

Katharina Deman & Ursula Glaeser

ROMAN-UNTERRICHT IM BURGENLAND

0. VORBEMERKUNG

Seit Herbst 1997 gibt es im Burgenland Unterricht in Burgenland-Romani, auch Roman genannt. Was als vereinsinterne Möglichkeit für die dort ansässigen Roma-Kinder, ihre ethnische Sprache wieder zu erlernen, im Rahmen des Projekts zur Kodifizierung und Didaktisierung begonnen hat, wird im Herbst 1999 als "Unverbindliche Übungen Roman" in den Lehrplan der Volksschule Oberwart übernommen und sowohl Roma- als auch Gadsche-Kindern¹ zugänglich gemacht. Ob und wann es Roman-Unterricht für SchülerInnen von Haupt- und Mittelschulen geben kann ist ebenso offen wie die Frage, ob muttersprachlicher Unterricht für die SprecherInnen anderer Romani-Varianten in Österreich durchsetzbar sein wird. Beides ist vom Engagement der Volksgruppenangehörigen ebenso abhängig wie von politischen Entscheidungen und dem Willen zur Finanzierung; Bedarf sowie Interesse sind in jedem Fall vorhanden (vgl. Halwachs/Ambrosch/Schicker 1996).

1. ALLGEMEINE VORAUSSETZUNGEN

1.1. Ausgangssituation

Spracheinstellung und Sprachverwendung

Die soziolinguistische Situation des Burgenland-Romani ist kaum vergleichbar mit der anderer Minderheitensprachen in Österreich. Aufgrund der systematischen Verfolgung und Ausrottung der Roma im Burgenland wurde auch die Sprache zum Stigma: Roman zu sprechen war über lange Zeit gleichbedeutend damit, sich als Angehöriger der Volksgruppe zu deklarieren; die Folgen dieses ethnischen Bekenntnisses waren im Nationalsozialismus oft genug letal. Sofern die – damals durchwegs sprachkompetenten – Roma die Konzentrationslager überlebten, wurde die Sprache den Kindern oft nur mit großen Vorbehalten und dem Hinweis weitergegeben, Roman zumindest nicht im Beisein von Gadsche zu verwenden. Der damit einhergehende partielle Sprachverlust betrifft die heutige Elterngeneration: Volle Kompetenz ist nur mehr bei wenigen SprecherInnen vorhanden, und diese wiederum vermeiden, die Sprache an ihre Kinder weiterzugeben. Tiefsitzende und oft unbewußte Ängste sind aber nur ein Grund dafür, daß Eltern mit ihren Kindern kaum Roman sprechen.

1 Als 'Gadsche' werden alle Nicht-Roma bezeichnet.

Eine zweite und große Rolle spielen praktische Überlegungen: Das Erlernen des Deutschen hat schon aus dem Grund absolute Priorität, daß es unabdingbar für den schulischen Erfolg und eine erfolgreiche Integration am Arbeitsmarkt ist. Die Verkehrs- und Staatssprache Deutsch hat Roman in praktisch allen Domänen weitgehend ersetzt, sodaß es heute keine Kinder gibt, die als vollkompetente Roman-SprecherInnen bezeichnet werden können. Allenfalls beherrschen sie ihre ethnische Sprache passiv oder sind in der Lage, oft gehörte Versatzstücke zu reproduzieren. Dazu kommt, daß – ganz abgesehen vom Deutschen – selbst die in den Schulen angebotenen Fremdsprachen über ein wesentlich höheres Prestige verfügen als Roman, das erst seit seiner Verschriftlichung und morphologischen Beschreibung auch von außen, von Seiten der Nicht-Roma, als vollwertige Sprache erkannt wird. Der Prozeß des fortschreitenden Sprachverlusts hat sich aber mittlerweile bereits umgekehrt: Mit dem wachsenden Stolz auf die eigene Sprache und ethnische Zugehörigkeit nimmt auch die Zahl der Situationen zu, in denen Roman gesprochen wird. Der bislang äußerst geringe Gebrauchswert hat sich durch die vermehrte Verwendung von Roman als Sprache der Alltagskommunikation, mit der Etablierung der beiden Zeitschriften *Romani Patrín* und *Mri Tikni Mini Multi*,² mit der Volksgruppensendung und den Roman-Nachrichten im Radio³ sowie – nicht zuletzt – mit der konsequenten Durchführung des Unterrichts auf vereinsinterner sowie schulischer Ebene deutlich erhöht.

Abgesehen von den angesprochenen Problemen soziolinguistischer Natur fehlen aber noch in vielen Fällen Leitbilder, d. h. diejenigen Bezugspersonen, die auch mit den Kindern oft und gern Roman sprechen und sie so zum Erlernen der Sprache motivieren sowie – außerhalb des Unterrichts – beim Erlernen der Sprache unterstützen. Auch hier hat bereits ein Umdenken begonnen; manche Eltern sind aber nach wie vor der Meinung, daß es für die Kinder eine unnötige Belastung darstellt, zusätzlich zu den obligaten Unterrichtsgegenständen Roman zu lernen. Man darf ebenfalls nicht vergessen, daß es sich bei den Burgenland-Roma nicht um BildungsbürgerInnen handelt, die Lernen unabhängig vom praktischen Nutzen um seiner selbst willen verstehen, sondern um in Strategien des Überlebens trainierte Menschen, die Lernen vor allem im Zusammenhang mit konkreten Zielen für sinnvoll halten. Ohne Miteinbeziehung von Eltern oder sonstigen in der Sozialisation der

2 *Romani Patrín* erscheint seit 1998 vierteljährlich als Zeitung des Vereins Roma/Oberwart und ist durchgehend zweisprachig Roman/Deutsch. *Mri Tikni Mini Multi* erscheint ebenfalls seit 1998 als Zeitschrift für SchülerInnen und wird von ZORA, dem Verein burgenländischkroatischer Pädagogen in Eisenstadt auf Kroatisch und Roman herausgegeben; für die Roman-Ausgabe ist der Verein Roma/Oberwart in Zusammenarbeit mit dem Romani-Projekt verantwortlich.

3 Radio Antenne 4 auf der Frequenz 106,3 Mhz im nördlichen Burgenland bzw. 105,5 Mhz im mittleren und südlichen Burgenland.

Kinder wichtigen Personen können die besten didaktischen Konzepte nicht greifen und der Roman-Unterricht bleibt ein Experiment ohne Nutzen.

Muttersprachliche Lehrkräfte

Die Situation der Burgenland-Roma als ethnische und soziale Randgruppe hat aber auch auf einer anderen Ebene Auswirkungen auf den Roman-Unterricht. Um eine Sprache zu unterrichten braucht es LehrerInnen, die abgesehen von der vollen sprachlichen Kompetenz über eine pädagogische und sprachtheoretische Ausbildung verfügen. Die Ausgrenzung, die über Jahrhunderte betrieben wurde und zum Teil noch betrieben wird, hat zur Folge, daß das Bildungsniveau der Roma – nicht nur im Burgenland – im Schnitt niedriger ist als das der Restbevölkerung. Das Schulverbot für Romakinder im Nationalsozialismus sowie in weiterer Folge die häufig und bis vor wenigen Jahren praktizierte Methode, sie mit den verschiedensten Argumenten – die aber keineswegs mit mangelnder Intelligenz begründbar sind – in Sonderschulen abzuschieben, haben von institutioneller Seite her eine gute (Aus-) Bildung behindert. In der prekären wirtschaftlichen Situation vieler Burgenland-Roma fußt aber auch die Notwendigkeit für Kinder, möglichst bald bei der Sicherung des Lebenserhalts mitzuhelfen und jahrelangen Schulbesuch zu einem unfinanzierbaren Luxus zu machen. Beides hat dazu geführt, daß es heute unter den erwachsenen Roma niemanden gibt, der ein Studium an einer pädagogischen Akademie vorweisen kann. Wo Sprachkompetenz und die Fähigkeit zum Umgang mit Kindern vorhanden sind, fehlen in jedem Fall metasprachliches Wissen und die Erfahrung in der Ausarbeitung und Erstellung von Lehrmitteln und didaktischen Konzepten. Eine zusätzliche Schwierigkeit stellt dar, daß die Kodifizierung der Sprache, die 1994 begonnen hat, erst seit 1996 als vorläufig abgeschlossen betrachtet werden kann, was bedeutet, daß die erwachsenen Roma selbst erst lernen mußten, Roman zu lesen sowie der orthographischen Standardisierung entsprechend zu schreiben. All das erfordert nach wie vor eine intensive Aufbauarbeit und Unterstützung seitens des Romani-Projekts, und zwar solange, bis diejenigen Kinder, die jetzt Roman lernen, pädagogische Akademien besuchen und den Unterricht allein und selbständig zu übernehmen in der Lage sind.

1.2. Motive und Umsetzung des Roman-Unterrichts

Gründe für den Roman-Unterricht

In Anbetracht all dieser widrigen Umstände stellt sich natürlich die Frage, warum überhaupt Roman unterrichtet und damit eine Sprache mit relativ geringem Gebrauchswert erhalten werden soll.

Zunächst einmal kann man argumentieren, daß der Wunsch nach Spracherhalt von Angehörigen der Volksgruppe selbst geäußert wurde, da die Situation offensichtlich wurde, daß die Sprache am besten Weg war, in Vergessenheit zu geraten. Dem entgegenzuwirken und durch die Kodifizierung die Voraussetzungen zu schaffen, die notwendig sind, um den Kindern das Wiedererlernen zu ermöglichen, war somit primäres Anliegen der Volksgruppe.

Sprache ist ein Teil der ethnischen Identität, und wo sich Identität aufgrund des Fehlens anderer, positiv definierter Merkmale vor allem durch negative Zuschreibungen von außen, seitens der Gadsche, konstituiert, bekommt ethnische Sprache einen außerordentlich hohen Stellenwert: Sie wird zum einzigen Symbol einer ethnospezifischen kulturellen Identität, nach innen ebenso wie nach außen.⁴ Was die soziale Ausgrenzung an Selbstwert zerstört hat, kann eine Reaktivierung der Sprache zwar nicht wiedergutmachen, aber sie ermöglicht immerhin eine Neuorientierung:

"Pride is suddenly evidenced in the maintenance of the ethnic tongue and dialect, and the ingroup language variety is no longer a feature of group membership of which to feel ashamed. [...] The ingroup speech style is considered at least equal, and, for some, even superior to the language of the dominant group."
(Giles/Bourhis/Taylor 1977: 338)

Der Stolz auf die ethnische Sprache ist nicht Selbstzweck; er stärkt mit dem Gruppenzusammenhalt die Position der Gruppe nach außen und wird so zum Merkmal einer "positive distinctiveness" (vgl. Tajfel 1974).

Abgesehen von der Bedeutung, die ethnische Sprache für die Mitglieder der Ethnie hat, ist generell ethnischer und im speziellen sprachlicher Pluralismus nicht nur eine erfreuliche Bereicherung der kulturellen Landschaft, sondern kann ganz pragmatisch als sinnvoll und nutzbringend angesehen werden. Positive Eigendefinition und gesteigerter Selbstwert, geliebte Ethnizität, machen es den Roma erst möglich, dem sozialen Ghetto zu entkommen und in der "Außenwelt" Fuß zu fassen. Integration in Bereiche des öffentlichen Lebens wie Schule und Arbeitsmarkt kann paradoxerweise nur dann funktionieren, wenn Menschen nicht gezwungen werden, unter Aufgabe der eigenen Vorstellungen und Werte in der Mehrheitsbevölkerung aufzugehen. Integration als präventive Maßnahme hilft, soziale Problemfälle zu verhindern, und das bedeutet nicht zuletzt für den Staat eine beträchtliche Senkung der Ausgaben.

Was das Zusammenleben zwischen Roma und Gadsche betrifft, ist auch hier gelungene Integration mißlungener Assimilation und, als Folge davon, gegenseitigem Mißtrauen der Vorzug zu geben. Problematisch in diesem Zusammenhang ist, daß von Seiten der Roma – Erwachsenen wie Kindern – Bedenken dagegen bestehen, daß im Fall der "Unverbindli-

4 Zu (Mutter-) Sprache und ethnischer Identität bei Burgenland-Roma vgl. Glaeser (1997) und vgl. Fennesz-Juhász/Halwachs/Heinschink (1996).

chen Übungen Roman" auch Gadschekinder die Möglichkeit haben, am Unterricht teilzunehmen. Hier muß noch Überzeugungsarbeit geleistet werden, um klarzumachen, welcher enormer Vorteil daraus resultiert, daß mit dem Kennenlernen der Sprache und damit eines Teils der Romakultur Berührungspunkte abgebaut sowie Toleranz und Akzeptanz gewonnen werden können.

Diese Argumente sind nun für Kinder schwer nachvollziehbar, da es sich um komplexe und relativ abstrakte sozialpsychologische Zusammenhänge handelt. Was aber Kinder verstehen, ist, daß sie Roman lernen, weil sie Roma sind und daß Volksgruppenzugehörigkeit eng mit Sprache verbunden ist. Sie verstehen ebenfalls, daß die Sprache nicht "aussterben" soll und es an ihnen liegt, sie am Leben zu erhalten.

In der Folge beispielhaft einige Antworten von Roma-Kindern, die auf die Frage nach dem Grund für den Besuch des vereinsinternen Roman-Unterrichts gegeben wurden:

"Weil wenn wir groß sind, daß wir mit den anderen Roma sprechen können." (männlich, ca. 12 Jahre)

"Weil' s sehr lustig ist. Wenn man groß ist, kann uns unsere Sprache bestimmt etwas weiterhelfen. Weil die Romanlehrer sehr lustig sind." (weiblich, ca. 14 Jahre)

"Weil T. mir erzählt hat, daß es Spaß macht. Ich bin erst zwei mal dabei, tu mir schwer beim lesen aber möchte es probieren." (weiblich, ca. 14 Jahre)

"Als ersten Punkt, hauptsächlich wegen dem Radio. Aber auch deswegen, daß ich meine Muttersprache lernen will, und ich sie für die nächste Generation weitergeben kann. Unsere Sprache soll nicht verloren gehen." (weiblich, ca. 17 Jahre)

"Ich lerne Roman aus Spaß und weil es viel Freude ist. Und weil alles so lustig sind. Weil es unsere Sprache ist." (männlich, ca. 11 Jahre)

Didaktische Umsetzung

Die Frage nach den methodisch-didaktischen Konzepten, die diese sehr spezielle Situation erfordert, soll hier nur kurz angerissen werden. Didaktische Konzepte müssen vor allem darauf abzielen, Motivation zu schaffen und die Freiwilligkeit, auf der die Teilnahme am Roman-Unterricht basiert, zu unterstützen. Der Roman-Unterricht darf nicht zu einer zusätzlichen Belastung werden und nicht zu einem zusätzlichen Faktor der Ausgrenzung, da die Kinder, die den Unterricht besuchen, in der Zeit lernen müssen, in der andere Kinder spielen. Das erfordert enormes Engagement der Lehrenden, da der Unterricht schon durch das Fehlen jeglichen Teilnahme- oder Notendrucks allein durch Interesse, Freiwilligkeit und Spaß an den Inhalten funktionieren muß.

Unterstützt kann und soll die Motivation der Kinder dadurch werden, daß – wie schon erwähnt – Eltern bzw. Bezugspersonen in den Unterricht direkt sowie indirekt mit einbezogen werden. Das passiert zum Beispiel durch die Abhaltung von Elternabenden, bei denen man die Dringlichkeit des aktiven Sprachgebrauchs außerhalb des Unterrichts thematisiert

sowie dem immer wieder auftauchenden Vorurteil, daß das Erlernen einer zweiten Sprache die Erstsprachkompetenz beeinträchtigt, entgegenwirkt. Eine weitere Maßnahme zur Motivation der Kinder bildet die kontinuierliche Erweiterung der Sprachan- und -verwendungsmöglichkeiten. Forcierte Textproduktion in schriftlicher und mündlicher Form – Zeitungen und Zeitschriften, Radiosendungen, Theaterstücke bis hin zur Edition von Gebrauchsliteratur wie Märchenbücher, Lebensgeschichten, Gedichte etc. – machen den Sinn des Erlernens, Beherrschens und Gebrauchens der Sprache erst transparent.

1.3. Perspektiven

All das erfordert natürlich das Engagement aller Beteiligten. Da die finanzielle Lage der meisten Roma nicht zuläßt, daß diese unentgeltlich und unbegrenzt Zeit und Arbeit investieren, wäre die Etablierung von Projekten sinnvoll, die den für den Unterricht notwendigen Rahmen schaffen. Wünschenswert und denkbar wäre etwa die Einrichtung einer Schreibwerkstatt, wo Erwachsene und Kinder eigene Texte verfassen, Zeitungen gestalten oder Theaterstücke bis hin zur Inszenierung ausarbeiten.

Mit der Kodifizierung und Didaktisierung des Roman wurde ein Zeichen gesetzt und eine Basis geschaffen; um diese Basis aber tragfähig zu machen, bedarf es weiterer Bemühungen all derer, die mit der Materie verbunden sind: Volksgruppenangehörige, KünstlerInnen, WissenschaftlerInnen, LehrerInnen, PolitikerInnen und viele andere sind aufgerufen, sich zu beteiligen. Kein didaktisches Konzept der Welt kann allein auf Dauer das leisten, was Sprachunterricht zur Grundlage von Spracherhalt macht.

2. DIDAKTISCH-METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM ROMAN-UNTERRICHT

Globales Ziel des Roman-Unterrichts ist es, die Kinder zur Auseinandersetzung und, in weiterer Folge, zur vermehrten Verwendung ihrer ethnischen Sprache zu motivieren.

Wesentlich dabei ist, daß der Unterricht in einer lustbetonten und zwanglosen Atmosphäre erfolgt. Mit der Freude am Erlernen der Sprache wird auch eine allgemein offenere, aufgeschlossener Haltung gegenüber der Sprache und Kultur erzielt.

Sprache ist dazu da, um in echten Situationen damit zu handeln. Sprachliche Kommunikation als konkrete Tätigkeit muß daher anhand von Themen, Anlässen und Aktivitäten erfahren werden. Im Mittelpunkt des kommunikativen Roman-Unterrichts steht die Lernerzentriertheit, d. h., daß bei der Auswahl von Inhalten und Übungsformen die Interessen der SchülerInnen im Vordergrund stehen.

Native Speaker

Der Einsatz von kompetenten Roman-SprecherInnen im Unterricht sowie außerhalb des Unterrichts wird bewußt gefördert: Sie können den SchülerInnen die Nützlichkeit und den Sinn der Verwendung des Roman näher bringen. Native-speaker werden eingeladen, Geschichten zu erzählen, mit den Kindern zu singen, an spielerischen Aktivitäten teilzuhaben oder bei Veranstaltungen mitzuwirken. Gerade das Erzählen ist in der oralen Kultur der Roma ein tragendes Element; nicht zuletzt dadurch wurde und wird Spracherhalt gesichert.

Weiters erwünscht und gefördert wird auch die Unterstützung von native-speakern bei Aufgaben wie etwa der Erstellung von Rezepten, der Sammlung von Liedern, Reimen, Märchen und Erzählungen, etc. Ziel ist es, den Kommunikationsradius des Roman zu erweitern. Angehörige der Volksgruppe werden aufgefordert, das Roman im Umgang mit den Kindern wieder aktiv zu verwenden, da nur auf diesem Weg der Spracherhalt längerfristig gewährleistet werden kann.

Ebenfalls eine Motivation, die Sprache zu erlernen, bildet die Intensivierung des Kontakts zu anderen Roma-Gruppen, da gerade hier Roman zur notwendigen Kommunikationssprache wird. So war das Theaterstück einer slowenischen Roma-Gruppe bei der Abschlußveranstaltung des Roman-Unterrichts im Sommer 1999 ein erfolgreicher Beitrag in diese Richtung: Die Kinder konnten nicht nur eine etwas andere Romani-Variante kennenlernen, sondern auch die Erfahrung machen, daß die Verständigung mit "ihrem" Roman als lingua franca möglich war. Dadurch wird der praktische Wert des Roman, eines der Hauptmotive für das (Wieder-) Erlernen der Sprache, erlebbar.

Sozialformen

Unter 'Sozialform' wird die soziale Organisation der Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen verstanden, d. h. sämtliche Arten der Zusammenarbeit zur Erreichung der gesetzten Lehr- und Lernziele. Eine entspannte, angstfreie und anregende Arbeitsatmosphäre als Grundlage für eine funktionierende Kooperation wird etwa durch die Wahl entsprechender Übungsformen, durch spielerische Aktivitäten, aber auch durch eine ansprechende Raumgestaltung, erreicht.

Im Roman-Unterricht werden sämtliche Sozialformen von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit bis hin zur Arbeit im Plenum möglichst flexibel und variabel eingesetzt, um einen abwechslungsreichen Unterrichtsverlauf zu gewährleisten und die Eigenaktivität der SchülerInnen sicher zu stellen.

Ein weiteres methodisches Prinzip im Roman-Unterricht ist die Rollenverteilung und damit die Ausnutzung der vorhandenen Ressourcen: Wo ältere und/oder sprachkompetentere SchülerInnen ihre MitschülerInnen in verschiedenen Phasen des Unterrichts unterstüt-

zen können, wird das gefördert. Diese Zusammenarbeit bedeutet nicht nur eine Entlastung der LehrerInnen, sondern stellt für die Kinder einen zusätzlichen Ansporn zum Erlernen der Sprache dar.

Sprachlernspiele

Der Stellenwert des Spielens im modernen Sprachunterricht ist weitgehend anerkannt. Mit unterschiedlichen Spielformen werden nicht nur Lernziele auf sprachlicher Ebene verfolgt, sondern auch pädagogische und sozialpsychologische Aspekte wie Kooperations- und Konfliktbereitschaft, Rollenflexibilität, Empathiefähigkeit u. ä. geschult (vgl. Kleppin 1995).

Gerade im freiwilligen Sprachunterricht ist die Form des spielerischen Lernens als lustvoller, kreativer Umgang mit Sprache wertvoll, um die Motivation der SchülerInnen, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, zu erhalten. Das Spielen wird dabei als Unterrichtsprinzip verfolgt: So erhalten die unterschiedlichen Übungen z. B. durch ein Wettbewerbselement, das Dramatisieren von Dialogen oder die Verwendung von Bildkarten Spielcharakter.

Spielerische Aktivitäten nehmen auch im Kontext des Lehrbuchs *Amen Roman Siklojas* (Glaeser/Martens/Halwachs 1998a) einen zentralen Stellenwert ein. Im Lehrerkommentar (Glaeser/Martens/Halwachs 1998b) findet sich zu jeder Lektion eine Reihe von Spielvorschlägen, durch die neu erworbene Redemittel wiederholt, vertieft und sowohl kontextuell als auch sprachlich ausgebaut werden. Die spielerischen Aktivitäten reicht dabei von dialogischen Spielen, Interaktions- und Rollenspielen bis hin zu theatralischen Inszenierungen, Bewegungsspielen und kreativen Tätigkeiten.

Weiters wurden im Laufe der ersten Jahre vereinsinternen Unterrichts eine Reihe von Kartenspielen (Memory, Quartett, Domino) erstellt, anhand derer das in den einzelnen Lektionen erworbene lexikalische und grammatikalische Wissen vertieft wird.

Eine besonders der Jugendkultur angepaßte Form des spielerischen Lernens wurde durch die eigens für den Roman-Unterricht entwickelten Computerlernspiele (vgl. Anhang II: Lehrmaterialien) geschaffen. Grundsätzlich sind die – mittlerweile zehn verschiedenen – Spieltypen auf Einzelarbeit ausgerichtet; erfahrungsgemäß werden sie jedoch gerne auch von mehreren Kindern gemeinsam gelöst. Gemeinsame Elemente aller Computerlernspiele sind Einsprachigkeit, Verbindung von akustischem und visuellem Stimulus/Feedback, der Wettbewerbscharakter sowie eine ansprechende graphische Gestaltung.

Unterrichtssprache

Die Unterrichtssprache ist in erster Linie Roman. Wo komplexere Erklärungen oder Anweisungen notwendig sind, wird, um die Verständlichkeit zu gewährleisten, zweisprachig

roman/deutsch unterrichtet. Daß die Kinder zeitweilig aufs Deutsche – aber auch auf andere Sprachen wie etwa das Ungarische – ausweichen, ist unumgänglich, da dadurch in manchen Fällen erst die aktive Teilnahme am Unterricht gewährleistet wird.

Umgang mit Fehlern

Fehler sind im Spracherwerb und Sprachunterricht unvermeidlich und stellen nützliche Hinweise auf den momentanen Kenntnisstand und spezifische Lernprobleme dar. Weiters zeigen sie, daß die Lernenden kognitiv und kreativ tätig sind, indem sie Analogien bilden, Interferenzen akzeptieren und Hypothesen über sprachliche Regeln aufstellen (vgl. Kleppin 1995; König 1995).

Wichtig erscheint es vor allem, die Lernenden zur Selbstkorrektur anzuregen. Zur gemeinsamen Fehlerdiskussion und -korrektur gibt es eine Reihe unterschiedlicher Möglichkeiten (vgl. Kleppin 1995). Nur ein bewußter und transparenter Umgang mit Fehlern und Fehlerkorrektur kann ein erster Schritt zu korrekter Formulierung sein. Voraussetzung dafür ist, daß es auch erlaubt ist, Fehler zu machen: Fehler werden zwar korrigiert, aber nicht sanktioniert.

Umgang mit Verschriftung und Orthographie

Die Verschriftung des seit Jahrhunderten mündlich tradierten Roman ist in einem Prozeß der Zusammenarbeit zwischen Burgenland-Roma und MitarbeiterInnen des Instituts für Sprachwissenschaft an der Universität Graz entstanden. Die Roman-Orthographie orientiert sich mit Ausnahme einiger Grapheme bzw. Graphemkombinationen und Verschriftungskonventionen am Modell des Deutschen und wurde 1996 in einer ersten Form abgeschlossen (vgl. ausführlicher Halwachs 1996; Martens 1997). Im Unterricht wird eine dieser Standardisierung entsprechende Schreibung nicht als vorrangiges Ziel betrachtet, stellt aber ein durchaus erwünschtes Nebenprodukt dar. Auch was die Orthographie betrifft gilt das Prinzip einer behutsamen Fehlerkorrektur ohne Sanktionierung.

Wesentlich mehr Wert auf korrekte Schreibung wird bei der Ausbildung der Roman-LehrerInnen gelegt, da diese die Schreibung nicht nur weitergeben, sondern auch Fehler erkennen müssen. Abgesehen von intensivem Schreibtraining und gemeinsamer Erörterung der Verschriftlichungsprinzipien werden daher sämtliche schriftlichen Lehrmaterialien in der Unterrichtsvorbereitung kontrolliert. Die Schwierigkeiten, welche erwachsene Roma mit der Verschriftung haben – meist dort, wo sie mit dem Deutschen interferiert – werden jedoch von den SchülerInnen erstaunlicherweise mühelos gemeistert: Diphthongschreibung mit <j>, z. B. *muj* 'Mund, Gesicht'; *daj* 'Mutter'; Schreibung der dentalen Affrikate /ts/ als <c> im Gegensatz zum deutschen <z>, z. B. *mamuca* 'Affe', *goca* 'Ente' sowie Schreibung

des labialen Frikativs /v/ als <v> im Gegensatz zum deutschen <w>, z. B. *verda* 'Auto', *vira* 'Schwur, Eid'. Selbst die im Vergleich mit dem Deutschen ungewohnte Schreibung des alveolaren Frikativs /ʃ/ vor den Plosiven /p, t/ als <schp, scht> (z. B. *schtar* 'vier', *schauschpilerkija* 'SchauspielerIn') ist den meisten SchülerInnen schnell vertraut.

Rolle der Grammatik im Unterricht

Ausgehend von der Überzeugung, daß trockene Übungen gerade in einem auf freiwilliger Teilnahme aufbauenden Unterricht demotivierend wirken, ist es besonders notwendig, daß grammatikalische Inhalte immer in kontextualisiertem Sprachmaterial, d. h. aufgelockert durch Bilder, spielerische Elemente sowie durch die Verwendung verschiedener Medien präsentiert, geübt und wiederholt werden.

Grammatikalische Strukturen, die im Lehrerkommentar zum Lehrbuch *Amen Roman Siklojas* (Glaeser/Martens/Halwachs 1998b) erläutert sind, bilden eine Hintergrundinformation für LehrerInnen und sind ausdrücklich nicht als Vorlage für Drillübungen gedacht. Grammatisches Können steht vor grammatischem Wissen: Dementsprechend wird Grammatik im Unterricht nicht formaltheoretisch, sondern ausschließlich anwendungsorientiert vermittelt. Im Unterricht mit den älteren Kindern ist es aber wichtig, daß diese beginnen, sprachliche Strukturen zu entdecken und aktiv anzuwenden.

Einen zusätzlichen Bestandteil des Roman-Unterrichts bildet die Thematisierung sprach- und kulturgeschichtlicher Hintergründe wie z. B. der Herkunft der Roma und ihrer Sprache. Die Erfahrung zeigt, daß diese Themen, entsprechend aufbereitet, bei Jugendlichen auf großes Interesse stoßen, da sie nicht nur Einblick in die Geschichte und Kultur der Roma geben: Mit dem Bewußtsein der eigenen Geschichtlichkeit wächst auch das Bewußtsein einer eigenen Identität.

2.1. Ziele im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten

Der Aufbau von Hörverstehen und mündlicher Kommunikationsfähigkeit bildet den Schwerpunkt im Roman-Unterricht. Leseverstehen und Schreiben sind von sekundärer Bedeutung.

Aussprache und Schulung des Gehörs

Wichtige Voraussetzungen für das Erlangen von Sprachkompetenz sind die Schulung des Gehörs und die Übung der Aussprache. Die Aussprache umfaßt dabei alle Prozesse, mit denen phonetische (Laute und Lautverbindungen) und suprasegmentale Elemente (Akzent, Rhythmus) hervorgebracht werden (vgl. Börner 1995).

Eine besondere Berücksichtigung erfahren in der Aussprache- und Gehörschulung folgende für das Roman charakteristische Elemente:

- phonetisch-phonologische Unterschiede zum Deutschen wie aspirierte Plosive /ph/, /th/, /kh/ im Anlaut (/phuv/ 'Erde', /thud/ 'Milch', /kher/ 'Haus'),
- die Lautunterscheidung zwischen aspirierten und nicht-aspirierten Plosiven (/kher/ : /ker/ 'Haus' : 'mach!', /thut/ : /tut/ 'Milch' : 'dich', /pheraf/ : /peraf/ 'ich fülle' : 'ich falle') bzw. zwischen Lenis und Fortis (/baba/ : /papu/ 'Großmutter' : 'Großvater'),
- der für das Roman typische dynamische Akzent auf der vorletzten Silbe (Paenultima-Betonung) sowie
- die Abweichungen vom Akzent: Genitivformen (*murschéskero*/Gen. zu *mursch* 'Mann'), Personalpronomen (*amén* 'wir, uns' und *tumén* 'ihr, euch'), Adjektiva (*tschechítiko* 'tschechisch'), usw. (vgl. Halwachs 1998).

Die wichtigste Rolle beim Erlernen der Aussprache einzelner Laute und typischer prosodischer Muster spielt das Vorbild kompetenter Roman-SprecherInnen. Wo es notwendig ist, spezielle phonetisch-phonologische Merkmale zu üben, werden diese in den größeren semantischen Zusammenhang von einfachen Reimen, Sprüchen, rhythmischen Sprechübungen usw. gestellt.

Umgang mit Varianten

Als gesprochene Sprache weist das Roman eine große Anzahl phonologischer und lexikalischer Varianten auf. Phonologische Variation – wie z. B. Liquidwechsel in *parikerav* : *palikerav* 'ich danke'; Vokalwechsel in *haburi* : *habori* 'Krieg'; Metathese in *linaj* : *nilaj* 'Sommer'; /n/-Elision in *trinval* : *trijal* 'dreimal'; Affrizierung in *jak* : *tschak* 'Auge' (weitere Beispiele vgl. Halwachs 1998) – wird ebenso wie lexikalische Variation im Lexikon angeführt bzw. im Lehrbuch und anderen schriftlichen Lehrmaterialien vermerkt.

Vielen SprecherInnen ist die Tatsache, daß es keinen einheitlichen, verbindlichen Standard gibt, neu bzw. nicht bewußt. Der Umgang mit Varianten und deren Vermittlung im Unterricht ist deshalb auch ein wichtiger Teil in der sprachtheoretischen Ausbildung der Roman-LehrerInnen. Bei "gleichwertigen" Varianten, d. h. Varianten mit annähernd gleich hoher Frequenz, entscheiden sich die LehrerInnen für eine Variante und versuchen, diese im Unterricht konsequent zu verwenden. Bei Sekundärvarianten, d. h. Varianten, die weniger häufig verwendet werden, wird auf die Primärvariante verwiesen (z. B. *jek* vor *ek*, *tschek* 'eins').

Grundsätzlich wird im Unterricht im Fall der Verwendung von niedrigfrequenten Sekundärvarianten darauf hingewiesen, daß alle Formen des mündlichen Gebrauchs "richtig" sind und gleichberechtigt nebeneinander stehen, im schriftlichen Gebrauch aber der Pri-

märvariante der Vorzug zu geben ist. Dieser im Vergleich zum konventionellen Schulunterricht ungewohnte Zugang zu Sprache wird von den SchülerInnen in der Regel positiv aufgenommen.

Hörverstehen

Das Hörverstehen ist ein komplexer Prozeß und umfaßt die Wahrnehmung, das Verstehen und die Interpretation von Sprechäußerungen.

Dem Hörverstehen kommt im Roman-Unterricht eine Schlüsselposition zu. Zunächst werden die SchülerInnen wesentlich mehr verstehen, als sie aktiv produzieren können. Diese allgemeingültige Tatsache trifft auf den Roman-Unterricht in besonderer Weise zu: So verfügen viele Roma-Kinder über passive Roman-Kenntnisse, die sie innerhalb des Familienverbands erworben haben. Es gilt nun, die SchülerInnen behutsam dort abzuholen, wo sie sich befinden, d. h. aufbauend auf ihren Kenntnissen möglichst viele Erfolgserlebnisse zu schaffen, sie zu begeistern und so ihre Motivation aufrecht zu erhalten. Dem Einsatz von native-speakern (s. o.) und verschiedenen Medien (Kassetten, Videos, Computerlernspiele) kommt dabei eine wichtige Rolle zu: Die bisherige Unterrichtserfahrung zeigt, daß gerade das Erzählen von kürzeren Geschichten und Märchen, auch wenn nicht alles restlos verstanden wird, bei den Kindern großen Anklang findet.

Bei der Auswahl der Hörtexte sind folgende Kriterien zu beachten: Inhalt (Progression vom Bekannten zum Unbekannten), Authentizität, Struktur und Komposition (von linearen, einsträngigen zu mehrsträngigen Texten), Aussprache, Sprechtempo, Textlänge und nicht zuletzt die Qualität der Aufnahme.

Sprechen

Wichtig ist es, daß die SchülerInnen möglichst bald in der Lage sind, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, indem sie in spontaner, einfacher Form Kontakte mit LehrerInnen und KollegInnen aufnehmen, Informationen einholen und weitergeben sowie Wünsche, Absichten und Gefühle zum Ausdruck bringen (vgl. Anhang I: Kommunikative Lernziele). Ausschlaggebend dabei ist, daß Kommunikation stattfindet; eine völlig korrekte Form ist nicht Voraussetzung für das Gelingen der Kommunikation (vgl. Baldegger/Müller/Schneider 1981).

Kommunikativer Unterricht kann nur in einer entspannten, motivierenden Atmosphäre funktionieren. Grundbedingungen dafür sind u. a. entsprechende Sozialformen (Gruppengröße, Sitzordnung), Zurückhaltung der LehrerInnen hinsichtlich Fehlerkorrektur, abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung (Aktiv- und Ruhephasen), zielgruppenorientierte Aufgabenstellung, authentische Texte und Situationen als Sprechanlässe. Angestrebt wird,

wie bereits erwähnt, vor allem, daß die SchülerInnen in realen Situationen außerhalb des Sprachunterrichts Roman verwenden.

Leseverstehen

Dem Lesen wird gegenüber dem Sprechen und Verstehen im Roman-Unterricht eine geringere Bedeutung beigemessen. Das Lesen hat im kommunikativen Unterricht lediglich unterstützende Funktion, ist aber nicht primäres Lernziel.

Auf die Interessen der Kinder abgestimmte Texte sind im Lehrbuch *Amen Roman Siklojas* (Glaeser/Martens/Halwachs 1998a), in der Kinderzeitschrift *Mri Tikni Mini Multi* sowie in den Computerlernspielen zu finden. Lesetexte für den Unterricht werden außerdem der Sammlung der Märchen und Erzählungen von Burgenland-Roma (vgl. Halwachs/Ambrosch/Wogg 1998, 1999) oder der Zeitung *Romani Patrin* entnommen und für die Kinder bearbeitet. Zum Teil werden auch neue Texte für den Unterricht erstellt oder aus anderen Romani-Varianten ins Burgenland-Romani übertragen.

Schreiben

Das Schreiben nimmt im Roman-Unterricht aus denselben Gründen wie das Lesen eine untergeordnete Rolle ein. Dazu kommt, daß für die meisten Burgenland-Roma die Domäne der Schriftlichkeit über lange Zeit durch das Deutsche besetzt war und oft noch ist.

Ein motivationsfördernder Zugang zum Schreiben kann aber im kreativen, freien Schreiben, wie etwa im Verfassen, Imitieren, Verfremden oder Fortsetzen von Gedichten und Texten mit fiktiven Inhalten, liegen, das die Fantasie der SchülerInnen anregt und sie nicht in feste, vorgegebene Muster zwingt.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dem Schreiben dadurch einen praktischen Sinn zu geben, daß Texte für die Vereinszeitung *Romani Patrin*, für die Kinderzeitschrift *Mri Tikni Mini Multi*, für das mehrsprachige Radio (Jugendsender) oder für sonstige Veranstaltungen (z. B. Informationstafel anlässlich der Abschlußfeier des Roman-Unterrichts im Sommer 1999) erarbeitet werden.

Die korrekte Schreibung des Roman ist kein vorrangiges Lernziel. Die Unterrichtserfahrung zeigt jedoch, daß, wie bereits erwähnt, die Roman-Orthographie den Kindern in der Regel keinerlei Schwierigkeiten bereitet. Schriftliche Übungen werden sogar häufig eingefordert, weil sie Sprachkenntnisse überprüfbar machen und zudem in den von schulischen Erfahrungen geprägten Vorstellungen der Kinder ein wesentliches Element von Sprachunterricht darstellen.

ANHANG I: KOMMUNIKATIVE LERNZIELE⁵

Die Auswahl der kommunikativen Lernziele wird dahingehend getroffen, welches "begriffliche Ausdrucksmaterial" (Notionen) und welche sprachlichen Funktionen (Sprechakte) für die Lernenden zunächst relevant sind und im Roman-Unterricht vermittelt werden sollen. Die folgende Darstellung orientiert sich an Sornig (Sornig 1980: 10).

Notionen:

Existenz: *ko?* 'wer?', *so?* 'was?';

Patiens: *kas?* 'wen?', *kaske?* 'wem/für wen?', *so?* 'was?', *soske?*, '(für) was?';

Ort: *kaj?* 'wo?/wohin?', *katar?* 'woher/von wo?';

Zeit: *kada?* 'wann?';

Menge: *kitschi?* 'wieviel?';

Eigenschaften: *sar?* 'wie?'.

Funktionen:

Initiative Akte:

Grüßen und Verabschieden: *Del tuha/tumenca!* 'Grüß Gott!/Grüß dich/euch!';

Sich vorstellen: *Me ... som.* 'Ich bin ...', *Me ... butschojav.* 'Ich heiße ...', *Me ... berscha som.* 'Ich bin ... Jahre (alt).', *Ko tu sal?* 'Wer bist du?', *Sar butschojis?* 'Wie heißt du?', *Sar tro anav hi?* 'Wie ist dein Name?', *Saj phurano/-i sal?* 'Wie alt bist du?';

Andere vorstellen: *Ada/Aja ... hi.* 'Das ist ...', *Ov/Oj ... butschol.* 'Er/Sie heißt ...';

Einladen: *Ajs use mande?* 'Kommst du zu mir?', *Kameha te an use amende?* 'Willst du zu uns kommen?', *He, merescht avav.* 'Ja, ich komme gerne.', *Na, nan man cajt.* 'Nein, ich habe keine Zeit.';

Befinden erfragen und darüber Auskunft geben: *Sar tuke/tumenge dschal?* 'Wie geht es dir/euch?', *Latsche dschal?* 'Geht es gut?', *Soske na dschal latsche?* 'Warum geht es nicht gut?', *Nasvalo/-i sal?* 'Bist du krank?', *So hi tumenge?* 'Was hast du/ist los mit dir?'.

Appellative Akte:

Sie richten sich an eine/n Partner/in und ziehen meist eine Äußerung des/der Partners/in nach sich. Es handelt sich dabei um Bitten vs. Verbote, Aufforderungen vs. Verweigerungen und Wünsche.

5 Auszug aus dem vorläufigen Lehrplan "Unverbindliche Übungen Roman"

Um Hilfe bitten: *Molinar tut, pomoschines mange?* 'Bitte, kannst du mir helfen?', *Pomoschinen mange, molinar!* 'Helft mir, bitte!';

Hilfe anbieten: *Schaj me pomoschinav?* 'Kann ich helfen?';

Jemanden ersuchen, etwas zu tun: *De/nen mange ...* 'Gib/geb mir ...', *Phen/en mange ...* 'Sag/sagt mir ...', *Schaj keres/en ...?* 'Kannst du/könnt ihr machen?';

Um Erlaubnis bitten und darauf reagieren: *Schaj oda kerav?* 'Kann ich das machen?', *Tromav te ...?* 'Darf ich ...', *He, oda schaj keres!* 'Ja, du kannst das machen.', *Na tromas te ...!* 'Nein, du darfst nicht ...', *Ma ada ker!* 'Mach das nicht!';

Wünsche äußern und dannach fragen: *Me kama te ...* 'Ich möchte ...', *Vintschinav mange ...* 'Ich wünsche mir ...', *Kameha te ...?* 'Möchtest du ...?', *So kameha?* 'Was möchtest du?', *So kivanines?* 'Was wünschst du?'.
 Informative Akte:

Informative Akte:

Sie geben oder verlangen Auskunft über Dinge, Personen, Tätigkeiten, Zeit oder Ort.

Angaben über sich und andere machen: *Me ... som.* 'Ich bin ...', *Amen ... sam.* 'Wir sind ...', *Ov/oj ... hi.* 'Er/Sie ist ...', *On ... hi.* 'Sie sind ...', *Man ... hi.* 'Ich habe ...', *Amen ... hi.* 'Wir haben ...', *Len ... hi.* 'Sie haben ...', *Le/La ... hi.* 'Er/Sie hat ...';

Angaben über Alter, Namen usw. vom Partner oder über eine dritte Person erfragen: *Saj phurano/i lo/li hi?* 'Wie alt ist er/sie?', *Kitschi berscha lo/li hi?* 'Wieviele Jahre ist er/sie?', *Sar butschol?* 'Wie heißt er/sie?', *Katar adala an?* 'Woher kommen die/diese?', *Kaj dschan?* 'Wohin gehen die?';

Bedeutung, Schreibweise und Aussprache eines Roman-Wortes erfragen: *So ada hi?* 'Was ist/bedeutet das?', *Sar ada pisinav?* 'Wie schreibe ich das?', *Sar oda ar phenav?* 'Wie spreche ich das aus?';

Identifizieren eines bestimmten Gegenstandes: *So ada hi?* 'Was ist das?', *Ada ... hi?* 'Ist das ...?', *Sar upre oda phenes?* 'Wie sagst du dazu/man dazu?', *So adaleha keres?* 'Was machst du/man damit?';

Auskünfte über Lieblingstiere, Spielsachen, Kleidungsstücke usw. geben bzw. erfragen: *Saj marhi tuke tecinen?* 'Welche Tiere gefallen dir?', *So merescht urtsches?* 'Was ziehst du gerne an?', *Me ... kamav.* 'Ich mag ...', *Ada mange tecinel.* 'Das gefällt mir.';

Fragen bzw. feststellen, wo sich etwas befindet: *Kaj ... hi?* 'Wo ist ...?', *Ada ando/upro/telo/mero ... hi/terdschol/paschlol* 'Das ist/steht/liegt in/auf/unter/neben ...', *Adaj/odoj ... hi.* 'Hier/dort ist ...';

Zeitangaben erfragen und Zeitangaben machen: *Kada ...?* 'Wann ...?', *Ratschaskero/paloplane/plane/angloplane/kiratiskero/ratjake ...* 'In der Früh/am Nachmittag/zu Mittag/am Vormittag/am Abend/in der Nacht ...';

Angaben über Tätigkeiten erfragen bzw. machen: *So keres?* 'Was machst du?', *Khelav/buti kerav/hav*. 'Ich spiele/arbeite/esse.';

Sagen, daß man etwas nicht versteht, um Wiederholung ersuchen: *Oda na hajojav*. 'Das verstehe ich nicht.', *Phen/en le meg efkar!* 'Sag/sagen Sie das nochmal!';

Sagen, daß man etwas nicht weiß oder kann: *Me na dschanav*. 'Ich weiß nicht.', *Oda naschtig kerav*. 'Ich kann das nicht machen.'.

Evaluative Akte:

Sie bewerten Sachverhalte oder Zustände.

Anerkennung äußern: *Latscho!* 'Gut!', *Schukar!* 'Schön!', *Latscho hi!* 'Das ist gut!', *Latsche kertschal!* 'Das hast du gut gemacht!';

Gefallen und Mißfallen äußern: *Ada mange tecinel*. 'Das gefällt mir.', *Ada na tecinel mange*. 'Das gefällt mir nicht.', *Nan latscho*. 'Das ist nicht gut.', *Nan schukar*. 'Das ist nicht schön.';

Mitleid, Bedauern ausdrücken: *Pharo hi mange!* 'Es tut mir leid.', *Sijant hi ...* 'Schade ...';

Zustimmung bzw. Ablehnung äußern: *He!* 'Ja!', *Na!* 'Nein!';

Sich bedanken: *Palikerav!* 'Danke/ich danke!'.

ANHANG II: LEHRMATERIALIEN

Der Roman-Unterricht ist in bezug auf die Lehrmaterialien nicht mit einem konventionellen Fremd- oder Zweitsprachenunterricht vergleichbar: Sämtliche Lehrmaterialien mußten und müssen kontinuierlich entwickelt und erweitert werden.

Bei der Erstellung der Lehrmaterialien stehen, um einen abwechslungsreichen Unterrichtsverlauf zu gewährleisten, folgende Prinzipien im Vordergrund: Anschaulichkeit, Medienvielfalt und multifunktionale Verwendbarkeit der Lehrmaterialien.

Im folgenden eine kurze Übersicht über die in den letzten Jahren entstandenen und verwendeten Lehrmaterialien:

1. Kartenspiele

1.1. Memory Bild: Bild / Bild: Text

1.2. Domino Bild: Bild / Bild: Text

1.3. Quartett

2. Audio-Texte

2.1. *Amen Roman Siklojas* (CD-Version 1998)

2.2. Phrasen und Lexeme zu den einzelnen Kartenspielen

2.3. Märchen und Erzählungen der Burgenland-Roma

2.4. Computerlernspiele (s. u.)

2.5. Berichte aus dem mehrsprachigen Radio

3. Lesetexte und Übungen

3.1. *Amen Roman Siklojas* (Glaeser/Martens/Halwachs 1998a)3.2. *Mri Tikni Mini Multi* (Kinderzeitschrift)3.3. *Amen Roman Pisinias* (Halwachs/Horvath/Ambrosch/Sarközi 1996)3.4. *Romani Patrin* (Zeitschrift des Vereins Roma)

3.5. Märchen und Erzählungen der Burgenland-Roma (Halwachs/Ambrosch/Wogg 1998, 1999)

3.6. Übersetzungen von Märchen, Erzählungen, Gedichten und Liedern aus anderen Romani-Varianten (vgl. u. a. Cech/Fennesz-Juhász/Heinschink 1998; Kjučukov 1997)

3.7. Übungsblätter zu Wortschatz und Grammatik

4. Computerlernspiele

So ada hi – Text-Bild-Zuordnung*Kerestengero anavengero khelipe* – Kreuzworträtsel*Kaj hi o alava?* – Wort-/Textsuchspiel*Betovtschengero khelipe* – Buchstabenspiel*I kija rik* – Gegensatzpaarspiel*O romane kartschi* – Rätselkarten*Dialogeskero khelipe* – Dialogspiel*Rotris* – *O Romano Tetris* – Lückentext*O Romano Quiz**Symboleskero khelipe* – Ersetzen von Symbolen durch entsprechende grammatikalische Morpheme

LITERATUR

- Baldegger, M./Müller, M./Schneider, G.
1981 *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin/München.
- Börner, W. 1995 Ausspracheübungen, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: 226–228.
- Cech, P./Fennesz-Juhasz, Ch./Heinschink, M.F.
1998 *Lovarenge paramiči taj tekstura anda Österreich* (= Arbeitsbericht 2 des Projekts Kodifizierung der Romanes-Variante der österreichischen Lovara), Wien.
- De Cilia, R./Çinar, D./Davy, U./Waldrauch, H.
1998 Zur Situation des muttersprachlichen Unterrichts und der muttersprachlichen LehrerInnen in Österreich, in: Eichelberger H./Furch E. (Hg.) *Kulturen – Sprachen – Welten. Die Herausforderung (Inter)-Kulturalität*, Innsbruck/Wien: 40–62.
- Fishman J.A. 1989 *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*, Clevedon.
- Giles, H./Bourrhis, R.Y./Taylor, D.M.
1977 Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations, in: Giles, H. (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, London: 307–348.
- Glaeser, U. 1997 *Muttersprache und ethnische Identität bei Burgenlandroma*, Dipl.Ar., Graz.
- Glaeser, U./Martens, K./Halwachs, D.W.
1998a *Amen Roman Siklojas*, Graz/Oberwart.
1998b *Lehrerkommentar zum Lehrbuch Amen Roman Siklojas*. Graz/Oberwart.
- Gombos, G. 1996 IST – Interkultureller Sprachenaustausch: Grenzüberschreitendes gemeinsames Sprachenlernen, in: Gartner, J. (Hg.) *NIL – Netzwerk Interkulturelles Lernen*, (= Pädagogische Publikationsreihe des Pädagogischen Institutes des Bundes für das Burgenland „Spektrum“), Eisenstadt: 189–222.
- Halwachs, D.W. 1996 *Verschriftlichung des Roman* (= Arbeitsbericht 2 des Projekts Kodifizierung und Didaktisierung des Roman), Oberwart.
1998 *Amaro vakeripe Roman hi. Unsere Sprache ist Roman. Texte, Glossar und Grammatik der burgenländischen Romani-Variante*. Klagenfurt.
- Halwachs, D.W./Ambrosch, G./Schicker, D.
1996 *Roman, seine Verwendung und sein Status innerhalb der Volksgruppe. Ergebnisse einer Befragung zur Sprachverwendung und Spracheinstellung der Burgenland-Roma* (= Arbeitsbericht 1 des Projekts Kodifizierung und Didaktisierung des Roman), Oberwart.
- Halwachs, D.W./Ambrosch, G./Wogg, M.
1998 *Märchen & Erzählungen der Burgenland-Roma I* (= Arbeitsbericht 8 des Projekts Kodifizierung und Didaktisierung des Roman), Oberwart.
1999 *Märchen & Erzählungen der Burgenland-Roma I* (= Arbeitsbericht 8a des Projekts Kodifizierung und Didaktisierung des Roman), Oberwart.
- Halwachs, D.W./Horvath, E./Ambrosch, G./Sarközi, R.
1996 *Amen Roman Pisinás*, Klagenfurt/Celovec.

- Kasper, G. 1995 Funktionen und Formen der Lernaltersanalyse, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: 263–267.
- Kjučukov, X. 1997 *Amari Romani Lumja*, Sofia.
- Kleppin, K. 1995 *Fehler als Chance zum Weiterlernen*, Fremdsprache Deutsch.
1995 Sprach- und Sprachlernspiele, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: 220–223.
- König, F.G. 1995 Fehlerkorrektur, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: 268–272.
- Krumm, H.-J. 1995 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: 156–161.
- Martens, K. 1997 *Verschriftungsprinzipien*, Dipl.Arb., Graz.
Mri Tikni Mini Multi Kinderzeitschrift des Verein Roma in Zusammenarbeit mit ZORA – Verein burgenländischkroatischer Pädagogen, Oberwart.
- Oláh-Širo, J. *Romane karti garude lavenca*. Romské hádankové karty. (= Open Society Fund).
Romani Patrin Zeitung des Vereins Roma, Oberwart.
- Sornig, K. 1980 *Der funktionale Ansatz im Fremdsprachenerwerb. Zwischenbilanz 1980*, (= Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft. Vorträge und kleinere Schriften 25), Innsbruck.
- Tajfel H.: 1974 Social identity and intergroup behavior, *Social Science Information* 13/1974: 65–39.