiche und Themen zu erkennen und zu lernen, damit in konstruktiver Weise umzugehen.

LehrerInnen, die eine kulturell heterogene Klasse unterrichten, sind immer wieder mit Problemen konfrontiert, die in unterschiedlichen Auffassungen und Sichtweisen vom „richtigen“ Handeln begründet liegen. In diesem Kapitel wollen wir einige der oft genannten Problembereiche, die interkulturellen Bezug haben, aufgreifen und Ansätze vorschlagen, die den Schulalltag für alle Beteiligten erleichtern können. Dass sich zahlreiche hier angesprochene Thematiken schwerpunktmäßig auf Differenz-Erfahrungen im Umgang mit muslimischen SchülerInnen beziehen, liegt daran, dass diesbezüglich von vielen LehrerInnen die größten Unterschiede zur „österreichischen Kultur“ wahrgenommen werden (vgl. Binder 2004: 63).

Gleich vorweg sei gesagt, dass es für viele dieser Problembereiche keine einfachen Lösungen gibt. Oft sind es auch strukturelle und institutionelle Gegebenheiten, die einer Änderung bedürfen, die jedoch von einzelnen Lehrkräften nur schwer beeinflusst werden können. Der Rahmen-Lehrplan bietet Möglichkeiten, im Dialog mit den SchülerInnen situationsadäquate Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Wenn beispielsweise zu Beginn des Schuljahres erfragt wird, welche Feste von SchülerInnen gefeiert werden, welche Essens-Vorlieben sie haben oder auch welche Tabus bei ihnen gelten etc., so signalisiert das Interesse und Bereitschaft, auf etwaige besonderen Bedürfnisse einzugehen und in der Jahresplanung zu berücksichtigen.

Geschlechterverhältnisse

Geschlechterverhältnisse spielen die ganze Schulzeit hindurch eine Rolle. Geschlechterrollen können gemeinsam mit den SchülerInnen reflektiert werden, um das Hineinwachsen in das „Frau-Sein“ und „Mann-Sein“ zu erleichtern (siehe dazu Schweighofer-Brauer 2002). Dies kann in Diskussionen, aber auch in Rollenspielen geschehen. Wie wäre es, wenn Dominik ein Mädchen wäre – was dürfte er dann tun, was dürfte er nicht mehr tun, was wäre anders? Wie wäre es, wenn Emina ein Bub wäre? Und warum wäre dann vieles anders?

Geschlechtsspezifische Zuschreibungen, Erwartungen und Verhalten sind kulturell überformt. Doch sollte man nicht voreilig von der ethnischen Zugehörigkeit auf bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen einer Person gegenüber dem anderen Geschlecht schließen.

Die Auffassungen, wie ein Mann oder eine Frau „zu sein haben“, sind häufig von Widersprüchen und Unstimmigkeiten gekennzeichnet. Geschlechtersensible Arbeit muss sowohl mit Mädchen als auch mit Buben geschehen. Die „Mädchenarbeit“ hat hier Pionierarbeit geleistet, seit einigen Jahren ist auch „Burschenarbeit“ im Vormarsch. Hat sich im Laufe der Jahre das Bild vom „Frau-Sein“ stark verändert, so gilt es künftig am Bild vom „Mann-Sein“ stärker zu arbeiten. Buben stehen unter Druck, männlichen Rollenerwartungen gerecht zu werden, die mitunter zu Konflikthanfälligkeit führen (z.B. über Gefühle nicht zu sprechen etc.). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können auch einem Druck ausgesetzt sein, wenn Erwartungshaltungen, die an sie von der

eigenen Familie gerichtet werden, mit jenen stark divergieren, die sonst in der Aufnahmegesellschaft üblich sind. *„Wenn sie sich so verhalten, wie es scheinbar ‚ihrer Kultur‘ entspricht, ecken sie als ‚nicht integriert‘ an, wenn sie sich anpassen, sind sie nicht authentisch“* (Müller-Wahli 2002: 69).

In Bezug auf die Geschlechterverhältnisse könnte z.B. in der Klasse besprochen werden, wie sich die SchülerInnen einen „richtigen Mann“ und wie eine „richtige Frau“ vorstellen. Dürfen Männer weinen, über Gefühle reden, zärtlich, passiv oder schwach sein?

Für die Klasse und den Lebensraum Schule sollten Verhaltensregeln ausgehandelt werden, an die sich alle Mädchen und Buben zu halten haben: respektvoller Umgang miteinander; Konflikten nicht mit Gewalt begegnen; keine sexuelle Belästigung; keine verbalen Untergriffe. Fordern Sie die SchülerInnen dazu auf, die Regeln selbst zu erstellen und sich auf deren Einhaltung zu einigen! Im Rahmen der Gewaltprävention wird hier einiges an Konfliktlösungsstrategien angeboten (siehe etwa Hogger 2007; <http://www.socialnet.de/rezensionen/5137.php>).²⁷

Verhalten sich männliche Schüler gegenüber den Mädchen in der Klasse aggressiv oder akzeptieren sie nicht die Autorität von Lehrerinnen, ist es ratsam die Eltern einzubeziehen. Das Verhalten der Schüler ist zwar durch das familiäre Umfeld und Milieu beeinflusst, doch ist davon auszugehen, dass Eltern gleich welcher kultureller Herkunft derartiges Verhalten (Aggression, sexuelle Belästigung) ihrer Kinder nicht gutheißen. Noch ein Tipp: Lassen Sie sich helfen! Geschlechtersensible Arbeit mit pubertierenden Jugendlichen ist schwierig. Die Männerberatungen (<http://www.maenner.at>) in einigen Bundesländern und das MEN MännerGesundheitsZentrum (<http://www.men-center.at>) bieten Workshops für Schulklassen an.

Kopftuch

An österreichischen Schulen gibt es kein gesetzliches Verbot, ein Kopftuch oder einen Schleier zu tragen, doch wird es an vielen Schulen nicht gerne gesehen. Kopftuch tragende Schülerinnen werden mitunter zu einer Rechtfertigung aufgefordert, was sie letztlich unter Druck bringen kann. Das Tragen eines Kopftuches wird von vielen als Symbol von Unterdrückung betrachtet und als Form der Abgrenzung verstanden, die im Widerspruch zur geforderten „Integrationsbereitschaft“ gesehen wird (vgl. Binder 2003: 161). Ebenso geht das Kopftuchtragen mit der Zuschreibung von Identitätsmerkmalen und Charaktereigenschaften einher. Mädchen, die ein Kopftuch tragen, werden als wenig selbstbewusst wahrgenommen, und es wird häufig davon ausgegangen, dass sie von ihren Familien dazu gezwungen werden. Diese Annahme entspricht dem Bild des „Opfers einer patriarchalischen Religion“, einer Opferrolle, die muslimischen Frauen oft automatisch zugeschrieben wird (vgl. Höglinger 2002: 133). Weniger beachtet wird, dass es ziemlich viel Mut erfordert, in der österreichischen Gesellschaft mit Kopftuch oder verschleiert auf die Straße zu gehen, denn Musliminnen sind oft Anfeindungen ausgesetzt.

Die Themen „Kopftuch“ und Bekleidungs Vorschriften können aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden, und es gibt verschiedene Motive, warum jemand ein Kopftuch oder einen Schleier trägt. Neben religiösen Beweggründen, die in

²⁷ In der Burschenarbeit lag in der Anfangszeit ein Schwerpunkt auf Gewaltprävention, aber es sollten auch die leisen, unauffälligen Buben wahrgenommen werden, nicht nur die lauten, wilden, gewalttätigen (vgl. Schweighofer-Brauer 2002: 40).

Zusammenhang mit der Bewahrung der Tradition stehen, kann das Tragen eines Kopftuchs ebenso Ausdruck einer emanzipatorischen Haltung und modernen muslimischen Identität und Lebensweise sein. Das Kopftuch kann im Migrationskontext eine neue Bedeutung erlangen: Die Trägerin fordert damit das Recht ein, sich gegen Diskriminierung und Assimilationsforderungen zur Wehr zu setzen und eine eigenständige muslimische Identität zu leben (vgl. Höglinger 2002: 132).

Es gibt sehr vielfältige Arten, sich zu verschleiern, auch in den muslimischen Ländern. Die Spannweite reicht von der Burka (Ganzkörperverhüllung beispielsweise in Afghanistan) über den Tschador (verbreitet im Iran) bis zu sehr modischen bunten Tüchern (z.B. gibt es in Syrien sehr unterschiedliche Bekleidungs-Arten, die je nach ethnischer Gruppenzugehörigkeit stark differenzieren). Ebenso unterliegen die Kopfbedeckungen diversen modischen Strömungen.

Nina Hössli schlägt in ihrem Buch „Muslimische Kinder in der Schule“ vor, das Gespräch mit dem Kopftuch tragenden Mädchen zu suchen., *„Weil in Westeuropa der Islam und das Kopftuch öffentlich kritisiert werden, reagieren Mädchen, die ein Kopftuch tragen, manchmal verletzt, wenn sie von der Lehrperson direkt darauf angesprochen werden. Sie haben bisweilen das Gefühl, darauf reduziert und deswegen angegriffen zu werden. Wenn die Lehrperson das Gespräch mit dem Mädchen sucht, könnte sie zuerst fragen: Wie reagieren andere auf das Kopftuch? Was bedeutet für dich das Kopftuch? Wie möchtest du, dass man damit umgeht? Willst du, dass es in der Klasse thematisiert wird?“* (Hössli 2006: 74)

Wenn ein Mädchen sichtlich unter dem Zwang, ein Kopftuch zu tragen, leidet, kann die Lehrkraft auch behutsam das persönliche Gespräch suchen und ausloten, welche Art der Unterstützung es brauchen könnte (Gespräch mit Eltern, mit einem/r Religionslehrer/in oder anderen Fachpersonen, Beratungsstellen empfehlen etc.; vgl. Hössli 2006: 75). Abschließend empfiehlt Hössli: *„Es ist von Vorteil, wenn sich die Lehrperson über das Kopftuchtragen und seinen Stellenwert im Islam informiert. Dies zeigt sowohl der Schülerin als auch den Eltern, dass man das Thema ernst nimmt, und bietet der Lehrperson mehr Sicherheit im Umgang mit diesem Thema sowie im Gespräch.“* (ebenda: 75) Informationen zum Thema bieten die Initiative *Mein Kopftuch* (<http://www.nafisa.de/>) bzw. verschiedene Publikationen, u.a.: *Der Kopftuchstreit. Das Abendland und ein Quadratmeter Islam* (Oestreich 2004).²⁸

Für eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Kopftuch“ im Unterricht bietet sich an, mit den SchülerInnen unterschiedliche Bekleidungsformen aus aller Welt zu betrachten – das kann die Überbewertung, die eine Kopfbedeckung hierzulande erfährt, relativieren. Ein weiterer Zugang wäre, selbst einmal einen Schleier oder ein Kopftuch anzulegen, um zu erfahren, wie es sich anfühlt. Schülerinnen, die dazu bereit sind, könnten verschiedene Kopftücher mitbringen und der Klasse zeigen, wie sie gebunden werden.

²⁸ Siehe auch die Buchrezension dazu von Johannes Kandel und Christoph Müller-Hofstede <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50375.pdf>

Die Praxis, ein Kopftuch zu tragen, stößt manchmal auf Ablehnung, weil vermutet wird, dass das Tragen von Kopfbedeckungen - vor allem in der warmen Jahreszeit oder in geschlossenen Räumen – für die Betroffenen unangenehm sei. Manchmal gibt es auch Kritik an Kopftuch oder Schleier aus ästhetischen Gesichtspunkten. In Zusammenhang damit können verschiedene Kleidungs Vorschriften und Modetrends mit den SchülerInnen diskutiert werden (z.B. Tragen von Stöckelschuhen, engen Hosen und Röcken, Krawatten, Herren-Anzügen und langen Hosen im Sommer). Die Forderung, einem Schönheitsideal zu entsprechen, kann kritisch reflektiert werden, so z.B. der Druck, den Kinder und Jugendliche verspüren, sich modisch kleiden zu müssen, um von ihren Peers anerkannt zu werden, oder der unter Erwachsenen zunehmende Trend zu Schönheitsoperationen).

Ethnisch homogene Gruppenbildungen

Lehrkräfte klagen manchmal über ethnisch homogene Gruppenbildungen in kulturell gemischten Klassen. Oft bezieht sich dies auf Buben türkischer Herkunft (vgl. Frank 2003: 94). Was ist der eigentliche Anlass für diese Beschwerden? Sind es „die türkischen Buben“ und deren Abgrenzung zu anderen oder deren Verhalten? Stört es in gleicher Weise, wenn österreichische Kinder ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl zeigen?

Sozialisationstheorien gehen davon aus, dass sich soziale Anteile menschlicher Identität stark von der Zugehörigkeit zu Gruppen ableiten. Durch den Vergleich zwischen „in-group“ und „out-group“ gewinnen Angehörige einer Gruppe an Stärke, indem sie die positiven Eigenschaften der eigenen Gruppe betonen und sich gleichzeitig dadurch von anderen Gruppen abgrenzen. Die Mitgliedschaft in der Gruppe steigert das Selbstwertgefühl. Gruppenzusammenhalt und Abgrenzung nach außen können auch als Schutzmechanismus interpretiert werden. Jugendliche, die sich mit feindseligen Haltungen anderer konfrontiert sehen, haben ein gesteigertes Schutz- und Rückzugsbedürfnis.

Sawitri Saharso (1992) liefert einen weiteren Erklärungsansatz für ethnisch homogene Gruppenbildungen und meint, Freundschaften unter Jugendlichen entstehen dort leichter, wo ähnliche Erfahrungswelten geteilt werden und weniger Erklärungs- und Rechtfertigungsbedarf gegeben ist. „*Buben und Mädchen haben ihre eigenen kulturellen Formen entwickelt, die ihnen ermöglichen letztendlich ‚ganz normal‘ miteinander umzugehen*“ (Saharso 1992: 150, Übersetzung aus dem Niederländischen SB). Wenn beispielsweise muslimische Mädchen immer wieder einem Rechtfertigungsdruck unterliegen, warum sie ein Kopftuch tragen, warum sie nicht ins Kino gehen dürfen, warum sie keinen Freund haben dürfen und ähnliches, werden sie auf Dauer lieber mit Gleichgesinnten ihre Freizeit verbringen als mit Freundinnen, denen sie ständig erklären müssen, warum ihre Lebenswelt anders aussieht.

Beverly Daniel Tatum (2003) zeigt in ihrem Buch „Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?“, dass der Zusammenschluss von Jugendlichen gleicher Ethnizität den Prozess der Identitätsfindung begünstigt. Die Herausbildung der ethnischen Identität wird in einem Umfeld erleichtert, wo sie nicht ständig mit negativen Stereotypen konfrontiert sind.

Zu bedenken sind auch unterschiedliche Tendenzen in „individualistisch“ bzw. „kollektivistisch“ orientierten Gesellschaften. Allein-Sein ist in vielen Gesellschaften unüblich, die Gruppe und/oder (Groß-)Familie nimmt in kollektivistischen Gesellschaften jedoch einen höheren Stellenwert ein als in individualistischen.

Çınar et al. (2000) zeigen allerdings in einer Untersuchung zu Jugend-Identitäten, dass Gruppenbildungen keineswegs immer entlang ethnischer Grenzen verlaufen. Oft stehen ähnliche Haltungen, Wertvorstellungen, Interessen und Lebenswelten im Mittelpunkt.

Turnunterricht und Schwimmunterricht

Manche Mädchen, die ein Kopftuch oder einen Schleier tragen, sehen ein Problem darin, in Turn- oder Schwimmkleidung am Unterricht teilzunehmen. In solchen Situationen empfiehlt es sich, den Dialog zu suchen, entweder mit den Schülerinnen selbst oder mit deren Eltern, um herauszufinden, was hinter der Teilnahme-Verweigerung steckt. Dazu zwei Beispiele:

An einer Wiener Volksschule bemühte sich der Direktor, in Gesprächen mit den muslimischen Eltern zu klären, wo deren Befürchtungen lagen, wenn die Mädchen am Schwimmunterricht teilnahmen. Die Öffnung gegenüber den Eltern und die Bereitschaft, ihre Ängste und Bedenken anzuhören, führten zu Einsichten auf beiden Seiten. Den Eltern konnte versichert werden, dass man sich grundsätzlich – und insbesondere im Schwimmbad – darum bemühe, alle Kinder vor Unannehmlichkeiten oder gar sexuellen Übergriffen zu schützen (vgl. Mayer 2004: 157f.).

Manchmal hilft es auch nach möglichen Alternativen zu suchen. So wurde an einer AHS in Wien ein Frauentag in einem Schwimmbad für den Schwimmunterricht gewählt (vgl. Binder 2003: 158). Im Turnunterricht einer Wiener Hauptschule wiederum wurde das Problem anders gelöst. Im Gespräch stellte sich heraus, dass es darum geht, dass das Kopfhair immer bedeckt sein sollte. Das Tragen des Schleiers, der oft mit einer Nadel befestigt ist, wäre im Turnunterricht zu gefährlich gewesen. Die Schülerinnen akzeptierten, beim Turnen eine Badehaube oder eine andere Kopfbedeckung zu tragen (siehe dazu Gröpel 1997).

Im Buch „Confronting Islamophobia in Educational Practice“ (van Driel 2004) lassen sich zu diesem und anderen ähnlich gelagerten Thematiken, bezogen auf den Umgang mit muslimischen SchülerInnen im Unterricht, aktuelle Beispiele aus unterschiedlichen Ländern finden.

Essensvorschriften

Beim Thema „Ernährung“ gibt es zahlreiche Besonderheiten zu berücksichtigen. Neben vegetarischer, veganer, laktosefreier oder sonstiger Allergien berücksichtigender Ernährung gibt es auch Speisevorschriften, die kulturell bedingt sein können. So gibt es etwa für muslimische SchülerInnen Speisevorschriften, die im österreichischen Schulkontext zu Divergenzen führen können. In erster Linie betrifft das den Konsum von Fleisch (Schweinefleisch-Tabu bzw. rituelles Schlachten) und das Fasten während des Ramadans. Im Kapitel 5 sind unter „Kochen und Haushaltslehre, Lebenskunde“ einige Beispiele angeführt, die auf den Umgang mit Speise-Tabus verweisen.

Eine Schule in Wien entsprach auf einer mehrtägigen Schulveranstaltung der Bitte der Eltern, bestimmte Speisevorschriften einzuhalten, indem sie vegetarisches Essen für die Kinder anforderte. Ein Direktor erklärte dazu: *„Diese Speisevorschriften, meistens regeln wir das so, dass dann das Restaurant vegetarisch kocht, weil es mit dem erlaubten Essen etwas komplizierter ist als man generell glaubt. Es geht ja nicht nur um das Schweinefleisch, sondern auch um alle Produkte die daraus gewonnen werden, Gelatine (...), Suppen, das ist dann alles ein bisschen heikel.“* (AHS-Direktor in Wien, Interview, in Binder 2004: 174)

Der Ramadan richtet sich nach dem Mondjahr und findet jedes Jahr zu unterschiedlichen Zeiten statt. Er beginnt mit Neumond und endet mit dem nächsten Neumond und dauert

somit 28 Tage. Der Beginn verschiebt sich mit jedem Jahr um zehn bis elf Tage nach vor. Der Ramadan ist eine Fastenzeit, aber auch eine Zeit des Feierns. Die Familie kommt zum gemeinsamen Essen vor Sonnenaufgang und nach Sonnenuntergang zusammen.

Wenn SchülerInnen während des Ramadans fasten (viele tun dies, obwohl sie altersgemäß noch nicht fasten müssten), kann dies Auswirkungen auf ihre schulischen und körperlichen Leistungen mit sich bringen, da sie durch verminderte Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme sowie durch Schlafmangel manchmal geschwächt sind.

Ein Turn-Lehrer in Wien fragte zu Schulbeginn seine Schüler, wann diesmal der Ramadan sei, und verlangte in dieser Zeit weniger körperliche Anstrengung in seinem Unterricht (Ballspiele statt Zirkeltraining). Im Kochunterricht verzichtete eine Hauptschule in Wien während des Ramadans darauf, zu kochen und legte in diesen Wochen den Schwerpunkt auf Theorie in der Haushaltslehre.

Festtage

Das österreichische Schuljahr ist großteils nach katholischen oder österreichisch-nationalen Festtagen organisiert. Staatliche Feiertage sind schulfrei. Das Schuljahr gliedert sich u.a. in Weihnachts- und Osterferien. Damit verbundene Festlichkeiten gehören auch zum Schulalltag. Für nicht-katholische Schulkinder gibt es für das Fernbleiben vom Unterricht aus Anlass von Feiertagen eigene Regelungen. Ob an Festtagen frei genommen werden darf, ist gesetzlich geregelt (Schulzeitgesetz SchZG § 13). Demnach dürfen SchülerInnen, die der evangelischen oder israelitischen Glaubensgemeinschaft angehören, an bestimmten Tagen der Schule fernbleiben.

In der Regel wird SchülerInnen des islamischen Religionsbekenntnisses anlässlich des Ramadanfestes (Idul-Fitr) und des Pilger- und Opferfestes (Idul-Adha) auf deren Ansuchen hin die Erlaubnis zum Fernbleiben vom Unterricht (gemäß § 9 Abs. 6 des Schulpflichtgesetzes 1985 bzw. § 45 Abs. 4 des Schulunterrichtsgesetzes) erteilt. Da diese Festtage im voraus kalendermäßig nicht bestimmbar sind, erfolgt die entsprechende Bekanntgabe jährlich durch das Unterrichtsministerium per Erlass.

Es gibt zahlreiche Festtage, die in den Herkunftsländern der SchülerInnen gefeiert werden und auch unterschiedliche Bedeutung in den jeweiligen Familien haben. Es ist gesetzlich nicht möglich, jedem Schulkind an „seinem“ Festtag frei zu geben. Aber es ist bereits an vielen Volksschulen üblich, die Feiertage und Feste im Unterricht zu thematisieren. SchülerInnen könnten gemeinsam einen Klassen-Festtags-Kalender erstellen (z.B. in der Klassenvorstandsstunde oder in Bildnerische Erziehung). Dies bietet die Gelegenheit, etwas über einander und über andere Länder, Religionen und Traditionen zu erfahren (siehe dazu den Interkultureller Kalender des Berliner Integrationsbeauftragten; Bestellung bzw. Download unter folgender Internetadresse:

<http://www.berlin.de/lb/intmig/publikationen/kalender/index.html>)

Informationen zum muslimischen Jahresablauf finden Sie im Buch 365 damaskuswien (Mathis 2004); 2-sprachig (deutsch, arabisch); <http://www.damaskuswien.net/>

Mehrtägige Schulveranstaltungen

Die Teilnahme von SchülerInnen an mehrtägigen Schulveranstaltungen stellt manchmal für Eltern ein Problem dar. Das kann mehrere Gründe haben, über die nach Möglichkeit mit den Eltern und SchülerInnen gesprochen werden sollte. Aus der Sicht mancher muslimischer Eltern sollten Mädchen ab einem gewissen Alter nicht außer Haus übernachten. Migrantenfamilien unterliegen in ihrer Umgebung mitunter einer starken

sozialen Kontrolle. Das kann dazu führen, dass an Erziehungsprinzipien festgehalten wird, die für andere nicht einsichtig sind. Gibt es bei Schulveranstaltungen Begleitpersonen, die selbst Muslime sind, kann dies bewirken, dass so manche Bedenken der Eltern, z.B. bezüglich der Einhaltung von Essens- und Verhaltensregeln, aufgelöst werden können.

Für einige Familien ist eine Teilnahme an einer mehrtägigen Schulveranstaltung auch mit finanziellen Problemen verbunden. Da es meist nicht leichtfällt, finanzielle Nöte einzugestehen, werden oft andere Gründe vorgeschoben. Ausreichende und verständliche (mehrsprachige) Information über die Möglichkeiten von Finanzierungshilfen bzw. Leihausrüstungen für Schulschikurse und Sportwochen können in solchen Fällen hilfreich sein.

Sprachverhalten

Viele SchülerInnen sprechen mehr als eine Sprache. Das Selbstbewusstsein der SchülerInnen wächst, wenn LehrerInnen dafür Interesse und Anerkennung zeigen – etwa durch einfache Fragen wie: Wie heißt das auf Serbisch? Die Lernmotivation kann gesteigert werden, wenn man versucht, die Sprachkenntnisse der SchülerInnen in den Unterricht miteinzubeziehen.

Oft werden nur die Defizite (z.B. mangelnde Deutschkenntnisse) der SchülerInnen wahrgenommen, und vorhandene (Sprach-)Kompetenzen in anderen Sprachen werden wenig beachtet. Unterschiedliche Sprachkompetenzen können für SchülerInnen im späteren Berufsleben Vorteile bringen. So werden in manchen Berufssparten bevorzugt mehrsprachige Personen eingestellt, die auch die Sprachen von MigrantInnen sprechen (z.B. in Banken, Arztpraxen, Krankenhäusern, Versicherungen etc.). Dies erfordert jedoch, dass die SchülerInnen ihre Erstsprachen soweit in Wort und Schrift erlernen, dass sie sprachspezifische Anforderungen erfüllen können. Der Muttersprache-Unterricht kann hier hilfreich sein, die allgemeine Wertschätzung von Mehrsprachenkenntnissen ist dazu unerlässlich.

An manchen Schulen wird es nicht gerne gesehen, wenn sich SchülerInnen in „ihrer Sprache“ unterhalten. Es gibt diesbezüglich Bedenken, dass die SchülerInnen nicht gut Deutsch lernen, wenn sie viel in ihren Erstsprachen kommunizieren. LehrerInnen sind zudem manchmal verunsichert, wenn sie nicht alles verstehen, was unter den SchülerInnen gesprochen wird. Aus einer Untersuchung in Deutschland ging hervor, dass SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die sich im Unterricht miteinander in ihrer Erstsprache unterhielten, sich häufig über den Unterrichtsstoff ausgetauscht haben. Sie haben nachgefragt, sich etwas erklären lassen und wollten etwas über den Gegenstand wissen (vgl. Gogolin 2000). Nicht nur aus sprachwissenschaftlicher Sicht, sondern auch im Hinblick auf die Entwicklung einer positiven Identität ist es von Vorteil, wenn die SchülerInnen Erstsprache weiterentwickeln. Auch kann ihnen dadurch das Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache leichter fallen (vgl. de Cilia 1994: 15).

Nicht alle SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben in gleicher Weise Gelegenheit zum Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (das Sprachförderzentrum in Wien bietet in Workshops Information, Beratung und Material für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht an: <http://www.sfz-wien.at/> - 11.9.09). Daher müssen Unterrichtsinhalte didaktisch so aufbereitet werden, dass auch jene SchülerInnen, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, gut folgen können. Letztlich werden auch die SchülerInnen mit deutscher Erstsprache davon profitieren. Es hilft, wenn sich LehrerInnen verständlich ausdrücken (schwer verständliche Redewendungen sollten erläutert werden), deutliche Botschaften vermitteln (wann sollen die SchülerInnen was

tun?), fachspezifisches Vokabular erläutern (was ist ein Schwemmkegel?) und immer wieder nachfragen, ob die Kinder verstanden haben. Lassen Sie die SchülerInnen selbst erklären, selbst zusammenfassen, um zu überprüfen, ob sie den Unterrichtsstoff gut verstanden haben! Schulbuchtexte sind oft für Kinder schwer verständlich abgefasst, wiederholen Sie daher den Text für die Kinder in einfacheren Worten! Das Leseverständnis ist nicht nur bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oft gering (vgl. Binder 2003: 348ff., Kaldenbach 1998: 51).

Nutzen Sie die Sprachkenntnisse ihrer SchülerInnen, und lassen Sie die SchülerInnen einander helfen und voneinander lernen! Das kann in Form von Gruppenarbeit oder TutorInnensystemen geschehen. Das Selbstbewusstsein der Kinder steigt, die Lernmotivation ebenso.

Elternarbeit

LehrerInnen empfinden es oft als problematisch, wenn zu den Eltern mancher Schulkinder wenig Kontakt besteht. Es gibt Probleme, wenn die Eltern nicht gut Deutsch sprechen oder sich überhaupt vom Schulgeschehen fernhalten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird unterschiedlich gehandhabt. Daher ist es wichtig, die Vorstellungen über die gewünschte Form der Zusammenarbeit klar zu kommunizieren, d.h. den Eltern (ev. auch mit Unterstützung von Muttersprache-LehrerInnen) zu vermitteln, wie Sie als Lehrkraft sich den Kontakt vorstellen. Soll der Kontakt über das Mitteilungsheft erfolgen (hier ist darauf zu achten, dass die Mitteilungen in leicht verständlicher Sprache verfasst werden, die MA 17 bietet mit dem „Schul-ABC“ Übersetzungshilfen an: <http://www.wien.gv.at/integration/schul-abc.html>) und über den Elternsprechtag, oder erwarten LehrerInnen darüber hinaus noch mehr Kontakt? In welchen Bereichen wünschen sich LehrerInnen Unterstützung von den Eltern (z.B. Teilnahme an Ausflügen oder an Schulprojekten)? Muttersprachliche LehrerInnen oder Familienangehörige können manchmal als DolmetscherInnen agieren. Vor allem dann, wenn es Probleme mit einem Schulkind gibt, ist es unerlässlich, dass sprachliche Barrieren und Verständnisschwierigkeiten vermieden werden.

Mangelnder Kontakt der Eltern zur Schule muss nicht notwendigerweise Ausdruck von Desinteresse sein. Es gibt mehrere Gründe für ein Fernbleiben der Eltern von der Schule. Für einige mag es aufgrund anderer Erfahrungen im Herkunftsland ungewohnt sein, sich am Schulgeschehen zu beteiligen. So wird z.B. in der Türkei (insbesondere in ländlichen Gebieten) in der Regel den Eltern wenig Mitspracherecht in schulischen Angelegenheiten eingeräumt. Dahingegen ist das österreichische Schulsystem stärker auf Eltern-Unterstützung und -Beteiligung aufgebaut. Signalisieren Sie, dass Kontakt erwünscht ist! MigrantInnen stoßen in der österreichischen Gesellschaft immer wieder auf Ablehnung und Misstrauen, sie machen oft negative Erfahrungen mit Ämtern und anderen öffentlichen Einrichtungen. Das kann dazu führen, dass sie sich im Schulhaus einfach nicht wohl oder erwünscht fühlen. Vielleicht kennen sie sich im österreichischen Schulsystem nicht so gut aus, sie haben vielleicht Angst davor, die Lehrkraft nicht gut zu verstehen oder sich nicht einwandfrei auf Deutsch ausdrücken zu können.

Wenn Sie die Eltern ihrer Schulkinder verstärkt miteinbeziehen und an die Schule holen wollen, ist es nötig, den Kontakt kontinuierlich aufzubauen. Gibt es bereits Probleme, ist es für Eltern unangenehmer – und ein möglicher Grund für Fernbleiben –, als wenn man über den schulischen Fortschritt des Kindes informiert wird.

Bitten Sie engagierte Eltern oder Muttersprache LehrerInnen um Mithilfe beim Kontakt-Aufbau mit den anderen Eltern (z.B. telefonische oder persönliche Einladung zum

Elternabend)! Eine Lehrerin²⁹ berichtete über große Erfolge in der Zusammenarbeit mit Eltern türkischer Herkunft, nachdem ein eigener Nachmittag pro Woche für Gespräche mit den Eltern eingerichtet wurde. An diesem Nachmittag war auch die türkische Muttersprache-Lehrerin zum Übersetzen anwesend. So konnten intensivere Kontakte aufgebaut werden, die Eltern fühlten sich willkommen und nahmen das Angebot wahr. Viele Schulen gestalten sehr ansprechende Elternabende mit Programm, damit sich die Eltern auch wirklich eingeladen fühlen: Mehrsprachige Einladungen erfolgen, ein kleines Buffet wird zusammengestellt oder ein (mehrsprachiges) Theater-Stück aufgeführt, Lieder werden vorgesungen und Tänze einstudiert (vgl. Kaldenbach 1998: 39).

An einer Volksschule in Wien wurde in Zusammenarbeit mit Muttersprache-LehrerInnen eine „Internationale Elternschule“ initiiert. Ein dreisprachiger Folder (Deutsch, Serbokroatisch und Türkisch) informiert über das Programm des geplanten Elterntreffens, das jeweils einem Themenschwerpunkt gewidmet ist, z.B. „Aufgaben machen und Freizeitgestaltung“ oder – passend kurz vor Weihnachten – das „Fest der Religionen“, bei dem jede Religionsgemeinschaft, die an der Schule vertreten ist, vorgestellt wird.³⁰

Und vergessen Sie nicht: Ein freundliches „Merhaba“ oder „Dober Dan“ kann auch Wunder wirken! Lassen Sie sich von Ihren SchülerInnen Begrüßungen in deren Erstsprache beibringen!

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. I/13, Referat für Migration und Schule, erstellt eine **DVD für Eltern „Schule in Österreich“**, die ab Juni 2010 erhältlich ist. Auf einer mehrsprachigen DVD sollen Inhalte wie das österreichische Schulsystem, Rechte und Pflichten der Eltern bzw. der Schule in ansprechender Form aufbereitet werden. Angesprochen werden vor allem Eltern, denen Schule in Österreich nicht ganz vertraut ist und die mit herkömmlichen Formen der Information (z.B.: Broschüren) nur schwer erreicht werden können (Information von der Homepage: http://www.bmukk.gv.at/europa/ejid/kalender/019_schuleinoesterreich.xml, Kontakt für Bestellung: Mag. Anna Lasselsberger, bm:ukk, Abteilung I/13a, Tel: +43(0)1 53120-2528 oder anna.lasselsberger@bmukk.gv.at).

Antirassistische Bildungsarbeit

Gibt es an der Schule wiederholt rassistisch motivierte Vorfälle oder Schmierereien, dann sollte auf alle Fälle darauf reagiert werden. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass Äußerungen und Verhalten dieser Art nicht geduldet werden.

Schulungen und Seminare können einen positiven Beitrag leisten, wenn an Schulen der Umgang mit kultureller Vielfalt für LehrerInnen und SchülerInnen eine große Herausforderung darstellt oder gar ein Klima herrscht, das von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit gekennzeichnet ist. Im Rahmen antirassistischer Bildungsarbeit hat beispielsweise das Unterrichtsministerium mit der Anti-Defamation League-Vienna einen Vertrag über die Durchführung von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für

²⁹ *Erfahrungsbericht einer VS-Lehrerin in Wien während des Seminars „Fehlerquelle Muttersprache?“ am Pädagogischen Institut der Stadt Wien, vom 17.-19. Oktober 2006.*

³⁰ *Aus dem Foldertext: „Liebe Eltern! Liebe Tanten und Onkeln! Liebe Großeltern! Im Dezember veranstalten wir ein ‚Fest der Religionen‘. Jede Religion, die in unserer Schule vertreten ist, wird sich vorstellen. Wir werden Interessantes über folgende Religionsgemeinschaften erfahren: römisch-katholisch, evangelisch, neuapostolisch, hinduistisch, Sikh, serbisch-orthodox und islamisch. Sollten Sie einer anderen Religion angehören, so sind Sie herzlich eingeladen, uns auch über diese aufzuklären. (...) Für Kinderbetreuung ist wieder gesorgt!“*

LehrerInnen an Hauptschulen und der AHS-Unterstufe abgeschlossen (A Classroom of Difference™ Programm). Antirassistische Bildungsarbeit bietet auch die *asylkoordination Österreich* bzw. die ARGE Schule gegen Gewalt und Rassismus mit dem Projekt *Schule ohne Rassismus* an (Näheres dazu im Kapitel „Materialien, Informationen, Institutionen“).

BEGRIFFSERLÄUTERUNGEN

Kultur

Im Begriff Inter**KULTURE**lles Lernen steckt der Begriff „Kultur“, ein Begriff, der unterschiedlich verstanden und gedeutet werden kann. Jeder Mensch bewegt sich in verschiedenen kulturellen Lebenswelten. Wir alle haben Teil an der Erhaltung, aber auch an der Neuformierung von nationaler, ethnischer oder religiöser Kultur (Baumann 1999: 84). Kultur ist nicht etwas, was man besitzt oder wo man Mitglied ist, sondern vielmehr etwas, was man macht und formt (ebd: 137). So gesehen ist Kultur nicht starr und unveränderlich, sondern dynamisch und in ständiger Veränderung. Dies gilt es auch beim interkulturellen Lernen zu berücksichtigen (vgl. Englisch-Stölner 2003: 195).

Versucht man beispielsweise „**die** österreichische Kultur“ zu beschreiben, wird rasch klar, dass es „die österreichische Kultur“ als solche nicht gibt. Es gibt viele Formen österreichischer Kultur, die sich manchmal über einen längeren und manchmal über einen kürzeren Zeitraum verändern. So entstehen z.B. durch Einwanderung wechselseitige Einflüsse, welche die Kultur im Einwanderungsland sowie die kulturelle Lebenswelt der Einwandernden verändern.

Gerade im schulischen Bereich wird deutlich, dass sich Kinder und Jugendliche kulturell nicht festschreiben lassen. Da gibt es einerseits eine „Jugendkultur“, die eng verbunden ist mit unterschiedlichen kulturellen Einflüssen, jedoch ein Eigenleben besitzt und eine Abgrenzung zur Welt der Erwachsenen darstellt. Andererseits gibt es eine „Migrationskultur“, die neu entstandene Lebensformen bezeichnet, die von den Einflüssen des Herkunftslandes, von den Erfahrungen der Migration (Aus- bzw. Einwanderung) und jener im Einwanderungsland beeinflusst wird.

Für ein besseres Verständnis der Situation von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsverhältnissen ist es sinnvoll, sich mit ihren Erfahrungen als MigrantInnen auseinanderzusetzen – das ist zielführender, als bestimmte Sicht- und Verhaltensweisen „der türkischen“ oder „der bosnischen“ oder gar „der afrikanischen“ Kultur zuzuschreiben.

Interkulturell und Multikulturell

Der Begriff „interkulturell“ setzt ein Verhältnis zwischen zwei oder mehreren Kulturen voraus, welche miteinander interagieren. Er deutet jedoch auch auf „Zielvorstellungen und Maßnahmen pädagogischer und sozialer Konzepte“ (Eickhorst 2007: 16) hin. Interkulturelles Lernen beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen Kulturen und erhebt den Anspruch, unterschiedliche Kulturen gleichwertig zu behandeln. Dennoch bleiben die (Macht-)Verhältnisse in einer Gesellschaft bestehen und beeinflussen die Beziehungen zwischen InländerInnen und AusländerInnen, Einheimischen und Zugewanderten sowie Neuzuwanderern und MigrantInnen der zweiten oder dritten Generation. Das jeweilige Verhältnis zwischen der Mehrheitgesellschaft und Minderheiten spielt somit eine bedeutende Rolle. Interkulturelles Lernen sollte sich auch mit diesen (Macht-)Verhältnissen auseinandersetzen und sich nicht bloß der Vermittlung interkultureller Kompetenzen widmen und dabei den Anschein erwecken, alle Kulturen wären in der Gesellschaft gleich gestellt.

Der Begriff „multikulturell“ deutet hierzulande auf die kulturell gemischte gesellschaftliche Situation hin und wird auch im politischen Diskurs verwendet (vgl. Eickhorst 2007: 16). Multikulturelle pädagogische Ansätze kennt man mehr von anderen

Ländern (z.B. USA). Manche dieser Ansätze beziehen sich weniger auf die Interaktionsprozesse zwischen verschiedenen Kulturen als vielmehr auf das Empowerment ethnischer Gruppen, wodurch auch das Selbstverständnis und Selbstbewusstsein von Minderheiten gestärkt werden soll. Einen guten Überblick über verschiedene inter- und multikulturelle pädagogische Ansätze bietet das Buch *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. (Auernheimer, G. 1995) bzw. das Sammelwerk *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (Banks, J.A., Ed., 2009).

Kulturelle und Sprachliche Heterogenität/ Pluralität

Schulklassen sind nahezu immer heterogen – sei es durch Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, der sozialen Schicht, der körperlichen oder intellektuellen Leistungsfähigkeit, der sexuellen Orientierung oder eben der Kultur und Sprache der SchülerInnen. Kulturelle und sprachliche Heterogenität stellen eine besondere Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung dar. Dies spiegelt sich auch in einer Reihe von Publikationen zum Thema wider (u.a. Gogolin 2006, Herwartz-Emden 2005, Schader 2004)

Kulturelle Pluralität beschreibt die Vielfalt kultureller Lebensweisen in einer Gesellschaft. Bildungseinrichtungen sind gefordert, sich mit kulturellen Unterschieden und kultureller Vielfalt ebenso wie mit dem Abbau von Vorurteilen und der Dekonstruktion von Stereotypen auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung verläuft nicht immer konfliktfrei. Insofern ist Interkulturelles Lernen keineswegs als konfliktvermeidende, harmonisierende „Multi-Kulti“-Maßnahme zu verstehen (vgl. Englisch-Stölner 2003: 263ff.).

Ethnizität, Ethnische Gruppe, Ethnische Identität

„In der Sozialanthropologie werden Konzepte wie ethnische Gruppe oder ethnische Identität intensiv seit den 1960er Jahren diskutiert.“ (Fillitz 2003: 23) War in der Vergangenheit in Österreich von ethnischen Gruppen die Rede, bezog sich dies jedoch meist auf Vorkommnisse in außereuropäischen Kontexten, Darstellungen über Konflikte zwischen Bevölkerungsgruppen in afrikanischen Ländern, die auf „ethnische Konflikte“ reduziert wurden (ebd.) oder das „ethnic revival“ in den USA der 1960er Jahre, eine Wiederentdeckung der eigenen Ethnizität von europäischer Zuwanderern im Zuge beginnender Multikulturalismusdebatten. Spätestens seit den Kriegen im ehemaligen Jugoslawien in den 1990er Jahren haben die Begriffe „Ethnizität“ oder „ethnische Gruppe“ auch in Österreich Eingang in den alltäglichen Sprachgebrauch gefunden. In diesem Zusammenhang war auch häufig von „ethnischem Konflikt“ die Rede.

Ethnizität bezieht sich auf das jeweilige Verhältnis zwischen zwei oder mehreren Gruppen. Entscheidend sind dabei sowohl das Wechselverhältnis, in dem die jeweiligen Gruppen zueinander stehen, als auch die Grenzziehungen zwischen den Gruppen. Diese Grenzziehungen sind von entscheidender Bedeutung, weil sie den Umgang zwischen ethnischen Gruppen kennzeichnen. Wichtig dabei ist, wie sie hergestellt, aufrechterhalten, aufgelöst werden, ob sie dicht oder durchlässig gestaltet sind (Gingrich 1998: 102; siehe auch Barth 1969). Ethnische Identität beschreibt, was nach Eigen- oder Fremdzuschreibung die jeweiligen Besonderheiten in einem sozialen Verhältnis oder in einem Beziehungssystem ausmacht. Ethnizität verweist auf Diversität (Vielfältigkeit, Verschiedenheit), die mehrere Ebenen umfasst: die kulturelle, die soziale und die politische. Ethnizität ist ein soziales und kulturelles Konstrukt, das in der jeweiligen

spezifischen Form ständig reproduziert wird (Eriksen 1993: 1). Wird die konstruktivistische Komponente von Ethnizität außer Acht gelassen, besteht die Gefahr „ethnische Unterschiede als Unterschiede der Abstammung, d.h. der biologischen Substanz darzustellen“ (Baumann 2000: 161). *„Menschen erfinden und gestalten so genannte ‚ethnische‘ Grenzen, um soziale Interessenskonflikte zu be- oder verhandeln, die mit etwaigen biologischen Objektivitäten sehr wenig zu tun haben. (...) Ethnizität ist wie Wein ein Produkt menschlicher Tätigkeit, das aus scheinbar natürlichen, tatsächlichen aber nur durch historische Kultivierung geeigneten Elementen eine Identität fermentiert, deren künstliche Produktion nicht mehr zu schmecken ist“* (Baumann 2000: 162).

„Rasse“

Der Begriff „Rasse“ ist im deutschsprachigen Raum noch nicht aus dem Alltagssprachgebrauch verschwunden, auch wenn dieser Begriff insbesondere seit der Zeit der Rassenverfolgung während des Nationalsozialismus und der damit einhergehenden Unterteilung zwischen „Herrenrasse“ und „minderwertigen Rassen“ häufiger gemieden wird.

Fragt man nach, was denn jemand meint, wenn er eine Person oder Personengruppe einer bestimmten „Rasse“ zuordnet bzw. fragt man nach, wie viele „Rassen“ es unter den Menschen denn gebe, stößt man zumeist auf Unsicherheit und vage Antworten. Häufig ist dann von verschiedenen Rassetypen, wie z.B. von der europiden, mongoliden oder negriden „Rasse“ bzw. von einer nordischen, osteuropäischen oder mediterranen „Rasse“ die Rede. Manche unterscheiden nach (angeblicher) Hautfarbe, wie den Schwarzen, Weißen, Roten und Gelben. Je nachdem, wer befragt wird, variieren auch die Angaben über die Anzahl und Unterteilungen der „Rassen“. Erwachsene verweisen zumeist diesbezüglich auf in der Schule erworbenes Wissen.

Die Unterteilung von Menschen in verschiedene „Rassen“ ist primär ein Erbe des Zeitalters der Aufklärung (siehe dazu Hentges 1999, 2004). Neben der Forderung nach Gleichheit aller Menschen wurden in philosophischen Schriften der Aufklärung Ungleichwertigkeiten zwischen Menschen unterschiedlicher körperlicher Merkmale (u.a. Hautfarbe) und Religion, aber auch unterschiedlichen Geschlechts festgeschrieben. Carl von Linné (1707-1778) und andere Wissenschaftler teilten Menschen in „Rassen“ ein und wiesen ihnen nicht nur verschiedene körperliche, sondern auch charakterliche Merkmale zu, die je nach Gruppe überwiegend positive oder negative Wertungen und Zuschreibungen über die Eigenschaften der Gruppenmitglieder enthielten.

Rassentheorien, die von vererbaren moralischen und intellektuellen Merkmalen ausgehen, die auf Grund von äußerlichen Merkmalen auf das Verhalten und Denken von Menschen schließen und mit einer Hierarchisierung verschiedener Menschengruppen ein Herrschaftsinteresse verfolgen, gelten heute als überholt.

Mittlerweile wird der Rassebegriff nur mehr als historischer Begriff bzw. als „soziales Konstrukt“ verstanden, in dem Sinne, dass die Einteilung in „Rassen“ und Zuschreibungen von typischen Verhaltensmerkmalen beliebig sind und nicht auf naturgegebene Tatsachen oder vererbte Merkmale zurückgeführt werden können.

„Trotz erheblich erscheinender morphologischer Unterschiede sind die genetischen Distanzen zwischen den geographischen Populationen des Menschen gering. Sichtbare Unterschiede zwischen Menschen täuschen uns über genetische Differenzen. Einige wenige Merkmale überbewerten wir – nur aus dem Grunde, weil sie besonders auffallen. (...) Der größte Anteil der genetischen Unterschiede zwischen Menschen befindet sich nicht zwischen, sondern innerhalb der geographischen Populationen. Mindestens 90% der genetischen Unterschiede befinden sich innerhalb lokaler oder eng benachbarter

Populationen, die Unterschiede zwischen den geographischen Gruppen umfassen höchstens 10% der genetischen Verschiedenheit.“ (Kattmann 2005: o.S.)

Rassismus und Fremdenfeindlichkeit

Rassismus zeigt sich, wenn aufgrund bestimmter körperlicher Merkmale (z.B. Hautfarbe) oder Eigenschaften Rückschlüsse auf das Denken und Verhalten von Menschen gezogen werden. Dabei wird häufig eine Legitimation für die Überlegenheit einer Gruppe über eine andere abgeleitet. Erlerntes Verhalten wird dabei „naturalisiert“, d.h. als angeboren unterstellt. Diese Form von „genetischem Rassismus“ unterscheidet man von „kulturellem Rassismus“, bei dem Lebensgewohnheiten, Sitten und Gebräuche anderer Gruppenangehöriger als abweichend deklariert werden. Bei jener Form von Rassismus, bei der einer Gruppe von Menschen sich selbst Überlegenheit und Höherwertigkeit aufgrund ökonomischer Besserstellung zuschreibt, werden in der Regel historische Entwicklungen und Bedingungen, die zur Schlechterstellung anderer Gruppen geführt haben, nicht berücksichtigt.

Unter Fremdenfeindlichkeit versteht man ablehnende Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber anderen Menschen aufgrund anderer Herkunft, Sprache, Religion oder Kultur. Auch in diesem Zusammenhang wird zumeist von der Überlegenheit und Höherwertigkeit der eigenen Gruppe und der gerechten Unterordnung der Minderheit ausgegangen. Im Gegensatz zum Rassismus stehen hier weniger biologistische Begründungen im Vordergrund.

Es gibt eine Reihe von Erklärungsansätzen für die Entstehung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Dazu gehören überlieferte Denkmuster, wirtschaftliche und gesellschaftlich-politische Gegebenheiten und Veränderungsprozesse oder persönlichkeits-spezifische Merkmale. Angst vor dem, was man nicht kennt, kann hinter Rassismus und Fremdenfeindlichkeit stecken. Selten sind es reale Erfahrungen, die jemand mit Menschen einer anderen Gruppe gemacht hat; und wenn, dann führen Einzelerfahrungen zumeist zu ungerechtfertigten Verallgemeinerungen. Persönliche Unsicherheit und das Gefühl der Unzulänglichkeit bzw. Unzufriedenheit führen oft dazu, dass ein Sündenbock gesucht wird; Schuldzuweisungen erfolgen dann an jene, die einem „fremd“ erscheinen.

Diskriminierung

Unter Diskriminierung versteht man die Benachteiligung von Individuen oder Gruppen aufgrund von Merkmalen wie soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, Sprache, Geschlecht, politische oder religiöse Überzeugung, sexuelle Orientierung oder aufgrund von äußerlichen Merkmalen wie Hautfarbe bzw. Merkmalen, die mit einer Behinderung einher gehen. Diskriminierung steht dem Grundsatz der Gleichheit der Rechte aller Menschen entgegen und meint oft Einschränkung oder Ungleichbehandlung bei der Teilhabe am öffentlichen Leben, der Bildung, Ausbildung oder im Berufsleben.

Diskriminierung im schulischen Bereich kann sich sowohl auf der persönlichen Ebene (zwischen LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern) als auch auf der institutionellen bzw. strukturellen Ebene (Benachteiligung von Minderheiten beim Zugang zu Bildungsinstitutionen, Segregation etc.) manifestieren. Man spricht von direkter (unmittelbarer) Diskriminierung, wenn sie beabsichtigt ist. Dabei gibt es sowohl offene als auch verdeckte Formen der Benachteiligung. Indirekte (mittelbare) Diskriminierung liegt dann vor, wenn bestimmte Regelungen und Praktiken, die dem Anschein nach für alle

gleich sind, bestimmte Gruppen faktisch benachteiligen und zu ungleichen Chancen führen.

Unter positiver Diskriminierung versteht man eine bewusste und gewollte Bevorzugung von Mitgliedern einer Gruppe zum Ausgleich von behaupteten oder tatsächlichen Nachteilen (z.B. Quotenregelungen für Frauen oder für Menschen mit Behinderung, Erleichterung des Zugangs zu Universitäten für ethnische Minderheiten etc.).

Stereotype und Kulturunterschiede

Ein Stereotyp als „falsche Verallgemeinerung“ wird relativ unabhängig von der persönlichen Erfahrung durch die Erziehung in der Familie und durch das soziale Umfeld übernommen. Der Begriff steht in engem Bedeutungszusammenhang zu den Begriffen „Klischee“ und „Vorurteil“. Weil damit immer positive oder negative Emotionen einher gehen und Erklärungen oft wenig Wirkung zeigen, ist es relativ schwierig, stereotypes Denken zu verändern. Stereotypisierungen entstehen, wenn man bestimmten Gruppen angebliche typische Merkmale und Verhaltensweisen zuschreibt. Oft wird dabei nach außen gezeigtes Verhalten falsch interpretiert. Zum Beispiel haben Menschen aus Kulturen, in denen Emotionen nicht offen gezeigt werden, nicht weniger starke Gefühle, sie drücken diese nur anders aus. Man muss jedoch unterscheiden zwischen emotionsgeladenem stereotypem Denken, das heißt Verallgemeinerungen wie „die Amerikaner“ oder „die Türken“ sind alle so oder so – und dem Wissen über kulturell bedingte, übliche Verhaltens- und Kommunikationsformen.

Man kann sich Wissen aneignen, wie bestimmte Gesten kulturell verschieden gedeutet werden oder welches Verhalten in einem Land üblicher Weise als „Faux pas“ angesehen wird. Dadurch lassen sich viele Probleme vermeiden. Wenn ich weiß, dass es in bestimmten asiatischen Ländern unüblich ist, direkten Augenkontakt zu haben oder der physische Kontakt und die soziale Distanz bei einem Gespräch kulturell sehr unterschiedlich gehandhabt wird, wenn ich es vermeide in arabischen Ländern meine Schuhsohlen oder in einem islamischen Land mit der linken Hand (die für die persönliche Hygiene benutzt wird und als „unrein“ gilt) meine Visitenkarte zu zeigen, wenn ich in Lateinamerika nicht ungehalten werde, wenn sich die Gäste verspäten, weil sie eine anderes Zeiterleben haben, wenn ich weiß, dass die geballte Faust mit dem Zeigen des Daumens nach oben („Thumbs-up“) in Teilen des mittleren Ostens oder Afrika als obszöne Geste gilt oder das „OK-Zeichen“ (Daumen und Zeigefinger bilden einen Ring) sehr unterschiedlich interpretiert werden kann, dann kann ich viele Missverständnisse vermeiden. Sowohl im Ausland als auch im Inland hilft es, darüber Bescheid zu wissen. Man denke nur daran, welche drastischen Konsequenzen es haben kann, wenn ein Richter es als Schuldeingeständnis deutet, dass ein Angeklagter ihm nicht in die Augen schaut oder nach außen keine Reue zeigt, die betreffende Person mit diesem Verhalten gemäß seiner Kultur jedoch Respekt vor der Autorität des Richters ausdrücken will.

Integration, Anpassung, Assimilation

Häufig wird Integration in Österreich als „eine Leistung von den ImmigrantInnen verstanden, die sich an österreichische Verhältnisse anzupassen haben“ (Bauböck 2001: 13). Integration sollte jedoch nicht Assimilation voraussetzen, sondern bedeuten, dass Einwandernde trotz ihrer Verschiedenheit zu anerkannten Mitgliedern der aufnehmenden Gesellschaft werden. Dies bedarf Anstrengungen von beiden Seiten, der Aufnahmegesellschaft und der ImmigrantInnen. Eine gewisse Asymmetrie ist

zwangsläufig gegeben, denkt man etwa an die Notwendigkeit, dass die Mehrheit der MigrantInnen erst die deutsche Sprache erlernen muss, während Einheimische in der Regel nicht die Sprache der ImmigrantInnen lernen. Die Integrationsleistungen sind unterschiedlicher Art. Für das Aufnahmeland Österreich stellt sich die Herausforderung, die politischen, rechtlichen und kulturellen Institutionen so zu gestalten, dass eine Gleichberechtigung von neuen BürgerInnen möglich wird (Bauböck 2001: 14).

Die Forderung nach vollständiger Anpassung (Assimilation) von ImmigrantInnen an die Gegebenheiten des Aufnahmelandes kann eine Belastung darstellen, die auch mit negativen Konsequenzen einhergehen kann. Gerade für Kinder und Jugendliche kann das Aufgeben oder Verleugnen der eigenen Identität (z.B. der kulturellen Herkunft oder ihrer Erstsprache) mit Unsicherheit, Identitätsverlust und Schwierigkeiten in der individuellen Entwicklung einhergehen. Wenn beispielsweise MigrantInnen der 2. und 3. Generation ihre Erstsprache nicht gut erlernen, kann dies auch den Kontakt zu den Älteren, insbesondere der Großelterngeneration, erschweren, da letztere oft nicht so leicht die Sprache des Aufnahmelandes erwirbt. Eine Folge von Assimilationsdruck kann auch darin bestehen, dass sich ImmigrantInnen in ihr vertrautes kulturelles und sprachliches Umfeld zurückziehen und sich von der Aufnahmegesellschaft absondern, in der sie nicht die nötige Anerkennung und Akzeptanz finden.

MATERIALIEN, INFORMATIONEN, INSTITUTIONEN

Nachfolgend werden Informations- und Unterrichtsmaterialien, interkulturelle Projekte und Trainings sowie Informationsstellen für LehrerInnen und Beratungsstellen für MigrantInnen im Überblick dargestellt. Diese Ressourcen können LehrerInnen bei der Gestaltung eines interkulturellen Unterrichts unterstützen und ihnen helfen, kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer besser zu bewältigen. Ebenso werden Hinweise gegeben, wie LehrerInnen zu weiteren Informationen und Beratung kommen können.

Überblick

1. Informations- und Unterrichtsmaterialien

Publikationen des Referats Migration und Schule (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Life – Ideen und Materialien für Interkulturelles Lernen

Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen

INTER: A practical Guide to implement Intercultural Education at school

Interkulturelle Lernmaterialien des Anne Frank Zentrums

Starke 10 – Spiele und Anregungen zur Stärkung sozialer Kompetenzen

Südwind Entwicklungspolitik NÖ Süd

Watching the Media

Südwind Unterrichtspakete - Lernen mit allen Sinnen

Handbuch zum Curriculum für antirassistische Bildungsberatung

Lehrbehelf "Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen"

INSETROM - Förderung der Einbeziehung von Roma im schulischen Bereich:

Curriculare Module für die Fortbildung von LehrerInnen

2. Interkulturelle Trainings und Informationsstellen für Schulen/ LehrerInnen

ADL - A CLASSROOM OF DIFFERENCE™ Programm

Sprachförderzentrum Wien

asylkoordination Österreich - Schule ohne Rassismus

KuKeLe – Kulturen Kennen Lernen

Initiative Minderheiten

Interkulturelles Zentrum

Romano Centro

Verein Roma

ZARA – Verein für Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit

Zentrum POLIS – Politik Lernen in der Schule

3. Interkulturelle Schulprojekte

Datenbank Interkulturelle Schulprojekte

4. Kinder- und Jugendbücher mit Interkulturellem Bezug

BAOBAB - Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher

EFEU - Rezensionen von Jugendbüchern mit Mädchen mit Migrationshintergrund

5. Literaturdatenbanken

Interkulturelle Bildung in der Schule

Sprachenlernen

Forschungsdokumentation Fremdenfeindlichkeit

Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit

6. Schulberatungsstellen für AusländerInnen/ MigrantInnen

7. Regionale Beratungsstellen

8. Beratungsstellen für MigrantInnen

9. Psychotherapeutische Einrichtungen

1. Informations- und Unterrichtsmaterialien

Publikationen des Referats für Migration und Schule (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Informationsblätter und eine Reihe weiterer Publikationen des Referats sind kostenlos und können beim bm:ukk bestellt werden. Die Informationsblätter können auch als pdf-Dateien von der Homepage heruntergeladen werden.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/info_ref_migration_schule.xml

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8439/bestelliste.pdf>

Die Homepage wird laufend mit neuen Informationen ergänzt und bietet Links zu relevanten Webseiten. Eine Auswahl:

Sprachensteckbriefe

Die Steckbriefe geben einen knappen Überblick über Verbreitung, Geschichte und Struktur einzelner Sprachen. Zu jeder vorgestellten Sprache ist zudem eine Lese- und Hörprobe verfügbar. Ergänzt werden die Seiten durch weiterführende Literaturangaben und Links.

<http://www.sprachensteckbriefe.at/>

TRIO – Lesespaß in mehrsprachigen Volksschulklassen

TRIO ist eine dreisprachige Zeitschrift zur Unterstützung des Leseunterrichts in mehrsprachigen Volksschulklassen und beinhaltet Textsorten zu verschiedenen Themen, Rätsel, Witze und Buchtipps auf Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch.

<http://www.trio.co.at/>

Handreichung - „Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam“

Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/denerstenschritt.xml>

Life – Ideen und Materialien für Interkulturelles Lernen

Die Handreichung bietet eine Vielzahl an Ideen und Materialien für den interkulturellen Unterricht in unterschiedlichen Schulstufen und kann kostenlos angefordert werden. Veröffentlichungen in der Reihe der LIFE-Materialien werden in Kooperation zwischen dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München mit der BMW Group München zum Thema Interkulturelles Lernen herausgegeben.

Der Ordner enthält eine Reihe von hilfreichen Praxisbeispielen. Ergänzungslieferungen mit Overheadfolien, das LIFE-Video zum Interkulturellen Lernen und eine Lernsoftware (interaktiver Deutsch-Sprachkurs) können ebenfalls **kostenlos angefordert werden** bei: presse@bmw.de bzw. BMW Group, Konzernkommunikation und Politik, AK-4, D-80788 München, Fax: +49-(0)89-35 84 68 61.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München/ BMW Group. LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. München 1997. Download:

<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=5&TNav=1&INav=0&Pub=349>

Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen

Interkulturelle Bildung und Erziehung ist kein Unterrichtsfach, sondern ein fachübergreifendes Unterrichtsprinzip. Die Handreichung wendet sich folglich an Lehrkräfte aller Fächer, aller Stufen und Schulformen. Für die Handreichung wurde die Form der Lose-Blatt-Sammlung gewählt. Auf diese Weise

können mehrere Lehrkräfte gleichzeitig darauf zurückgreifen, und sie kann ergänzt und aktualisiert werden. Die Handreichung umfasst Ausführungen und Informationen

- zur historischen, psychologischen und politischen Dimension des Themas
- zu Berlin und seinen multikulturellen Angeboten
- über Ziele und Leitlinien des Unterrichts.

Die Handreichung enthält keine Unterrichtseinheiten und konkreten Konzepte für Projekte. Sie zeigt geeignete Methoden und Themen dafür auf. Sie vermittelt auch kein vollständiges Wissen über andere Kulturen, aber sie enthält Handwerkszeug für den Umgang mit anderen Kulturen. Sie möchte zu Ideen und Kontakten anstiften. Als Basis für die interkulturelle Dimension in Unterricht und Schule gibt sie Handlungssicherheit. (aus der Einführung)

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen. Interkulturelle Bildung und Erziehung. Berlin 2001. Download:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/politische_bildung/interkult.pdf

INTER: A practical Guide to implement Intercultural Education at school

INTER is the title of a project whose aim is to improve quality of education and contribute to innovation in school by supporting them in the implementation of an intercultural approach. The project focuses on developing, using and validating a practical Guide for teacher training (both in training and in service) which will facilitate analysis, implementation and improvement of Intercultural Education in school.

The Inter-project received the Laureates Evens Prize 2005.

Aguado, Teresa et al. Inter Guide. A practical guide to implement intercultural education at schools.

Download: <http://inter.up.pt/docs/guide.pdf> (Englische Version)

Interkulturelle Lernmaterialien des Anne Frank Zentrums

„Das Anne Frank Zentrum verfügt über ein Gesamtkonzept an interkulturellen Lernmaterialien für alle Altersgruppen zwischen 4 und 18 Jahren. Sie lassen sich in der täglichen und praktischen Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen unmittelbar anwenden. Internationale Teams von Expertinnen und Experten haben die Materialien in enger Kooperation mit dem Anne Frank Haus, Amsterdam, entwickelt.“

»Das bin ich«, »Das sind wir« und »Das schaff ich schon!« sind die Titel dieser Lernpakete, die teilweise seit 1995 in fünf europäischen Ländern zum Einsatz kommen (Dänemark, Luxemburg, Niederlande, Deutschland und Österreich).

Information: <http://www.annefrank.de/paedagogik-innovation/interkulturellelernmaterialien/>

Anne Frank Zentrum e. V., Rosenthaler Straße 39, D-10178 Berlin

Starke 10 – Spiele und Anregungen zur Stärkung sozialer Kompetenzen

SOS-Kinderdorf bietet einfach umzusetzende Spiele und Anregungen für Kinder im Volksschulalter kostenlos zum Download an.

Es gibt Unterrichtsmaterialien für zwei Altersgruppen: Grundstufe 1 und Grundstufe 2. Beide Module bestehen aus 10 Spiel- und Übungseinheiten, die einfach und ohne spezielle Vorbereitungen in den Unterricht integriert werden können. Alle erforderlichen Kopiervorlagen sind fertig ausgearbeitet und bunt illustriert. Die Spiele sind detailliert beschrieben, eine Bastelanleitung, ein Singspiel und ein Gruppentanz runden das Angebot ab.

"starke vielfalt - Integration MIT MigrantInnen" ist als Zusatzpaket zu "starke 10" für die 1. bis 3. Klasse Volksschule gedacht und liefert den Schwerpunkt Integration und interkulturelles Lernen.

Download:

<http://www.sos-kinderdorf.at/starke10> (s. "Unterrichtsmaterialien")

SOS-Kinderdorf Österreich, Stafflerstraße 10a, 6020 Innsbruck

Tel.: +43 (0) 810/200 114; E-Mail: christine.posch@aon.at

Südwind Entwicklungspolitik NÖ Süd

Unter <http://www.suedwind-noesued.at> finden sich Informationen zu Unterrichtsmaterialien, Workshops, Planspiele und Ausstellungen zu interkulturellen Themen.

Südwind Entwicklungspolitik NÖ Süd ist ein gemeinnütziger Verein für entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Die Mitarbeiter/innen arbeiten für eine niederösterreich- aber auch österreichweite Koordinationsarbeit mit Schulen, Pädagogischen Akademien und Universitäten und verfügen über langjährige Erfahrungen in der Fortbildung von LehrerInnen und MultiplikatorInnen, sowie der Erstellung von Bildungsmaterialien.

Projekte:

Kurzbeschreibungen der laufenden Projekte (Global Action Schools, Gewaltfreie Lebenswelten schaffen, Rainforest goes School etc.) finden Sie auf der Homepage.

Workshops:

Inhalt der Workshops ist die Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen, vorrangig über Produkte unseres täglichen Alltags. Alle Workshops werden den jeweiligen Altersstufen angepasst und regen mit interaktiven Methoden zur lustvoll-kritischen Auseinandersetzung an. Die Workshops werden direkt an Ihrer Schule durchgeführt und dauern - mit Ausnahme des "Fairness-Workshops" - ca. 2 Stunden

Planspiele:

In der Reihe "Welt-Klima-Spiele" bietet Südwind NÖ Süd zwei Planspiele für NÖ SchülerInnen ab 14 Jahren und auch für andere Gruppen an. Planspiele ermöglichen eine lebendige, spielerische und intensive Auseinandersetzung mit der Thematik Nachhaltigkeit, Umwelt und Entwicklung

Südwind Niederösterreich Süd, Bahngasse 46, 2700 Wiener Neustadt

Tel.: 02622/24832; Fax: 02622/85321;

E-Mail: suedwind.noesued@oneworld.at; Homepage: <http://www.suedwind-noesued.at>

Watching the Media

Inhalt: eine Arbeitsmappe und eine CD-Rom mit zahlreichen Informationen und Handlungsanleitungen zu folgenden Themen:

Darstellung und Identität; Medienkompetenz; Stereotype; Darstellung von Arabern und/oder Muslimen in der europäischen Kultur

Diese Arbeitsmappe wurde für alle, die mit Jugendlichen (im Alter ab ca. 12 Jahren) arbeiten, konzipiert und sie enthält (neben der CD-Rom) Selbstlern-, Informations- und Aktivitätsblätter. Es werden ganz konkrete Beispiele für Gruppen- und Rollenspiele und Projekte zu den Themen erläutert und die Mappe kann ein hilfreiches Instrument bei der Arbeit mit Jugendlichen sein.

Die Arbeitsmappe gibt es kostenlos bei interface, Kenyongasse 15, 1070 Wien

Kontakt: <http://www.interface.or.at/>

Südwind Unterrichtspakete - Lernen mit allen Sinnen

Die Südwind Agentur erstellt und verleiht Ausstellungen mit erlebnisorientierten Elementen und mit entwicklungspolitischen Inhalten, geeignet vor allem für Kinder und Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren.

In den Unterrichtspaketen der Südwind Agentur entdecken Kinder und Jugendliche mit all ihren Sinnen die Länder des Südens: Sri lankische Gewürze riechen, Hip- Hop aus Guatemala hören oder ein paar Worte Kiswahili sprechen lernen. Wie wird ein Maya-Horoskop erstellt, und was hat unsere Tasse Kaffee mit Guatemala zu tun?

In interaktiven Stationen können sich SchülerInnen auf abwechslungsreiche Weise mit den folgenden Themen auseinandersetzen: Fair Trade, Sprache, Kultur, Migration, jugendliche Lebenswelten. (Textauszug aus der Homepage)

Kontakt und Informationen: <http://www.suedwindagentur.at/>

Handbuch zum Curriculum für antirassistische Bildungsberatung

Die antirassistische Bildungsberatung ist ein neuer Ansatz, der in der Form bisher nicht angeboten und praktiziert wurde. Unter konzeptueller Beteiligung von MigrantInnen wurde erstmals ein Curriculum ausgearbeitet, das die spezifischen Potenziale und Bedürfnisse der heterogenen Gruppe von MigrantInnen berücksichtigt. Das neue Konzept stellt eine Stärkung von Selbstorganisationen und Bildungs- und Beratungseinrichtungen für MigrantInnen durch die Qualitätssteigerung im Bereich der Bildungsberatung (Professionalisierung ihrer MitarbeiterInnen) dar und kann so den Zugang von MigrantInnen zu Bildungsangeboten und zum Arbeitsmarkt verbessern. (Textauszug aus der Homepage)

Sadjed, Ariane/ Stöger, Marion und Prakash-Özer, Selin (Hg.) in Zusammenarbeit mit Salgado, Rubia. Handbuch zum Curriculum für antirassistische Bildungsberatung. Im Rahmen des Projekts Empica / Equal Partnerschaft wip work in process: Migrantische Selbstorganisation und Arbeit. Download: http://work-in-process.at/html/dummy-3.8.1/uploads/media/Curriculum_Antirassistische_Bildungsberatung_01.pdf (7.12.2007)

Lehrbehelf "Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen"

"Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen" ist als Arbeitshilfe für Lehrende und Vertreter der Schuladministration in Grund- bzw. Volksschulen gedacht. Dieses Handbuch soll verdeutlichen, wie sehr Vorurteile schon im Kindesalter eine entscheidende Rolle spielen können und dass diese im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Es soll aufzeigen, dass dies im Interesse der Entwicklung einzelner Kinder geschieht, aber auch zur Gestaltung einer toleranten Gesellschaft wichtig ist; nicht zuletzt soll es Lehrenden Anregungen dazu geben, ihren Unterricht vorurteils-bewusst zu gestalten. (Textauszug aus der Homepage)

Inhalte:

Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Volksschulen

THEORETISCH-DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN

LEHRPLANANBINDUNG

LEITIDEEN

ANREGUNGEN FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS

Herausgegeben vom Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen, Wien 2009

Download: <http://www.ustinov.at/lehrbehelf.htm>

INSETROM - Förderung der Einbeziehung von Roma im schulischen Bereich:

Curriculare Module für die Fortbildung von LehrerInnen

Die curricularen Module stellen adaptierte Versionen jener Module dar, die in englischer Originalversion in der Publikation Teacher In-Service Training for Roma Inclusion: A Resource Book (Karagiorgi, Symeou & Crozier 2009) erschienen sind. Die Module wurden auf der Basis einer Bedarfserhebung unter LehrerInnen, Roma-Eltern und SchülerInnen in den am EU Comenius-Projekt INSETRom beteiligten Ländern erstellt. Die einzelnen Module sollen als Anregung dienen, die Einbeziehung von Roma-SchülerInnen und -Eltern sowie Roma-spezifischen Themen im schulischen Bereich zu fördern. Darüber hinaus dienen einzelne Module der Auseinandersetzung mit interkulturellen Thematiken und der Förderung von Selbstreflexion im Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten. Weiters bieten sie Anlass institutionelle Gegebenheiten und strukturelle Ungleichheiten zu hinterfragen und an Verbesserungs-möglichkeiten zu arbeiten.

Herausgegeben von: Karagiorgi, Y. Symeou, L., Luciak, M. & Liegl, B.; Nikosia 2009

Download: http://www.iaie.org/insetrom/1_materials_handbook.html (PDF)

http://www.iaie.org/insetrom/1_materials_curriculum.html (Word)

Projekt-Webseite: <http://www.iaie.org/insetrom/>

2. Interkulturelle Trainings und Informationsstellen für Schulen/LehrerInnen

ADL - A CLASSROOM OF DIFFERENCE™ Programm

A Classroom of Difference™ wurde im Rahmen des A WORLD OF DIFFERENCE® Institute Programms speziell für den Bereich Schule entworfen. Das Programm läuft in vielen Ländern der Welt und wird auch für österreichische Schulen angeboten. U.a. wurden bislang mehrere Trainings im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für LehrerInnen an Hauptschulen und der AHS-Unterstufe durchgeführt. Jedes Programm wird sorgfältig auf die jeweiligen Bedürfnisse der LehrerInnen, der Schule sowie der Kinder zugeschnitten. Nach Absolvieren des ersten Trainingsteiles können LehrerInnen mittels eines Handbuches die Umsetzung im Unterricht üben.

Teil 1: A Classroom of Difference™ für LehrerInnen:

Das Programm ist in Modulen aufgebaut, die interaktiv gestaltet sind. Nach einer ersten Einführung werden Themenschwerpunkte aus den Bereichen Identität und Herkunft, Sprache, Vorurteile und Diskriminierung, Kultur und Strukturen der Unterdrückung behandelt.

Teil 2: Was die SchülerInnen erlernen sollen: Handbuch für LehrerInnen

Anhand unterschiedlicher Aktivitäten und Übungen, die im Handbuch beschrieben werden, lernen SchülerInnen kulturelle Vielfalt wahrzunehmen, die eigene kulturelle Sozialisation zu reflektieren und Unterschiede als Herausforderung und Bereicherung zu erfahren. Dabei sollen ein neuer Umgang mit eigenen Vorurteilen gelernt und negative Auswirkungen von Stereotypen, Diskriminierung und Vorurteilen bewusst werden. Darüber hinaus können konstruktive Verhaltensweisen und Handlungsstrategien entwickelt werden, um gegen negative Einstellungen und Verhaltensformen bewusst und konstruktiv einzutreten. Den Einsatz des Handbuches im Unterricht können die LehrerInnen im zweiten Teil des Trainings üben. (aus der Projektbeschreibung)

Anti-Defamation League of B'nai B'rith

A WORLD OF DIFFERENCE® Institute

Postfach 220, 1071 Wien

Tel: +43 1/923 81 67; Fax: +43 1/524 99 009

<http://www.adl.org>, E-Mail: adl.vienna@chello.at

Sprachförderzentrum Wien

Das Sprachförderzentrum Wien (Stadtschulrat für Wien) begleitet LehrerInnen bei der Gestaltung eines interkulturellen, sprachlich kreativen Unterrichts. Das Sprachförderzentrum Wien unterstützt LehrerInnen bei der Durchführung von interkulturellen Projekten und interkulturell projektorientiertem Unterricht und es entwickelt mehrsprachige sowie sprachensible Unterrichtsmaterialien. Organisiert werden Einschulungen für neu angestellte MuttersprachenlehrerInnen und SprachförderkurslehrerInnen, berufsbegleitende Workshops und schulinterne LehrerInnenfortbildungen.

Die ständig aktualisierte homepage informiert über die Angebote des Sprachförderzentrums, bietet aber auch interessante links zu einschlägigen Organisationen und Veranstaltungen.

<http://www.sfz-wien.at>

asylkoordination Österreich - Schule ohne Rassismus

Schule ohne Rassismus ist antirassistische Bildungsarbeit ohne Zeigefinger. Dieses europäische Projekt wurde in mehreren Ländern angeboten. In Österreich wurde das Projekt von der *asylkoordination Österreich* in Zusammenarbeit mit der ARGE Schule gegen Gewalt und Rassismus in Graz durchgeführt.

Für jede Schule wird unter Beteiligung der SchülerInnen ein maßgeschneidertes Projektdesign erarbeitet. Workshops, Rollenspiele, Vorträge, Ausstellungen, ReferentInnenvermittlung, Projektideen, Materialien und Betreuung während des gesamten Schuljahres werden angeboten.

Die *asylkoordination Österreich* bietet Hilfen für die LehrerInnen bei der Gestaltung ihrer Unterrichtseinheiten (Materialkatalog, ReferentInnenvermittlung), stellt die externen Module zu Verfügung und steht den SchülerInnen mit Rat und Tat bei der Durchführung ihrer Projekte zur Seite.

Am Ende des Jahres gibt es eine Projektpräsentation mit Pressekonferenz und Verleihung des *Schule ohne Rassismus Zertifikats*.

Seit 2006 konnte keine öffentliche Finanzierung mehr für Schule ohne Rassismus gefunden werden, daher erfordert die Projektdurchführung, dass die Schule selbst Finanzierungsmöglichkeiten erschließt.

(Textauszug aus der Homepage <http://www.asyl.at/sor/projekt.html>)

Die *asylkoordination Österreich* bietet verschiedene **Workshops und Unterrichtsmodule** zu den Themen Asyl, Vorurteile und Rassismus an. <http://www.asyl.at/schule/um.htm>

asylkoordination Österreich

Laudongasse 52/9, 1080 Wien

Tel. +43 1/532 12 91; Fax. +43 1/532 12 91 20

E-Mail: sor@asyl.at; asylkoordination@asyl.at

Homepage: <http://www.asyl.at/>

Initiative Minderheiten

Die Initiative Minderheiten versteht sich als Plattform, Netzwerk und Vermittlerin für Minderheiten in Österreich. Sie ist ein gemeinnütziger Verein mit Büros in Wien und Innsbruck. Das Ziel der Initiative Minderheiten ist es, "minoritäre Allianzen" zu bilden, um gesellschaftspolitische Anliegen durchzusetzen. Sie kooperiert eng mit Vereinen, Organisationen und Einzelpersonen aus dem Minderheitenbereich und orientiert sich an deren Bedürfnissen. Angesprochen werden die Mehrheit und die Minderheiten, genutzt werden verschiedene öffentliche Räume:

Medien (Publikationen, Radio und Internet) - Institutionen (Schulen, Universitäten und Erwachsenenbildung) - Veranstaltungen (Symposien, Sommerhochschulen, kulturelle Veranstaltungen, Ausstellungen)

STIMME von und für Minderheiten erscheint vierteljährlich als **Zeitschrift** der Initiative Minderheiten in einer Auflage von derzeit 4.500. Im online-Archiv sind verschiedene Ausgaben kostenlos verfügbar.

Initiative Minderheiten

Gumpendorfer Straße 15/13, 1060 Wien

Tel.: +43 1/586 12 49 12; Fax: +43 1/586 82 17

Homepage: <http://www.minderheiten.at/>

Romano Centro

Romano Centro, gegründet 1991, vertritt die Interessen der Roma, bietet kostenlose Beratung in sozialen und ausländerrechtlichen Belangen an und veranstaltet kulturelle Events.

Schul- und Bildungsbereich

- bietet Lernhilfe für Romakinder und beschäftigt Roma-SchulassistentInnen
- berät und informiert Lehrpersonal, Sozialarbeiter, Wissenschaftler, Journalisten, Schüler, Studenten und alle Interessenten
- gibt vierteljährlich die Zeitschrift "Romano Centro" heraus
- produzierte Radio Romano Centro
- besitzt eine umfangreiche Bibliothek

(Textauszug aus der Homepage)

Romano Centro
 Hofmannsthalgasse 2, Lokal 2, 1030 Wien
 Tel: +43-1-749 63 36 Fax: +43-1-749 63 36/11
 Mo-Do: 10.00 -18.00 Uhr, Fr: 10.00 -17.00 Uhr
 E-Mail: office@romano-centro.org
 Homepage: <http://www.romano-centro.org/>

KuKeLe – Kulturen Kennen Lernen

KuKeLe ist ein Verein, der es sich zum Ziel gesetzt hat, Vorurteile abzubauen und das Verständnis zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen zu fördern. Angesichts bestehender Fremdenfeindlichkeit und wachsender Ängste vieler Menschen ist es dringend notwendig, Informationslücken über fremde Kulturen zu füllen, Missverständnisse aufzuklären, sich „das Fremde“ vertraut zu machen. Ein Team von ausgebildeten EthnologInnen, PädagogInnen, PsychologInnen und SoziologInnen erarbeitet die Projekte auf wissenschaftlicher Basis.

KuKeLe bietet an:

Projekte an Schulen (z.B. für die Fächer: Musik, Geschichte, Geographie, Religion, etc.) oder an anderen Bildungsträgern (Volkshochschulen, Privatinitiativen, Pädagogisches Institut, etc.)

Diverse Vorträge zu ethnologischen Themen und Problematiken

Vermittlung von Institutionen oder Personen, die Sie bei Ihrem Projekt unterstützen

Workshops zu diversen Themen für verschiedene Altersstufen

Erstellung von Skripten, die Sie als Arbeitsgrundlage verwenden können

Verein KuKeLe - Kulturen Kennen Lernen

Währinger Straße 59, A-1090 Wien

Tel./Fax: +43 1/408 71 21

E-Mail: kulturworkshop@web.de

Homepage: <http://www.8ung.at/kukele/>

Interkulturelles Zentrum

Das interkulturelle Zentrum engagiert sich für die Begegnung und Kommunikation von Menschen aus verschiedenen Kulturen und bildet dafür interkulturelle Fachleute aus. Das interkulturelle Zentrum unterstützt die grenzüberschreitende Zusammenarbeit von Schulen, die internationale Jugendarbeit sowie die interkulturelle Bildung und das Diversity Management in Österreich.

Interkulturelles Zentrum

Bacherplatz 10, 1050 Wien

Tel.: +43 1/586 75 44

E-Mail: iz@iz.or.at

Homepage: <http://www.iz.or.at>

Verein Roma

Der **Verein Roma** wurde 1989 als erster Roma-Verein Österreichs gegründet mit dem Ziel, die vielfach unbefriedigende Lebenssituation der Volksgruppe nachhaltig zu verbessern.

Der **Verein Roma** arbeitet an der Verbesserung der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Situation der Roma und der Förderung der gesellschaftlichen Integration der Volksgruppe und des kulturellen Austausches zwischen Roma und Nicht-Roma.

Schul- und Bildungsbereich

Der **Verein Roma** engagiert sich im Bereich:

Förderung der Ausbildungs- und Berufschancen der Roma, v.a. durch gezielte Jugendarbeit und Lernbetreuung

Förderung der kulturellen und sprachlichen Identität der Volksgruppe

Gezielte Öffentlichkeitsarbeit, um auf die Probleme, Anliegen und Initiativen der Volksgruppe aufmerksam zu machen

Die Roma-Beratungsstelle in Oberwart (1990 auf Initiative des **Verein Roma** gegründet) bietet außerschulische Lernbetreuung an, die den Roma-Kindern unter Anleitung einer pädagogischen Fachkraft die Chance auf eine bessere Ausbildung eröffnet.

(Textauszug aus der Homepage)

Verein Roma

Spitalgasse 4, 7400 Oberwart

Tel: 03352/330 59

Fax: 03352/330 59-4

E-mail: office@verein-roma.at

Homepage: <http://www.verein-roma.at/>

Zentrum POLIS – Politik Lernen in der Schule

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule arbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur; Projektträger: Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte – Forschungsverein

Die beiden Servicestellen Politische Bildung und Menschenrechtsbildung sind seit Anfang 2006 eine Einheit und treten als **Zentrum Politik Lernen in der Schule** auf.

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule unterstützt LehrerInnen und MultiplikatorInnen bei der schulischen und fallweise auch außerschulischen Bildungsarbeit rund um die Themen Politik, Demokratie und Menschenrechte und widmet sich der Wissensvermittlung, der Bewusstseinsförderung und der Stärkung sozialer Fähigkeiten. Homepage: <http://www.politik-lernen.at/>

ZARA – Verein für Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit

ZARA bietet Schulungen, Informationsmaterial über Rassismus und Vorträge in Bildungseinrichtungen.

ZARA ist eine Beratungsstelle für Zeugen und Opfer von Rassismus.

Der Verein informiert über rechtliche und andere Schritte gegen rassistische Übergriffe, unterstützt KlientInnen und begleitet sie beim gemeinsam beschlossenen Vorgehen. ZARA dokumentiert systematisch alle Vorfälle, die von ZeugInnen gemeldet werden.

Jährliche Rassismus Reports können bei ZARA bestellt werden.

Download unter: <http://www.zara.or.at/materialien/>

Das Service von ZARA ist kostenlos.

ZARA

Luftbadgasse 14-16, 1060 Wien

Tel: +43 (0)1 929 13 99; Fax: +43 (0) 1 524 99 00 9

E-Mail: office@zara.or.at, Homepage: <http://www.zara.or.at>

3. Interkulturelle Schulprojekte

Datenbank Interkulturelle Schulprojekte

Diese Datenbank des bm:ukk enthält über 200 ausgewählte Projekte, die von verschiedenen Schulen in Österreich bekannt gegeben wurden. BesucherInnen der Webseite <http://ikl.bmukk.gv.at/page.aspx?ID=39> sind eingeladen, eigene Schulprojekte für die Aufnahme in die Projektdatenbank anzumelden.

4. Kinder- und Jugendbücher mit Interkulturellem Bezug

BAOBAB - Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher

„Der Kinderbuchfonds Baobab empfiehlt in der neuen Ausgabe von «Fremde Welten» 200 ausgewählte Titel, die Einblick in fremde Kulturen und Religionen geben, Horizonte öffnen und Möglichkeiten, aber auch Konflikte des interkulturellen Zusammenlebens aufzeigen. Das Verzeichnis ist ein wichtiges Hilfsmittel für Lehrkräfte, Bibliothekarinnen, Eltern und andere Interessierte. Aus allen Lesestufen werden Bücher, Hörbücher, DVDs und Materialien für den Unterricht vorgestellt. Jeder Eintrag enthält eine ausführliche und kritische Besprechung, Angaben zu Lesealter und Schauplatz sowie die bibliografischen Daten. Verschiedene Register erleichtern die gezielte Suche auch nach Thema oder Kontinent.“ (Textauszug aus der Homepage)

Die Homepage <http://www.baobabbooks.ch/> des Kinderbuchfonds Baobab bietet eine Online Recherchemöglichkeit zu rund 50 Titeln aus dem aktuellen Verzeichnis von «Fremde Welten» 2008/2009 sowie Hinweise zu spezifischer Literatur für Unterrichtseinheiten.

Kinderbuchfonds Baobab, Dornacherstrasse 192, CH-4053 Basel, Schweiz

EFEU - Rezensionen von Jugendbüchern mit Mädchen mit Migrationshintergrund

Im Rahmen der Plattform gegen die Gewalt in der Familie hat der Verein EFEU Jugendbücher recherchiert, die Mädchen mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt haben.

Ziel des Vereins EFEU ist die Sensibilisierung für Sexismen in Schule, Bildung, Erziehung und Gesellschaft zwecks Veränderung der bestehenden Geschlechter-Machtverhältnisse. Zu den Tätigkeiten im Schulbereich gehören unter anderem Arbeit mit SchülerInnen, Schulentwicklung und -beratung sowie Evaluationen von Schulprojekten. (Textauszug aus der Homepage)

Rezensionen von Jugendbüchern mit Mädchen mit Migrationshintergrund als Handlungsträgerinnen finden sie unter: <http://www.efeu.or.at/publikationen.html>

Verein EFEU

Untere Weißgerberstr. 41, 1030 Wien

Tel: +43 1/966 28 24 oder +43 1/966 28 30; Fax: +43 1/715 98 88

E-Mail: verein@efeu.or.at; WWW: <http://www.efeu.or.at/verein.html>

5. Literaturdatenbanken

Interkulturelle Bildung in der Schule

Umfangreiche Sammlung von Literatur zu Interkultureller Bildung am Deutschen Bildungsserver
 Lehrpläne/Richtlinien zur interkulturellen Bildung und Erziehung
 Handreichungen, Materialien, Praxisbeispiele
 Interkulturelle Projekte und Programme
 Interkulturelle Lehrerfortbildung

Sprachförderung

Fachartikel, Publikationen, Konzepte zu den Themen: Interkulturelles Lernen · Interkulturelle Kompetenz · Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit · Migration und Schule · Interkulturelle Schulkonzepte · Trainingsprogramme · Begegnungskonzepte · Konzeptionelle Informationen

Webseite: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3071>

Sprachenlernen

Verschiedene Publikationen zum Thema Sprachenlernen können hier online angefordert werden bzw. werden als Download angeboten:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/sprachenkompetenzzentrum.xml>

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Fachinstitut für Innovationen im Bereich des Sprachenlernens

Hans-Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz

Tel. ++43(0)316/824150; Fax: ++43(0)316/824150-6;

E-Mail: office@sprachen.ac.at; <http://www.oesz.at>

Forschungsdokumentation Fremdenfeindlichkeit

Unveröffentlichte Forschungsarbeiten und Hochschulschriften in Österreich seit Beginn der Zweiten Republik

erstellt vom Institut für Konfliktforschung (IKF)

Projektteam: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Brigitte Halbmayr; Mag.^a Karin Bischof, Mag.^a Kerstin Lercher, Bernadette Goldberger

im Auftrag des bmbwk; letztes Update Mai 2006

<http://datenbank.ikf.ac.at/>

Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit

Online-Kataloge der Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE), von Frauensolidarität und Österreichisches Lateinamerika-Institut mit wissenschaftlicher Literatur zu Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit unter <http://www.eza.at/index1.php?menuid=175>

BAOBAB - Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle.

Hier finden Sie Bücher, Materialien, Medien und Spiele, die in einer der folgenden Bibliotheken verfügbar sind:

Baobab-Wien

Südwind Agenturen NÖ - St. Pölten / OÖ / Steiermark / Tirol / Vorarlberg

ÖIE-Kärnten

Europahaus Burgenland

Südwind-Entwicklungspolitik NÖ-Süd

Südwind-Entwicklungspolitik Salzburg

<http://www.baobab.at/>

6. Schulberatungsstellen für AusländerInnen/ MigrantInnen

bei den Landesschulräten/ beim Stadtschulrat für Wien (Stand 1/ 2009)

Burgenland

LSR für das Burgenland

Kernausteig 3/Zi. 112

7001 Eisenstadt

Tel.: (02682) 710/121

Fax: (02682) 710/79

Kärnten

LSR für Kärnten

10. Oktoberstraße 24

9010 Klagenfurt/Celovec

Tel.: (0463) 5812

Fax: (0463) 5812

Niederösterreich

LSR für Niederösterreich

Rennbahnstraße 29

3109 St. Pölten

Tel.: (02742) 280/4812

Fax: (02742) 280/1111

Oberösterreich

BSR Linz-Stadt

Pfarrgasse 7

4020 Linz

Tel.: (0732) 7070/1437

Fax: (0732) 7070/1438

Salzburg

LSR für Salzburg

Mozartplatz 8-10

5010 Salzburg

Tel.: (0662) 8083/3013

Fax: (0662) 8083/2199

Steiermark

LSR für die Steiermark

Körblergasse 23, Zimmer 514

8011 Graz

Tel.: (0316) 345/198

Fax: (0316) 345/455

Tirol

LSR für Tirol

Innrain 1/1. Stock

6010 Innsbruck

Tel.: (0512) 52033/114 oder 115

Fax: (0512) 52033/342

Vorarlberg

LSR für Vorarlberg

Bahnhofstraße 12/Zi. 413

6900 Bregenz

Tel.: (05574) 4960/612

Fax: (05574) 4960/408

Wien

Schulinfo für MigrantInnen

Auerspergstraße 15, 1. Stock

1080 Wien

Tel.: (01) 52525/ 77-859 oder 868 oder 869

Fax: (01) 52525/ 99-77-859 oder 868 oder 869

Ansprechpersonen und E-Mail Adressen unter:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/schulinfo/beratung_migranten.xml

7. Regionale Beratungsstellen (Stand 1/ 2009)

B.I.K.

Beratungs-, Informations- und Koordinationsstelle des Magistrats der Stadt Salzburg

Mozartplatz 6

5020 Salzburg

5020 Salzburg

Tel.: (0662) 8072/2961

REBAS 15 B.I.K

Regionale Beratungsstelle Magistrat Salzburg

für den 7. und 15. Bezirk

Gasgasse 8-10/4/1/Zi. 134 Mozartplatz 6

1150 Wien 5020 Salzburg

Tel.: (01) 89134/15361 oder 15362

Fax: (01) 89134-99/15-156

8. Beratungsstellen für MigrantInnen (Stand 2007)

AusländerInnenberatung Klagenfurt

Kolpinggasse 10, 9020 Klagenfurt

Tel.: (0463) 54-378

Fax: (0463) 54-378-20

e-mail: info@auslaenderberatung.or.at

Website: http://www.caritas-kaernten.at/index.php/sozialhilfe_sub/C178/

Horizont – Beratungsstelle für Migrantinnen und Migranten

Wiener Straße 49/1, 2700 Wiener Neustadt

Tel.: (026-22) 23-011

Fax: (026-22) 23-011-8

e-mail: office@horizont-noe.at

Website: <http://www.horizont-noe.at>

migrare – Zentrum für MigrantInnen OÖ

Humboldtstraße 49/1, 4020 Linz

Tel.: (070) 66-73-63

Fax: (070) 66-73-63-66

e-mail: beratung@migration.at

Website: <http://www.migration.at>

migrare – Zentrum für MigrantInnen OÖ (Zweigstelle Wels)
Roseggerstraße 10/1, 4600 Wels
Tel.: (072-42) 73-879 oder 73-880
Fax: (072-42) 73-879-14
e-mail: beratung@migration.at
Website: <http://www.migration.at>

VeBBAS – Arbeitsmarktpolitische Einrichtung zur Integration
von ZuwanderInnen in den österreichischen Arbeitsmarkt
Elisabethkai 60/5, 5020 Salzburg
Tel.: (0662) 87-32-48-11
Fax: (0662) 87-32-48-7
e-mail: office@vebbas.at
Website: <http://www.vebbas.at>

ZEBRA – Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum

Organisation
Pestalozzistrasse 59/II, 8010 Graz
Tel.: (0316) 90-80-70-0
Fax: (0316) 90-80-70-50
Beratung und Betreuung
Schönaugürtel 29, 8010 Graz
Tel.: (0316) 83-56-30-0
Fax: (0316) 83-56-30-50
e-mail: zebra@zebra.or.at
Website: <http://www.zebra.or.at>

ZEMIT – Zentrum für MigrantInnen in Tirol
Blasius Hueberstraße 6, 6020 Innsbruck
Tel.: (0512) 577-170-0 oder 57-71-72-0
Fax: (0512) 577-172-4
e-mail: beratung@zemit.at
Website: <http://www.zemit.at>

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen
Arbeitsmarktpolitische Betreuungseinrichtung für ausländische Arbeitskräfte und deren
Familienangehörige
Hoher Markt 8/4/2/2, 1010 Wien
Tel.: (01) 712-56-04
Fax: (01) 712-56-04-30
e-mail: migrant@migrant.at
Website: <http://www.migrant.at>

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen
Arbeitsmarktpolitische Betreuungseinrichtung für ausländische Frauen
Marc Aurelstraße 2a/2/10, 1010 Wien
Tel.: (01) 982-33-08
Fax: (01) 982-95-62
e-mail: migrantin@migrant.at
Website: <http://www.migrant.at>

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen
Perspektive – Berufs- und Bildungsberatung für Asylberechtigte in Wien
Grüngasse 9/1/4, 1050 Wien
Tel.: (01) 587-02-69
e-mail: perspektive@migrant.at
Website: <http://www.migrant.at>

Verein Multikulturell
Projekte und. Berufs- und Bildungsberatung für jugendliche MigrantInnen und deren Eltern
Mentlgasse 7, 6020 Innsbruck
Tel.: +43 512/56 29 29; Fax: +43 512/56 29 29 20
E-Mail: office@migration.cc, Homepage: <http://migration.cc/>
Liste der MigrantInnenvereine in Österreich <http://migration.cc/vereine.html>

9. Psychotherapeutische Einrichtungen

Ankyra
Zentrum für interkulturelle Psychotherapie
Wilhelm Greilstraße 1, 6020 Innsbruck
Tel.: (0512) 56-41-29
Fax: (0512) 56-41-29-29
e-mail: ankyra.efdoe@diakonie.at
Website: http://fluechtlingsdienst.diakonie.at/goto/de/was/psychotherapie/psychotherapiezentrum-ankyra/besondere-aktivit_ten

AMBER-MED
Oberlaaerstraße 300-306, 1230 Wien
Tel.: (01) 589-00-847
Fax: (01) 589-00-846
e-mail: amber-med@diakonie.at
Website: <http://amber.diakonie.at/>

ASPIS
Forschungs- und Beratungszentrum für Opfer von Gewalt

Institut für Psychologie, Universität Klagenfurt
Universitätsstraße 70, Haus 10, 9020 Klagenfurt
Tel.: (0463) 27-00-16-73 (Mo – Do: 10.00 – 12.00 Uhr)
Fax: (0463) 27-00-16-96
e-mail: aspis@uni-klu.ac.at
Website: <http://www.aspis.at>

Hemayat
Verein zur Betreuung von Folteropfern
Engerthstraße 161-163, 4. Stock, 1020 Wien
Tel. + Fax: (01) 216-43-06 (Mo, Mi, Fr: 8.00 – 13.00 Uhr; Di, Do: 13.00 – 17.00 Uhr)
e-mail: hemayat94@aon.at
Website: <http://orangelab.net/hemayat>

Interkulturelles Psychotherapiezentrum Niederösterreich – IPN
Hötzendorferstraße 1/8, 3100 St. Pölten
Tel.: (02742) 73-176
Fax: (02742) 73-194
e-mail: marion.kremla@diakonie.at
Homepage: http://fluechtlingsdienst.diakonie.at/goto/de/was/psychotherapie/interkulturelles-psychotherapiezentrum-n_x/aktivit_ten

MEN Männer Gesundheitszentrum
Psychologische/Psychosoziale Beratung für Migranten/Flüchtlinge
Kaiser Franz-Josef Spital
Kundratstraße 3, 1100 Wien
Tel: +43 (0) 1 60191-5454
Homepage: <http://www.men-center.at>

Omega
Gesundheitsstelle / Health Care Center
Albert SchweitzerGasse 22, 8020 Graz
Tel.: (0316) 77-35-54-0 (Mo, Mi, Fr: 9.00 – 13.00 Uhr)
Fax: (0316) 77-35-54-4
e-mail: office@omega-graz.at
Website: <http://www.omega-graz.at>

Verein Miteinander Lernen – Birlikte Ögrenelim
Beratungs-, Bildungs- und Psychotherapieeinrichtung für Frauen, Kinder und Familien
mit dem Schwerpunkt MigrantInnen aus der Türkei
Koppstraße 38/8, 1160 Wien
Tel.: +43 (0) 1 - 493 16 08; Fax: +43 (0) 1 - 493 16 08 15
E-Mail: birlikte@miteinlernen.at; Homepage: <http://www.miteinlernen.at>

DANKSAGUNG

Wir danken folgenden Personen, die mit uns in Fachgesprächen ihr Wissen und ihre beruflichen Erfahrungen zum Themenbereich Interkulturelles Lernen ausgetauscht haben:

Mag. Romeo Bissuti
MEN, Männergesundheitszentrum, Wien

Dr. Barry van Driel
Secretary General, International Association for Intercultural Education (IAIE)
Editor, Journal Intercultural Education
International teacher education, Anne Frank Haus, Amsterdam.

Mag.a Doris Englisch-Stölner
Volksschullehrerin, Mitarbeiterin am Sprachförderzentrum Wien, Universitätslektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien

Helga Gittenberger
Abteilungspräsidentin, Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP 10), Wien

Univ.-Doz. Dr. Gabriele Khan
Vizektorin für Forschung und Entwicklung; Pädagogische Hochschule Kärnten

Claudia Leditzky
Volksschullehrerin, Volksschule Pfeilgasse, 1080 Wien

Dr. Eva Sattlberger
Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien

Mag.a Dagmar Strohmeier
Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation, Universität Wien

Silvia Schmid
Volksschullehrerin, Volksschule Braunhubergasse. 1110 Wien

Mag.a Renate Tanzberger
EfEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle

Dr. Margaret Trotta Tuomi
Senior Researcher, Institute for Educational Research, Finland

a.o. Univ.-Prof. Dr. Franz Martin Wimmer
Institut für Philosophie, Universität Wien

LITERATUR

- Auernheimer, Georg: *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. (2., überarb.Aufl.). Darmstadt. 1995.
- Banks, James (Ed.): *The Routledge Companion to Multicultural Education*. New York. 2009.
- Barth, Frederik (Hg.): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Oslo. 1969.
- Bauböck, Rainer: *Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt – Grundsätze für die Integration von Einwanderern*. In: Volf, Patrik und Rainer Bauböck: *Wege zur Integration*. Klagenfurt/Celovec. 2001. S. 11-41.
- Baumann, Gerd: *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. New York, London. 1999.
- Baumann, Gerd: *Das Rätsel der multikulturellen Gesellschaft. Neue Wege durch den Ethnologischen Dreischritt*. In: Schomburg-Scherff, Sylvia und Beatrix Heintze (Hg.): *Die offenen Grenzen der Ethnologie. Schlaglichter auf ein sich wandelndes Fach*. Frankfurt/Main. 2000. S. 157-169.
- Baumgartner, Gerhard: *6 x Österreich Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen. Edition Minderheiten – Band 1*. Hg.: Ursula Hemetek für die Initiative Minderheiten. Klagenfurt. 1995.
- Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 25 Abs. 1 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten*. Wien, am 30. Juni 2000.
http://www.austria.gv.at/2004/4/15/minderheiten_dt.pdf (17.10.2005)
- Binder, Susanne: *Migration, Segregation, Integration. Konzept und Praxis Interkulturellen Lernens aus ethnologischer Perspektive. Ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden*. Dissertation Universität Wien. 2003.
- Binder, Susanne: *Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden*. Wien. 2004.
- Binder, Susanne und Aryane Daryabegi: *Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis*. In: Fillitz, Thomas (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Bildungsforschung des bm:bwk, Band 18. Innsbruck. 2003. S. 33-84.
- bm:bwk: (Hg.): *Österreichische Schulstatistik 02/03. Österreichische Schulstatistik – Heft 52; in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt Statistik Österreich*. Wien. 2003.
- bm:bwk (Hg.): *Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 1/2006. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen*. Wien. 2006.
- bm:bwk (Hg.): *Interkulturelles Lernen – Mathematik für die 5. Schulstufe. 2. aktualisierte Auflage*, Wien 2006.
- bm:bwk (Hg.): *Interkulturelles Lernen – Mathematik für die 6. Schulstufe. 2. aktualisierte Auflage*, Wien 2006.
- bm:bwk (Hg.): *Interkulturelles Lernen – Mathematik für die 7. Schulstufe. 2. aktualisierte Auflage*, Wien 2006.
- bm:bwk (Hg.): *Interkulturelles Lernen – Mathematik für die 8. Schulstufe. 2. aktualisierte Auflage*, Wien 2006.
- bm:bwk (Hg.): *Wir sprechen zehn Sprachen. Von Susanne Reif-Breitwieser. Dokumentation eines vierjährigen Sprachenprojekts am GRG 23/Vienna Bilingual Schooling, plus CD*. Wien 2006.
- bm:bwk (Hg.): *Kurzfassung der Kinderrechte-Konvention. Zusammengestellt von Beatrix Ferenci und Heidrun Thomas*. O.J.; http://www.schule.at/dl/Kurzfassung_Kinderrechte_Konvention.pdf (11.11.2007)

- bm:ukk: Peer-Mediation an österreichischen Schulen. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/peer-mediation.xml> - 11.9.2009).
- bm:ukk: Trio - Lesen und Lernen in drei Sprachen. Trio im Unterricht. Broschüre für PädagogInnen; <http://www.trio.co.at/unterricht.htm> (11.11.2007)
- bm:ukk: Zahlenspiegel 2008, Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17604/zahlenspiegel_2008.pdf (11.9.2009)
- Byram, Michael und Carol Morgan (Hg.): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Multilingual Matters*. Clevedon. 1994.
- Çınar, Dilek, Hakan Gürses, Barbara Herzog-Punzenberger, Karl Reiser und Sabine Strasser: *Die notwendige Unmöglichkeit. Identitätsprozesse von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft in Wien*. In: Berghold, Josef, Elisabeth Menasse und Klaus Ottomeyer (Hg.): *Trennlinien. Imagination des Fremden und Konstruktion des Eigenen*. Klagenfurt/Celovec. 2000. S. 149-178.
- De Cillia, Rudolf: *Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts*. In: Koschat, Franz und Gottfried Wagner (Hg.): *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*. Wien 1994. S. 11-20.
- Diehm, Isabell und Radtke, Frank-Olaf: *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln. 1999.
- Efinger, Karin: *Die Darstellung ethnischer Minderheiten in österreichischen Schulbüchern der Grundstufe. Eine ethnologische Untersuchung*. Diplomarbeit Universität Wien. 1999.
- Eickhorst, Annegret: *Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien*. Bad Heilbrunn. 2007.
- Englisch-Stölner, Doris: *Identität, Kultur und Differenz*. In: Fillitz, Thomas (Hg.): *Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Reihe Bildungsforschung des bm:bwk, Band 18. Innsbruck. 2003. S. 195-272.
- Eriksen, Thomas Hylland: *Ethnicity and Nationalism*. London, Boulder. 1993.
- Fillitz, Thomas (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Bildungsforschung des bm:bwk, Band 18. Innsbruck. 2003.
- Frank, Miriam Anne: *Kommunikation und soziale Beziehungen*. In: Fillitz, Thomas (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Bildungsforschung des bm:bwk, Band 18. Innsbruck. 2003. S. 85-138.
- Freise, Josef: *Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb Interkultureller Kompetenz*. Schwalbach/Ts. 2005.
- Furch, Elisabeth: „Interkulturelles Lernen“ und „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ – Bildungspolitische Aufträge und Schulrealität. In: Fridrich, Christian, Christine Hager, Angelika Paseka und Manfred Teiner (Hg.): *Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien*, 1/2005. S. 35-44.
- Garnitschnig, Ines: *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Zehnjahresübersicht für die Schuljahre 1998/99 bis 2007/08*. bm:uk: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Sondernummer. Wien. 2009.
- Gingrich, Andre: *Ethnizität für die Praxis. Drei Bereiche, sieben Thesen und ein Beispiel*. In: Wernhart, Karl R. und Werner Zips (Hg.): *Ethnohistorie*. Wien. 1998. S. 99-111.
- Gogolin, Ingrid: *Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingualen Schule*. In: Tanner, Albert, u.a. (Hrsg.): *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich. 2006. S. 291 - 299.
- Gogolin, Ingrid: *Kulturelle Vielfalt und Chancengleichheit – Probleme der Schulentwicklung in Großstädten*. Altes Rathaus, Wiener Vorlesungen. Vortrag in Wien am 5.12.2000.
- Gröpel, Wolfgang: *Sozialisation, Identität und „Lebenswelt Schule“ von Kindern aus Migrationsverhältnissen*. Diplomarbeit Universität Wien. 1997.

- Hentges, Gudrun: *Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden“ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts.* Schwalbach im Taunus. 1999.
- Hentges, Gudrun: *Die Erfindung der „Rasse“ um 1800 – Klima, Säfte und Phlogiston in der Rassentheorie Immanuel Kants.* In: Birgit Tautz (Hg.): *Colors 1800 / 1900 / 2000 – Signs of Ethnic Difference,* Amsterdam, New York 2004. S. 47-66.
- Herwartz-Emden, Leonie: *Grundschulkind in kulturell heterogenen Schulklassen.* In: Hans-Otto Mühleisen; Theo Stammen; Michael Ungethüm (Hrsg.): *Anthropologie und kulturelle Identität.* Lindenberg. 2005. S. 75-91.
- Hogger, Birgitta: *Gewaltfrei miteinander umgehen. Konfliktmanagement und Mediation in Schule und Unterricht.* Basiswissen Grundschule Band 23. Hohengehren 2007.
- House, Juliane: *Mißverstehen im interkulturellen Diskurs.* In: Timm, Johannes-Peter und Helmut Johannes Vollmer (Hg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung,* Bochum. 1993. S. 178-192.
- Höhne, Thomas, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke: *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen.* Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Monographien 3. Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt. 2005.
- Hössli, Nina (Hg.): *Muslimische Kinder in der Schule. As-salamu alaikum.* Schaffhausen 2006.
- Interkulturelle Zentrum (Hg.): *Beştaş, interkulturelle Spielesammlung.* CD-Rom. Erstellt von Mari Steindl, Azem Olcay und Rüdiger Teutsch. Wien 2005.
- Jenny, Marcello: *Politische Partizipation von MigrantInnen in Wien. Erwartungen der Betroffenen an ein AusländerInnen-Wahlrecht. Unveröffentlichte Studie, SORA.* Wien. 2002.
- Kaldenbach, Hans: *Kleur in de klas. 101 kernpunten van intercultureel onderwijs.* Amsterdam. 1998.
- Kattmann, Ulrich: *Rassismus, Biologie und Rassenlehre. Warum und mit welcher Wirkung klassifizieren Wissenschaftler Menschen?* <http://www.shoa.de/content/view/48/46/> (10.10.2005).
- Krumm, Hans-Jürgen: *„Grenzgänger“ – Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für eine „Interkulturelle Schule“.* In: Eichelberger, Harald und Elisabeth Furch (Hg.): *Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter-)Kulturalität.* Innsbruck, Wien. 1998. S. 143-159.
- Krüger-Potratz, Marianne: *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung.* Münster, New York, München, Berlin. 2005.
- Langer, Ellen: *Rethinking the role of thought in social interaction.* In: Harvey, J.H., Ickes, W. und Kidd, R.F. (Hg.). *New directions in attribution research, vol. 2,* Hillsdale, NJ. 1978. S. 35-58.
- Langer, Ellen: *Mindfulness.* Reading, MA. 1989.
- Langer, Ellen, Arthur Blank und Benzion Chanowitz: *The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of placebo information in interpersonal interaction.* *Journal of personality and social psychology* 36, 1978. S. 635-642.
- Lavric, Eva: *Interlinguale und interkulturelle Missverständnisse.* Sietar Congress Papers. 2002. <http://sietarcongress.wu-wien.ac.at/docs/LavricInterkultKlagen.pdf> (5.2.2006)
- Ledoux, Guuske, Yvonne Leeman, Trudy Moerkamp und Monica Robijns: *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het project intercultureel leren in de klas.* Amsterdam. 2000.
- Manolakos, Theodora und Sabine Böheim: *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2005/06.* *bm.bwk: Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen* Nr. 5/2006. Wien. 2006
- Markom, Christa und Weinhäupl, Heidi: *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in Österreichischen Schulbüchern.* Band 11 der Reihe Sociologica. Wien. 2007.
- Mathis, Angelika: *365 damaskuswien.* Hohenems. 2004.
- Mpofu, Elias und Conyers, Liza Marie: *A representational theory perspective of minority status and people with disabilities: Implications for Rehabilitation Education and Practice.* *Rehabilitation Counseling Bulletin* 47, 2004: 142-151.

- Nelson, David, George Joseph und Julian Williams (Hg.): *Multicultural Mathematics. Teaching Mathematics from a Global Perspective*. Oxford, New York. 1993.
- Neumayer, Helga und Karin Liebhart: *Generalprobe zur Umgestaltung der Wirklichkeit. Podiumsdiskussion „Migration hier und heute“ – Ein Forumtheaterstück*. In: Binder, Susanne, Gabriele Rasuly-Paleczek und Maria Six-Hohenbalken (Hg.): *Heraus Forderung Migration. Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung, Band 7*. Wien. 2005. S. 265-272.
- Neuwirth, Gernot: *Amerika ist anders, Moderne Sprachen 37/1*. 1993. S. 36-42
- OECD: *OECD Reviews of Migrant Education. Austria*. Nusche, Deborah et al., OECD, December 2009.
- Oestreich, Heide: *Der Kopftuchstreit. Das Abendland und ein Quadratmeter Islam*. Frankfurt am Main. 2004.
- ORF online (2007) *Zweisprachiger Unterricht boomt*.
<http://volksgruppen.orf.at/slowenen/aktuell/stories/74574/> (12.10.2007)
- Paseka, Angelika: *Rassismus und Sexismus als gesellschaftliche Phänomene – „Interkulturelle“ und „geschlechtssensible“ Pädagogik als Antworten?* In: Eichelberger, Harald und Elisabeth Furch (Hg.): *Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität*. Innsbruck, Wien. 1998. S. 233-247.
- Portera, Agostino: *Stereotypes, prejudices and intercultural education in Italy: research on textbooks in primary schools* *Intercultural Education Volume 15, Issue 3, September 2004*, S. 283-294.
- Pfeiffle, Horst: *Bildung in der verwalteten Welt*. In: ÖFSE und VWU (Hg.) *Education for Transition: One Europe – One World? ÖFSE Edition 9*. Wien. 1999. S.78-90.
- Rieder, Karl: *Language Awareness: Grundbedingung für Interkulturelle Pädagogik*. In: Eichelberger, Harald und Elisabeth Furch (Hg.): *Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität*. Innsbruck. 1998. S. 306-317.
- Röttger, Evelyn und Marlies Steinhaus: *Mißverständnisse in griechisch-deutscher interkultureller Kommunikation, Info DaF 22/1*. 1995. S. 3-18.
- Saharso, Sawitri: *Jan en Alleman: Etnische jeugd over ethnische identiteit, discriminatie en vriendschap*. Utrecht. 1992.
- Schader, Basil: *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich. 2004.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.): *Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen. Interkulturelle Bildung und Erziehung*. Berlin Juli 2001. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/politische_bildung/interkult.pdf (23.11.2007)
- Skutnabb-Kangas, Tove und Jim Cummins (Hg.): *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon, Philadelphia. 1988.
- Statistik Austria: *1,353 Mio. Menschen in Österreich mit Migrationshintergrund (8.980-229/07)*
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/027382 (10.11.2007)
- Statistik Austria: *Bildung in Zahlen 2007/08 - Schlüsselindikatoren und Analysen*.
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/publdetail?id=5&listid=5&detail=508 (11.9.2009)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München/ BMW Group München (Hg.): *LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*. München. 1997.
- Tatum, Beverly Daniel: *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?* New York. 2003.
- van Driel, Barry (Hg.): *Confronting Islamophobia in Educational Practice*. Stoke-on-Trent. 2004.
- Waldrauch, Harald und Karin Sohler: *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2004/05*. bm:bwk: *Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 5/2005*. Wien. 2005.
- Weinbrenner, Peter: *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*. In: Olechowski, Richard (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt/Main. 1995. S. 21-45.

Wimmer, Franz Martin: *Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung.* Wien 2004.

LISTE DER BEGUTACHTETEN SCHULBÜCHER (DIE IM TEXT ANGEFÜHRT WURDEN):

Volksschule

Sachunterricht:

Ussar, Hans, Koch, Werner, Kristoferitsch, Irmengard: *Schatzkiste 4, Sachunterricht für die 4. Schulstufe-Kärnten.* E. Dorner; Wien 2001. Schulbuch-Nr.: 100077.

Ussar, Hans, Koch, Werner, Kristoferitsch, Irmengard: *Schatzkiste 4, Sachunterricht für die 4. Schulstufe-Burgenland.* E. Dorner; Wien 2003. Schulbuch-Nr.: 110679 (Burgenland Kombiset); 110680 (Burgenland Länderteil).

Deutsch:

Bauer, Gabriele et al.: *Bücherwurm 2, Lesebuch.* Veritas, Linz 2003 (11. Auflage). Schulbuch-Nr.: 3975.

Schülerzeitschrift

Gruber, Heinz (Hg.): *Kleines Volk. Die Schülerzeitschrift des Österreichischen Jugendrotkreuzes.* Jungösterreich Zeitschriftenverlag, Innsbruck. 60. Jahrgang, Heft 7, März 2005 (als Lesestoff für die 3. und 4. Schulstufe bestimmt).

Katholische Religion:

Neuhold, Hans et al.: *Mit dir auf dem Weg. Religionsbuch 3.* Carinthia, Klagenfurt u.a. o.J.; Schulbuch-Nr.: 4021.

Jäggle, Martin et al.: *Du traust mir was zu – Religion 4.* Hermagoras Verlag, Klagenfurt 2001; Schulbuch-Nr.: 4161.

Deutsch als Zweitsprache:

Grüneis, Judith und Maria Zitzmann: *Mein Buch 1. Lesebuch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache.* ÖBV, Wien 1997 (2. Auflage). Schulbuch Nr. 1535. 3. Schulstufe Volksschule Deutsch als Zweitsprache.

Grüneis, Judith und Maria Zitzmann,: *Mein Buch 2. Lesebuch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache.* ÖBV, Wien 1996. Schulbuch Nr. 2012. 4. Schulstufe Volksschule Deutsch als Zweitsprache.

Deutsch, Lesen und Schreiben (für SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch):

Berger, Gabriele: *Für dich und mich 1. Lese- und Arbeitsbuch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache.* ÖBV, Wien 1993. Schulbuch Nr. 1406. 2. Schulstufe Volksschule Deutsch, Lesen und Schreiben. (+ Wörterverzeichnis)

Berger, Gabriele und Bettina Langenfelder: *Für dich und mich 2. Lese- und Arbeitsbuch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache.* ÖBV, Wien 1994. Schulbuch Nr. 2251. 3. Schulstufe Volksschule Deutsch, Lesen und Schreiben. (+ Wörterverzeichnis)

AHS und HS

Deutsch:

Pramper, Wolfgang et al: Deutschstunde 4. Basisteil. Veritas, Linz 2003. Schulbuch Nr. 115187, 8. Schulstufe HS und AHS Deutsch. (+ Zusatzteil A für AHS und Leistungsgruppe 1 HS, + Zusatzteil B für Leistungsgruppe 2 und 3 HS)

Französisch:

Luner, Christine und Elli Truxa: Feu Vert 1. NÖ Pressehaus, St. Pölten 2002. Schulbuch Nr. 2077, 1. und 2. Schulstufe HS und AHS Französisch.

Geschichte und Sozialkunde:

Lemberger, Michael: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3. Veritas, Linz 2001. Schulbuch Nr. 105791, 7. Schulstufe Geschichte und Sozialkunde HS und AHS.

AHS Oberstufe

Psychologie:

Konecny, Edith und Marie-Luise Leitner: Psychologie. Braumüller, Wien 2000 (Völlig überarbeitete Neuauflage). Schulbuch-Nr.: 0106.

Ethikunterricht:

Kitzberger, Anita und Eugen-Maria Schulak: Für & Wider. Arbeits- und Lesebuch der Ethik 1. Manz, Wien 2002. Schulbuch-Nr.: 105326.

Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung:

Scheipl, Josef et al.: Zeitbilder 5. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Ed. Hölzel, Wien 2003 (1. Auflage). Schulbuch-Nr.: 110172.

Katholische Religion:

Riebl, Maria und Hans Zwinz: Gelebter Glaube. Wien, Hg. vom Interdiözesanen Katechetischen Fonds. Klagenfurt 2003. Schulbuch-Nr.: 4126.

Polytechnische Schulen

Deutsch:

Wohlkönig, Gertraud et al.: Deutsch Sprachlehre mit Schriftverkehr. (Bittermann, Wolfgang, Müller Karl: Schriftverkehr) Bohmann, Wien 2002. Schulbuch Nr. 23, Polytechnische Schule.

Englisch:

Artner, Hilde und Renate Seebauer: Ready – Steady – Go! Englisch mit Computerunterstützung. Bohmann, Wien 1999. Schulbuch Nr. 0267, Polytechnische Schule.

Politische Bildung und Wirtschaftskunde:

Wagner, Reinhard: Politische Bildung und Wirtschaftskunde. Jugend & Volk, Wien 2002. Schulbuch Nr. 1448, Polytechnische Schule.