



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Muttersprachliche Lehrkräfte im DaF-Unterricht

Eine Untersuchung an der Österreichischen Auslandsschule

St. Georgs-Kolleg Istanbul

Verfasserin

Bettina Fittner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: 190 333 353

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch

Betreuer: o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen und Übersetzungen.....	V
Vorwort.....	1
1. Einleitung.....	3
1.1 Motivation, Fragestellung und Ziel der Untersuchung.....	3
1.2 Einbettung der Arbeit in den Forschungsstand.....	5
1.3 Gliederung der Arbeit	11
2. Muttersprachler im Fremdsprachenunterricht	12
2.1 Muttersprachler als Lehrkräfte.....	14
2.2 Muttersprachler als zusätzliche Unterstützung im Unterricht	17
3. Österreichische Sprachenpolitik	18
3.1 Schulsprachenpolitik in Österreich.....	21
3.2 Sprachenpolitik und Auslandsschulwesen.....	24
3.2.1 Das österreichische Auslandsschulwesen.....	25
3.2.1.1 Österreichische Auslandsschulen	25
3.2.1.2 Lehrkräfte.....	27
3.2.2 Deutschsprachige Lehrende im Ausland	30
4. Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht	31
5. Österreichisches St. Georgs-Kolleg Istanbul.....	33
5.1 Geschichte.....	33
5.2 Leitbild.....	34
5.3 Organisation.....	35

5.4 Lehrpersonal.....	37
5.5 Aktivitäten.....	37
5.6 Persönlicher Eindruck	38
6. Empirische Studie am St. Georgs-Kolleg Istanbul.....	41
6.1 Forschungsinstrumente.....	41
6.1.1. Fragebögen	42
6.1.2. Qualitative Interviews	43
6.1.3. Beobachtungen	45
6.1.4. Triangulation	46
6.2 Entwicklung des Forschungsdesigns.....	47
6.2.1 Fragebögen mit Schülern	47
6.2.2 Interviews mit Deutschlehrern	49
6.3 Zur Forschungsethik.....	50
6.4 Auswertung	52
6.4.1 Schüler.....	52
6.4.1.1 Auswertung der Fragebögen	52
6.4.1.1.1 Gründe für das Deutschlernen.....	53
6.4.1.1.2 Der (ideale) Deutschlehrer	56
6.4.1.1.3 Der Deutschunterricht	62
6.4.1.1.4 Vorkenntnisse in Deutsch.....	65
6.4.1.2 Darstellung der Gesamtergebnisse der Fragebögen	66
6.4.1.3 Anmerkungen zur Durchführung der Fragebögen	69
6.4.1.4 Zusammenfassung der Schüler-Ergebnisse.....	71
6.4.2 Lehrer	72
6.4.2.1 Auswertung der qualitativen Interviews	72
6.4.2.1.1 Unterricht und Schulalltag	73
6.4.2.1.2 Verschiedene Kulturen und Interkulturalität.....	77

6.4.2.1.3 Lehreraus- und Weiterbildung	79
6.4.2.1.4 ÖAS und Sprachenpolitik	80
6.4.2.2 Darstellung der Gesamtergebnisse der Interviews.....	81
6.4.2.3 Anmerkungen zur Durchführung der Interviews.....	82
6.4.2.4 Zusammenfassung der Lehrer-Ergebnisse.....	82
6.5 Interpretation.....	83
 Resümee und Ausblick	 97
 Literaturverzeichnis	 103
 Anhang.....	 VII

Abkürzungen und Übersetzungen

bmukk	-	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	-	beziehungsweise
DaF	-	Deutsch als Fremdsprache
DaM	-	Deutsch als Muttersprache
DaZ	-	Deutsch als Zweitsprache
DFU	-	Deutschsprachiger Fachunterricht
d.h.	-	das heißt
DL	-	Deutschlehrkraft
etc.	-	et cetera = und so weiter
EU	-	Europäische Union
GERS	-	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Haz	-	Hazırlık = Vorbereitungsklasse
ÖAS	-	Österreichische Auslandsschule(n)
ÖSD	-	Österreichisches Sprachdiplom
u.a.	-	und andere
u.v.m.	-	und viele(s) mehr
vgl.	-	vergleiche
z.B.	-	zum Beispiel

Vorwort

Schulen, die einen besonderen Sprachenschwerpunkt haben oder von besonderer Unterrichtsgestaltung geprägt sind, haben mich schon immer fasziniert. Da sie oft an innovativen Projekten teilnehmen und im Unterricht Mehrsprachigkeit und verschiedene Kulturen thematisieren oder zumindest akzeptieren, sind sie meines Erachtens Vorbilder für andere Schulen. Letztere sollten danach streben, in naher Zukunft ebenso an der Realität der mehrsprachigen Gesellschaft teilzunehmen. Die Schulen, die auf individuelle Bedürfnisse ihrer Schüler und deren Sprachenbiographien eingehen, zeigen beispielhaft, was heute eigentlich auch gesamtflächig in Österreich etabliert sein sollte.

Mehrsprachigkeit an Schulen ist für mich schon lange ein interessanter Forschungsbereich. Bereits im Rahmen meines Maturaprojekts habe ich einen Schüleraustausch mit der deutsch-slowakisch bilingualen Schule *Obchodná Akadémia Bratislava* organisiert und mich näher mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit beschäftigt. Da ich selbst als Deutschlehrerin für einige Zeit im Ausland arbeiten möchte, bin ich relativ früh auf die Österreichischen Auslandsschulen aufmerksam geworden. Neben der als „exotisch“ angepriesenen Schule in Guatemala-City ist mir auch das St. Georgs-Kolleg in Istanbul aufgefallen, das bereits seit über hundert Jahren besteht. Als ich dort nachfragte, ob die Möglichkeit einer Zusammenarbeit bestünde, wurde ich herzlich eingeladen, die Schule zu besuchen, um mir selbst ein Bild machen zu können und schnell erklärten sich auch einige Lehrer¹ bereit, mir Frage und Antwort zu stehen.

Das Thema Auslandsschulen und Sprachenpolitik ist allerdings noch zu grob gefasst und so wurde nach langer Recherche der Schwerpunkt auf die muttersprachlichen Lehrkräfte gelegt. Dies ergab sich zum einen dadurch, dass ich selbst als DaZ-Lehrerin arbeite und mir oft die Frage stelle, auf welche Aspekte ich achten muss, da meine Lerner und ich nicht denselben kulturellen und sprachlichen Hintergrund haben. Zum anderen kenne ich als Spanischstudentin die Situation, muttersprachliche Lehrer im Unterricht zu haben. Aus diesen beiden Blickwinkeln ergaben sich viele Fragen und das Thema meiner Diplomarbeit war geboren.

¹ Die männliche Form steht, falls nicht anders angegeben, sowohl für männliche als auch weibliche Personen und wurde lediglich aus sprachökonomischen Gründen gewählt.

Danksagung

Ganz herzlich danke ich dem Österreichischen St. Georgs-Kolleg Istanbul, allen voran Herrn Direktor OStR. Mag. Alexander Zabini, dem Deutschkoordinator Mag. Werner Hütter sowie allen Lehrern und Schülern, die mir bei der Beschaffung der Daten und durch interessante Gespräche zur Seite gestanden haben. *Teşekkür ederim!*

Weiters danke ich dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, insbesondere Frau Mag. Astrid Lukasser, die mir viele nützliche Informationen zugänglich gemacht hat.

Großer Dank gilt auch Herrn o.Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm für die Betreuung meiner Diplomarbeit und für das Interesse an DaF, das er bei mir in der ersten Einheit seiner Vorlesung geweckt hat.

Zuletzt danke ich meinen Eltern für ihre seelische und finanzielle Unterstützung während meiner Studienzeit.

1. Einleitung

1.1 Motivation, Fragestellung und Ziel der Untersuchung

Als angehende Sprachenlehrerin ist es für mich sehr wichtig, genauer in den Fremdsprachenunterricht einzutauchen und Fragen aufzuwerfen, die meiner Meinung nach noch ungenügend beantwortet wurden. Besonders interessiert war und bin ich von „außergewöhnlichen“ und visionären Schulen, die alternative Unterrichtsformen anbieten und mehr auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen. Im Speziellen faszinieren mich Schulen, die das Prinzip Mehrsprachigkeit leben (Bilinguale Schulen, Auslandsschulen, Europäische Schulen etc.). Da ich selbst gerne an einer Auslandsschule unterrichten möchte, habe ich das Österreichische St. Georgs-Kolleg in Istanbul als Forschungsgegenstand ausgewählt. Hierbei fiel mir auf, dass „gewöhnliche“ Deutsch- und Fachlehrer eingesetzt werden, die oft keine oder nur eine unzureichende Ausbildung in DaF haben. Man geht wie so oft davon aus, dass sogenannte Native Speaker (Muttersprachler) die beste Qualifikation haben, einen Fremdsprachenunterricht zu gestalten, nämlich die solide Beherrschung der Sprache.

Warum aber muttersprachliche Lehrkräfte für Lernende positive Effekte haben und welche genauen Folgen und Konsequenzen dabei zu Tage treten, wird in der Forschung sehr wenig beachtet. Dabei ist der Kontrast zwischen erworbener und erlernter Sprache vor allem im Unterricht zu beachten. Deshalb reflektiert meine Diplomarbeit die Rolle muttersprachlicher Lehrer im DaF-Unterricht. Meine Forschungsfrage habe ich wie folgt definiert: *Welche sprachlichen und kulturellen Auswirkungen ergeben sich durch muttersprachliche Deutschlehrkräfte im DaF-Unterricht an österreichischen Auslandsschulen für Lernende?* Hierbei möchte ich den Einfluss der Lehrenden auf die Schüler in Bezug auf das sprachenpolitische Bewusstsein und die interkulturelle Kompetenz aufzeigen und mögliche Gründe herausarbeiten. Allgemein untersuche ich, wie der Unterricht abläuft und welche Besonderheiten sich dabei ergeben. Ebenso möchte ich folgenden Fragen nachgehen: Wie nehmen Lernende eine muttersprachliche Lehrkraft wahr? Sind sich die Lehrer ihrer Rolle als DaF-Lehrer und Kulturvermittler bewusst? Wie wirkt sich das auf die Gestaltung des Unterrichts aus?

Der Fokus liegt hierbei auf dem Deutschunterricht und den Deutschlehrkräften und schließt daher den großen Bereich des deutschsprachigen Fachunterrichtes (DFU) aus. Ebenso ist es im Zuge der recht begrenzten Arbeit nicht möglich, auf die besondere Methodik des Unterrichts von Auslandsschulen einzugehen. Eingegrenzt wurde auch die empirische Studie, die lediglich die Situation am St. Georgs-Kolleg darstellt und nicht stellvertretend für alle Österreichischen Auslandsschulen (ÖAS) stehen kann. Es wird aber versucht, die Organisation des St. Georgs-Kollegs und die Hilfestellung durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk) vorzustellen, die generell für alle ÖAS zutreffen.

Die möglichen Ergebnisse meiner Arbeit sind meines Erachtens schwer abzuschätzen. Grundsätzlich denke ich aber, dass folgende Punkte zur Sprache kommen werden:

- These 1: Die muttersprachlichen Lehrkräfte besitzen eine ausgezeichnete Sprachkompetenz, haben aber manchmal Probleme diese zu vermitteln, da sie Deutsch nie „gelernt“, sondern nur erworben haben. Im Kollegium herrschen unterschiedliche professionelle Voraussetzungen; oft fehlt eine umfassende DaF-Ausbildung bzw. ist die Vorbereitung auf das Lehren im Ausland zu gering.
- These 2: Lehrende prägen das sprachenpolitische Bewusstsein der Schüler, während ihr Unterricht maßgeblich zu einer interkulturellen Verstehensweise beiträgt.
- These 3: Deutsch und Türkisch sind gleichwertige und gleich wichtige Sprachen; Mehrsprachigkeit wird vermittelt.

Generell wird in dieser Arbeit versucht, das Gesamtbild einer Österreichischen Auslandsschule zu zeigen. Deshalb ist es neben der Lehrer- und Schülerperspektive wichtig, auch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur als Förderer zu Wort kommen zu lassen. Frau Mag. Astrid Lukasser hat sich hierzu für ein Interview zur Verfügung gestellt und willigte auch ein, stellvertretend mit ihrem Namen die Meinung des Ministeriums zu präsentieren.

Ziel ist es festzustellen, wie der Gesamtkomplex Auslandsschule zusammenarbeitet und welche Einzelaspekte dabei beachtet werden müssen. Das Augenmerk liegt auf den muttersprachlichen Lehrkräften und den Effekten, die sich dabei für die Schüler ergeben. Ebenfalls wird der Aspekt der Mehrsprachigkeit beleuchtet.

Die Ergebnisse der Arbeit sollen auch für die Entsendung von muttersprachlichen Lehrkräften als Anregung dienen und für alle Lehrer im Ausland ein Ansporn sein, ihre Rolle genauer zu reflektieren – falls sie dies nicht ohnehin schon tun. Ein weiteres Ziel ist es, die Österreichischen Auslandsschulen in der Fremdsprachenforschung bekannter zu machen. Im Gegensatz zum deutschen Auslandsschulwesen, das über 140 Schulen und zahlreiche andere Projekte und Förderungen beherbergt, sind die ÖAS nicht nur zahlenmäßig mit acht Auslandsschulen geringer vertreten; über sie gibt es auch fast keine Publikationen – abgesehen von Jahresberichten der jeweiligen Schulen und einigen Beiträgen im Internet. Durch die Schnelllebigkeit des Internets kann es aber passieren, dass letztere bald nicht mehr zugänglich sind und somit wäre es meines Erachtens durchaus angebracht, der Öffentlichkeit die Institutionen und Tätigkeitsfelder der ÖAS in Form des Mediums Buch vertraut zu machen.²

1.2 Einbettung der Arbeit in den Forschungsstand

Muttersprachliche Lehrkräfte werden sehr oft und gerne für jegliche Art des Unterrichts bzw. des Fremdsprachenerwerbs eingesetzt. Die Rolle dieser und welche Auswirkungen sie auf die Lernenden haben, ist aber in der Fremdsprachenforschung selten reflektiert. Dies wirft zunächst die Frage auf, warum diese Thematik ein Nischenleben fristet. Hier könnte man einwerfen, dass die Rolle von Fremdsprachenlehrenden allgemein in der Forschung reflektiert wird, wobei man aber in den letzten Jahren von einem lernerzentrierten Unterricht ausgeht und sich deshalb verstärkt mit den Lernenden auseinandergesetzt hat. KRUMM spricht hierbei von einer kopernikanischen Wende, wobei der Lerner den Lehrer als Zentrum ablöst (vgl. Krumm 2006: 60).

Dies ist einer von vielen Faktoren, die erklären könnten, warum sich die Fremdsprachenforschung wenig mit der Rolle der muttersprachlichen Lehrkräfte auseinandergesetzt hat. Ein weiterer Grund könnte sein, dass besonders Sprachen, die von verhältnismäßig wenigen Menschen gesprochen werden meist nur durch Muttersprachler unterrichtet werden³ und sich somit kein Vergleich anbietet.

² Hier sei anzumerken, dass dieser Versuch schon einmal geglückt ist: 1992 schrieb Monika Gruber-Lang ihre Dissertation über den Einsatz von österreichischen Lehrern im Ausland und deren österreichischen Spezifika an der Karl-Franzens-Universität in Graz.

³ Um diese Annahme zu bestätigen, kann man sich beispielsweise eine Liste von Kursleitern für „kleinere“ Sprachen wie Schwedisch, Burun oder Quichua an Volkshochschulkursen und anderen Einrichtungen ansehen.

Im Laufe der Recherche kam aber auch die Vermutung auf, dass man nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der Forschung den Status der muttersprachlichen Sprachlehrkräfte – bewusst oder unbewusst – idealisiert. Dies kann hier weder bestätigt noch ausgeschlossen werden. Jedenfalls gibt es nur wenige Arbeiten, die die Rolle muttersprachlicher Lehrkräfte kritisch reflektieren, wobei speziell in der angelsächsischen Forschung einige Beiträge rund um den Native Speaker publiziert wurden.

In der DaF-/DaZ-Forschung wird die Rolle der Lehrperson vordergründig hinsichtlich ihrer Reflexionen des Lehr-Lernprozesses, ihrer didaktischen Fähigkeiten und schülerzentrierten Einzelaspekten wie deren Motivation oder Lernerautonomie erforscht. Auch bezüglich des Rollenverhaltens von Lehrkräften werden immer wieder Erhebungen durchgeführt. Hierbei wird unter anderem erwähnt, dass eine sichere Beherrschung der Zielsprache und kulturelles Wissen wichtige Voraussetzungen für ein stabiles Rollenverhältnis bilden und diese auch eine zentrale Funktion als „Faktor zur Schaffung und Beibehaltung lernerseitiger Motivation im Lernprozess“ (Witte & Harden 2010: 1333) einnehmen.

Es wird aber kaum auf die besondere Situation muttersprachlicher bzw. nicht-muttersprachlicher Lehrer eingegangen. Eine Ausnahme bildet hier Richard HINKEL, der neben diesem Phänomen auch das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht genauer untersuchte. In seinem Artikel *Sind >native speaker< wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive im DaF-Unterricht und Auslandsperspektive* (Hinkel 2001) setzt er sich mit der Frage auseinander, ob man andere Sprachen im DaF-Unterricht ausblenden darf und welche Anforderungen an einen DaF-Lehrer gestellt werden sollten. So sieht er Nicht-Muttersprachler zu Unrecht als schlechter qualifiziert eingestuft; im Gegenteil, der Autor zieht nichtmuttersprachliche Lehrkräfte Native Speakern vor, soweit sie alle Dimensionen der deutschen Sprachen beherrschen (vgl. Hinkel 2001: 596). Auch plädiert er für einen sensibleren und bewussteren Umgang des Lehrenden mit den Muttersprachen und Kulturen seiner Lernenden.

Weiters sieht er bei mangelnder Sprachkenntnis nicht den Fehler beim Lerner, sondern beim muttersprachlichen Lehrer, weil dieser sich „falscher“ Lehrmethoden und Regeln bedient und den Aufwand des Transfers zwischen sprachlichem Wissen und Anwen-

dung unterschätzt (vgl. Hinkel 2001: 585). Daraus ergibt sich für den Autor die Konsequenz, dass ein muttersprachlicher Lehrer:

„nicht nur die Muttersprache der Lerner (kommunikativ) beherrschen, sondern auch mit deren Syntax und Semantik vertraut sein [muss], und wenn er darüber hinaus seit längerem im betreffenden Land lebt, vielleicht sogar da studiert hat, dann kann er sich nicht nur mit der sprachlichen, sondern auch mit der kulturellen Perspektive seiner Lerner identifizieren: Er besitzt neben der Innensicht auch die Sicht von außen auf seine Sprache.“ (Hinkel 2001: 587)

Die Beherrschung der Sprachen der Lernenden und kulturelles Wissen sind demnach unumgängliche Prämissen für HINKEL. Hier muss aber angemerkt werden, dass der Autor vom D(aF)-Unterricht in Portugal ausgeht und es sich meist um homogene Gruppen in Bezug auf deren Ausgangssprache handelt. Überträgt man die Desiderata aber auf Deutschkurse in Österreich, kann man der Forderung nach Kenntnis der Lernersprachen und dem Wissen um deren Kulturen wohl kaum nachkommen. Doch auch in solchen Situationen sollten Lehrer zumindest rudimentäre Kenntnisse über die Sprachen und Kulturen ihrer Lernenden besitzen, damit sich mögliche Interferenzfehler oder andere Unterschiede leichter aufdecken und thematisieren lassen.

Aktuell wird in der Fremdsprachenforschung gefordert, neben der bereits etablierten *language awareness* auch eine erhöhte *cultural awareness* im Unterricht zu integrieren. So meint auch HINKEL, dass der Aspekt der Eigen- und Fremdperspektive im Fremdsprachenlernen neben der Sprachvermittlung zu thematisieren sei: „Nur ein ausländischer Dozent, der auf einer ausländischen Universität zu ausländischen Studierenden Deutsch spricht, ändert damit noch lange nicht seine (unbewußte) [!] ausländische kulturelle Perspektive und noch weniger die seiner Studierenden.“ (Hinkel 2001: 588) Diese Aussage lässt sich auch auf die Situation der Auslandsschulen übertragen: Nur weil es sich um österreichische Lehrkräfte handelt, bedeutet das noch keinen automatischen Austausch zwischen verschiedenen Kulturen. Hier wäre es wichtig, dass Lehrpersonen das Prinzip der Interkulturalität vorleben und vermitteln. Ob und wie das in der Praxis ausgeführt wird, soll in dieser Arbeit vorgestellt werden.

Ein weiterer Kritikpunkt am muttersprachlichen Lehrer im Ausland ist dessen Ausbildung. Oft werden Deutschlehrer für Schüler ausgebildet, deren Muttersprache Deutsch ist. Nach und nach versucht man, vor allem DaZ in der Lehrerbildung zu etablieren, jedoch sind DaF und DaZ im Verhältnis zu anderen Schwerpunktthemen noch sehr ge-

ring vertreten (vgl. Baur 2000: 467f u. Hinkel 2001: 589) bzw. ist es beispielsweise an der Wiener Hauptuniversität schwierig, als Lehramtsstudent in DaF-Master-Kursen aufgenommen zu werden. Darüber hinaus muss HINKEL (leider) immer noch beigeplichtet werden, wenn er meint: „Fragestellungen wie »Die deutsche Sprache und Kultur im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen« gehören noch nicht zum Standardreertoire eines Germanistikstudiums und der Deutschlehrerausbildung“ (Hinkel 2001: 589). Ferner meint KRUMM hierzu: „Das philologische Studium orientiert sich nur in Ausnahmefällen an Fragestellungen der Unterrichtspraxis.“ (Krumm 1996: 527)

Auch wenn es in dieser Hinsicht seit dem Postulat positive Ergebnisse zu verzeichnen gibt, fühlt sich die Mehrheit der Lehrveranstaltungen nicht für solche Wünsche zuständig. Eine Separierung einiger Kurse zwischen Lehramtskandidaten bzw. DaF/DaZ-Master und Diplom- bzw. Masterstudenten der traditionellen deutschen Philologie wäre anzudenken, um so ein intensiveres und differenzierteres Angebot an Kursen mit Praxisnähe gewährleisten zu können. Ein anderer Ansatz wäre es, eine bessere Kommunikation und Kooperation zwischen den verschiedenen Germanistikinstituten in nicht-deutschsprachigen und deutschsprachigen Ländern zu fördern. Dies sehen HENRICI u.a. als unabdingbar, da so die nötige Außenperspektive auf die deutsche Sprache gewährleistet werden kann (vgl. z.B.: Henrici 1995).

Ebenso ist die geringe Eigeninitiative zur Fortbildung als negatives Beispiel bei vielen muttersprachlichen Lehrkräften zu nennen. Dies führen KRUMM u.a. auch darauf zurück, dass das hohe Gehalt von Auslandslehrern und –lektoren den Fortbildungswillen eher schmälert, wobei er dies aber nicht verallgemeinernd sieht, sondern als einen von vielen Faktoren, die den Unterricht im Ausland beeinflussen, nennt (vgl. Krumm 1996: 525⁴). Vorstellbar wäre es meines Erachtens auch, dass viele Neuankommende damit beschäftigt sind, sich in der neuen Kultur zurechtzufinden, die Sprache zu lernen, Freunde zu finden etc. Auch ist die Fortbildung in der Fremdsprachendidaktik nicht in allen Regionen oder Ländern gut etabliert und ausgebaut.

Eine wichtige und immer wieder diskutierte Rolle spielt der Native Speaker als Lehrer in der Fremdsprachenforschung an Anglistik- und Amerikanistikinstituten. Darunter

⁴ Hier zitiert KRUMM aus einem anonymen Brief vom 9.4.96, der den geringen Fortbildungswillen von Deutschlehrern im Ausland beklagt.

findet sich die oft vertretene, aber in aktuellen Publikationen auch immer wieder kritisierte Meinung: “The ideal teacher of English is a native speaker” (Phillipson 1992: 185). Bei einer Konferenz in Uganda 1961 kristallisierte sich laut PHILLIPSON diese Hypothese als Schlüsselsatz der damaligen Fremdsprachenforschung bezüglich des Fremdsprachenlehrers heraus. Demnach gelten für Muttersprachler folgende Kriterien:

a better command of fluent, idiomatically correct language forms, are more knowledgeable about the cultural connotations of a language, and are the final arbiters of the acceptability of any given samples of the language. (Braine 1999: XIV)

Der Autor selbst bezeichnet dieses Phänomen als *native speaker fallacy* oder auch *the monolingual fallacy* und versucht im Verlauf seines Werkes nicht nur das Postulat vom perfekten muttersprachlichen Lehrer zu widerlegen, sondern auch die Stellung von Nicht-Muttersprachlern zu festigen. Auch andere Wissenschaftler wie KRAMSCH zweifeln am Ideal des muttersprachlichen Lehrers und kritisieren das Nachahmen von Muttersprachlern durch Lernende (Kramsch 1997). Ein weiterer Nachteil, der durch die Aufwertung von Muttersprachlern entsteht, ist die geringe Chance von Nicht-Muttersprachlern gegenüber Muttersprachlern am Arbeitsmarkt. CANAGARAJAH meint hierzu, dass nicht nur in englischsprachigen Ländern, sondern auch in europäischen und asiatischen Ländern selbst pädagogisch ungeschulte Native Speaker einer vermeintlich positiven Karriere entgegenblicken, während sich für nicht-muttersprachliche Sprachlehrer folgende Tendenz abbildet: „the non-native ESL [English Second Language] teacher often discovers a gloomy professional future“ (Canagarajah 1999: 77).

In der Native-Speaker-Debatte darf auch Noam CHOMSKYS Position von *competence* nicht fehlen. Seine Auffassung von einem idealen Sprecher und Hörer (vgl. Chomsky 1970) impliziert geradezu die problemlose Beherrschung einer Sprache inklusive intuitivem Wissen, wie es meist bei einem Muttersprachler der Fall ist. Doch wie schon öfter in der Forschung betont, impliziert das Wort *ideal* einen Wunschzustand, der in der realen Welt nicht auftreten kann. Es gibt keinen perfekten Sprecher, was wiederum die Debatte muttersprachliche Lehrkraft oder nichtmuttersprachliche Lehrkraft mit guter Sprachausbildung obsolet machen würde. Tatsächlich aber geht es nicht nur um das Sprach- und Kulturwissen, das Muttersprachler begehrt macht; vielmehr spielen hier sprachenpolitische Faktoren eine wichtige Rolle, wie in Kapitel 3 noch besprochen wird.

Auch SEIDELHOFER kritisiert in zwei Beiträgen die Idealisierung des Native Speakers (Seidelhofer 1995 bzw. 2001). Oft werden Muttersprachler als Referenz gesehen, wenn es um die Beurteilung von Sprachleistungen und kulturellem Wissen von Fremdsprachenlehrern geht. Dies führt zu einer Unterschätzung der Fähigkeiten von nichtmuttersprachlichen Lehrkräften durch verschiedene Institutionen, der Gesellschaft und auch durch sie selbst. Die sprachlichen Fähigkeiten der Muttersprachler werden höher eingestuft als das pädagogische und didaktische Fachwissen, das den muttersprachlichen Lehrkräften manchmal aufgrund der geringen Ausbildungszeit fehlt. Selbst der Terminus Nicht-Muttersprachler bzw. *non-native speaker* hat eine negative Konnotation, weil in ihm eine Verneinung von etwas meist positiv Gesehenem steckt. Das daraus resultierende geringe Selbstwertgefühl von nichtmuttersprachlichen Lehrkräften und die Unterschätzung ihrer Lehrfähigkeiten können sich zuletzt auch auf die Qualität des Unterrichts und in diesem Zusammenhang auf die Lernenden und deren Motivation auswirken.

Die Argumentation sollte keineswegs nicht-muttersprachliche vor muttersprachliche Lehrkräfte stellen oder umgekehrt; auffallend ist aber, dass die Diskussionsergebnisse um muttersprachliche Lehrkräfte in der Gesellschaft fast ausschließlich positiv ausfallen und Merkmale wie Expertenwissen über Sprache, Land und Kultur über pädagogische und didaktische Fähigkeiten gestellt werden, während in der Wissenschaft – falls der Aspekt der Muttersprache bei Lehrkräften überhaupt Gegenstand der Forschung wurde – vor allem die negativen Seiten eines muttersprachlichen Lehrers hervorgekehrt wurden. Beide Argumentationen werden meines Erachtens jedoch durch folgende Position weniger bedeutend:

More important, therefore than the ability to "get into the skin of the native speaker" is the ability to "get into the skin of the foreign learner" – and seen from the perspective of the learner's primary culture. (Seidelhofer 2001: 432)

Die Lehrkraft soll sich demnach mehr Gedanken um seine Lerner machen als um seine Sprachfähigkeit. Generell gibt es aber noch viele unerforschte Bereiche auf diesem Gebiet, speziell die Faktoren muttersprachlicher Lehrer in Verbindung mit Interkulturalität und Sprachenpolitik betreffend. Dadurch wird auch die Wahl des vorliegenden Arbeitsthemas bestätigt und ich hoffe, mit meiner Arbeit auch andere Forscher motivieren zu können, diese Bereiche genauer zu untersuchen.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit ist in fünf Themenblöcken aufgeteilt, wobei deduktiv gearbeitet wurde. Zunächst wird auf muttersprachliche Lehrende im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Dabei wird zwischen Native Speakern als Lehrkraft und jenen als zusätzliche Unterstützung im Unterricht unterschieden.

Der anschließende Teil widmet sich der österreichischen Sprachenpolitik. Hierbei wird kurz auf die aktuelle Situation der nationalen Sprachenpolitik eingegangen. Ausführlicher soll die Förderung der deutschen Sprache außerhalb Österreichs, insbesondere der Österreichischen Auslandsschulen geschildert werden. Hierzu wurde ein Interview mit einer Verantwortlichen des bmukk geführt. Daraufhin folgt ein kurzer Beitrag zum Thema Fremdverstehen, der aufgrund der ausgewerteten Daten der empirischen Studie eingeschoben wurde und verdeutlichen soll, inwiefern Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielt.

Das Hauptaugenmerk der Arbeit gilt dem Österreichischen St. Georgs-Kolleg Istanbul und den Daten, die im Laufe eines Aufenthalts erhoben wurden. Zunächst wird die Schule hinsichtlich geschichtlicher Ereignisse und Organisation vorgestellt, wobei auch der persönliche Eindruck zur Sprache kommt. Ferner wird eine empirische Untersuchung erläutert, die sprachliche und kulturelle Auswirkungen durch muttersprachliche Deutschlehrkräfte auf die Schüler ausmachen soll. Kernstücke der Arbeit bilden eine repräsentative schriftliche Umfrage mittels Fragebögen, die von knapp einem Drittel der Schüler des St. Georgs-Kollegs ausgefüllt wurden, sowie mündliche Interviews mit drei Deutschlehrkräften. Dabei wurde versucht, Vergleiche zwischen einzelnen Schülern oder auch innerhalb der Klassen aufzuzeigen bzw. die Wahrnehmungen der Lehrer kategorisch abzubilden. Weiters fließen auch Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens und die im Theorieteil erarbeiteten Ergebnisse in die Interpretation der Daten mit ein.

Zum Abschluss werden die Resultate resümiert und es werden weiterführende Diskussionen über muttersprachliche Lehrkräfte angeregt. Darüber hinaus wird versucht, einen möglichen Ausblick in die Zukunft der Österreichischen Auslandsschulen zu bieten.

2. Muttersprachler im Fremdsprachenunterricht

Die Muttersprache erwirbt man, Fremdsprachen lernt man.

(Stetter 1992: 31)

Der Unterschied zwischen einem Muttersprachler und einem Nicht-Muttersprachler ist einfach erklärt, wie man anhand des Zitats von STETTER sieht. Die Muttersprache wird nicht gelernt, sondern meist natürlich und ungesteuert erworben. Dass dies aber auch beim Fremdsprachenlernen der Fall sein kann, falsifiziert STETTERS Aussage oder verlangt zumindest einen Nebensatz mit *aber*. So kann beispielsweise jemand eine Sprache lernen bzw. erwerben, indem er sich in dem jeweiligen Land ansiedelt und durch die bloße Umgebung und den Kontakt mit dort Ansässigen die Sprache erlernt. Zugegeben wird diese Art des Erlernens oft mit einem Kurs oder zumindest mit einem Sprach- bzw. Grammatikbuch unterstützt, was im Grunde genommen wieder ein Lernen im engeren Sinn ist.

Im Regelfall geht man beim Fremdsprachenlernen davon aus, dass es sich um irgendeine Art von Unterricht handelt, bei der auch eine Lehrperson anwesend ist. Beliebte sind hierbei Native Speaker, wobei es in der Fremdsprachenforschung verschiedene Definitionen und Auffassungen über Muttersprachler gibt. Manche halten den Native Speaker für einen Mythos, andere sehen ihn als Maßstab guter Sprachkenntnisse, bestreiten aber, dass alle, deren Muttersprache beispielsweise Deutsch ist, auch Native Speaker sind. Hierzu ein Auszug aus einer Debatte um den Muttersprachler:

INQUIRER: So then it seems safer to assert that a native speaker is made rather than born.

PROF. CHAMBERS: No. That would be a contradiction in terms, because "native" means "born"

[...]

INQUIRER: Supposing, then, that a native speaker is made rather than born, at what age should he have begun to speak the language? (Paikeday 1985: 19f)

Dieser Auszug aus einer Diskussion soll verdeutlichen, wie uneinig sich die Forschung über Muttersprachler ist. Andere Forscher wiederum halten stark an der Dichotomie Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler fest und sehen das Konzept des Native

Speakers auch stark mit Nationenzugehörigkeit verbunden (vgl. Doerr 2009), wobei das Konzept *one nation one language* meines Erachtens sehr überholt ist.

Für DAVIES steht fest, was einen Native Speaker ausmacht:

They are the models we appeal to for the ‘truth’ about the language, they know what the language is (‘Yes, you can say that’) and what the language isn’t (‘No, that’s not English, Japanese, Swahili...’). They are the stakeholders of the language, they control its maintenance and shape its direction. (Davies 1991: 1)

Dieser Meinung kann ich nur beipflichten und das Schöne daran ist, dass jeder Mensch sich dieser Eigenschaften rühmen kann. Wir alle sind Muttersprachler in irgendeiner Sprache; dabei könnte man es belassen, aber geschichtliche und aktuelle Ereignisse zeigen, dass es scheinbar darauf ankommt, welche Sprache man als Muttersprache hat bzw. welche es lieber nicht sein sollte. Diese Fragestellung kann in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht näher beleuchtet werden. Die Arbeit schließt sich aber der Definition von DAVIES an; demnach wird von einem Native Speaker bzw. Muttersprachler gesprochen, wenn dieser eine Sprache in jungen Jahren erwirbt.

Im Bereich Englisch als Fremdsprache wurde bereits häufiger debattiert, ob nun ein Native Speaker als Sprachenlehrer immer die bessere Wahl ist. Dazu meint HOWATT:

For teaching Germans English, a phonetically trained German is far superior to an untrained Englishman, the latter being quite unable to communicate his knowledge. (Howatt 1984: 182f)

Die Meinung, dass Muttersprachler nicht immer die Idealbesetzung sind, gerade wenn sie nur eine geringe bis keine Ausbildung im pädagogisch-didaktischen Bereich haben, wird von vielen Forschern geteilt. So meint auch MEDGYES, dass das Profil eines idealen Sprachenlehrers nicht immer von seiner Muttersprache abhängig gemacht werden darf (Medgyes 1994: 82). Ebenso hat man herausgefunden, dass muttersprachliche Lehrkräfte nicht immer Verständnis zeigen für die Sprachproduktion der Lernenden (vgl. Zawadzka 1991).

Außerhalb der Forschung, wie zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht an Schulen oder ähnlichen Institutionen, wird die Diskussion um muttersprachliche oder nicht muttersprachliche Lehrkräfte wieder aufgenommen. Die Frage, die sich mir im Zuge der Recherchen immer wieder aufgedrängt hat, war: Wie sehen Lernende das? Ziehen sie

Native Speaker vor und ist es ihnen wichtig, dass die jeweilige Lehrkraft ihre Muttersprache beherrscht und auch in den Unterricht einbaut?

Eine Studie⁵ von LASAGABASTER und SIERRA zeigt, dass mehr als die Hälfte (60,6%) der befragten Studenten einen Native Speaker als Lehrer bevorzugen, während nur wenige dagegen wären (3,9%). Als Gründe für den muttersprachlichen Lehrer gaben die Befragten unter anderem folgende an: bessere Aussprache, größerer Wortschatz, man ist gezwungen, Englisch zu sprechen, man lernt mehr über die Kultur etc. (Lasagabaster & Sierra 2006: 223-232). Dass diese Umfrage mit 76 befragten Studierenden, die hauptsächlich Englisch studieren, nicht repräsentativ ist, liegt auf der Hand. Zudem handelte es sich bei dieser Untersuchung um Lernende, die bereits ein gutes Sprachniveau hatten und nicht um Anfänger. Dennoch erstaunt, wie viele positive Konnotationen frei werden, wenn Lerner an muttersprachliche Lehrende denken.

Da meine Studie muttersprachliche Lehrkräfte im schulischen Umfeld reflektiert, werden im Folgenden die Möglichkeiten dargestellt, wie ein Muttersprachler im Unterricht Lernenden begegnet. Zum einen wird er oft selbst als tragende Lehrkraft eingesetzt, zum anderen hat er eine Assistenzfunktion und hilft der – im Regelfall nicht-muttersprachlichen – Lehrkraft bei der Gestaltung des Unterrichts.

2.1 Muttersprachler als Lehrkräfte

In Österreich werden muttersprachliche Lehrkräfte an Schulen noch eher selten eingesetzt – von den Deutschlehrern und Lehrkräften für den sogenannten muttersprachlichen Unterricht abgesehen. Normalerweise vertraut man darauf, dass ein abgeschlossenes Lehramtsstudium in der einen oder anderen Sprache auch das nötige Sprachwissen mit sich bringt. Man spricht hierbei vom professionellen Fremdsprachenlehrer, der mit einem professionellen Rollenverständnis einhergeht und sich nicht mehr fachbezogen als Germanist, Anglist etc. sieht (vgl. Krumm 2007: 352f).

An außerschulischen Institutionen erfreuen sich Muttersprachler jedoch reger Beliebtheit bzw. ist es oft Grundvoraussetzung oder zumindest gern gesehen, Deutsch, Eng-

⁵ What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher?

lisch oder eine andere Sprache als Muttersprache zu haben, wenn man diese lehren möchte. Zusätzlich wird aber oft verlangt, dass man eine fremdsprachendidaktische Ausbildung hat, sodass auch pädagogische Kenntnisse vorausgesetzt werden können. Auch an Hochschulen werden Muttersprachler als Lektoren eingesetzt. Neben den herkömmlichen philologischen Studiengängen, die meist Philologieabsolventen bevorzugen, gibt es auch die Möglichkeit, in naturwissenschaftlichen Studien als sachkundiger Native Speaker aufzutreten (vgl. Voss 2007: 360f). Allerdings werden Lehrveranstaltungen selten in Fremdsprachen angeboten und so ist auch der Bedarf an muttersprachlichen Lehrkräften gering.

Besonders Privatschulen, die oft mit Mehrsprachigkeit einen Schwerpunkt setzen, ziehen muttersprachliche Lehrkräfte vor und locken dadurch Interessenten an. Dabei fällt auf, dass größtenteils mit Sprachen geworben wird, die eine große Sprecheranzahl haben. An bilingualen Schulen wird darauf geachtet, dass nicht nur der Sprachunterricht von Native Speakern gestaltet wird; auch Sachfächer werden in der jeweiligen Fremdsprache von einem Muttersprachler unterrichtet, der dafür fachlich ausgebildet ist. Dieselbe Situation findet man an Auslandsschulen. Da der Schulbesuch an solchen Schulen mit Kosten verbunden ist, versucht man, mit verschiedenen Schwerpunkten und Besonderheiten Schüler und ihre Eltern „anzulocken“. Hierzu zählt auch der Einsatz von Muttersprachlern, die in der Gesellschaft – je nach Sprache – ein hohes Ansehen genießen und so auch der Schule zu mehr Prestige verhelfen.

Für Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, gibt es die Möglichkeit, den sogenannten muttersprachlichen Unterricht zu besuchen. Dieser wird von muttersprachlichen Lehrkräften getragen, die eine adäquate Ausbildung haben. Generell ist die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts in jeder Sprache möglich, allerdings gelten Mindestteilnehmerzahlen wie bei Freigegegenständen, wobei klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifende Gruppen erlaubt sind. Im Schuljahr 2011/12 unterrichten über 400 Lehrkräfte Sprachen wie Albanisch, Türkisch, Ungarisch u.v.m, auf muttersprachlichem Niveau (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf). Die Aufgaben muttersprachlicher Lehrkräfte beschränken sich nicht nur auf die Förderung der muttersprachlichen Kenntnisse, sondern umfassen auch die „Bewahrung der kulturellen Identität“ (Freigang 1998: 14). Der Lehrperson kommt hierbei die Rolle der „MittlerInnenfunktion“ (Freigang 1998: 14) zu, die zwischen dem schulischen und

familiären Umfeld vermitteln soll. Da sie selbst meist Migrationshintergrund hat, hält man sie für handlungskompetenter bezüglich der Vermittlung zwischen verschiedenen Kulturen. Ebenso soll es muttersprachlichen Lehrkräften im Vergleich zu den österreichischen Lehrkräften leichter fallen, einen guten Zugang zu den Schülern zu gewinnen, wobei diese Behauptung empirisch (noch) nicht bewiesen ist.

Fakt ist, dass muttersprachliche Lehrkräfte verglichen mit österreichischen Lehrenden an Österreichs Schulen wesentlich schlechtere Arbeitsverhältnisse vorfinden. Im Gegensatz zu den österreichischen Kollegen arbeiten viele muttersprachliche Lehrkräfte auf Sondervertragsbasis, je ein Jahr gültig, an unzumutbar vielen Schulen und erhalten ein verhältnismäßig geringfügiges Gehalt. In einer Studie⁶ hat Harald WALDRAUCH versucht, die prekären Arbeitsbedingungen muttersprachlicher Lehrkräfte aufzuzeigen. Unter anderem wurde die Mehrheit der damaligen Lehrenden nach den Problemen befragt, die die Ausübung ihres Berufes am meisten beeinflussen. Auf Platz 1 rangiert hier der bereits erwähnte unsichere Arbeitsplatz. Obwohl man sich laut Ministerium bemüht, muttersprachliche Lehrkräfte mittels Dienstvertrag einzustellen, gaben doch 79% der befragten Lehrkräfte an, dass die auf ein Schuljahr befristete Lehrtätigkeit die größten Unbehagen bereiten. Da man die genaue Anzahl der Planstellen nicht vor der Anmeldung zum Unterricht vorhersagen kann, wird das Risiko gern auf die Lehrkräfte abgewälzt. Ebenso ist es als nicht-österreichischer Staatsbürger nicht möglich, in ein öffentlich-rechtliches Dienstverhältnis gestellt zu werden. Dies sind nur wenige Kritikpunkte, die die Studie anspricht. (vgl. Waldrauch 1998: 144-167)

Auf den zweiten und dritten Plätzen der beruflichen Probleme finden sich die mangelnde Anerkennung der Arbeit sowie die unzureichende Unterstützung durch die Eltern. Auch diese beiden Ergebnisse könnten mit einer rechtlichen Besserstellung der Arbeitsverhältnisse zumindest teilweise zum Positiven verändert werden. ÇINAR fordert weiters, den muttersprachlichen Unterricht als nicht abwählbares Pflichtfach zu erheben, da so die aktuelle Sprachenvielfalt der österreichischen Gesellschaft sichergestellt werden kann (Çınar 1998: 47). Dafür sprachen sich im Übrigen auch 50% der Befragten aus; weitere 20% befürworteten den muttersprachlichen Unterricht als alternatives Pflichtfach zu führen. (vgl. Waldrauch 1998: 188)

⁶ Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung; 1998

2.2 Muttersprachler als zusätzliche Unterstützung im Unterricht

Eine andere Möglichkeit bietet den Native Speaker als zusätzliche Assistenz zum Sprachenlehrer einzusetzen. Hierbei wird der Muttersprachler meist für mündliche Diskussionen eingebunden und soll auch sein kulturelles Wissen einbauen, sodass der Unterricht mit „authentischem Leben“ (Rüstow 2007: 363) gefüllt wird. Da solche Assistenten meist noch nicht voll ausgebildet sind, leiten sie nur selten den Unterricht alleine und sind im Regelfall nicht für die Klasse verantwortlich (vgl. Rüstow 2007: 362).

In Österreich wird der Native Speaker oft in der ersten lebenden Fremdsprache (Englisch) eingesetzt, wobei das von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich ist. Auch in der zweiten lebenden Fremdsprache bemüht man sich mehr und mehr, geeignetes Personal zu finden. Die meisten Fremdsprachenassistenten in Österreich sind Studenten, die einige Monate oder auch Jahre in Österreich verbringen. Sie erhalten ein minimales Gehalt und einige von ihnen belegen Kurse an Universitäten oder lernen Deutsch. Pro Jahr kommen zwischen 100 und 120 ausländische Studierende nach Österreich und helfen hauptsächlich in den Fächern Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch als Fremdsprachenassistenten mit (vgl. www.weltweitunterrichten.at).

Umgekehrt ist es auch für österreichische Studierende möglich, an verschiedenen Schulen außerhalb Österreichs als Fremdsprachenassistent im Unterrichtsfach Deutsch zu arbeiten, sofern sie deutsche Muttersprachler sind oder die deutsche Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrschen. Das offizielle Sprachassistenztprogramm des bmukk entsendet jährlich über 240 Studierende in neun Länder der EU und nach Russland.

Ebenso arbeiten zwischen 80 und 120 Sprecher fremder Sprachen an Schulen in Österreich, allen voran im Großraum Wien. Allerdings ist es bis dato schwierig, eine reguläre Beschäftigungsmöglichkeit für diese Personen anzubieten und so werden sie oft nur „geduldet“. Da sie meist keine geeignete Ausbildung haben, werden sie nur gemeinsam mit einem Sprachenlehrer eingesetzt und unterrichten so in Form von Team-Teaching bzw. übernehmen sie oft die Förderung der Lernenden in der Fertigkeit Sprechen (vgl. Kettemann u.a. 1997: 124f).

3. Österreichische Sprachenpolitik

Sprachenpolitische Entscheidungen – ob nun von der Politik, von Gesellschaften oder von einzelnen Individuen getroffen – beeinflussen viele Bereiche des Lebens. So sind auch die Österreichischen Auslandsschulen von verschiedenen sprachenpolitischen Faktoren abhängig, die in diesem Kapitel benannt werden.

Zunächst sei erwähnt, dass Sprachenpolitik viele Gesichter hat. Ob nun Regionen darauf bestehen, dass ihre Kommunikationsform, die oft abschätzig als Dialekt oder Umgangssprache bezeichnet wird, als offizielle Sprache anerkannt wird; ob Staaten von bestimmten Gruppen – nicht allen wohlbemerkt – verlangen, die jeweilige Staatssprache in ausreichendem Maße zu beherrschen; ob Schulen sich darin einigen, welche Fremdsprachen sie anbieten; ob eine einzelne Person den Entschluss fasst, die Muttersprache zugunsten der Mehrheitssprache abzulegen oder eine bestimmte Sprache lernen will; das alles und noch mehr sind sprachenpolitische Maßnahmen, die mehr oder minder Akzente setzen und auf andere Sektoren, wie beispielsweise den Fremdsprachenunterricht, Einfluss ausüben. Sprachenpolitik umfasst demnach sowohl „staatliche Regelungen, was Gebrauch und Verbreitung von Sprachen betrifft, als auch die Bemühungen von nichtstaatlichen Einrichtungen (Wirtschaft, Medien) und Individuen, die Verwendung bestimmter Sprachen zu fördern oder zu unterdrücken.“ (Barkowski 2010: 298)

Sprachenpolitik kann nach innen gerichtet sein und kümmert sich beispielsweise um das Sprachenangebot im Bildungswesen für Schüler sowie für Migranten. Auch wird außerhalb der staatlichen Grenzen versucht, die jeweilige Sprache zu repräsentieren. Im Folgenden werden die Maßnahmen der inneren Sprachenpolitik aufgezeigt, die auch als nationale Sprachenpolitik bzw. interne Verbreitung bezeichnet werden (Christ 2007 bzw. Ammon 1991: 525). Der anschließende Abschnitt widmet sich der externen Verbreitung der deutschen Sprache durch den österreichischen Staat.

Bevor die Spezifika österreichischer Sprachenpolitik aufgezeigt werden, seien einige Grundsätze genannt, die eine heutige Sprachenpolitik im europäischen Raum innehaben sollte. Prinzipiell sollte eine „gesunde“ Sprachenpolitik alle Sprachen der Welt anerkennen und als gleich bedeutend ansehen. Zudem wäre es wichtig, alle Sprachressourcen, die ein Land zur Verfügung hat, sinngemäß einzusetzen und diese Sprachen im

schulischen wie im wirtschaftlichen Bereich zu fördern. Sprachenpolitik muss ihre sprachenspezifische Verantwortung erkennen und wahrnehmen (vgl. Bosch 2008: 1361). Demnach kann ein monolingualer Weg zu Gunsten der Lingua Franca Englisch niemals gewollt sein, da Sprachenpolitik die Heterogenität der Gesellschaft abbilden und unterstützen sollte.

Bereits 1979 galt Mehrsprachigkeit in den Homburger Empfehlungen (Christ 1980) als wichtige Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben, da die sprachenhomogenen Regionen und Ländern einer sprachenteiligen Gesellschaft gewichen sind bzw. erkannt wurde, dass in einigen Regionen bereits seit Jahrhunderten Sprachinseln existieren, die nicht länger ignoriert werden dürfen: „Die Vielsprachigkeit der Welt hat in der (potentiellen) Mehrsprachigkeit des Menschen ihr Gegenstück.“ (Christ 1991: 39)

Auch ZAPP betont, dass im Fremdsprachenunterricht die jeweiligen Kommunikationsbedürfnisse jedes Individuums berücksichtigt werden sollen (Zapp 1992: 153). Ebenso sollen mitgebrachte Sprachen in den Unterricht miteinbezogen werden, doch zeigt sich, dass das Prinzip der Mehrsprachigkeit in Österreich und auch in anderen europäischen Ländern nur selten bei sprachpolitischen Entscheidungen, die meist durch Politik und Wirtschaft gefällt werden, beachtet wird. So gebrauchen Politiker die Sprache nicht nur als Kommunikations- und Beeinflussungsmittel, sondern grenzen mit ihren oft monolingualen Einstellungen andere Sprachen und damit ihre Sprecher aus, setzen diese herab und sprechen „ihrer“ Sprache mehr Macht zu.

In Österreich sieht man auf den ersten Blick zunächst keinen roten Faden bezüglich sprachpolitischer Konzepte. DE CILLIA bezeichnet dies als Laisser-faire-Politik, die nur dann eingreift, wenn sich sprachpolitische Konflikte ergeben (vgl. de Cillia 2003: 36). Abgesehen von der Schulsprachenpolitik werden nur wenige sprachpolitische Maßnahmen gesetzt, was aber nicht heißt, dass Sprachenpolitik nicht vorhanden ist; im Gegenteil, auch das Meiden von gezielten sprachpolitischen Handlungen ist eine Art, Sprachenpolitik zu betreiben. Ebenso agieren auch Individuen sprachpolitisch, wenn sie beispielsweise die deutsche Sprache als Staatssprache bzw. als „ihre“ Sprache anerkennen, die sich von anderen Sprachen differenziert; auch eine bewusste Abgrenzung gegenüber der (bundes)deutschen Varietät ist ein sprachpolitischer Akt. Beide Positi-

onen können identitätsstiftend für Österreicher sein, müssen es aber nicht (vgl. de Cillia 2010).

Bezüglich sprachenpolitischer Konflikte sind im Besonderen der Umgang mit Migranten und anerkannten Volksgruppen zu nennen. Die Integrationsvereinbarung (IV) sieht vor, dass alle Migranten, deren Herkunftsland nicht EU-Mitglied ist, binnen zweier Jahre ein Deutschniveau von A2 bzw. B1 (für Einwanderer ab 1. Juli 2011) vorweisen müssen. Immer wieder werden die Sinnhaftigkeit der IV, allen voran ihre Strafmaßnahmen bei Nichteinhaltung der Vereinbarung, diskutiert. In DaF-Expertenkreisen gilt die IV, sowie allgemeine Bedingungen des Fremdenrechtsgesetzes, als menschenunwürdig und fremdenfeindlich (de Cillia, Dirim, Krumm ua.). Allein der Gedanke, das Lernen einer Sprache in Verbindung mit Abschiebedrohungen und Bußzahlungen zu bringen, ist verwerflich. Für den Erhalt der österreichischen Staatsbürgerschaft ist ebenfalls ein Niveau von B1 erforderlich.

Ebenso prekär ist die Situation der Minderheitensprachen bzw. deren Status, wie beispielsweise der Ortstafelstreit beweist. Verfassungsrechtlich stehen allen anerkannten Volksgruppen in Österreich – das sind Burgenländische Kroaten, Roma und Sinti, Slowaken, Slowenen, Tschechen und Ungarn – Förderungen und Unterstützungen zu. So müssen Amtswege in den jeweiligen Sprachen erledigt werden können und es müsste auch Schulen geben, in denen die Unterrichtssprache eine der sogenannten Minderheitensprachen ist. Der Staat Österreich lässt diese Bestimmungen allerdings nur gelten, wenn mindestens 20% der Bevölkerung sich zu einer der oben genannten Volksgruppe bekennen. Konkret ist dies in Teilen von Kärnten und Burgenland der Fall.

Neben der deutschen Sprache und den Minderheitensprachen soll ferner die individuelle Mehrsprachigkeit gefördert werden. ZAPP versucht darauf einzugehen, indem er das Konzept der gesteuerten Diversifikation im Fremdsprachenunterricht vorstellt (vgl. Zapp 1992: 154f). Hierbei geht es im Speziellen darum, möglichst viele Sprachen anzubieten und diese auch in unterschiedlichen Abfolgen zu variieren. Darüber hinaus gilt es, den Fremdsprachenunterricht an die Kommunikationsbedürfnisse des einzelnen Lernalters anzupassen – beispielsweise bestimmte Themen im Unterricht aufzugreifen oder eine sprachliche Fertigkeit den anderen gegenüber vorzuziehen. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht würden sich hier Möglichkeiten ergeben, die Nachbar-

sprachen des Landes einzubinden oder auch Sachfächer in verschiedenen Sprachen anzubieten. Wie der Status Quo an Österreichs Schulen aber wirklich aussieht, soll im folgenden Kapitel erläutert werden.

3.1 Schulsprachenpolitik in Österreich

CHRIST versteht unter dem Begriff Schulsprachenpolitik „alle politischen Maßnahmen zur Steuerung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in institutionellen Zusammenhängen“ (Christ 2007: 105). Während Sprachenpolitik generell ein wichtiger – wenn auch oft nicht bewusst wahrgenommener – Aspekt von Gesellschaftspolitik ist, bezeichnet KRUMM Sprachenpolitik auch als wichtige Dimension beim Lehren und Lernen fremder Sprachen (Krumm 1992: 97). Daher sind auch Schulen von sprachpolitischen Entscheidungen abhängig. Wie aber sieht Österreichs Schulrealität in Bezug auf Sprachen tatsächlich aus?

Vorab muss eingestanden werden, dass man von den Vorgaben der EU-Mehrsprachenpolitik (Muttersprache plus zusätzlich zwei Fremdsprachen) weit entfernt ist. Zudem wird neben dem zwar nicht obligatorischen aber doch gern gesehenen Englischunterricht als erste Fremdsprache nur ein kleines Repertoire an Sprachen angeboten, wobei auch hier große Wirtschaftssprachen wie Französisch und Spanisch dominieren. Reihung und Dauer des Sprachenlernens ist zwar vom österreichischen Staat nicht zentralistisch vorgegeben, wird aber in kaum einer Schule anders als wie folgt betrieben:

- Englisch ab der ersten Klasse Sekundarstufe I bzw. schon in der Volksschule, auf jeden Fall bis zur Matura
- *falls* man eine zweite Fremdsprache wählen kann: Französisch, Spanisch, Russisch, Italienisch oder Latein ab der 9. Schulstufe – vereinzelt auch schon ab der 6. Schulstufe
- dritte und weitere Fremdsprachen meist nur als Wahlfächer am Nachmittag, darunter oft Italienisch, Spanisch, Französisch⁷

⁷ Vgl. hierzu eine Studie vom Language Education Policy Profiling (LEPP): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich, die genau Daten zur Situation Österreichs im Jahre 2008 liefert (abrufbar unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf).

Schulen, die verstärkt auf die Sprachen ihrer Schüler eingehen wie die tschechisch-deutsche Komensky Schule in Wien⁸ oder das kroatisch-ungarisch-deutsche Gymnasium in Oberwart⁹, bilden hier die Ausnahme. Beides sind Schulen, die Minderheitensprachen von anerkannten Volksgruppen unterrichten. Insgesamt lernen aber nur 0,06% der österreichischen Schüler Ungarisch bzw. 0,025% Tschechisch (vgl. Krumm & Portmann-Tselikas 1999: 12).

Im Allgemeinen sind bilinguale Schulen sehr rar in Österreich bzw. handelt es sich oft um Privatschulen, die eine der Weltsprachen als Unterrichtssprache anbieten. Sprachen der Migranten oder sogenannte Nachbarschaftssprachen werden selten für bilinguale Zweige oder für herkömmlichen Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Kaum eingegangen wird auch auf die Sprachen der Schüler, die diese bereits gelernt oder erworben haben. FISCHER leitet daraus folgendes Bild ab: „Besondere Förderung bilingualer Modelle (mit einer westlichen Sprache) für Eliten und Minimalprogramme für Migranten, Minoritäten, für Gruppen also, die in mehrfacher Hinsicht benachteiligt sind.“ (Fischer 1994: 49). DE CILLIA schließt dadurch folgerichtig die Konsequenz einer „sprachliche[n] Monokultur des Englischen mit lateinischen und französischen Einsprengseln für den Großteil unserer SchülerInnen (...) [dadurch] sägen wir letztlich an unserem eigenen muttersprachlichen Ast: wir forcieren damit ein Einheitssprachenmodell (...)“ (de Cillia 1995: 50). Dieses Einheitssprachenmodell wird auch in anderen Ländern verfolgt, wodurch Deutsch als Fremdsprache in den Hintergrund gerückt ist.

Auch der muttersprachliche Unterricht, der für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch gedacht ist, kann ausschließlich von Schülern besucht werden, die diese Sprache mehr oder weniger auf muttersprachlichem Niveau beherrschen. Somit findet auch hier kein Austausch zwischen Schülern mit Deutsch als Muttersprache und jenen, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, statt. Dabei könnten in einer solchen Situation zur Abwechslung die DaZ-Schüler als Experten auftreten, was nicht nur ihr Selbstvertrauen stärken, sondern auch mehr Verständnis der DaM-Schüler für die Situation der DaZ-Schüler wecken würde. Dies wird allerdings vehement von Politikern und leider auch oft von Lehrern verhindert.

⁸ www.komensky.at

⁹ www.bg-oberwart.at

So bleibt der muttersprachliche Unterricht sehr einseitig und oft auch unbeliebt, da er meist am Nachmittag stattfindet und man zusätzliche Stunden in der Schule abzusitzen hat. Ein Schüler mit türkischer Muttersprache, der das Islamische Realgymnasium in Wien besucht, bringt es bei einer schriftlichen anonymen Befragung auf den Punkt, in der er als Antwort auf die Frage, welche Möglichkeiten es an seiner Schule gäbe, die jeweilige Muttersprache zu verbessern, schreibt: „Türkischunterricht, was aber keiner besucht ^^“¹⁰. Im Schuljahr 2009/10¹¹ besuchten 30.752 Schüler den muttersprachlichen Unterricht, wobei insgesamt für 163.050 Schüler in Österreich eine andere Muttersprache als Deutsch angegeben wurde (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_11.pdf). Somit haben nur 18,8 % aller Schüler mit Deutsch als Zweitsprache vom Recht Gebrauch gemacht, einen muttersprachlichen Unterricht zu besuchen.

Auch der DaZ-Unterricht bräuchte eine dringende Reformierung. Oft wird beklagt, dass die Lehrkräfte nur unzureichend ausgebildet sind oder der Weg in den Unterricht für die Schüler unzumutbar ist wegen der Distanz zur Stammschule oder des wenig attraktiven Stundenplanes des DaZ-Unterrichts. Derzeit gibt es keine Erhebungen über die Schülerzahl, die den DaZ-Unterricht besuchen. Auf Nachfrage im Ministerium heißt es:

Zum DaZ-Unterricht liegen uns keine Zahlen vor, weil viele LehrerInnen DaZ neben anderen Gegenständen unterrichten und das nicht eigens ausgewiesen wird. Für die sogenannten Sprachförderkurse (=DaZ für außerordentliche SchülerInnen in den ersten zwei Lernjahren) stehen im laufenden Schuljahr ca. 400 Planstellen an allgemein bildenden Pflichtschulen zur Verfügung, die meisten an Volksschulen.¹²

Dies sagt jedoch nicht viel über die Besucheranzahl der Sprachförderkurse aus und noch weniger über die DaZ-Kurse.

Im Fremdsprachenunterricht bemühen sich einige Schulen um ein differenziertes Angebot. So gibt es bereits ab der ersten Volksschulklasse im Rahmen eines Schulversuches die Möglichkeit, eine Fremdsprache einzusetzen. Dabei wird auch auf Nachbarsprachen eingegangen. So hat die Volksschule Kreuzstetten¹³ Tschechisch als Pflichtgegenstand eingeführt. Im Normalfall wird aber bis dato meist die englische Sprache gefördert, wo-

¹⁰ Die Umfrage wurde im Zuge des Seminars Mehrsprachigkeit der Germanistik Wien im April 2011 von mir durchgeführt und ausgewertet.

¹¹ Aktuellere Daten zum muttersprachlichen Unterricht werden laut Auskunft des bmukk erst erarbeitet. Im Schuljahr 2010/11 wurden 207.054 Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gezählt; deutlich mehr als im Vorjahr.

¹² Dies teilte mir Frau Elfie Fleck aus dem Referat für Migration und Schule per Mail am 22.03.12 mit.

¹³ <http://volksschule.kreuzstetten.at>

bei man auch versucht, Englisch als Arbeitssprache auszulagern und so Platz für andere Sprachen zu schaffen. Ebenso bemühen sich einzelne Schulen und Klassen mit Projekten dem Mehrsprachigkeitskonzept Genüge zu tun.

Generell sei anzumerken, dass in Österreich – im Gegensatz zu Deutschland, Schweden und den Niederlanden – weder beim Umgang mit Migrant*innen noch mit Minderheitensprachen oder bei schulsprachenpolitischen Entscheidungen Experten zurate gezogen werden. DE CILLIA u.a. fordern zu Recht „ein österreichisches ExpertInnengremium für Sprachenpolitik“, das unter anderem ein österreichisches Gesamtsprachenkonzept erarbeiten soll (de Cillia 2003: 38).

3.2 Sprachenpolitik und Auslandsschulwesen

Neben der internen Verbreitung ist man auch bemüht, die jeweilige Sprache außerhalb der eigenen Territorien zu präsentieren, zu etablieren und zu fördern. Wird dies bewusst geplant – etwa durch Regierungen oder überstaatliche Organisationen – spricht man von Sprachverbreitungspolitik (vgl. Ammon 2000: 135). Im Gegensatz zu Deutschland vertritt Österreich hier keinen eindeutigen Standpunkt. Zwar wird versucht durch das Österreich Institut und das Österreichische Sprachdiplom Vergleichspunkte zu schaffen, allerdings sind diese weltweit nicht so angesehen wie die deutschen Pendanten. Dennoch wird das ÖSD als „wohl das einflussreichste und wirksamste Instrument zur Verbreitung der österreichischen Varietät der deutschen Sprache“ (Ruckteschell-Katte & Ortner 2010: 140) gesehen und ist mit seinen 136 Prüfungszentren außerhalb Österreichs in vielen Ländern vertreten (vgl. <http://www.osd.at/default.aspx?SIid=64&LAid=1>).

Ein anderes wirksames Instrument sind die Österreichischen Auslandsschulen. BECKER versteht unter dem Begriff Auslandsschule Bildungsstätten zur Erhaltung und Pflege der deutschen Sprache, deren Bildungsinhalte sich an Inlandsschulen des jeweiligen Landes orientieren und eine besondere Beziehung zu diesem Land pflegen (vgl.: Becker 1990: 2). MÜLLER redet weitergreifend von einem „Bildungsangebot einer fremden Nation“ (Müller 1995: 3). Historisch gesehen haben sich Auslandsschulen von Europa aus in andere Kontinente im 19. Jahrhundert ausgebreitet, um vorrangig die Bildung exilierter Europäer in ihrer jeweiligen Muttersprache zu gewährleisten. Erst nach und nach wurden sie als sprachenpolitisches Mittel eingesetzt und dienen heute der Repräsentation

der jeweiligen Sprache und Kultur. Auch in Deutschland etablierten sich seit dem 19. Jahrhundert Auslandsschulen (vgl. Ammon 2010: 89).

3.2.1 Das österreichische Auslandsschulwesen

Das österreichische Auslandsschulwesen kann mit der Gründung des St. Georgs-Kollegs 1882 ebenfalls auf eine langjährige Tradition zurückblicken. Zurzeit gibt es acht Österreichische Auslandsschulen auf zwei Kontinenten, an denen größtenteils österreichische Lehrkräfte unterrichten. Konkret sind das die Österreichische Schule Budapest, die Österreich-Ungarische Europaschule Budapest, das Österreichische Gymnasium Prag, die Österreichische Schule „Peter Mahringer“ in Shkodra, die bilinguale Privatschule formatio in Triesen, das Instituto Austriaco Guatemalteco in Guatemala City, das Colegio Austriaco Mexicano in Querétaro und das St. Georgs-Kolleg in Istanbul. Betreut und finanziert werden die Lehrkräfte durch das bmukk, mit Ausnahme der Schule formatio in Liechtenstein, die im herkömmlichen Sinn keine ÖAS darstellt. Die im Anschluss präsentierten Merkmale der ÖAS und wörtlichen Zitate sind aus einem Interview mit Frau Mag. Astrid Lukasser, einer der Verantwortlichen des bmukks für die Österreichischen Auslandsschulen, entnommen. Das Interview wurde am 12. April 2012 im Büro von Frau Lukasser aufgezeichnet und dauerte 46 Minuten 52. Ausschnitte des Interviews werden auch im Interpretationskapitel für die erhobenen Daten am St. Georgs-Kolleg herangezogen.

3.2.1.1 Österreichische Auslandsschulen

Für die Entstehung der ÖAS gab es unterschiedliche Gründe. Während in Guatemala, Albanien und neuerdings auch in Mexiko der entwicklungspolitische Ansatz im Vordergrund steht, sind die Schulen in Budapest und Prag nach der Wende entstanden. Diese setzten bis zu deren EU-Beitritt mit den Bildungsbeauftragten, die vermehrt im östlichen Europa eingesetzt wurden, einen Schwerpunkt für das bmukk, das dort einen österreichischen Stützpunkt etablierte. Istanbul zeichnet sich durch den interkulturellen Dialog zwischen den verschiedenen Kulturen und Religionen aus und wird aktuell auch durch das Argument bekräftigt, dass viele Schüler, die in Österreich eine Schule besuchen, türkische Muttersprachler sind.

Von Seiten des bmukks wird darauf geachtet, dass vor allem die Lehreraus- und Fortbildung forciert wird. Der aktuelle Schwerpunkt verlagert sich hierbei nach Mexiko und Guatemala, wo österreichische Lehrkräfte Mexikaner und Guatemalteken ausbilden. Intern gibt es auch Überlegungen, eine weitere ÖAS in Südosteuropa zu etablieren. Hier betont Frau Lukasser, dass der Ausbau des österreichischen Auslandsschulwesens im Regierungsplan verankert sei, jedoch noch keine konkreten Maßnahmen gesetzt wurden.

Die Österreichischen Auslandsschulen verfolgen seit den Anfängen ein Konzept, das sich an Schüler der Zielländer richtet. Während in den Deutschen Auslandsschulen der Fokus auf deutschsprachige Muttersprachler gerichtet ist und man mit deutschen Lehrplänen arbeitet, sehen die ÖAS die Schüler des Gastlandes als ihr primäres Publikum und so werden – in Absprache mit dem jeweiligen Gastland – adaptierte Lehrpläne eingesetzt. Es bestehen aber Kooperationen mit den Deutschen Schulen, vor allem im Bereich der Lehrerfortbildung.

Die Schulaufsicht der ÖAS obliegt der Abteilung IA/6 des bmukks. Diese ist auch bemüht, im Rahmen von Evaluationen die Qualität der Schulen zu verbessern. So wurde – angelehnt an den Hessischen Qualitätsrahmen – ein eigener Qualitätsrahmen zur Schulqualität österreichischer Auslandsschulen entwickelt. Hierbei nahm man unter anderem die Bereiche *Grad der Integration von Ortslehrkräften / österreichischen Lehrkräften*, *Interkulturelle Wahrnehmung und Umgangsformen*, *Schwerpunktsetzung zur Förderung der Deutschkompetenz (DaF,DFU)* und *Erreichen eines hohen Niveaus in Deutsch* hinein, da diese besondere Schwerpunkte für die ÖAS darstellen. Jede Schule durfte sich einige Bereiche daraus auswählen und die Kriterien mittels Fragebögen und Interviews mit Lehrern, Schülern und Eltern evaluieren. Die aus den Ergebnissen aufgetretenen Mängel wurden in den Leistungsvereinbarungen mit dem bmukk vermerkt und sollen nun bis zu einem gewissen Datum minimiert werden. Allgemein gestaltete sich die Erhebung recht arbeitsintensiv, doch Frau Lukasser meint, dass auch „ein Diskussionsprozess losgetreten“ und „einiges ausgelöst“ wurde. Auch nächstes Jahr möchte man die Evaluation – mit veränderten Vorgaben – wiederholen. Die Frage, ob es ein generelles Konzept zur Interkulturalität für ÖAS gäbe, wurde verneint. Konzepte zur Interkulturalität werden von den Schulen entwickelt und seien unterschiedlich stark ausgeprägt. Laut der Interviewperson legt das bmukk hierbei „wenig Augenmerk“ darauf.

3.2.1.2 Lehrkräfte

Die österreichischen Lehrer sind sogenannte Subventionslehrer. Sie werden vom bmukk in Absprache mit dem Direktor der Schule ausgewählt, entsendet und durch das Ministerium finanziert. Durch diese Kooperation ergibt sich für die Lehrer der Vorteil, im österreichischen Bildungssystem verankert zu bleiben, da man seine Stammschule behält und im Regelfall dort auch nach zwei bis acht Jahren zurückkehren kann. CHRIST und SÖLCH weisen darauf hin, dass die Subventionslehrer eine Brückenfunktion auf curricularer, sprachlicher und personeller Ebene zwischen dem jeweiligen Aufenthaltsland und Österreich haben (vgl. Christ & Sölch 2007: 604).

Neben den Subventionslehrern werden auch Ortslehrkräfte von den Schulstiftungen angestellt. Diese unterrichten ihre Fächer in der Landessprache. Selten gibt es auch nichtmuttersprachliche Lehrkräfte, die im Deutschunterricht speziell in Vorbereitungsklassen und den unteren Schulstufen eingesetzt werden. Konkret ist das in Guatemala und den zwei Schulen in Budapest der Fall. Ein vermehrter Einsatz von nichtmuttersprachlichen Deutsch- oder Sachfachlehrkräften wird vom bmukk nicht angestrebt. Dies begründet Frau Lukasser dadurch, dass die Eltern „mit Argusaugen“ darauf achten, dass ihre Kinder von Muttersprachlern unterrichtet werden. Vom bmukk wird es aber gewünscht, dass die österreichischen Lehrer mit den Ortslehrkräften zusammenarbeiten, was aber von der interviewten Person als „schwierig aus vielen Gründen“ bezeichnet wird.

An die österreichischen Lehrkräfte werden, so Lukasser, hohe Anforderungen gestellt. So sollen sie neben einer langjährigen Lehrerfahrung in Österreich auch Kenntnisse über aktuelle Entwicklungen mitbringen und vorzugsweise Erfahrungen mit Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache vorweisen. Auf eine DaF/DaZ- bzw. DFU-Ausbildung wird nicht so viel Wert gelegt, da beispielsweise ältere Lehrkräfte nicht die Möglichkeit hatten, diese Qualifikationen im Studium zu erwerben. Vorrangiger ist die Praxis mit DaZ-Schülern. In den Ausschreibungen für Deutschlehrer wird DaF aber als Anforderung aufgelistet und im Auswahlverfahren ist eine Ausbildung in diesem Bereich ein gewünschtes Kriterium. Dabei wird neuerdings auch erhoben, in welchem Ausmaß jemand diese Ausbildung hat, da laut interviewter Person „alles von drei Tagen bis zu zwei Jahren“ dabei sein kann und man früher nicht genauer nachhakte.

Die Nachfrage nach einer Fortbildung im DaF/DFU-Bereich ist auf der Bewerberseite recht groß. Hier empfiehlt das bmukk, sich Portale anzusehen, die DaF-gerechte Materialien bereitstellen oder verweist auf Fortbildungen am Österreich Institut; eine eigene Fortbildungswoche obligatorisch für alle neu entsandten Lehrer gibt es aber nicht. Frau Lukasser meint hierzu, dass dies wegen der Terminkoordination sehr problematisch wäre, da die Lehrer aus ganz Österreich kommen. Zurzeit wird für alle Lehrkräfte ein dreitägiges Einführungsseminar angeboten, das von Organisatorischem bis zu DaF, DFU, ÖSD und Landeskunde alles abdecken möchte. Hierzu werden auch die Deutschkoordinatoren eingeladen, die konkrete Informationen über die jeweilige Schule an die Lehrer geben, die an diese entsendet werden.

Frau Lukasser könnte sich aber vorstellen, dass man eine längere Einführung in DaF und DFU in den Sommerferien ansetzen könnte, da sie eingesteht, dass es zu Problemen kommen kann, wenn eine Lehrperson keine Erfahrungen diesbezüglich vorweist. Oft sei es vor allem naturwissenschaftlichen Lehrern nicht bewusst, dass für Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, der Fachunterricht auf Deutsch ein Problem werden könnte. So gibt die interviewte Person das Beispiel an, dass ein Mathematiklehrer auf die Frage, wie er mit DaZ-Schülern umgehe, „jaja, aber die kommen eh mit“ geantwortet habe und die Situation somit noch nie wirklich bedacht hat. Dies kann dann zu einem Problem der jeweiligen ÖAS werden, da das bmukk manchmal auch gezwungen ist, weniger qualifizierte Lehrkräfte auszuwählen, da sich vor allem für die naturwissenschaftlichen Fächer wenig Bewerber finden. Bei der Entscheidung hat oft auch der Direktor der jeweiligen Schule ein großes Mitspracherecht, da dieser weiß, wie der Kandidat ins Team passen könnte. Gibt es Probleme mit einer Lehrkraft, kann es durchaus passieren, dass – in Absprache mit der Lehrkraft, dem Direktor und dem bmukk – diesen Aufenthalt vorzeitig abbricht oder ihr Dienstverhältnis nicht verlängert wird.

Die Einführung der neuen Kollegen passiert vor Ort zunächst durch den Deutschkoordinator. Je nach Schule kann dieser die Einführung aber auch delegieren. Im Weiteren sind auch die jeweiligen Fachkoordinatoren zuständig. Der Deutschkoordinator gilt aber als erste Ansprechperson, „weil eben Deutsch in allen Fächern wichtig ist und alle unsere Lehrer Deutschlehrer sind; auch ein Mathematiker“. Eine einheitliche Weisung an alle ÖAS durch das bmukk gibt es nicht, jedoch erkundigt man sich immer wieder durch Gespräche mit den Direktoren, wie Neulehrer eingeführt werden und stellt selbst opti-

male Beispiele vor. Neben der Einführung der neuen Lehrkräfte hat der Deutschkoordinator eine Reihe von anderen Aufgaben. Diese sind in einem Profil festgehalten, dass neben dem Grundprofil von den jeweiligen Schulen ausgeweitet werden kann. So muss er neben den Fortbildungen für Deutschlehrer, auch für alle Lehrkräfte Fortbildungsmaßnahmen in DaF und DFU setzen, Materialien zur Verfügung stellen oder Schularbeitsangaben überprüfen. Das Konzept des Deutschkoordinators wurde von der ÖAS Guatemala 2006 entworfen und später auf alle ÖAS übertragen. Man hat gesehen, dass man jemanden braucht, „der schaut, dass das Deutschniveau nicht nur in den Deutschklassen passt, dass auch die Mathematiker, die Physiker, die Biologen, dass die alle im Team arbeiten sozusagen und alle darauf achten, dass korrektes Deutsch gesprochen wird und die Schüler das auch in ihren anderen Fächern lernen. Und da haben wir gesagt, dass das wichtig ist, dass ein Koordinator da ist, der das auch bespricht mit allen Lehrern; Fortbildungen anbietet, neue Lehrer einführt... das ein bisschen im Blickfeld hat und mit dem Direktor das dann abstimmt.“

Wichtig ist für die Lehrer, nicht nur vor der Entsendung und vor Ort durch das bmukk betreut zu werden, sondern auch bei der Rückkehr Unterstützung zu finden. Im Regelfall kehrt die Lehrkraft an ihre Stammschule zurück; des Öfteren wird aber auch um eine Versetzung gebeten. Für alle rückkehrenden Lehrer ist es verpflichtend, einen Bericht zu verfassen, der auflistet, welche Projekte er gemacht hat und welche Qualifikationen vorhanden sind. Dieser geht sowohl an den Stadtschulrat als auch an den Direktor, an dessen Schule dann die Lehrkraft durch den Bericht den Qualifikationen entsprechend eingesetzt werden soll.

Ziel einer Entsendung einer österreichischen Lehrkraft ins Ausland ist unter anderem, dass österreichische Schulen von dieser Erfahrung und Qualifikation bestmöglich profitieren. Seit vier Jahren gibt es darüber hinaus ein Rückkehrerseminar. Dabei wird auch versucht, rückkehrende Lehrkräfte als Ansprechpersonen für Neulehrer und Vorträge anzuwerben, wobei die Möglichkeiten, laut Auskunft der Interviewperson, „nicht sehr groß“ sind. Weiters werden vom bmukk persönliche Eindrücke der Auslandslehrer erbeten, die im Einführungsseminar an die zukünftigen Auslandslehrer verteilt werden.

Laut bmukk werden demnach österreichische Auslandslehrer in erster Linie durch Seminare und schulinterne Fortbildungen betreut. Weiters können die ÖAS an verschiede-

nen inländischen Schulprojekten teilnehmen und es wird dafür gesorgt, dass den Lehrkräften nach dem Auslandsaufenthalt ein möglichst reibungsloser Übergang in das innerösterreichische Schulsystem gewährleistet wird.

3.2.2 Deutschsprachige Lehrende im Ausland

Neben den Österreichischen Auslandsschulen gibt es für Lehrende auch die Möglichkeit, an Deutschen Auslandsschulen zu unterrichten. Bedingt durch die große Bevölkerungszahl der Deutschen gibt es verhältnismäßig auch mehr Auslandsschulen. Aktuell gibt es 140 Deutsche Auslandsschulen weltweit (vgl. www.auslandsschulwesen.de). Meist wird darauf geachtet, dass an solchen Schulen auch eine österreichische Lehrkraft tätig ist, wenn österreichische Lernende die Schule besuchen.

Ebenso gibt es 14 Europäische Auslandsschulen, an der Lehrkräfte aus allen Ländern der EU vertreten sind. An der Schule unterrichtet der jeweilige Lehrer in seiner Muttersprache, wobei nicht alle Sprachen an jeder Schule vertreten sind. Die meisten sogenannten Sprachabteilungen sind auf Deutsch, Englisch und Französisch. (vgl. <http://www.eursc.eu/index.php?id=202>)

Auch die Schweiz fördert 18 private Schulen im Ausland, die durch Schulvereine getragen werden. An ihnen dürfen allerdings nur Lehrer unterrichten, die ein Schweizer Lehrpatent sowie mindestens drei Jahre Unterrichtserfahrung in der Schweiz vorweisen können (vgl. <http://aso.ch/de/angebote/schweizer-schulen-im-ausland/schweizer-schulen>). Weiters unterstützt die Schweizer Bundesverwaltung finanziell den Einsatz schweizerischer Lehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen, wenn die Anzahl der schweizerischen Schüler 15 oder mehr beträgt (vgl. Christ & Sölch 2007: 605).

Allgemein verläuft die Zusammenarbeit zwischen den drei Ländern nicht immer unproblematisch. So führt etwa BÖHM an, dass Österreich sich immer wieder von Deutschland übergangen und bevormundet fühlt, wenn es um gemeinsame Maßnahmen in DaF und DFU geht. Allerdings wäre es ratsam, eine Kooperation zu stärken, da sich aufgrund von Budgeteinsparungen bzw. durch immer mehr Projekte die Koordination nur von einem Institut oder einem Land ausgehend schwieriger gestaltet. (vgl. Böhm 2003: 50f)

4. Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht

Fremdverstehen bedeutet im Allgemeinen den Versuch, sich in die Lage einer andern Person hineinzusetzen, deren Perspektive nicht nur wahr- sondern auch einzunehmen. Gelingt dies, gewinnt man gleichzeitig eine (nötige) Distanz zu seinem Eigenen. BREDELLA und CHRIST unterscheiden beim Perspektivenwechsel genauer zwischen der Innenperspektive, bei der man versucht, die fremde Kultur mit den Augen ihrer Mitglieder zu betrachten und der Außenperspektive, bei der die eigene Position mitreflektiert wird (Bredella & Christ 1995: 16).

Im Unterricht nimmt das Fremdverstehen eine zentrale Position ein, da zwei unterschiedliche Rollen und Perspektiven aufeinandertreffen: die des Lehrers auf die des Lernalerns. Aktuell wird neben dem Konzept des Fremdverstehens auch das interkulturelle Verstehen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und diskutiert. Dabei tritt die Fremdheit in den Hintergrund und lässt mehr Raum für die Kategorie der Kultur sowie der Interkulturalität. HU vertritt aber die Meinung, dass durch die Interkulturelle Kompetenz, welche sowohl vom GERS als auch von international vergleichbaren Tests aufgegriffen wird, dem Fremdverstehen in Forschung und Unterricht zu Unrecht zu wenig Beachtung geschenkt wird. So wird es oft nur mehr als kleines Detail der Interkulturellen Kompetenz gesehen und verliert dadurch seinen wichtigen Stellenwert (Hu 2010: 1391).

Im Unterricht treten Prinzipien des Fremdverstehens – ob nun bewusst oder unbewusst – sehr häufig auf.¹⁴ Hier soll die Doppelperspektive nicht unerwähnt bleiben, die sowohl das Fremde im Eigenen als auch das Eigene im Fremden sucht (vgl. Wendt 2000: 45). Eine wichtige Rolle nimmt hierbei die Lehrperson ein, die DIRBA als „intercultural mediator“ (Dirba 2007: 101) bezeichnet. Da sich bei der konkreten Studie die Lehrkräfte im Ausland aufhalten, ist es für sie wichtig, diese Position mit zu reflektieren. Auch im Herkunftsland sollte es nicht nur darum gehen, dass die Schüler sich in fremde Perspektiven hineinversetzen und um die Kultur der Sprache, die sie lernen, wissen. Lehrkräfte sollten das Fremdverstehen am eigenen Leib ausprobieren und begreifen. So wäre es sinnvoll, Fremdverstehen bereits in der Lehrerausbildung zu verankern und in die Vor-

¹⁴ Dies wurde auch während der Unterrichtsbeobachtungen am St. Georgs-Kolleg festgestellt, welches auch den Grund für dieses Kapitel darstellt.

und Nachbereitungsphasen des Unterrichts durch professionelles Reflektieren einzubauen.

Kritisiert wurden beim Konzept des Fremdverstehens schon des Öfteren die Überbetonung des Fremden und das Ausblenden der Gemeinsamkeiten. Komplexe Persönlichkeiten werden dadurch auf kulturelle Gegebenheiten reduziert, sodass nicht selten das Denken in Stereotypen verstärkt wird. Dabei muss man im Unterricht sehr heikel mit Stereotypen umgehen. Laut DOYÉ verhelfen Stereotypen den Menschen dazu, die gesellschaftliche Realität grob zu erfassen (Doyé 1993: 272). Doch diese Groborientierung reicht nicht aus. Hier ist es die Aufgabe des Lehrers, dafür zu sorgen, dass Stereotypen hinterfragt und widerlegt werden. Oft wird dabei mit authentischen literarischen Texten gearbeitet, da sie sich besonders gut eignen, eine fremde Position einzunehmen (vgl. Bredella 2000: 133-163 bzw. Bredella 2007: 28-36).

Problematisch ist die zukünftige Rolle der Interkulturellen Kompetenz und damit auch des Fremdverstehens im Unterricht. Zwar gilt Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation, jedoch kann man sie nicht abprüfen, da sie nur schwer messbar ist. Es bleibt zu hoffen, dass sie dennoch weiterhin im Unterricht einen festen Stellenwert einnimmt und nicht operationalisiert und normiert wird, um für Prüfungsaufgaben eingesetzt zu werden. (vgl. Hu 2010: 1398)

Für das St. Georgs-Kolleg ist Fremdverstehen ein wichtiger Aspekt, der in allen Unterrichtsgegenständen einfließen soll. Dabei wird versucht, Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Kulturen herauszuarbeiten und die Lehrer bemühen sich, einen respektvollen Umgang zwischen verschiedenen Menschen und Kulturen mit den Schülern zu thematisieren. Die Schule, die sich als Begegnungsort vieler Kulturen sieht, bestand auch im Rahmen der Entwicklung des Qualitätsrahmens für Österreichische Auslandsschulen¹⁵ darauf, die Kategorie „Interkulturelle Wahrnehmungen und Umgangsformen“ einzubringen. Dabei werden die Kriterien *Die Schule fördert das interkulturelle Verständnis* und *Kulturelle Bedingtheit von Konflikten und Problemen wird wahrgenommen und thematisiert* evaluiert (entnommen aus dem Qualitätsrahmen für Österreichische Auslandsschulen Version 4).

¹⁵ Näheres wurde bereits im Kapitel 3.2 erläutert.

5. Österreichisches St. Georgs-Kolleg Istanbul¹⁶

5.1 Geschichte

Das St. Georgs-Kolleg kann auf eine langjährige Schultradition zurückblicken. Der Name leitet sich von der gleichnamigen Kirche ab, die erstmals 1303 urkundlich erwähnt wurde und in der bis heute katholische und ökumenische Gottesdienste gefeiert werden. Die Schule darf man sich nicht wie ein normales Gymnasium in Österreich vorstellen; sie ist vielmehr als Gefüge zu verstehen, da sowohl mehrere Gebäude als auch Institutionen unter dem Namen St. Georg vereint werden. Träger der Schule ist der katholische Orden der Lazaristen. Diese wie auch die Barmherzigen Schwestern, die im St. Georgs Krankenhaus (*Sen Jorj Hastanesi*) tätig sind, stehen der armen Bevölkerungsschicht ehrenamtlich zur Seite.

Zunächst war die Schule als Volksschule geplant, setzte sich dann aber im Laufe der Zeit als Gymnasium durch. Neben dem Realgymnasium gibt es bereits seit 1900 auch eine Handelsakademie. In beiden Fällen schließt man mit einem türkischen Abschluss (türkisches Diplom) ab und kann auch zusätzlich die österreichische Matura machen, die europaweit anerkannt wird und grundsätzlich zum Studieren befähigt – Studienzulassungsprüfungen oder Ähnliches ausgeschlossen. Bis 1998 wurde eine Langzeitform für Schüler nach einem fünfjährigen Grundschulbesuch angeboten und dauerte demnach acht Jahre inklusive eines Vorbereitungsjahres zum Deutschlernen.

Mit der Reform von 1998 (vgl. <http://www.sg.k12.tr/index.php?id=1120>) wurde in der gesamten Türkei die Grundschule von fünf auf acht Jahre erweitert und so musste auch das St. Georgs-Kolleg seine Unterstufe auflassen. Der Schulbesuch verkürzte sich und demnach auch die vorhandenen Stunden, in denen die Schüler Sachfächer auf Deutsch bzw. Deutschunterricht haben. Ein heutiger Schüler besucht zunächst mit 14 Jahren eine Vorbereitungsklasse, worauf vier Schuljahre folgen, in denen er ähnlich wie in einem österreichischen Realgymnasium oder in einer österreichischen Handelsakademie ausgebildet wird, wobei der Lehrplan in Absprache mit den türkischen Behörden adaptiert

¹⁶ Eine detailliertere Darstellung der Schule findet sich auf der selbst gestalteten Schulhomepage unter <http://www.sg.k12.tr>. Aus dieser wurden auch zahlreiche Informationen für die hier vorliegende Arbeit übernommen, wobei bei essentiellen Informationen zur Fragestellung zusätzlich persönlich der Direktor der Schule gefragt wurde.

wurde. Ob der Schüler diese oder jene Schulform besucht, hängt von den Punkten ab, die er bei der zentralen Aufnahmeprüfung für weiterführende Schulen (kurz SBS genannt) erzielt hat. Je nach Anzahl der Punkte wählt der Schüler (gemeinsam mit seinen Eltern) eine passende Schule aus. Derzeit wird von der türkischen Regierung überlegt, ob man die Reform von 1998 lockern soll. Dies würde eine Unterstufe am St. Georgs-Kolleg wieder möglich machen, was die Schule sehr begrüßen würde, wie der Direktor und einige Lehrkräfte bestätigten.

Um türkischen Schülern auch die Möglichkeit zu geben, bereits im Grundschulalter Basiskenntnisse in Deutsch zu erwerben, hat man 1999 in Zusammenarbeit mit der Absolventenstiftung des St. Georgs-Kollegs eine Schule gegründet, deren Deutschunterricht von österreichischen und deutschen Ortslehrkräften getragen wird. Die Schüler lernen dort neben den üblichen Fächern einer türkischen Grundschule ein wenig Deutsch – vergleichbar mit dem Englischunterricht an österreichischen Volksschulen. Die Bestrebungen, dass diese Schüler anschließend das St. Georgs-Kolleg besuchen, haben sich allerdings nicht ganz erfüllt, da zum einen der Besuch von der Punkteanzahl der zentralen Aufnahmeprüfung abhängt und zum anderen die Schüler des Öfteren in eine andere fremdsprachige Schule gehen wollen. Dennoch erfreut sich das St. Georgs-Kolleg eines regen Andranges und kann so getrost in die Zukunft blicken. 2012 feiert die Schule ihr 130-jähriges Bestehen.

5.2 Leitbild

Mit dem Standort Istanbul, der die Kontinente Asien und Europa zusammenführt und somit auch verschiedene Kulturen vereint, ist das St. Georgs-Kolleg eine außergewöhnliche Schule. Dem wird noch die Besonderheit hinzugefügt, dass die Institution den Schulbesuchern die österreichische Kultur und deutsche Sprache näherbringt. Im Leitbild der Schule beschreibt sie sich selbst als *Schule der Begegnung* und erwähnt auch des Öfteren die verantwortungsvolle Aufgabe der Brückenfunktion, die nicht nur das türkische und österreichische Land verbinden soll, sondern im weitesten Sinne eine Nahtstelle zwischen den östlichen und westlichen Kulturen darstellt. Im enger gefassten Sinn bemüht sich die Schule in den sprachlichen, kulturellen und sozialen Bereichen um einen regen Dialog. Das Bildungsangebot berücksichtigt neben den türkischen Bildungszielen, die stark vom Republikgründer Kemal Atatürk geprägt sind, die österrei-

chischen, die auch für alle öffentlichen Schulen in Österreich zu gelten haben.¹⁷ Ein wichtiges Augenmerk legt die Schule auf die Komponente der Sprachen. So heißt es:

Sprache ist Träger der Kultur, Mittel der Kommunikation und notwendiges Element in der Wissensvermittlung. In diesem Sinn stehen Deutsch und Türkisch gleichwertig nebeneinander, um das notwendige Verständnis für den kulturellen Hintergrund der beiden Länder gebührend zu ermöglichen. Hinzu kommt eine fundierte Ausbildung im Fach Englisch. Daneben werden alternativ Latein und Französisch als Wahlfächer angeboten.
(<http://www.sg.k12.tr/index.php?id=134>)

Deutsch und Türkisch werden demnach gleichwertig behandelt und es wird darauf geachtet, dass – abgesehen von den Vorbereitungsklassen – in beiden Unterrichtsfächern dieselbe Stundenanzahl absolviert wird. Ebenso ist es weder mit einer negativen Note in Deutsch noch in Türkisch möglich, in die nächste Schulstufe aufzusteigen. Ob Kooperationen zwischen türkischen und deutschen Fächern bzw. türkischen und österreichischen Lehrern bestehen und wie das Zusammenspiel genau funktioniert, schildern einzelne Lehrkräfte im Kapitel 6.4.2.1.1 *Unterricht und Schulalltag*.

Generell wird Sprache als „Kommunikationsmedium, Träger der Kultur und Mittel zur Aneignung von Wissen“ (<http://www.sg.k12.tr/index.php?id=131&L=1>) gesehen. Die Schule setzt also einen sprachlich-kulturellen Schwerpunkt, der den Schülern auch im außerschulischen Bereich weiterhelfen soll.

5.3 Organisation

Das St. Georgs-Kolleg ist per Definition eine ausländische Privatschule. Sie ist jedoch den türkischen Gesetzen unterworfen, die beispielsweise verlangen, dass in jedem Fach Schularbeiten geschrieben werden müssen oder auch, dass Geschichte und Geographie nur von türkischen Lehrkräften unterrichtet werden darf und somit an der Schule auf Türkisch gelehrt werden. Wie viele andere Privatschulen wird diese Schule von einem religiösen Schulträger, den Grazer Lazaristen – vertreten durch Superior Franz Kangler –, erhalten.

¹⁷ Diese finden sich auf der Homepage des bmukk; z.B.: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> bzw. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/kfm.xml>.

Die Schule wird größtenteils von türkischen Schülern besucht, wobei sie allen offensteht – sofern sie die erforderlichen Punkte beim zentralen Aufnahmetest erbracht haben. Meist besuchen deutschsprachige Kinder und Jugendliche aber die Deutsche Schule in Istanbul, die nur wenige Gehminuten entfernt liegt, da ihr eine von den türkischen Behörden unabhängige Grundschule und Mittelstufe als „Botschafterschule“ nur für nichttürkische Schüler angegliedert ist. Folglich führt sie eine Unterstufe hat und man muss an ihr nicht das Unterrichtsfach Türkisch auf muttersprachlichem Niveau besuchen. Zwar gibt es am St. Georgs-Kolleg vereinzelt österreichische und deutsche Schüler, ihr Anteil liegt aber derzeit knapp bei einem Prozent.

Wie bereits erwähnt, besteht neben dem Realgymnasium auch die Möglichkeit, die Handelsakademie für vier Jahre zu besuchen. Hat man keine oder nur geringe Vorkenntnisse in Deutsch, kommt man zuvor in eine *Hazırlık*, eine Vorbereitungsklasse, in der man in einem Schuljahr 22 Stunden Deutsch pro Schulwoche absolvieren muss und in der Fächer wie Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften den notwendigen Fachwortschatz vorbereiten, damit die Schüler in den folgenden Jahren den Sachfächern auf Deutsch folgen können. Seit einigen Jahren wird eine Vorbereitungsklasse von zwei Deutschlehrern unterrichtet. So will man eine größere Methodenvielfalt und generelle Abwechslung erlangen. Zudem wird durch die Zusammenarbeit der Lehrer aller Vorbereitungsklassen ein vergleichbares Niveau in allen Klassen gewährleistet.

Die meisten Fächer sind jenen in Österreich ähnlich und sollen auch – mit Rücksicht auf die Zielgruppe – demgemäß unterrichtet werden. Zusätzlich haben die Schüler einige Fächer auf Türkisch wie beispielsweise Geschichte, Geographie, Islamische Religion und natürlich auch Türkisch und türkische Literatur. Insgesamt hat jeder Schüler in jeder Schulstufe 40 Wochenstunden. Im Realgymnasium wählten die Schüler bis zum Schuljahr 2011/12 ab der 11. Schulstufe zwischen einem naturwissenschaftlichen und einem neusprachlichen Zweig. Ab nächstem Schuljahr können Spezialisierungen aus beiden Zweigen im Rahmen der freien Wahlfächer gewählt werden. Zudem können alle Schüler des St. Georgs-Kollegs die österreichische Matura absolvieren. Dazu müssen sie vorab das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) auf C1-Niveau vorweisen, wobei man die Prüfung beliebig oft wiederholen darf. Zudem werden alle Schüler in der 10. Schulstufe flächendeckend für das ÖSD auf B2-Niveau geprüft. Auch hier besteht die Möglichkeit, die Prüfung mehrmals zu wiederholen.

5.4 Lehrpersonal

Das Lehrpersonal setzt sich in etwa zu zwei Drittel aus österreichischen Lehrkräften und einem Drittel aus türkischen Lehrkräften zusammen. Die türkischen Lehrkräfte halten ihren Unterricht auf Türkisch und die österreichischen den ihrigen auf Deutsch. Ein bilingualer Unterricht deutsch-türkisch findet laut Angabe der Schule nicht statt, obwohl natürlich die Schüler auch in den deutschen Fächern untereinander Türkisch sprechen. Auch das Angestelltenverhältnis ist bei beiden Lehrergruppen unterschiedlich. Während die österreichischen Lehrkräfte entsandt und somit auch vom bmukk bezahlt werden, kommt für die türkischen Lehrkräfte der Schulerhalter auf. Der türkische Staat selbst zahlt keine Beiträge. Normalerweise bleibt ein österreichischer Lehrer zwei bis acht Jahre an einer Auslandsschule. Dadurch erhofft sich das Ministerium, dass die Lehrer die Erfahrungen im Ausland positiv im Unterricht an den österreichischen Inlandsschulen einbringen, wie bereits im Interview mit Frau Mag. Lukasser angesprochen wurde. Am St. Georgs-Kolleg gibt es aber einige Lehrkräfte, die zehn Jahre und länger dort tätig sind. Der Grund dafür ist, dass man in den Anfangsphasen Lehrkräfte benötigt, die eine gewisse Stabilität in die Schulorganisation hineinbringen. Zudem wird die maximale Laufzeit erst seit einigen Jahren streng kontrolliert und eingehalten. Bei den Direktoren und Administratoren wird kein Zeitrahmen gesetzt, da man hier auf Kontinuität setzt.

5.5 Aktivitäten

Die Schule engagiert sich bei zahlreichen Wettbewerben. So nehmen jedes Jahr einige Schüler an internationalen Konferenzen bzw. Projekten (beispielsweise *Euroteens Camp Vienna*, *Model United Nation* oder *European Youth Parliament*) teil, ebenso bemühen sich die österreichischen Lehrer, dass jedes Jahr ein Schüleraustausch zwischen türkischen und österreichischen Schülern stattfindet. Auch Politik wird den Lernenden in unterschiedlichen Projekten näher gebracht, beispielsweise mit der Teilnahme am Europäischen Jugendparlament, und immer wieder werden kulturelle Vielfalt und das Vermeiden von Ausgrenzung thematisiert, wie auch bei der Schreibwerkstatt *umlinzrum-WerkStädteSchreiben*, wo sich die Schüler Gedanken über das Trennende und das Vereinende bezüglich der Zweigeteiltheit von Istanbul machten. Ebenso gibt es eine Archäologie-Gruppe, die regelmäßig auf den Spuren der alten Byzantiner wandelt.

5.6 Persönlicher Eindruck

Sich selbst ein Bild von der Schule und vom Unterrichtsalltag zu machen, war für meine Studie unerlässlich, da in ausgefüllten anonymen Fragebögen und mündlichen Interviews zwar viele Informationen geboten werden, der Unterricht und die Institution aber zu wenig durch diese Ergebnisse durchscheinen und repräsentiert werden. So war ein Aufenthalt am St. Georgs-Kolleg – sehr zu meiner Freude – unumgänglich. Der Eindruck, der dadurch entstand, ist unbestritten sehr subjektiv und es wird auch immer wieder mitgedacht, dass dieser die Ergebnisse der Daten nicht verfälschen darf. Allerdings wird auch des Öfteren in der Forschungsliteratur betont, dass ein sogenannter Lokalaugenschein für gewisse Studien hilfreich oder wenigstens nicht hinderlich ist. BOHNSACK sieht die teilnehmende Beobachtung sogar als naheliegendsten Weg, Phänomene und Gegebenheiten verstehen und interpretieren zu können (Bohnsack 2007: 129).

Der Aufenthalt wurde von 15. bis 26. Februar 2012 durchgeführt, wobei der Unterricht selbst für sieben Tage besucht wurde. Zu Beginn wurde mir die Schule in einem Rundgang mit dem Direktor vorgestellt. Anschließend wurde ich dem Deutschkoordinator unterstellt, der mir das Kollegium präsentierte. Welche Stunden ich besuchen durfte, wurde teilweise in Absprache mit dem Deutschkoordinator eingeteilt; teilweise konnte ich aber auch direkt die Lehrpersonen fragen. Generell waren alle Lehrkräfte bereit, ihren Unterricht für Hospitationen freizugeben bzw. die Fragebögen in ihrer Stunde an die Schüler gemeinsam mit mir auszuteilen. Gelegentlich gab es Einwände, wobei die Gründe dafür meist ein Test, eine Schularbeit oder Vorbereitungen zu diesen waren.

Hauptsächlich besuchte ich den Deutschunterricht in allen unterschiedlichen Schulstufen. Darüber hinaus habe ich auch andere Fächer, die auf Deutsch unterrichtet wurden, besucht, wie beispielsweise Mathematik oder Physik. Zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten ergaben sich anregende Gespräche mit unterschiedlichen Lehrkräften und es kam auch zu dem ein oder anderen Gespräch mit Schülern.

Ich darf behaupten, dass ich durch den Aufenthalt einen guten Einblick in das Schulleben am St. Georgs-Kolleg bekommen habe. Die Schule kann durch die Schuluniformen und das leistungsbezogenen Denken teilweise mit einer Privatschule in Österreich ver-

glichen werden. Die Schüler sind im Allgemeinen fleißig, da das türkische Schulsystem von Anfang an stark mit Reihungen arbeitet. So sammeln sie beispielsweise Punkte, die sie je nach Punktestand dazu berechtigen, nach dem Abschluss der Mittelstufe diese oder jene Schule zu besuchen. Auch gibt es eine zentrale Aufnahmeprüfung für die Universität, wo man je nach Ergebnis eingeteilt wird, welche Studien man an welcher Universität absolvieren darf. Dadurch entsteht ein großer Druck auf die Lernenden und so suchen sie – nach Angabe von einigen österreichischen Lehrkräften – den Weg im Auswendiglernen. Oft wird auch von Lehrpersonen bedauert, dass es schwierig ist, den Schülern andere Motivationsfaktoren als gute Noten nahe zu bringen. Dieses Leistungsdenken bemerkte auch ich, als mich etwa ein fünfzehnjähriger Schüler in der Vorbereitungsklasse fragte, ob die Matura denn schwer sei und was geprüft werde. Gleichzeitig sah ich aber auch, dass sich am St. Georgs-Kolleg Schüler für die deutsche Sprache interessieren, die nicht unbedingt ein philologisches Studium anstreben. Das Interesse der Schüler geht von den Naturwissenschaften hin zur Musik bis Architektur und Malerei. Man hat es also auch hier mit sehr heterogenen Klassen zu tun.

Die Schule selbst ist sehr modern ausgestattet. In jeder Klasse befinden sich ein Beamer, ein Computer, eine Leinwand, eine Tafel und meist auch ein Overheadprojektor. Generell sind die Klassenräume recht groß und in manchen Klassen gab es mehr Tische und Stühle als erforderlich wären. Es wird darauf geachtet, dass eine Schüleranzahl von 20 nicht überschritten wird. Viele Klassen sind geschmückt mit Bildern und Fotos. Oft hängen auch Plakate, die österreichische Regionen zeigen, und in jeder Klasse hängen ein Bild von Kemal Atatürk sowie eine schriftliche Version der türkischen Bundeshymne. Neben Computerräumen gibt es auch Säle für Naturwissenschaften, Musik und Bildnerische Erziehung. An die Schulbibliothek mit türkischer und deutscher Literatur grenzt die seit 2006 eröffnete Österreich Bibliothek¹⁸, die neben Schülern und Lehrern des St. Georgs-Kollegs allen Interessierten zugänglich ist.

Im Vergleich mit meinen Erfahrungen, die ich in der Schule als Schülerin und Lehrerin bis dato gesammelt habe, sehe ich die Schüler des St. Georgs-Kollegs als Jugendliche und junge Erwachsene, die auch wie Schüler in Österreich Spaß haben wollen, jedoch deute ich aus den Beobachtungen und Gesprächen, dass die Schule stärker als wichtiges Sprungbrett für ein erfolgreiches berufliches Leben gesehen wird als das in Österreich

¹⁸ <http://www.sg.k12.tr/index.php?id=1222>

der Fall ist. Generell ist auch hier die Lernbereitschaft unterschiedlich hoch, wobei ein St. Georgs-Kolleg-Schüler doch gute Noten anstrebt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass eine gute oder schlechte Note mehr Konsequenzen nachträgt. Das Motto einiger Schüler in Österreich „Einfach bestehen“ kann hier nicht verfolgt werden, da man so keinen der begehrten Studienplätze bekommt. Diese sind für eine erfolgreiche Zukunft in der Türkei fast immer ausschlaggebend, wenn man bedenkt, dass die Jugendarbeitslosigkeit in der Türkei je nach Studie bei circa 25 Prozent liegt und damit fast doppelt so hoch ist wie der durchschnittliche Prozentsatz weltweit (vgl. ILO bzw. CIA Factbook). Die Schüler wissen, wie schwer es ist, in der Türkei einen Job zu finden und bemühen sich deshalb um eine gute Ausbildung an einer renommierten Universität.

Sprachen haben bei den Schülern des St. Georgs-Kollegs einen hohen Stellenwert und so wird nicht nur für Deutsch und Englisch gelernt, sondern viele Schüler besuchen auch noch zusätzlich Französisch, Latein oder Spanisch. Aus Gesprächen ergab sich, dass viele Schüler dies als notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches Berufsleben angaben, aber auch ihr persönliches Interesse daran kundtaten. Ein Schüler erzählte mir, dass er Finnisch lerne, aus Spaß und Interesse am Sprachenlernen. Eine der ersten Fragen, die mir im Klassenraum oft gestellt wurde, war, wie viele Sprachen ich spreche und ob ich auch Türkisch könne.

Was mir generell in Istanbul aufgefallen ist, ist das hohe Prestige der Bildung. Für die Eltern der Schüler ist es das oberste Ziel, ihre Kinder zu gebildeten Persönlichkeiten heran zu erziehen. Dazu zählen auch gute Fremdsprachenkenntnisse. Durch die hohe Wertschätzung der Bildung wird auch der Lehrberuf selbst in einem positiveren Licht als in Österreich gesehen. Die Schüler des St. Georgs-Kollegs schätzen und mögen ihre Lehrer und zeigen diese Wertschätzung auch gern, wie ich des Öfteren beobachtet habe.

Viele Schüler wie auch Lehrer erzählten mir auch, dass das St. Georgs-Kolleg eine sehr angesehene Schule ist und im Vergleich mit anderen Schulen in Istanbul einen sehr guten Ruf genießt, was die Studienmöglichkeiten nach Abschluss der Schule und die Allgemeinbildung der Schüler betrifft. Zwar habe ich diesbezüglich keine Vergleichsmöglichkeiten, aber auch ich empfinde das St. Georgs-Kolleg als eine engagierte und gut organisierte Schule – soweit sich das im Rahmen meines doch sehr kurzen Aufenthalts bewerten lässt.

6. Empirische Studie am St. Georgs-Kolleg Istanbul

6.1 Forschungsinstrumente

Es gibt eine Vielzahl an Forschungsmethoden und unterschiedlichen Instrumenten, um einen Gegenstand zu untersuchen. Die Sprachenlehr- und Lernforschung hat seit ihren Anfängen eine empirische Ausrichtung gewählt und behilft sich seitdem mit Methoden von anderen Wissenschaften, die ihr nahestehen, wie der Sozialwissenschaft, der Psychologie und der Sprachwissenschaft, wobei aber auch der Ruf nach eigenen standardisierten Forschungsmethoden groß ist (vgl. Klippel 2011: 90; u.a.). Wichtig war ihr auch schon immer ein – zumindest mittelbarer – Bezug zur Praxis, sagte doch schon Harald WEINREICH, Leiter eines der ersten DaF-Institute in seiner Antrittsvorlesung „nun haben wir ein neues Fach [...] ein Kind der Praxis“ (Weinreich 1979: 1). Zudem strebt die Mehrheit der DaF-Forscher an, empirische Untersuchungen mit hermeneutischen Erkenntnissen zu verknüpfen. Darauf wird bereits in der DaF-Ausbildung Wert gelegt.

Empirische Forschung wird meist in explorativ-interpretative und analytisch-nomologische Forschung aufgeteilt, wobei man sich häufiger der Dichotomien qualitativer versus quantitativer Forschung bedient (vgl. Grotjahn 2007: 495). Im Rahmen dieser Studie werden beide Methoden herangezogen, und es wird versucht, sie in der Interpretation zusammenzuführen. Im Nachfolgenden wird die qualitative Methode genauer vorgestellt. Auf die quantitative Methode wird im Kapitel 6.1.1 Fragebögen eingegangen.

Qualitatives oder auch explorativ-interpretatives Forschen versucht, nicht zählbare Daten zu erforschen, und bedient sich dabei unterschiedlicher Methoden. CASPARI u.a. betonen, dass diese Art der Forschung es zulässt, Fremdsprachenlehrer und -lerner nicht nur von außen zu betrachten, sondern auch deren „Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexivität und Kommunikation“ (Caspari 2007: 499) in Auswertung und Interpretation hineinzubringen. Genau das ist auch für die vorliegende Arbeit erforderlich.

Die qualitative Sozialforschung wird – im Gegensatz zu quantitativen Methoden – oft auch dadurch unterschieden, dass sie nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung benutzt. Somit erschwert es die Gegenüberstellung von Datensätzen und macht ver-

schiedene Fälle nicht ohne weiteres vergleichbar. Es wird aber versucht, mittels Kategorienbildung Typen herauszufiltern, die es ermöglichen, Vergleiche zu ziehen. Oft arbeitet man auch mit der Darstellung von Einzelfällen, um anhand derer spezifische Phänomene genauer zeigen zu können. (vgl. Oswald 2010: 186-188)

Um ein möglichst breites Spektrum an Forschungsmethoden abzudecken und Daten von verschiedenen Beteiligten des Themenkomplexes ÖAS zu erhalten, wählte ich drei Methoden der Erhebung: Zum einen erhob ich die Meinung der Schüler des St. Georgs-Kollegs mittels schriftlicher anonymer Fragebögen, zum anderen führte ich mündlich aufgenommene leitfadengestützte Interviews mit Deutsch-Lehrkräften durch. Ebenfalls beobachtete ich den Unterricht an der Schule, wobei diese Daten nicht gesondert ausgewertet und interpretiert werden, sondern in die Interpretation der Lehrer- und Schülerdaten einfließen. Im Weiteren werden die einzelnen Methoden hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung sowie ihrer Adaptierung für die Studie einzeln vorgestellt.

6.1.1. Fragebögen

Der Fragebogen eignet sich für Untersuchungen, an der viele Personen teilnehmen und Fragen vorkommen, die bei einer direkten Befragung ungern oder auch falsch beantwortet werden würden, da hierbei nicht die Anonymität gewährleistet ist. Weiters ist er mit sehr geringen Kosten verbunden. Aber auch die schriftliche Befragung hat ihr Manko, erhält man doch mittels Fragebogen die geringste Rücklaufquote, da sich nicht viele Befragte die Zeit nehmen, den Fragebogen auszufüllen bzw. alle Fragen ausführlich zu beantworten. Die Gefahr einer geringen Rücklaufquote wurde in dieser Studie aber durch die aktive Anwesenheit der Forscherin eliminiert. Allerdings kann man davon ausgehen, dass einige Fragen nur recht grob beantwortet wurden und so weniger in die Tiefe gehen.

Ursprünglich war mit der Schulleitung vereinbart, dass nur einzelne Schüler mittels Fragebogen befragt werden. Während des Aufenthalts wurde es mir aber frei gestellt, wie viele Personen ich für meine Studie auswählen möchte. Nach dem Prinzip „je mehr, desto aussagekräftiger“, wählte ich zwei Klassen pro Jahrgang, insgesamt also 10 Klassen mit durchschnittlich je 18 Schülern. Derzeit gibt es am St. Georgs-Kolleg 541 Schüler in 30 Klassen (näheres dazu in der Auswertung). So ergab es sich, dass sich mit der

Untersuchung repräsentative Ergebnisse erzielen ließen, die eine generelle Tendenz der Meinungen der Schüler am St. Georgs-Kolleg abbilden. Bei der Interpretation der Fragebögen wurde darauf geachtet, dass die Ergebnisse mit der Theorie und dem beobachteten Unterricht verknüpft werden.

6.1.2. Qualitative Interviews

Unter der Berücksichtigung, dass das qualitative Interview mehrere Erhebungsmethoden beinhaltet, ist diese Form der Befragung das am häufigsten eingesetzte Instrument in der qualitativen Forschung. Es wird meist verwendet, wenn man ausführlichere Antworten benötigt. HELFFERICH unterscheidet drei Prinzipien qualitativer Interviews (vgl. Helfferich 2004: 22): Als erstes sei das Prinzip der Kommunikation genannt, das dem Interview die Form eines Gespräches gibt und alle erdenklichen Merkmale von Kommunikation wie beispielsweise verbalen Ausdruck oder auch Mimik und Gestik miteinschließt. Zweitens wird im Prinzip der Offenheit versucht, die Interviewsituation so frei wie möglich zu gestalten. Dies ist je nach Strukturierung und Aufbau unterschiedlich, aber die interviewte Person soll auf jeden Fall einen gewissen Frei- bzw. Spielraum haben. Hierbei muss man vor allem auf mögliche Beeinflussungen der Erzählperson durch Interviewereffekte achten.

Als Konsequenz der Offenheit sehen es CASPARI u.a. als erforderlich, möglichst flexibel bezüglich der Fragestellung und der Art der Befragungen mit ihren jeweiligen Merkmalspunkten zu sein (vgl. Caspari 2007: 500). Als letztes ist das Prinzip der Reflexivität zu nennen. Hierbei handelt es sich um die reflektierte Subjektivität des Forschers. Zum einen soll er sich empathisch zeigen, d.h. sich in die Darstellungen der interviewten Personen hineinversetzen; zum anderen muss er sich gleichzeitig bewusst sein, dass er andere Vorstellungen von Begriffen und Situationen hat wie die interviewten Personen. Somit ist eine Reflexion der eigenen Werte und Vorstellungen bei empirischen Studien über fremde Kulturen nötig.

In der vorliegenden Studie werden drei Lehrkräfte des St. Georgs-Kollegs mittels leitfadengestützter Experteninterviews befragt. Dabei wurde darauf geachtet, dass einige Fragen mit Erzählaufforderungen verbunden wurden, sodass möglichst viele subjektive Erfahrungen miteinfließen können. Die Technik des Leitfadens hilft, das Gespräch unter

gewissen Themenschwerpunkten zu ordnen und ihm eine gewisse Richtung zu geben. Zudem soll verhindert werden, dass wichtige Aspekte vergessen werden oder das Gespräch zu sehr abschweift.

Es sei darauf hingewiesen, dass es bis dato keine einheitliche Theorie des Interviewleitfadens gibt. Meist konstruiert der Forscher einen Interviewleitfaden und überprüft diesen vor dem Einsatz auf die Relevanz bezüglich der Themenstellung. Weiters muss man sich überlegen, ob die jeweiligen Fragen überhaupt von den Interviewpartnern beantwortet werden können. Zudem sollte man sich neben den Schlüsselfragen auch optionale Fragen überlegen, die gestellt werden können, falls die Interviewperson knappe Antworten gibt oder es dem Gesprächsverlauf gemäß ist. (vgl. Stigler & Felbiger 2005: 129-133)

Experteninterviews sind Gespräche, die mit Interviewpersonen geführt werden, die auf einem bestimmten Gebiet Experten oder Fachleute sind. Im konkreten Fall sind dies Lehrkräfte, die durch ihre Ausbildung und Unterrichtserfahrung eine expertisenartige Meinung äußern können, wobei auch hier die Subjektivität miteinfließt. Das Experteninterview eignet sich zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände (vgl. Meuser & Nagel 2010: 457) und orientiert sich in ihrer Auswertung an thematischen und inhaltlich zusammengehörigen Passagen – unabhängig davon, welche Interviewperson diese getätigt hat.

Das Interview wurde als Erhebungsmethode gewählt, weil im Gespräch Themen angeschnitten werden können, die in anderen Methoden nicht Erwähnung finden würden. Außerdem ist Kommunikation ein zentrales berufliches Handwerkszeug von Lehrkräften (vgl. Mayring & Gläser-Zikuda 2008: 238) und so könnte man daraus schließen, dass ein Gespräch für die Befragten eine bekannte Situation darstellt. Um eine Auswertung zu erleichtern und im Gespräch nicht zu sehr abzuschweifen, bietet sich ein halbstrukturierter Leitfaden an, der dem Gespräch eine geordnete Funktion gibt. Außerdem nehmen sie dem Gespräch „den Anschein der Beliebigkeit, geben ihm Prägnanz und lassen sich zudem innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens realisieren.“ (Mayring & Gläser-Zikuda 2008: 238)

6.1.3. Beobachtungen

Die Beobachtung versucht, Phänomene unter Zurücknahme des Forschers mittels Beobachtungsprotokoll oder anhand von bestimmten Kriterien zu erschließen. Generell lässt sich die Beobachtung in folgende Dichotomien einteilen: Selbstbeobachtung – Fremdbeobachtung, natürliche – künstliche, verdeckte – offene, systematische – unsystematische und nichtteilnehmende – teilnehmende Beobachtung (vgl. Flick 1995: 152f).

Diese Studie bedient sich freier Beobachtungsprotokolle, die eine natürliche, offene, unsystematische, teilnehmende Fremdbeobachtung darstellen. Im Gegensatz zu den Fragebögen der Schüler und den Interviews der Lehrer dienen die Beobachtungsprotokolle lediglich als unterstützende Funktion bei der Interpretation beider Datensätze. Sie fließen demnach nur ein, wenn etwas beobachtet wurde, was die erhobenen Daten bekräftigt, abschwächt oder in sinnvoller Weise zusätzlich erweitert.

Im Allgemeinen gilt es, die jeweiligen Forschungsinstrumente der Fragestellung und dem Ziel des Projektes unterzuordnen. Für den Fremdsprachenunterricht ist zu beachten, dass viele unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen sind. In der konkreten Studie ist der Fremdsprachenunterricht an eine soziale Institution (Schule) gebunden, die wiederum an politische Systeme gekoppelt ist. Somit gibt es eine Vielzahl von Beteiligten, die unterschiedliche Rollen aufweisen und sowohl subjektive als auch implizite „Theorien“ (vgl. Grotjahn 2007: 493) mitbringen.

Bei der Auswertung von Beobachtungsprotokollen muss man darauf achten, dass nicht nur jene Aspekte behandelt werden, die gut zu den Hypothesen passen, sondern dass man auch Themen anspricht, die man im Vorfeld nicht als relevant erachtet hatte. Andere Probleme, die auftreten können, sind, dass Beobachter Situationen verzerrt wahrnehmen, sich nur ungenau erinnern oder Ereignisse nicht richtig interpretieren oder wiedergeben. Bei größeren Studien werden darum auch mehrere Beobachter eingeschaltet, um diese Probleme zu minimieren.

Beobachtungen allein werden selten als einzige Forschungsquelle genutzt. Meist werden sie mit anderen Methoden – beispielsweise Interviews oder Tagebüchern - verknüpft. Hierbei geht es darum, dass die „Außensicht durch ‚objektive‘ Kategorien und Beobachtungsraster in Beziehung gesetzt werden zur Innensicht der Betroffenen und

Beteiligten: Lehrende und Lernende haben eine Geschichte miteinander, die sich der Beobachtung in einer einzelnen Stunde entzieht.“ (Krumm 2008: 1142) Eine Unterrichtsbeobachtung kann demnach – wenn überhaupt – immer nur einen kleinen Teil der Geschichte erzählen und dies muss man auch in der Interpretation berücksichtigen.

6.1.4. Triangulation

Es empfiehlt sich immer – und in der vorliegenden Studie im Speziellen – unterschiedliche Perspektiven bei einem Thema zu berücksichtigen und verschiedene Blickwinkel aufzuzeigen. Dafür wurde die Triangulation geschaffen. HENRICI sieht beispielsweise die mehrfache Triangulationsstrategie durch den polymethodologischen Charakter des Fremdsprachenunterrichts erforderlich (vgl. Henrici 1995: 28f). Eine Untersuchung kann in mehrerer Hinsicht von verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. So kann man Daten, Theorien und selbst Forscher diesem Konstrukt unterordnen.

Der Begriff der Triangulation kommt ursprünglich aus der Landvermessung und benennt eine Messung eines Ortes von zwei unterschiedlichen Punkten. Übertragen auf die empirische Forschung bedeutet das, dass man verschiedene Methoden, Perspektiven oder auch Theorien für ein und dasselbe Phänomen erfasst. Man erhofft sich dadurch eine kumulative Validierung (vgl. Kelle & Erzberger 1995: 304) sowie eine Perspektivenerweiterung. Weiters sollen Schwächen der einen Methode durch andere ausgeglichen werden. Kritiker meinen jedoch, dass selbst Studien unter dem Aspekt der Triangulation keine ideale Forschung im Sinne der Abbildung von Totalität erbringen. Jede Methode konstituiert den Forschungsgegenstand auf ihre eigene Weise, hebt dabei aber nicht die Schwächen anderer Methoden auf.

Im Allgemeinen steht man in der Forschung der Triangulation positiv gegenüber, solange man nicht durch sie den Anspruch erhebt, ein reales und gesamtflächiges Bild eines Forschungsgegenstandes zu zeigen, dem nichts mehr hinzugefügt werden kann. SCHRÜNDER-LENZEN nennt den Methodenmix als mittlerweile zum Standard gehörend (vgl. Schründer-Lenzen 2010: 152). Wie bereits erwähnt, gibt es verschiedene Arten von Triangulation. Im engeren Sinn wird Triangulation oft mit der methodologischen Triangulation gleichgesetzt. Diese sieht die Kombination unterschiedlicher Methoden vor. Dabei unterscheidet DENZIN zwischen der between-method, die beispielsweise eine

Befragung mit einer Beobachtung verbindet, und der within-method, die innerhalb einer Methode verschiedene Messinstrumente einsetzt (vgl. Denzin 1997), wie beispielsweise der Einsatz verschiedener Tests zur deutschen Phonetik.

Weiters gibt es die Daten-Triangulation, die ein Phänomen zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten oder mit unterschiedlichen Probanden erhebt. Die Investigator-Triangulation sieht vor, dass unterschiedliche Forscher Daten erheben, um so den Einfluss des Forschers zu minimieren. Zuletzt sei die Theorien-Triangulation genannt, bei der die Daten unter verschiedenen theoretischen Modellen ausgewertet und interpretiert werden. (vgl. Flick 1995: 310)

Oft spricht man auch von Triangulation, wenn man qualitative mit quantitativen Methoden verbindet. Immer mehr Forscher sprechen sich für die Integration beider aus (vgl. Kelle & Erzberger 1999, Denzin 1989 u.v.m.). Dies wird in der Praxis so gelöst, dass entweder eine qualitative Exploration einer quantitativen Erhebung vorauseilt oder die qualitative Untersuchung eine unterstützende Funktion hat. Selten werden beide Analysen bei denselben Datensätzen angewendet. Vorsicht ist dabei geboten, wenn man einer Methode mehr Relevanz zuschreibt. Die Triangulation sieht vor, dass alle Erhebungsmethoden als gleich wichtig eingestuft werden (vgl. Flick 1995: 314); nur so kann man ihre Vorteile bestmöglich ausschöpfen.

Für die hier vorliegende Studie war die between-method-Triangulation am passendsten, da das Phänomen Österreichische Auslandsschule von verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden soll und die unterschiedlichen Hauptakteure zu Wort kommen sollen. So wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden für die Fragestellung genutzt und auf die verschiedenen Teilnehmer aufgeteilt (siehe Kapitel 6.2.1 und 6.2.2), wobei alle Ergebnisse als gleichwertig verstanden werden.

6.2 Entwicklung des Forschungsdesigns

6.2.1 Fragebögen mit Schülern

Bei der Erstellung der Fragebögen wurde darauf geachtet, dass die Fragen vom Persönlichen ins Allgemeine gehen. Oft neigen Befragte dazu, die ersten Fragen ausführlicher

zu beantworten und später nachlässiger oder gelangweilter zu werden. Zudem wurde der Fragebogen möglichst knapp gehalten, damit er sich schnell ausfüllen lässt und nicht so viel Zeit in Anspruch nimmt. Ein weiteres Kriterium war die Wahl der Fragestellung. Da sich über die Sprachkenntnisse der Schüler nur Vermutungen anstellen ließen, wurde eine besonders präzise und einfache Sprache gewählt. Bis auf eine Frage sind alle Fragen mittels Ankreuzen zu beantworten, um so möglichst viele Daten zu sammeln, da die Erfahrung gemacht wurde, dass offene Fragen manchmal nicht beantwortet werden bzw. eignen sich diese nicht bei großen Teilnehmerzahlen, da dies die Auswertung ungemein erschwert. Bei der ersten Frage (Warum lernst du Deutsch?) ist es aber für die Auswertung wichtig, die Antworten nicht einzuschränken; so können die Schüler hier unterschiedliche Gründe nennen.

Die nächsten beiden Fragen (Wie gut verstehst du deinen Deutschlehrer? Wie gut erklärt dein Deutschlehrer die deutsche Sprache?) sind mittels Nummernskala zu beantworten. Da Befragte oft dazu neigen, einen Mittelwert (beispielsweise 3 bei einer Skala von 1 bis 5) anzugeben, werden hier die Zahlen 1 bis 6 angeführt. Die vierte Frage (Wie sieht für dich der ideale Deutschlehrer aus?) kann wieder durch Ankreuzen beantwortet werden, wobei es hier auch die Möglichkeit gibt, dem etwas hinzuzufügen. Die restlichen Fragen beziehen sich auf die subjektive Wahrnehmung der Schüler im Deutschunterricht (Wird im Deutschunterricht über andere Sprachen/andere Kulturen gesprochen? Ist die Muttersprache deines Deutschlehrers Deutsch? Spricht dein Deutschlehrer Türkisch?) bzw. werden noch informative Fragen gestellt (Wie lange lernst du schon Deutsch? Welche Schulstufe besuchst du?)

Bei der Teilnehmerauswahl wurde darauf geachtet, dass von jeder Schulstufe zwei Klassen befragt werden. Die Wahl der Klassen geschah willkürlich, wobei bei der letzten Schulstufe (12.) eine Maturaklasse und eine Nicht-Maturaklasse befragt wurde. Die Schüler wurden während der Unterrichtszeit befragt. Sowohl die jeweilige Lehrperson als auch ich waren bei der Befragung anwesend und es konnten Fragen gestellt werden. Die Schüler wurden nicht dezidiert gefragt, ob sie bei der Umfrage mitmachen wollen. So konnte man möglichst viele Daten von unterschiedlichen Schülern gewinnen, wobei der „Zwang“ zur Befragung etwas problematisch in der Forschung ist (siehe Abschnitt 6.3 Forschungsethik).

6.2.2 Interviews mit Deutschlehrern

Eine weitere Stütze des Forschungsprojekts bilden drei Interviews mit Deutschlehrern des St. Georgs-Kollegs. Um diese nach der Auswertung auch vergleichen zu können, wird auf einen Interviewleitfaden zurückgegriffen, der je nach Interviewsituation variiert. Diese fortlaufende Überarbeitung des Leitfadens wird als permanenter forschungsbegleitender Prozess bezeichnet (vgl. Ullrich 1999: 21). So kann es auch vorkommen, dass während der Datenerhebung Formulierungen oder Fragen ausgetauscht, ergänzt oder eliminiert werden. STIGLER und FELBINGER sehen einen Leitfaden als „mehr oder weniger strukturiertes schriftliches Frageschema. Es dient den InterviewerInnen bei der Interviewführung als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze und enthält sämtliche wichtige Fragen [...]“ (Stigler & Felbinger 2005: 129). Neben Schlüsselfragen, die unbedingt gestellt werden sollten, gibt es auch optionale Fragen, die eine geringere Bedeutung haben und je nach Verlauf des Interviews gestellt oder ausgelassen werden.

Der Leitfaden für die Interviews mit den Lehrkräften gliedert sich in vier Themenblöcke, die jeweils einige Unterfragen beinhalten. Zu Beginn werden Informations- bzw. Filterfragen gestellt, um Daten über die Interviewperson zu bekommen und um die Interviewperson in das Gespräch hineinzuführen. Dabei wird unter anderem nach Ausbildung, Dauer der Lehrtätigkeit und Erfahrungen im Ausland gefragt. Anschließend wird der Themenblock Sprachen behandelt. Hierzu soll die erste Frage die interviewte Person animieren, von sich aus ihre Unterrichtserfahrungen in In- und Ausland gegenüberzustellen. Darüber hinaus soll die Frage zum Erzählen einladen und eine angenehme Atmosphäre schaffen. Je nachdem, wie viel die Person preisgibt, werden weitere Fragen gestellt oder auch weggelassen. Es wird aber darauf geachtet, alle Frageblöcke zu thematisieren. Neben der Sprache im Unterricht, wird auch auf die verschiedenen Kulturen, auf die Lehrerausbildung – insbesondere DaF – und auf die ÖAS und Sprachenpolitik eingegangen. Eine Anleitung für die geführten Interviews befindet sich im Anhang.

Die Teilnehmer wurden mir von der Schulleitung vorgeschlagen. Dabei wurden einige Eckdaten genannt, beispielsweise, wie lange die Lehrkräfte schon am St. Georgs-Kolleg tätig sind und was sie vorher gemacht haben. Während zwei Lehrkräfte auf eine langjährige Unterrichtserfahrung zurückblicken können, könnte man die dritte Lehrkraft als Junglehrer bezeichnen. Weiters ist eine der drei Lehrkräfte bereits mehr als zehn Jahre am St. Georgs-Kolleg und kann somit die Entwicklung der Schule besser wiedergeben,

während die anderen das fünfte bzw. das zweite Jahr in Istanbul unterrichten. Mir war es sehr wichtig, neben zwei regulären Deutschlehrern auch den Deutschkoordinator zu Wort kommen zu lassen, da dieser meines Erachtens einen umfassenderen Blick auf die Situation am St. Georgs-Kolleg haben müsste. Die Lehrkräfte wurden vor Ort nochmals gefragt, ob sie sich einem aufgezeichneten Interview zur Verfügung stellen wollen und alle drei stimmten zu.

Vorsicht ist bei der Interpretation der Daten geboten. Zwar sind die interviewten Lehrpersonen im gleichen Kulturkreis aufgewachsen wie die Interviewerin, jedoch kann man durch den mehrjährigen Aufenthalt der Erzählpersonen in der Türkei davon ausgehen, dass der kulturelle Hintergrund und das interkulturelle Wissen stark von jenem der Interviewerin abweichen. Dennoch glaubt man oft, dass man von gleichen Begriffen und Situationen spricht, wobei man hier mit einer absichtlichen Naivität (*deliberate naiveté*) herangehen sollte, wie es KVALE & BRINKMANN für Interviewpartner mit dem gleichen Kulturkreis vorschlagen (vgl. Kvale & Brinkmann 2009: 30f).

Ferner gilt es als Interviewerin herauszufinden, welche Faktoren und Erwartungen von beiden Positionen einfließen, um einer objektiven Subjektivität möglichst nahe zu kommen. Hierbei ist es nicht verkehrt, Kenntnisse aus der interkulturellen Fremdsprachenforschung zu nutzen (vgl. Klippel 2011: 89). Aber nicht nur die Innenperspektive mit dem Verstehen von Intentionen und Handlungsgründen ist für einen Forscher essentiell, seine Arbeit muss auch die Außenperspektive klar darstellen und kausale Erklärungen aufdecken (vgl. Grotjahn 2007: 497).

6.3 Zur Forschungsethik

Forschungsethik wurde in der qualitativen Sozialforschung relativ früh bei Studien berücksichtigt. Bereits seit den 1990er Jahren, versuchte man verbindliche Richtlinien zur Forschungsethik zu entwickeln. Generelle Regeln bis auf staatliche Datenschutzgesetze gibt es bis heute nicht, allerdings orientieren sich viele Forscher am Code of Ethics (vgl. Hopf 1995: 590) oder anderen von Forschungsgesellschaften herausgegebenen Leitlinien. Wichtige Bestandteile eines Ethik-Kodex bilden das Prinzip der informierten Einwilligung und das Prinzip der Nicht-Schädigung. Ersteres will verhindern, dass Personen zu Forschungssubjekten erhoben werden, die nichts über das Forschungsvorhaben

wissen oder sich gar nicht bewusst sind, dass sie beobachtet oder befragt werden. Der zweite Punkt bezieht sich auf die Anonymisierung, die auch verhindern soll, dass der Ruf einer beforschten Person geschädigt werden kann. Ferner sollte man vor Veröffentlichung der Studie, die Ergebnisse und Interpretationen den Befragten vorlegen und sie erneut um ihr Einverständnis bitten. Diese Richtlinien wurden in meiner Studie befolgt.

Wie weit man die befragten Personen einweihet, ist abhängig von der Forschungsfrage und der Erhebungsmethode. So wurde den Lehrern vor der Aufzeichnung der Interviews genau mitgeteilt, welche Fragen meine Studie beantworten möchte und inwieweit ihre Kommentare einbezogen werden, während die Schüler nur eine allgemeine Information zu meinem Vorhaben bekamen. Etwas problematisch ist hierbei, dass die Schüler nicht direkt gefragt wurden, ob sie mit der Verwertung ihrer Daten einverstanden sind. Da die Fragebögen aber anonym sind, ist nicht nachvollziehbar, welche Schüler welche Meinungen vertreten. Zudem konnten sie davon Gebrauch machen, keine Angaben zu geben. Ebenfalls war es möglich, während des Ausfüllens Fragen zu stellen. In den unteren Klassen wurde drauf geachtet, dass die Fragen vorher besprochen und – falls nötig – übersetzt wurden.

Ebenso muss man beachten, dass Forschungsfragen und -design von kulturellen Normen abhängig sind (vgl. Miethe 2010: 928). Dies ist vor allem bei qualitativen Interviews einzubeziehen, da hier meist eine engere Beziehung zwischen Forscher und Beforschten entsteht. So habe ich versucht, die Fragen in den Fragebögen den Sprachkenntnissen der Schüler anzupassen, wobei ich aber vorher nicht wusste, von welchem Deutschniveau ich auszugehen habe und welche Klassen ich befragen darf. Ebenfalls war mir nicht bekannt, dass in der Türkei ein anderes Notensystem herrscht und so musste ich vor der Erhebung erörtern, dass die Note 1 die beste Bewertung darstellt. Die Bedeutung der angegebenen Notenskala war den meisten Schülern jedoch bewusst, da der Fragebogen neben den einzelnen Ziffern die ausformulierten Begriffe „Sehr gut“ bzw. „Schlecht“ enthielt.

Generell sollte man bei Studien darauf achten, bei der Entwicklung von Forschungsfragen und -methoden immer den Aspekt der Ethikkodizes zu betrachten, bevor man an die befragten Personen herantritt. Darüber hinaus sollte man auch während Auswertung und Interpretation bis zur Publikation forschungsethische Überlegungen mitreflektieren.

Dabei geht es meines Erachtens primär darum, die Beforschten nicht als Forschungsobjekte, sondern als menschliche Individuen zu sehen. Ignoriert man diese Aspekte und sieht den Menschen hinter den vielen Kategorien und Zahlen nicht, so wird auch das Ergebnis der Arbeit nicht sehr aussagekräftig sein.

6.4 Auswertung

Im Folgenden werden zuerst die Meinungen der Schüler präsentiert, da diese meines Erachtens bei der Gestaltung des Unterrichts stets eine große Rolle spielen sollten. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Lehrerinterviews dargestellt. Bei der Interpretation wird darauf geachtet, alle Daten beider Methoden gleich zu gewichten.

6.4.1 Schüler

Das Kapitel beinhaltet eine detaillierte Auswertung der Fragebögen, welche in vier Oberkategorien mit unterschiedlich vielen Subkategorien eingeteilt ist. Anschließend findet sich eine konzentriertere Zusammenfassung der Ergebnisse, die vor allem auf die Gesamtergebnisse der Schülermeinungen eingeht. Zuletzt werden Anmerkungen zur Durchführung der Interviews geschildert, die sowohl die Auswertung als auch die Interpretation teilweise beeinflussen und es wird eine knappe Antwort auf die Forschungsfragen gegeben, die im Interpretationsteil genauer erörtert wird.

6.4.1.1 Auswertung der Fragebögen

Insgesamt wurden mittels schriftlicher Fragebögen 171 Schüler befragt. Dabei wurden je zwei Klassen pro Schulstufe ausgewählt, wobei diese Selektion willkürlich geschah. Lediglich in der letzten Schulstufe (12.) wurde je eine Klasse, die die österreichische Matura machen wird, und eine, die sich dagegen entschieden hat, ausgewählt. Konkret wurden folgende Klassen befragt: HazC, HazD, 9B, 9E, 10A, 10D, 11A, 11D, 12C, 12D. Die Befragungen fanden zwischen 16. und 22. Februar 2012 statt. Die Schüler wurden während der Unterrichtszeit befragt und konnten jederzeit nachfragen, falls etwas unverständlich war, was sie auch häufig taten (siehe Abschnitt 6.4.1.3 Anmerkungen zur Durchführung). In den Vorbereitungsklassen wurde der Fragebogen zuerst besprochen und teilweise auch übersetzt. In den anderen Klassen wurden nur die nötigsten

Erklärungen und der Hinweis, keine Namen zu schreiben, gegeben. Insgesamt wurden knapp ein Drittel aller Schüler des St. Georgs-Kollegs befragt. So kann man die Ergebnisse durchaus als repräsentativ für die gesamte Schule deuten.

Der Fragebogen wurde – soweit sich dies beobachten lässt – positiv von den Schülern aufgenommen und meist als Abwechslung zum Unterricht gesehen. Es hat sich niemand geweigert, den Fragebogen auszufüllen; allerdings wurden die Schüler auch nicht ausdrücklich gefragt (siehe Abschnitt 6.3 Forschungsethik). Es war jedoch möglich, keine Angaben zu machen, wovon selten Gebrauch gemacht wurde. Im Folgenden wird versucht, einzelne Meinungen von Schülern oder auch Mehrheitsaussagen in der Klasse zu präsentieren. Zunächst werden aber klassen- und schulstufeninterne Ergebnisse aufgezeigt. Im Anschluss findet sich eine Zusammenfassung, die die generellen Ergebnisse der Befragung darstellt und die Tendenz der Meinungen der Schüler am St. Georgs-Kolleg repräsentiert. Dabei werden die Fragen in vier Kategorien zusammengefasst: Gründe für das Deutschlernen, der (ideale) Deutschlehrer, der Deutschunterricht und Vorkenntnisse in Deutsch.

6.4.1.1.1 Gründe für das Deutschlernen

Warum lernst du Deutsch?

Da es sich bei der ersten Frage um eine offene Frage handelte, war es möglich eine individuelle Antwort zu formulieren. Dennoch können aufgrund der teils ähnlichen Angaben Kategorien gebildet werden, die die Gründe für das Deutschlernen der Schüler aufzeigen. Im Laufe der Auswertung wurden sieben Kategorien erstellt:

- Kat.1: Deutsch ist neben anderen Sprachen sehr wichtig
- Kat.2: Deutsch ist für den Beruf wichtig
- Kat.3: Anstreben eines Studiums in Deutschland, Österreich oder der Schweiz
- Kat.4: Meine Familie/einige meiner Verwandten sprechen Deutsch bzw. leben in Deutschland, Österreich oder der Schweiz
- Kat.5: Persönliches Interesse „Ich mag es“
- Kat.6: Besuche deutschsprachige Schule „Ich muss“
- Kat.7: Ich musste eine weitere Fremdsprache wählen (bedingt durch das türkische Schulsystem)

Während die Kategorien 1 und 2 eher einen allgemeinen und sachlichen Zugang zur deutschen Sprache erkennen lassen, geht es in den weiteren Kategorien um persönliche Gründe: Die Kategorien 3 bis 5 zeigen eine emotionale Nähe zur deutschen Sprache an. Die Kategorien 6 und 7 sind dagegen negativ behaftet und verdeutlichen, dass der Spracherwerb vor allem mit Verpflichtungen in Verbindung gebracht wird.

In den einzelnen Klassen kam es zu unterschiedlichen Aussagen. In der HazD überwiegte das persönliche Interesse an der deutschen Sprache. So gab die Hälfte an, in einem deutschsprachigen Land studieren zu wollen. An zweiter Stelle liegt allerdings der „ich muss“-Aspekt: 30% gaben an, Deutsch lernen zu müssen, da sie das St. Georgs-Kolleg besuchen. Inwieweit dies nun negativ zu deuten ist, wird im Interpretationskapitel (siehe Abschnitt 6.5) geklärt. Zwei Teilnehmer (von 20 Schülern) nannten Verwandte, die in Deutschland bzw. der Schweiz lebten und jeweils eine Person gab das persönliche Interesse an der Sprache bzw. die Wichtigkeit für den Beruf an.

In der Parallelklasse (HazC) hält sich das persönliche Interesse mit dem allgemeinen knapp die Waage. So wollen je fünf Teilnehmer (von 18 Befragten) an einer deutschsprachigen Universität studieren bzw. die deutsche Sprache für berufliche Zwecke nutzen. Dahinter folgten mit je drei Stimmen das persönliche Interesse und die Pflicht Deutsch zu lernen, da diese Schule ausgewählt wurde. Ebenfalls wurde von zwei Schülern Deutsch als wichtige Sprache angegeben, wie beispielsweise dieser Schüler schreibt: „Because German is a global language like English.“¹⁹ (HazC #16)

Die 9B teilte ebenfalls das Interesse im deutschsprachigen Ausland zu studieren. Knapp 50% sprachen sich dafür aus. Dahinter rangierten Antworten, die Deutsch als wichtige Weltsprache nennen: „Deutsch ist auch eine wichtige Sprache wie Englisch. Also man braucht Deutsch auch.“ (9B #1) bzw. „Ich lerne Deutsch, weil Deutsch die wichtigste Sprache in Europa ist und in vielen Ländern gesprochen wird.“ (9B #10)

In der 9E gaben fünf von 19 Befragten an, Deutsch zu mögen. Darunter auch ein Schüler, der anmerkte: „Ich liebe es und meine Note war nicht gut genug für die amerikani-

¹⁹ Den Vorbereitungsklassen wurde es frei gestellt, ob sie die erste Frage auf Deutsch oder Englisch beantworten. Im Vordergrund stand die inhaltliche Aussage. In den anderen Klassen gab es keine Bedingungen zur Wahl der Sprache. Die Schüler schrieben aber alle auf Deutsch. Die Zitate der Schüler werden wortwörtlich d.h. gelegentlich auch mit Fehlern übernommen; auf die übliche Zitierweise [sic!] wird dabei aus Respekt vor den Schülern verzichtet.

sche Schule.“ (9E #1) Weitere vier Schüler haben vor, in deutschsprachigen Ländern zu studieren und jeweils drei Personen fanden Deutsch für den Beruf wichtig bzw. sahen sie sich eher durch den Besuch des St. Georgs-Kollegs gezwungen, die Sprache zu lernen. Eine Person gab an, viele Verwandte zu haben, die gut Deutsch sprechen und weitere drei Personen enthielten sich der Stimme.

In den 10. Schulstufen führten ebenfalls die persönlichen Gründe vor den sachlichen. In der 10A möchten sechs Schüler im Ausland studieren und weitere fünf interessieren sich persönlich sehr für die Sprache. Ebenfalls fünf Schüler gaben Deutsch als wichtige Sprache in der Welt an. Zwei begründeten ihre Wahl mit der Wichtigkeit der deutschen Sprache im beruflichen Sektor. Hierzu führte ein Schüler an: „Weil Deutsch eine Sprache ist, die bei vielen Arten vom Technik und Ingenieurwesenheit gebraucht wird.“ (10A #4) bzw. ein anderer: „Es ist sehr wichtig. In der Türkei gibt es viele deutsche Firma.“ (10A #9) Weiters wurde zweimal angegeben, dass die Sprache wegen des Schulbesuchs gelernt werden muss und eine Person vermerkte, dass viele Familienmitglieder gut Deutsch sprechen können. Dreimal wurde die Frage nicht beantwortet. Bei der Auswertung wurde darauf geachtet, dass die Angabe von mehreren Gründen berücksichtigt wurde. So kam es in dieser Klasse zu Mehrfachnennungen.

In der 10D gaben genau drei Viertel aller Schüler an, die deutsche Sprache aus persönlichem Interesse zu lernen. So schreibt eine Person: „Ich lerne Deutsch, um die Ausländern zu sprechen. Außerdem möchte ich mehr Freunde haben.“ (10D #3) oder auch „Denn es ist für mich sehr wichtig, einen Sprache zu lernen. Und, wenn man eine Sprache lernt, kennt man den Menschen, die diese Sprache sprechen, besser.“ (10D #4) Weitere zwei Schüler gaben an, Deutsch für den Beruf nutzen zu wollen und ein Schüler enthielt sich seiner Stimme.

In der vorletzten Schulstufe waren die Gründe sehr gemischt. Während in der 11A eher positive Gründe dominierten, fielen in der 11D eher berufliche oder negative Gründe ins Gewicht. Konkret zeigte sich, dass in der 11A fünf Schüler die deutsche Sprache eher mit negativen Konnotationen bedenken. So heißt es etwa: „Wegen des Drucks meiner Familie lerne ich Deutsch“ (11A #5) oder auch „um diese Schule zu absolvieren“ (11A # 13). Vier Schüler gaben an, Deutsch für das Studium nützen zu wollen und weitere

drei Personen bezeichneten Deutsch als „schön“ (11A #8) oder interessant. Eine Person gab an, dass es sich dabei um ihre Muttersprache handle.

In der 11D hielten sich die beruflichen Aspekte und der Pflichtgedanke die Waage. So nannte knapp ein Drittel Deutsch als Vorteil gegenüber Nicht-Deutschsprachigen bei Bewerbungsverfahren. Drei bzw. zwei Schüler gaben an, Deutsch zu lernen, da sie eine Fremdsprache lernen müssen bzw. das St. Georgs-Kolleg besuchen. Zwei Schüler wollten ihr Studium in deutscher Sprache absolvieren und vier Schüler enthielten sich der Stimme.

In den Abschlussklassen lässt sich zwischen jenen unterscheiden, die neben dem herkömmlichen Abschluss die österreichische Matura machen (12C) und jenen, die sich dagegen entschieden haben (12D). So wollen in der 12C drei Maturaanwärter in Österreich, Deutschland oder der Schweiz studieren. Weitere drei Befragte nannten die Liebe zur deutschen Sprache als Grund und jeweils zwei Personen haben Deutsch als Muttersprache, finden Deutsch wichtig für ihr zukünftiges Berufsleben bzw. enthielten sich der Stimme. Eine Person gab an, Deutsch lernen zu müssen wegen der Schule und eine Person nannte als Grund: „Ich finde es sehr wichtig, Fremdsprachen zu lernen und die Österreichische Schule ist einer der besten Schulen in Istanbul.“ (12C #8) So wird auch zum ersten Mal positiv die Schule als Grund zum Deutschlernen angegeben.

In der 12D dominierte mit über 42% das persönliche Interesse an der deutschen Sprache. Dahinter stand mit vier Aussagen die Absicht, Deutsch „für meine Karriere“ (12D #16) nutzen zu wollen. Jeweils zwei Mal wurde angegeben, eine Fremdsprache oder Deutsch aufgrund des Schulbesuchs lernen zu müssen. Dreimal wurde keine Antwort gegeben.

6.4.1.1.2 Der (ideale) Deutschlehrer

Wie gut verstehst du deinen Deutschlehrer?

Die zweite Frage bezieht sich darauf, wie die Schüler ihren Lehrer im Deutschunterricht verstehen, d.h. ob die vermittelnden Inhalte auch wirklich bei den Schülern richtig aufgenommen werden und wie sie mit der Aussprache des jeweiligen Lehrers zurecht-

kommen. Dabei sollen Noten von 1 bis 6 vergeben werden, wobei 1 für „Sehr gut“ und 6 für „Schlecht“ steht.

Die Vorbereitungsklasse HazD vergab für die Frage die Noten 1 bis 4, wobei die Note 2 mit 35% vor 1 (30%) und 3 (25%) führte. Die restlichen zwei Schüler (10%) vergaben die Note 4. In der zweiten Hazırlık-Klasse gestaltete sich die Auswertung etwas schwieriger: Alle Schüler machten zwei Angaben, da in den Vorbereitungsklassen zwei Deutschlehrer aktiv sind. Es wurden alle Kommentare beachtet, jedoch werden diese in der Gesamtberechnung nur als halbe Angaben gewertet, da jede Klasse so viele Stimmen wie Schüler haben soll. Die HazC vergab ebenfalls Noten von 1 bis 4 und auch hier dominierte die Note 2 mit der Hälfte der Stimmenangaben. Dicht dahinter lag die Note 3 mit 14 von 38 Stimmen. Drei Stimmen gab es für ein sehr gutes Verstehen des Lehrers und eine Stimme nannte die Note 4.

Auch in den 9. Klassen dominierten die besseren Noten. In der 9B gaben 70% der Schüler ihren Deutschlehrer die Note 2 für Verständlichkeit, Aussprache und Vermittlung des Inhaltes. Weitere 20% stimmten für die Note 1 und 10% waren für eine 3. In der 9E vergaben acht von 19 Schülern die Note 2, sieben Schüler die Note 3, drei Schüler die Note 4 und ein Schüler die Note 1.

In der 10. Schulstufe wurden die Noten 1 bis 3 vergeben. Die knappe Mehrheit der 10A gab an, ihren Deutschlehrer sehr gut zu verstehen, ein Drittel meinte, es könne dem Deutschunterricht gut folgen. Vier von 21 Personen nannten die Note 3. In der 10D wurden nur die ersten zwei Noten vergeben. Dabei gaben drei Viertel aller Schüler ihren Deutschlehrer die Note 2 und ein Viertel die Note 1.

Kein so großer Konsens wie in den anderen Schulstufen herrschte in der 11. Schulstufe. Hier gaben die Schüler der 11A mit sechs bzw. fünf Stimmen zu verstehen, dass sie ihren Deutschlehrer sehr gut oder gut folgen können. Jeweils ein Schüler vergab aber die Note 4 und 5. Dieses Ergebnis stellt die größte Abweichung innerhalb der Fragestellung dar. Die 11D hingegen stimmte mit 50% für „Sehr gut“. Dahinter gab es sechs von 16 Schülerstimmen für die Note 2 und zwei Schüler vergaben die Note 3.

In der letzten Schulstufe wurde mehrheitlich mit den Noten 1 und 2 benotet. Mehr als die Hälfte der Schüler der 12C gaben ihrem Deutschlehrer ein „Sehr gut“ für die Vermittlung. Über ein Drittel stimmte für die Note 2 und ein Schüler gab mit der Note 3 an, seinen Deutschlehrer mittelmäßig bis gut zu verstehen. In der 12D gaben über 68% der Schüler an, ihren Deutschlehrer sehr gut zu verstehen und die restlichen Schüler meinten, ihren Deutschlehrer gut zu verstehen.

Wie gut erklärt dein Deutschlehrer die deutsche Sprache?

Die nächste Frage soll zeigen, wie der jeweilige Deutschlehrer Aspekte der deutschen Sprache, wie beispielsweise Rechtschreibung und Grammatik erklärt, und wie gut oder schlecht diese Inhalte für den jeweiligen Schüler verständlich sind. Wieder gilt die Notenskala von 1 (Sehr gut) bis 6 (Schlecht).

Exakt die Hälfte der Schüler der HazD meinten, ihre Deutschlehrer²⁰ erklären die deutsche Sprache gut und verständlich. Dahinter gaben 35% die Note 1. Zwei von 20 Schülern gaben an, Rechtschreibung und Grammatik aufgrund der Erklärungen ihrer Deutschlehrer eher schlecht (Note 4) zu verstehen und ein Schüler vergab die Note 5. Auch in der Parallelklasse (HazC) fand die Note 2 den ersten Platz mit über der Hälfte der Stimmen (20 von 36). Dahinter rangierten die Note 3 mit sieben Stimmen, die Note 1 mit fünf Stimmen und die Note 4 mit vier Stimmen.

In den neunten Klassen war das Bild nicht so homogen. Dort verteilten drei Viertel der Schüler der 9B ein „Sehr gut“ und ein Drittel benotete die Erklärungen ihres Deutschlehrers mit „Gut“, wohingegen die 9E mehrheitlich (über 63%) die Note 3 vergab. Vier von 19 Schülern meinten, ihr Lehrer erkläre die deutsche Sprache gut (Note 2) und jeweils eine Stimme gab es für die Noten 1, 5 und 6. Insgesamt gibt es demnach in der 9E große Unterschiede.

Die 10. Schulstufe verteilte die besten Noten an ihre Lehrer. In der 10A benoteten 14 von 21 Schülern die Vermittlung der deutschen Sprache durch den Deutschlehrer mit „Sehr gut“. Fünf Schüler stimmten für eine 2 und jeweils eine Stimme vergab die Noten 3 bzw. 4. In der 10D hingegen gab es nur „Einser“ und „Zweier“. Drei Viertel aller

²⁰ In den Hazırlık-Klassen gibt es zwei Deutschlehrer.

Schüler bewerteten ihren Deutschlehrer mit der Note 1. Der Rest meinte, dass der Deutschlehrer die deutsche Sprache gut erkläre.

In der 11. Schulstufe wurde die Notenskala im Vergleich zu den anderen Schulstufen ganz ausgeschöpft. Die 11A hat sich mit sechs von 13 Stimmen für die Note 2 entschieden. Dahinter folgte mit vier Stimmen die Note 1 und mit zwei Stimmen die Note 3. Ein Schüler hat die Erklärungen seines Deutschlehrers mit der Note 6 benotet und empfindet demnach die Leistung als sehr schlecht. Insgesamt wurde die Note 6 zweimal in unterschiedlichen Klassen vergeben.

Die letzte Schulstufe hat die Noten 1 bis 3 verteilt. In der 12C sind sich über 60% darin einig, dass ihr Lehrer die deutsche Sprache sehr gut erklärt. Weitere 30% vergaben eine 2 und einer von 13 Schülern kreuzte die Note 3 an. In der 12D sieht das Ergebnis ähnlich aus. Hier meinten mehr als die Hälfte, dass ihr Deutschlehrer die Sprache sehr gut erklärt. Sieben von 19 Schülern gaben ihrem Deutschlehrer für die Vermittlung der Sprache die Note 2 und zwei Personen bewerteten ihn mit 3.

Ist die Muttersprache deines Deutschlehrers Deutsch?

Hierbei geht es weniger darum, ein Faktenwissen abzuprüfen, als zu sehen, ob den Schülern bewusst ist, dass sie von einem sogenannten Native Speaker unterrichtet werden. Da die Frage bis auf eine Person mit einem „Ja“ beantwortet wurde, ist eine klassen- und schulstufengeordnete Auswertung unnötig. 170 von 171 befragten Schülern gaben an, dass die Muttersprache ihres Deutschlehrers ihres Wissens nach Deutsch ist, was auch der Richtigkeit entspricht. Lediglich ein Schüler aus der 11D zögerte und kreuzte die Antwort „Ich weiß es nicht“ an. Die Angaben hier sind allerdings etwas verfälscht, da viele Schüler untereinander fragten, ob jemand wisse, welche Muttersprache der Deutschlehrer habe. Einige fragten den Deutschlehrer auch selbst, wobei dieser meist eine positive Antwort gab oder manchmal auch die Schüler im Dunkeln tappen ließ. Von einigen Lehrern wurde ich darauf hingewiesen, dass die Schüler generell wissen sollten, dass Lehrer, die ihre Fächer auf Deutsch unterrichten, aus Österreich stammen, da die Herkunft der Lehrenden oft auch im Unterricht thematisiert wird.

Spricht dein Deutschlehrer Türkisch?

Auf die Frage, ob der Deutschlehrer die türkische Sprache beherrscht, gab es gemischte Antworten. So meinen in der HazD 19 von 20 Schülern, dass ihr Deutschlehrer auch Türkisch kann, obwohl viele „nur ein bisschen“ hinzufügten. Ein Schüler gab an, die Antwort nicht zu wissen. In der Parallelklasse gaben über 77% an, dass sie dies nicht wissen. Jeweils zwei Schüler antworteten mit „Ja“ bzw. „Nein“.

In der 9B verneinten 45% die Antwort und 40% wussten sie nicht. In der 9E hingegen sprachen sich 42% für die Türkischkenntnisse des Deutschlehrers aus, 21% verneinten diese. In der 10A gaben 20 von 21 Schülern ein „Nein“ ab und ein Schüler wählte die Kategorie „Ich weiß es nicht“. Auch in der 10D gab es keine positive Antwort. Mehr als die Hälfte gab an, es nicht zu wissen und zwei Schüler stimmten für „Nein“.

Die 11A ist die einzige Klasse, in der alle Schüler meinten, ihr Deutschlehrer spreche auch Türkisch, während in der Parallelklasse 14 von 16 Personen sich dagegen ausgesprochen haben und nur zwei Personen an ausreichende Türkischkenntnisse des Deutschlehrers glaubten. In den Abschlussklassen fiel das Urteil am negativsten aus. Hier meinten über drei Viertel der 12C, dass ihr Deutschlehrer nicht Türkisch spreche. Ein Schüler gab eine positive Antwort, während zwei weitere Schüler angaben, über die Türkischkenntnisse ihres Lehrers nicht Bescheid zu wissen. Auch in der 12D negierten elf von 19 Befragten die Frage. Zwei Schüler stellten sich gegen diese Behauptung und sechs Schüler gaben an, es nicht zu wissen.

Wie sieht für dich der ideale Deutschlehrer aus?

Diese Frage beschäftigt sich mit den Wünschen der Schüler und ihren Vorstellungen von einem perfekten Deutschlehrer. So können die Schüler wählen, welche Muttersprache ihr idealer Deutschlehrer haben sollte und in welcher/n Sprache/n er die deutsche Sprache vermitteln soll bzw. inwieweit er auf Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Türkischen eingehen soll. Hierbei gab es vier Kategorien:

- Kat. 1: Seine Muttersprache ist Türkisch, er spricht sehr gut Deutsch und kann auch Unterschiede zwischen dem Türkischen und dem Deutschen gut auf Türkisch und auf Deutsch erklären.
- Kat. 2: Seine Muttersprache ist Deutsch, er spricht sehr gut Türkisch und kann auch Unterschiede zwischen dem Türkischen und dem Deutschen gut auf Deutsch erklären.

- Kat. 3: Seine Muttersprache ist Deutsch, er spricht nur wenig Türkisch, kann aber die deutsche Sprache sehr gut auf Deutsch erklären.
- Kat. 4: Seine Muttersprache ist _____, er hat gute Deutschkenntnisse und erklärt die deutsche Sprache sehr gut auf _____.

In den Hazırlık-Klassen wünschte sich die Mehrheit der Schüler einen Deutschlehrer, der sowohl Deutsch als auch Türkisch perfekt beherrsche, wobei die Muttersprache Deutsch sein sollte. Konkret gaben in der HazD knapp die Hälfte der Schüler an, einen deutschsprachigen Muttersprachler mit sehr guten Türkischkenntnissen als Deutschlehrer haben zu wollen, während acht von 22 Meinungen²¹ sich für einen Deutschlehrer aussprachen, der nur wenig Türkisch spricht. Vier Schüler wünschten sich hingegen einen Deutschlehrer mit der Muttersprache Türkisch, der die Unterschiede zwischen dem Deutschen und Türkischen in beiden Sprachen erklären soll.

In der HazC plädierte auch die Mehrheit (66,67%) dafür, dass der Deutschlehrer sehr gute Türkischkenntnisse haben sollte, wobei seine Muttersprache Deutsch sein soll. Für zwei Schüler wäre der ideale Deutschlehrer in der Kategorie 3 angesiedelt. Ein Schüler wollte lieber einen türkischsprachigen Muttersprachler als Deutschlehrer und drei Schüler haben die Kategorie 4 ausgewählt. Hierbei musste man selbst eintragen, welche Muttersprache der Deutschlehrer haben sollte und in welcher/n Sprache/n er die deutsche Sprache erklären bzw. der Unterricht stattfinden sollte. Zwei Schüler sprachen sich für einen deutschsprachigen Muttersprachler aus, der die deutsche Sprache auf Deutsch und Englisch erklären soll und ein Schüler hätte lieber einen türkischsprachigen Muttersprachler, der die deutsche Sprache auch auf Türkisch erklärt.

In der weiterführenden Schulstufe sprachen sich die Schüler größtenteils für die Kategorien 2 und 3 aus, also für einen deutschsprachigen Muttersprachler mit geringen oder sehr guten Türkischkenntnissen. So wollte die Hälfte der 9B einen Deutschlehrer, der auch ein wenig Türkisch in den Unterricht hineinbringt, während die knappe andere Hälfte eine Lehrkraft bevorzugen würde, die die türkische Sprache sehr gut beherrscht und auf etwaige Unterschiede zwischen dieser und der deutschen Sprache verweist. Ein Schüler wählte die Kategorie 4 und gab an, für ihn wäre der ideale Deutschlehrer ein deutscher Muttersprachler, der die deutsche Sprache auf Deutsch, Englisch und Türkisch erkläre. In der Parallelklasse (9E) sprachen sich 84,21% für die Kategorie 3 aus.

²¹ Es kam zu Mehrfachnennungen, die in der Auswertung berücksichtigt wurden.

Lediglich zwei von 19 Personen wollten einen Deutschlehrer mit sehr guten Türkischkenntnissen und eine Person gab in Kategorie 4 an, sie wolle einen Deutschlehrer mit Türkisch als Muttersprache, wobei dieser aber nur auf Deutsch erklären solle.

In der 10. Schulstufe wurde ausschließlich ein deutschsprachiger Muttersprachler gewünscht. Elf von 21 Schülern der 10A hätten gern einen Deutschlehrer mit wenig Türkischkenntnissen, während der Rest den idealen Deutschlehrer mit sehr guten Türkischkenntnissen behaftet. In der 10D wünschten sich zwei Drittel einen Deutschlehrer, der auf die Unterschiede zwischen dem Türkischen und Deutschen sehr gut eingeht (Kat. 2) und ein weiteres Drittel würde einen Deutschlehrer mit wenig Türkischkenntnissen bevorzugen.

In der 11. Schulstufe zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Mehrheit aller Schüler aus der 11A sah den idealen Deutschlehrer in der Kategorie 2. An zweiter Stelle rangierte der Deutschlehrer mit geringen Türkischkenntnissen und eine Person sprach sich für den türkischsprachigen Muttersprachler aus. In der Parallelklasse wollten hingegen acht von 16 Schülern einen Deutschlehrer aus der Kategorie 3 und sechs Personen einen Deutschlehrer mit sehr guten Türkischkenntnissen. Zwei Schüler würden einen türkischen Deutschlehrer bevorzugen.

In den Abschlussklassen werden ähnliche Desiderata festgestellt. Während sich in der 12C 46% für einen Deutschlehrer mit wenig Türkischkenntnissen aussprachen, wollten dies in der 12D nur knappe 16%. Dagegen wählte die deutliche Mehrheit der 12D (78,95%) einen Deutschlehrer mit sehr gutem Wissen über die türkische Sprache. In der 12C belief sich der Anteil auf 38,46%. Zwei Schüler der 12C hätten lieber einen Lehrer, der ihnen die deutsche Sprache auf Englisch erklärt und ein Schüler der 12D bevorzugt eine türkische Deutschlehrkraft.

6.4.1.1.3 Der Deutschunterricht

Wird im Deutschunterricht auch über andere Sprachen gesprochen? Wenn ja, welche?

Die fünfte Frage zeigt, ob die Mehrsprachigkeit der Schüler im Unterricht miteinbezogen wird und welche anderen Sprachen neben dem Deutschen besprochen werden. Hierzu konnten die Schüler ein „Ja“ oder „Nein“ ankreuzen und auch angeben, welche

Sprachen ihrer Meinung nach im Unterricht thematisiert werden. Generell fiel das Ergebnis zugunsten thematisierter Sprachen aus, obwohl sich auch viele meinten, dass ausschließlich über die deutsche Sprache gesprochen wird.

In den Hazırlık-Klassen teilte sich die Meinung klassenweise. Während die HazD mit 85% der Schüler für andere Sprachen im Unterricht stimmten, waren es in der HazC nur knapp über die Hälfte. Dabei wurde das Englische oft erwähnt: Zwölf von 17 bejahten Angaben in der HazD führten – neben anderen Sprachen – Englisch an. Die türkische Sprache wurde sechsmal erwähnt und Französisch und Finnisch zwei bzw. einmal. Auch die Schüler der HazC meinten, dass vordergründig über die englische Sprache im Deutschunterricht gesprochen wird. Dies gaben 100% der bejahten Antworten an. Weiters wurde Latein mit drei Erwähnungen gezählt.

In den 9. Klassen waren die Schüler eher der Meinung, dass im Deutschunterricht dem monolingualen Habitus gefrönt wird. Waren es in der 9B „nur“ 42%, meinten 65% aller Schüler der 9E, dass auf andere Sprachen im Deutschunterricht nicht eingegangen wird. Dies aber verneinten sieben von 20 Schülern, wobei auch hier Englisch mit sechs vor dem Türkischen mit drei Erwähnungen stand. In der Parallelklasse erwähnten alle elf positiven Antworten Türkisch und acht Schüler auch Englisch.

In der 10. Schulstufe fiel das Ergebnis etwas positiver zugunsten des Multilingualismus aus. Hier stimmten 16 von 21 Schülern der 10A für die Thematisierung von anderen Sprachen im Deutschunterricht. Dabei erwähnten 100% die englische Sprache, Türkisch wird zweimal genannt. In der 10D bejahten bis auf zwei Schüler alle den Einsatz anderer Sprachen in ihrem Deutschunterricht. Hier wurde neben Türkisch (5x), Englisch und Latein (je 3x), auch Französisch (2x), Spanisch und Italienisch (je 1x) angegeben.

In den 11. Klassen war das Ergebnis heterogener. Während in der 11A elf von 13 Schülern (ein Schüler machte keine Angabe) Sprachen wie Türkisch (9x), Englisch (6x), Französisch (4x) und Latein (2x) angaben, meinten elf von 16 Schülern in der 11D, dass in ihrem Deutschunterricht keine andere Sprache thematisiert werde. Fünf Schüler stimmten aber dafür und erwähnten mit vier Stimmen Türkisch und mit zwei Stimmen Englisch. Ein Schüler gab an, dass „fast alle“ (11D #14) Sprachen im Deutschunterricht Erwähnung finden.

In den Abschlussklassen meinte die Mehrheit, dass nicht über andere Sprachen gesprochen werde. In der 12C gaben immerhin noch 46% die englische Sprache bzw. 7% Französisch an. In der 12D waren ebenfalls 46% aller Schüler der Meinung, dass Sprachen wie Englisch (5x), Türkisch und Französisch (je 1x) besprochen werden.

Wird im Deutschunterricht neben der deutschen Kultur auch über andere Kulturen gesprochen? Wenn ja, welche?

Die Frage beschäftigt sich damit, ob interkulturelle Theorien in das Unterrichtsgeschehen miteinfließen. Hierzu sollen die Schüler angeben, ob im Deutschunterricht auch andere Kulturen thematisiert werden. Falls sie dies so empfinden, sollen die Befragten vermerken, über welche Kulturen gesprochen wird.

In der HazD war das Verhältnis der Erwähnung andere Kulturen gegenüber der Nichterwähnung 40:60. Unter anderem wurden die türkische und österreichische Kultur mit je zwei Stimmen erwähnt. Die deutsche Kultur wurde einmal genannt und zwei Schüler gaben „viele Kulturen“ an, ohne dies genau zu spezifizieren. In der HazC waren alle Schüler der Meinung, dass die türkische Kultur im Deutschunterricht behandelt und oft für Vergleiche mit der deutschsprachigen herangezogen werde²². Weiters wurde die englische Kultur viermal erwähnt.

In der 9. Schulstufe waren sich beide Klassen mehrheitlich einig, dass andere Kulturen im Deutschunterricht zur Sprache kommen. Hier gaben drei Viertel aller Schüler der 9B die türkische (14x), österreichische (5x) und englische (1x) Kultur an. In der 9E sind es knappe 74%, die die türkische (9x), österreichische (3x) und chinesische (3x) Kultur erwähnten.

Die 10. Klassen sahen viele verschiedene Kulturen in ihren Deutschunterricht integriert. So gaben 19 von 21 Befragten der 10A an, dass „verschiedene“ bzw. die österreichische (je 6x) und die türkische Kultur (4x) im Unterricht zur Sprache kommen. Jeweils eine Person beantwortete die Frage mit „Nein“ oder machte keine Angabe. In der Parallelklasse meinten zwei Drittel, dass andere Kulturen erwähnt werden. Vier Schüler nann-

²² Dies ergab sich auch aus Gesprächen mit einigen Schülern aus der Klasse.

ten diesbezüglich die österreichische Kultur. Dahinter lag die türkische mit drei Stimmen. Weiters wurde Latein zweimal und Französisch einmal erwähnt.

In der 11A gaben elf von 13 Schülern die türkische (9x), englische (5x), französische (2x) und lateinische Kultur (2x) an, wobei ein Schüler sich seiner Stimme enthielt. Die Schüler der 11D hingegen meinten mit 68,75%, dass keine Kulturen besprochen werden. Dabei gaben aber fünf von 16 Schülern die Integration anderen Kulturen in ihren Deutschunterricht an und erwähnten neben der österreichischen und türkischen (2x bzw. 1x erwähnt) auch grob zusammengefasst die westlichen Kulturen mit zwei Stimmen.

Die Abschlussklassen stimmten mit insgesamt 24 zu acht Stimmen für die Interkulturalität im Deutschunterricht. Dabei gab der Großteil der 12C die türkische Kultur an, führte aber auch allgemein europäische und indische Kulturen an, die ihrer Meinung nach im Deutschunterricht zur Sprache kommen. Ein Schüler von 13 meinte, dass keine anderen Kulturen im Deutschunterricht thematisiert werden. In der 12D gaben über 60% an, dass unter anderem türkische (5x), englische (2x) und amerikanische (1x) Kulturen im Deutschunterricht Gehör finden. Außerdem meinten drei Schüler, dass „fast alle“ Kulturen im Unterricht behandelt werden.

6.4.1.1.4 Vorkenntnisse in Deutsch

Wie lange lernst du schon Deutsch?

Die letzte Frage zielt darauf ab zu analysieren, ob die Schüler bereits Vorkenntnisse und Erfahrungen mit Deutschunterricht vor dem Besuch des St. Georgs-Kollegs hatten, die möglicherweise auch ihre vorherigen Antworten beeinflussen könnten. Dabei stellte sich heraus, dass meist eine Klasse in der Schulstufe vermehrt Vorerfahrungen mit der deutschen Sprache hatte, während in der anderen Klasse derselben Schulstufe nur geringe Vorkenntnisse vorherrschend waren. Generell hatten rund ein Drittel bereits Erfahrungen mit dem Deutschunterricht, wobei das Ausmaß dieser Kenntnisse nicht erhoben wurde. In welcher Klasse welche Vorkenntnisse herrschten wird in der Interpretation bei Einzelfällen berücksichtigt. Eine allgemeine Auswertung pro Klasse und Schulstufe ist nicht aussagekräftig und wird deshalb hier auch nicht aufgeführt.

6.4.1.2 Darstellung der Gesamtergebnisse der Fragebögen

Auffallend ist, dass die Ergebnisse klassenintern oft sehr ähnlich waren. So begründeten die Schüler der unteren Klassen (allen voran Haz und die 9.) die Wahl des Deutschlernens damit, dass sie gern in einem deutschsprachigen Land studieren möchten oder persönlich der deutschen Sprache einen hohen Stellenwert zuschreiben, während die Befragten der oberen Klassen generelle Vorteile für die berufliche Karriere und für eine solide Allgemeinbildung sahen. Eine grundsätzliche Tendenz kann man anhand dieser Ergebnisse aber nicht abgewinnen.

Generell dominierte schulstufenunabhängig der Wunsch (43mal erwähnt) durch die Kenntnis der deutschen Sprache in Österreich, Deutschland bzw. der Schweiz studieren oder zumindest die Sprache in Studien einsetzen zu können. Dahinter folgte die Kategorie „persönliches Interesse“ mit 37 Nennungen. Auffällig oft wurde auch die Pflicht des Deutschlernens angegeben, da man das St. Georgs-Kolleg besucht (25mal). Inwieweit man sich diesen Besuch aber ausgesucht hat, wurde ausgespart. Als weiterer Grund wurden bessere berufliche Chancen genannt (23mal). An fünfter Stelle rangierte die Kategorie 1 mit 15 Bemerkungen, wo Deutsch neben anderen Sprachen generell als wichtig erachtet wurde. Relativ selten (7 Nennungen) wurde die allgemeine Pflicht in der Türkei erwähnt, eine Fremdsprache zu lernen bzw. gaben 6 Personen an, dass Familienangehörige Deutsch sprechen oder im deutschsprachigen Ausland wohnen. Sehr oft wurde Deutsch auch als wichtige Weltsprache genannt, die von vielen gesprochen wird.

Bei der Auswertung wurde ersichtlich, dass einige Schüler die Frage mit einem ähnlichen Wortlaut beantworteten. Dies kann zum einen darauf zurückzuführen sein, dass die Schüler ein ähnliches Sprachniveau haben und demgemäß dieselben Wörter verwenden, zum anderen könnte man mutmaßen, dass sich die Schüler während der Erhebung gegenseitig beraten haben. Letzteres wurde auch von mir selbst bei der Durchführung beobachtet, allerdings wollte ich den gegenseitigen Austausch nicht unterbinden, da oft auch inhaltliche oder Fragen bezüglich des Vokabulars gestellt wurden. Dies verfälscht natürlich die Aussagen um einen gewissen Grad, allerdings stellen Erhebungen mit hundertprozentigem Wahrheitsgehalt die Ausnahme dar.

Schulstufenabhängige Tendenzen konnten nur schwer ausgemacht werden. Allgemein herrschte aber in den unteren Schulstufen (Hazırlık und 9.) mehr Interesse im deutschsprachigen Ausland zu studieren. So fanden sich hier in vier Klassen 28 Stimmen, während es in den höheren Klassen (10. bis 12) nur 15 Stimmen aufgeteilt auf sechs Klassen gab. Der negative Aspekt des Deutschlernens, d.h. der „Zwang“ die Sprache zu erlernen, wurde in allen Klassen bis auf die 10D erwähnt. Hier gibt es jedoch keine alters- bzw. schulstufenabhängigen Merkmale. Je nach Klasse wurde dieser Grund ein bis sechsmal erwähnt. Das persönliche Interesse bzw. die Liebe zur deutschen Sprache wurde in den 10. und 12. Schulklassen erwähnt. Beruflich besser gestellte Chancen mit der Kenntnis der deutschen Sprache malten sich sowohl die Hazırlık-Klassen als auch die 11. und 12. aus.

Bei der zweiten Frage nach Verständlichkeit der gesprochenen Sprache des Deutschlehrers im Unterricht vergaben die Klassen mit 76 von 171 Stimmen mehrheitlich die Note 2, was anzeigt, dass die Mehrheit aller Schüler ihren Deutschlehrer gut versteht und dem Unterricht inhaltlich gut folgen kann. An zweiter Stelle stand die Note 1 mit 59,5²³ Stimmen. Die weitere Abfolge belief sich auf die Noten 3 (28 Stimmen), 4 (6,5 Stimmen) und 5 (1 Stimme).

In den meisten Schulklassen sprach die Mehrheit sich für die Note 2 aus, wobei auch die Noten 1 bis 4 vergeben wurden. Lediglich in der 10D und 12D wurde nur mit „Sehr gut“ bzw. „Gut“ geantwortet. Überall herrschte ein gewisser Bereich vor, in dem sich die Schüler bei der Notengabe bewegten. Die Klasse 11A bildete hierbei die Ausnahme, da zwar mehrheitlich die Noten 1 und 2 vergeben wurden, es aber auch zu einer erkennbaren Abweichung mit jeweils einer Nennung der Note 4 und 5 kommt. In der HazC, wo die Schüler zwei Stimmen vergaben, da sie zwei Deutschlehrer haben, gab es bei den meisten Fragebögen zwischen den beiden Deutschlehrern meist eine Abweichung von einem Skalengrad. Oft wurde auch dieselbe Note vergeben und sehr selten gab es Abweichungen um bis zu zwei Notengrade.

Die dritte Frage, die herausfinden wollte, wie gut bzw. schlecht die Schüler die Erklärungen zur deutschen Sprache durch den Deutschlehrer empfinden, wurde mehrheitlich

²³ Als halbe Stimmen wurden die Angaben der HazC gewertet, da sie beide Deutschlehrer benoteten und es somit zwei Noten pro Schüler gab.

positiv beantwortet. Demnach meinten 41,23%, dass ihr Deutschlehrer Themen wie Grammatik und Rechtschreibung sehr gut auf Deutsch erklärt. Ein Drittel aller Befragten gab ihren Deutschlehrern die Note 2. 27,5 Stimmen von 171 kreuzten die 3 an, gefolgt von 8 bzw. 6 bzw. 2 Schülerstimmen für die Noten 4, 5 und 6. Schulstufenübergreifende Tendenzen sind keine auszumachen, da jede Klasse von einem anderen Deutschlehrer unterrichtet wird.

Bei der Wahl des idealen Deutschlehrers wurde die Kategorie 2 (Muttersprache Deutsch, sehr gute Türkischkenntnisse) knapp vor der Kategorie 3 (Muttersprache Deutsch, geringe Türkischkenntnisse) mit 84 zu 72 Stimmen genannt. Gemeinsam ergibt sich somit ein Anteil von über 90%. Mit großem Abstand folgte dahinter der türkischsprachige Deutschlehrer mit neun Nennungen. Acht Schüler gaben ausführlichere Anmerkungen zu ihrem idealen Deutschlehrer, wobei hier mehrheitlich ein deutschsprachiger Muttersprachler gefordert wurde, der das Englische mehr in den Deutschunterricht integriert und es bei Erklärungen der deutschen Sprache miteinbezieht.

Ob und welche Sprachen im Deutschunterricht neben dem Deutschen thematisiert werden, wollte die Frage 5 herausfinden. Die Mehrheit der Schüler (58,48%) war der Meinung, dass mehrsprachigkeitsfördernde Ansätze im Deutschunterricht integriert sind. Auffällig oft wurde hierbei das Englische erwähnt mit drei Viertel aller bejahten Stimmen, wobei auch Mehrfachnennungen möglich waren. Auf Platz zwei rangierte die türkische Sprache mit 41 Erwähnungen. Ebenfalls genannt wurden die Sprachen Latein, Französisch, Spanisch, Italienisch und Finnisch. Ein Schüler erklärte den Einsatz von anderen Sprachen im Deutschunterricht wie folgt: „Türkisch und manchmal Französisch und Englisch, weil manche deutsche Wörter von Fran. und Eng. kommen.“ (11A #11)

Wie oft und in welchem Maße fremde Sprachen thematisiert werden, lässt sich allerdings nicht feststellen. So gaben einige Schüler an, dass zwar über andere Sprachen gesprochen wird, aber sehr wenig: „Ab und zu über Englisch und Französisch“ (11A #2), „Wenig. Über die türkische Sprache“ (11A #3), „Manchmal über die türkische Literatur, aber auf Deutsch“ (11A #8).

Neben anderen Sprachen war es auch interessant herauszufinden, ob andere Kulturen abgesehen von der deutschen thematisiert wurden. Hier fiel das Ergebnis durchaus posi-

tiv aus. 71,34% aller befragten Schüler meinten, dass Interkulturalität im Deutschunterricht zu tragen kommt. Dabei wurde neben der türkischen Kultur auch oft die englische genannt. Auffallend oft wurde auch die österreichische Kultur erwähnt.

Bei Frage 7 galt es herauszufinden, ob die Schüler sich bewusst sind, dass ihre Deutschlehrer muttersprachliche Deutschsprecher sind. Dabei konnten sie zwischen den Antworten „Ja“, „Nein“ oder „Ich weiß es nicht“ wählen. Hier gab es nur eine Person von 171, die angab, nicht zu wissen, ob die Muttersprache des Deutschlehrers Deutsch ist. Die restlichen 170 kreuzten ein „Ja“ an, wobei sich einige untereinander bei dieser Frage berieten oder sogar den Lehrer fragten (siehe Abschnitt 6.4.1.3 Anmerkungen zur Durchführung).

Ob der Deutschlehrer auch die türkische Sprache beherrsche, wurde in Frage 8 gestellt. Das Ergebnis hierzu ist sehr unausgeglichene, da es sich ja auch um verschiedene Deutschlehrer handelt. Insgesamt überwiegte mit einem Stimmenanteil von 42,69% die Antwort „Nein“. 29,82% der befragten Schüler hingegen glaubten, dass ihr Deutschlehrer auch türkisch spricht, wobei einige „ein bisschen“ hinzufügten oder es mir während der Abgabe der Fragebögen mitteilten. 26,9% gaben an, dass sie nicht wissen, ob ihr Deutschlehrer auch Türkisch kann und ein Schüler enthielt sich der Stimme.

6.4.1.3 Anmerkungen zur Durchführung der Fragebögen

Die Befragung wurde während des Unterrichts meist zu Beginn der Stunde durchgeführt. Der jeweilige Lehrer stellte mich als zukünftige Deutschlehrerin vor und ich erklärte den Schülern, warum ich diese Untersuchung mache. Die Schüler wurden nicht ausdrücklich gefragt, ob sie den Fragebogen ausfüllen wollen. Es gab aber keine Gegenstimmen und die Anonymität der Schüler wurde weitgehend gewährleistet. Einige Lehrkräfte lasen jedoch während des Ausfüllens den Fragebogen durch und gaben oft Aussagen wie „Das ist so und so gemeint.“, „Hier könnt ihr zum Beispiel das hinschreiben.“, sodass die Schülerantworten auch etwas verzerrt sein können. Selten fragte auch ein Schüler nach, wie man ein Wort schreibe oder ob diese oder jene Aussage korrekt sei. Im Großen und Ganzen verlief die Erhebung aber reibungslos. Die Schüler waren sehr hilfsbereit und offen. Die Rücklaufquote betrug einhundert Prozent.

Worauf ich bei der Erstellung des Fragebogens nicht geachtet hatte, war, dass man in der Türkei ein anderes Notensystem verwendet und so auch die Schüler am St. Georgs-Kolleg ein anderes Notensystem haben als jenes, das in Österreich üblich ist. So gilt im türkischen Schulsystem 5 als die beste Note und 1 als die schlechteste bzw. wird auch mit Punkten gerechnet, wobei 100 das beste Ergebnis ist. Zwar wurde bei den Skalen 1 bis 6 bei der 1 ein „Sehr gut“ und bei der 6 ein „Schlecht“ hinzugeschrieben, allerdings habe ich bei der ersten Klasse gemerkt, dass einige Schüler nicht darauf achteten und erst von anderen Mitschülern auf die „verkehrte“ Skalenbewertung aufmerksam gemacht wurden. In den darauf folgenden Klassen habe ich vor der Austeilung des Fragebogens immer auf diesen Unterschied hingewiesen. Ich kann es zwar nicht ausschließen, allerdings denke ich, dass kaum jemand die Skala falsch interpretiert hat, da ich vor dem Absammeln des Bogens noch einmal nachfragte und die Schüler mir versicherten, dass sie das vorgegebene Notensystem verstanden haben. Zudem waren die Antworten recht homogen auf einen Skalenbereich verteilt.

Weiters war vorher nicht bekannt, dass die Hazırlık-Klassen zwei Deutschlehrer haben. Eine Klasse machte trotzdem nur ein Kreuz bei den Fragen um den Deutschlehrer, die zweite jedoch nahm es genauer und machte zwei Kreuze bzw. oft ein Kreuz und einen Kreis. Dadurch gestaltete sich die Auswertung schwieriger. Es wurden alle Angaben gezählt, wobei aber jede im Vergleich mit den Angaben der anderen Klassen nur die Hälfte zählen konnte, da sonst die HazC mehr Einfluss auf die Gesamtergebnisse gehabt hätte.

Bei Frage 6, nach der Thematisierung anderer Kulturen neben der deutschen, fragten einige Schüler nach, ob mit der deutschen Kultur auch die österreichische verstanden wurde. Falls die Frage gestellt wurde, bejahte ich sie. Allerdings ging bei der Auswertung hervor, dass dies oft nicht so aufgefasst wurde und viele Schüler zählten neben anderen die österreichische Kultur auf. Es wäre hier wohl besser gewesen, nicht von der deutschen, sondern von den deutschsprachigen Kulturen zu sprechen. Einige Schüler meinten auch, dass nicht einmal diese thematisiert werden, so hätte die Frage vielleicht lauten sollen „Welche Kulturen werden im Deutschunterricht thematisiert?“. Ich kann diese Annahme aber nicht bestätigen. So habe ich in sehr vielen Deutschstunden Hinweise und Gespräche über die österreichische bzw. deutsche Kultur und oft auch über

die türkische Kultur vernommen. Auch habe ich mir die Schulbücher auf kulturelle Aspekte angesehen und viele Sprechansätze gefunden.

Die Frage, ob die Muttersprache des Deutschlehrers Deutsch ist, wurde zwar mit sehr großer Mehrheit bejaht, allerdings wurde diese Frage auch in sehr vielen Klassen während des Ausfüllens besprochen. Demnach war es einigen nicht klar, ob ihr Deutschlehrer deutscher Muttersprachler ist oder nicht. Einige fragten sogar den Deutschlehrer, falls dieser bei der Erhebung anwesend war und manche gaben bereitwillig Antwort. Die Ergebnisse sind dadurch verfälscht; in welchem Grade lässt sich nicht sagen. Nach den Türkischkenntnissen ihrer Deutschlehrer gefragt, meinten viele Schüler, dass die Kategorie „ein bisschen“ fehle. Dazu merkte ich an, dass sie eher „Ja“ ankreuzen sollten, wenn sie der Meinung sind, ihr Deutschlehrer könne sich einigermaßen ausdrücken. Eine Abstufung wäre aber sicherlich aussagekräftiger gewesen.

6.4.1.4 Zusammenfassung der Schüler-Ergebnisse

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass die befragten Schüler für einen mehrsprachigen Unterricht sind. Neben der Einbeziehung ihrer Muttersprache (Türkisch), die vor allem von den jüngeren Klassen mit anfänglich geringen Deutschkenntnissen, gewünscht wird, soll auch die englische Sprache oft im Unterricht thematisiert werden und für Vergleiche mit der deutschen Sprache wegen ihrer nahen Verwandtschaft herangezogen werden. Darüber hinaus wollen die Schüler auch andere Sprachen thematisiert wissen. Dies setzt voraus, dass die Lehrkräfte fundierte Kenntnisse in den Sprachen haben müssten. Die Realität zeigt, dass dies aber bezüglich der türkischen Sprache nur selten von den Lehrern umgesetzt wird. Dennoch spricht sich die große Mehrheit für deutschsprachige Muttersprachler als Deutschlehrkräfte aus. Allerdings hatten die Schüler auch noch nie einen türkischen Deutschlehrer und so fehlt ihnen die Vergleichsmöglichkeit. Weiters deutet dies auf die Idealisierung des Native Speakers hinaus, die bereits anfangs in der Arbeit als Vermutung erwähnt wurde (siehe Kapitel 1 u. 2). Ebenso wünschen sich aber auch einige Schüler eine türkische Lehrkraft, die die deutsche Sprache gut vermitteln kann. Bezüglich Fremdverstehen sei festzuhalten, dass die Schüler sich bewusst sind, dass bei der Thematisierung verschiedener Kulturen bzw. bei deren Aufeinandertreffen ein hohes Maß an Respekt verlangt wird, damit Fremdverstehen positiv gelingen kann.

6.4.2 Lehrer

6.4.2.1 Auswertung der qualitativen Interviews

Für das Leitfadeninterview stellten sich drei Deutschlehrkräfte zur Verfügung. Diese wurden von der Schulleitung ausgewählt. Die Gespräche fanden einzeln in der Österreichbibliothek am St. Georgs-Kolleg am 20. und 22. Februar 2012 statt. Sie wurden mittels MP3-Player aufgenommen, stehen aber aufgrund der Rücksichtnahme auf die interviewten Personen und ihre Anonymität nicht der Öffentlichkeit zur Verfügung. Ausschnitte des transkribierten Interviews finden sich sowohl in der Auswertung als auch in der Interpretation.

Die Auswertung lehnt sich teilweise an die Logik der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Bohnsack 2007), die sich an thematische Einheiten orientiert und weniger einfallinterpretatorisch arbeitet. Außerdem sieht sie vor, dass die Daten zuerst ausgewertet und zusammenfassend vorgestellt werden und erst im nächsten Schritt interpretiert werden. Zudem werden Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse genutzt, wie beispielsweise den qualitativ verstehenden Ansatz, bei dem man Phänomene und Aussagen nicht nur analysiert, sondern auch versucht, sich in diese hineinzuversetzen (vgl. Mayring 2010: 19). Jedes Interview wurde zunächst einzeln ausgewertet²⁴. Darauf wurde ein besseres Verständnis für die Ausgangsproblematik aufgebaut, um dann einzelne Abschnitte nach Themen zu analysieren.

Die Interviewpartner wurden mit den Kürzel DL (= Deutschlehrkraft) 1 bis 3 nach Abfolge des Gesprächs nummeriert. Zunächst folgen einige allgemeine Angaben zu den Interviews und den interviewten Personen.

Abkürzung	DL1	DL2	DL3
Datum d. Gesprächs	20.02.2012	22.02.2012	22.02.2012
Gesprächsdauer	49:56	23:53	23:38
Ausbildung	Lehramt AHS: Deutsch, Geschichte, DaF-Kurse	Lehramt HS: Deutsch, Geographie, Bibliothekarin, Kinder- und Jugendliteraturlektorin, DaF-Kurse	Lehramt AHS: Deutsch, Geschichte, DaF-Kurse

²⁴ Die Einzelauswertungen befinden sich nicht in dieser Studie.

Unterrichtserfahrung	32 Jahre	24 Jahre	5 Jahre
Tätigkeit am St. Georgs-Kolleg	5. Schuljahr	15. Schuljahr	2. Schuljahr
weitere Auslandserfahrung	6 Jahre Deutschlehrer an der Deutschen Schule São Paulo	nein	½ Jahr DaF-Lehrer in Irland, 2 Jahre DaF-Lektor in Mazedonien
Unterrichtsfächer am St. Georgs-Kolleg	Deutsch	Deutsch	Deutsch
Muttersprache	Deutsch	Deutsch	Deutsch

Es handelt sich – wie aus der Tabelle ersichtlich – um Deutschlehrkräfte, deren Unterrichtserfahrung und Tätigkeit am St. Georgs-Kolleg recht unterschiedlich ist. Alle drei waren jedoch sehr bereitwillig, Auskünfte über ihre Erfahrungen zu geben.

Die Gespräche lassen sich in folgende Themen einteilen:

- Unterricht und Schulalltag
 - Lehrer, Schüler, Lehrer-Schüler, Lehrer-Lehrer, Sprachen
- Verschiedene Kulturen und Interkulturalität
- Lehreraus- und Weiterbildung
- ÖAS und Sprachenpolitik

Diese Themen sollten von den Interviewpersonen in der Rolle als muttersprachliche Lehrkraft an einer Auslandsschule reflektiert werden. Gelegentlich fühlten sich die Befragten aber auch als Privatperson angesprochen – beispielsweise bei der Frage nach den verschiedenen Kulturen und ihrer persönlichen Erfahrung anfangs in einem „fremden“ Land. Dies war insofern wichtig zu erforschen, als dass man meines Erachtens berufliche und private Aspekte nicht immer trennen kann, obwohl dies im Sinne der Professionalität gefordert wird. Dennoch spielen auch immer wieder persönliche Erfahrungen und Eindrücke im Unterricht eine Rolle.

6.4.2.1.1 Unterricht und Schulalltag

Der erste Themenabschnitt umfasst sehr viele Bereiche. Zunächst geht es um den Unterricht am St. Georgs-Kolleg mit seinen Spezifika. Dabei werden Aspekte eröffnet, die nur den Lehrer oder nur den Schüler betreffen. Weiters wird die Lehrer-Schüler-

Beziehung und auch die Zusammenarbeit unter den Lehrern beleuchtet. Ebenfalls wird erfragt, welche Vor- und Nachteile muttersprachliche Lehrkräfte mit sich bringen.

In der Einstiegsfrage ging es darum, den Deutschunterricht am St. Georgs-Kolleg mit jenem in Österreich zu vergleichen. Dabei sprachen sich alle Interviewpartner dafür aus, dass der Unterricht an einer ÖAS nicht dem Regelunterricht von österreichischen Schulen entsprechen kann und es de facto eine „ganz andere Art“ (DL1) des Unterrichtens ist. DL2 meint hierzu, dass der Deutschunterricht in den ersten beiden Klassenstufen wenig bis gar nichts mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch in Österreich zu tun hat. Ein starker Schwerpunkt wird auf den Spracherwerb gelegt. Die Schüler kommen mit 15 Jahren an die Schule und besuchen ein Jahr lang die Hazırlık, eine Vorbereitungs-klasse, wo 22 Stunden pro Woche Deutsch von zwei unterschiedlichen österreichischen Deutschlehrern gelehrt wird. DL3 meint, dass der Fokus dabei auf der Sprache selber liegt und nicht auf den Themen, wie es in Österreich üblich ist. Hier werden die Themen für sprachliche Phänomene herangezogen. Laut DL2 liegt die Wortschatz- und Grammatikvermittlung an wichtigster Stelle, wobei sie seit der Einführung des GERS ein Umdenken bei den Lehrkräften festgestellt hat. Nun werden auch Fertigkeiten wie Lesen und Zusammenhängendes Sprechen in den Vordergrund gerückt.

Bedauert wurde von DL2 die Aufhebung der Unterstufe seit 1998. Da das türkische Gesetz die Volksschulzeit verlängerte, ist es nun nicht mehr möglich, eine Unterstufe anzubieten. DL2 hat die Unterstufe aber noch erlebt und meint, sie war ein großer Vorteil, da man vier Jahre statt nur mehr einem Jahr hatte, die Schüler auf den deutschsprachigen Fachunterricht auf hohem Niveau vorzubereiten. Sie spricht von heutigen Sprachdefiziten in Deutsch und bezeichnet die Schüler von damals als „so sprachgewandt und sprachbeherrscht“ (DL2). Auch DL1 würde sich für ein System mit Unterstufe aussprechen, wie sie es in der Deutschen Schule erlebt hat. Dabei geht sie auf die Situation ein, dass die Schüler ab dem zweiten Schuljahr viele Sachfächer auf Deutsch haben und nennt dies „ein Problem, das man lösen muss“ (DL1).

Ein weiteres Problem sieht DL1 darin, dass der aktive Sprachgebrauch immer stärker in den Hintergrund rückt. Die türkischen Schüler neigen dazu, auswendig zu lernen. Dies erklärt sich DL1 aus dem türkischen Schulsystem. Als Beispiel gibt sie an, dass man für die türkische Universitätsaufnahmeprüfung schwierige mathematische Beispiele inner-

halb einer Minute lösen muss. Da es aber einen Fragenkatalog zur Vorbereitung gibt, nützen viele Schüler dies zum Auswendiglernen. Auch durch das Punktesammeln seit der Volksschule sind die Schüler stark leistungsorientiert und daher eher darauf trainiert, eine Leistung an einem bestimmten Tag zu erbringen. Für die Schüler ist diese Art des Lernens normal. DL1 meint hierzu, dass es daher schwierig ist, den Schülern andere Zugangsweisen des Lernens zu zeigen und DL2 sieht den Einsatz von „Lernen lernen“ in den Vorbereitungsklassen als unumgänglich, wenn die Schüler die Schule erfolgreich absolvieren wollen. Weiters sieht sie es für die Schüler als eine „irrsinnige Herausforderung“ (DL2), in einem Schuljahr auf A2 bis A2+-Niveau zu gelangen.

Die Rolle der Lehrperson ist dabei nicht nur auf die Sprachvermittlung beschränkt. DL2 merkt an, dass man die Schüler immer wieder motivieren und ihnen Ziele zeigen muss. Darüber hinaus spricht sich DL1 für Nachhaltigkeit aus. Sie meint damit „kein Lernen auf den Punkt“ (DL1). Die Strukturen sollen dabei möglichst einfach gehalten werden. DL3 beschreibt die Sprache, die sie im Unterricht anwendet wie folgt: „das einfachste verfügbare Wort, die einfachste mögliche Sprachstruktur“ (DL3). DL1 und DL2 gehen auch auf die Deutlichkeit des Sprechens ein „Dialekte und Ähnliches zu vermeiden“ (DL1) und auch nur jenen Wortschatz einsetzen, der schon behandelt wurde (DL2). Auch DL3 meint, dass es hilfreich wäre, wenn man die Sprache der Schüler – im konkreten Fall Türkisch – auf sehr gutem Niveau beherrschen würde. Die Person selbst gibt zu, nur geringe Kenntnisse in der türkischen Sprache zu haben. So ist es manchmal schwierig, Begriffe und Wörter zu erklären. Oft wird auf die englische Sprache ausgewichen, da viele Schüler diese bereits einige Jahre gelernt haben.

DL2 hingegen beherrscht die türkische Sprache sehr gut und fragt immer wieder bei den Schülern nach, wie deutsche Wörter auf Türkisch oder Englisch heißen und übersetzt auch, wenn nötig, ein Wort ins Türkische. Sie selbst ist auch Mentorin für türkische Deutschlehramtsstudenten und sieht bei diesen den Vorteil, dass sie schneller verstehen, welches Problem sich für den Schüler stellt, da sie einen besseren Bezug zu den beiden Sprachen haben. Eher negativ bewertet sie die Aussprache der zukünftigen Deutschlehrer und ihre Sprachmelodie, obwohl sie sie generell als sehr gut ausgebildet beschreibt. Darüber hinaus meint sie, dass ein Muttersprachler die „feinen Nuancen“ der deutschen Sprache besser vermitteln kann und man in einer ÖAS auch die österreichische Kultur

vermitteln sollte, was ihrer Meinung nach besser mit österreichischen Lehrkräften gewährleistet werden kann.

Desgleichen betont DL3, dass ein Muttersprachler seine jeweilige Kultur in den Klassenraum mitbringt und dies auch von den Schülern wahrgenommen wird – ob bewusst oder unbewusst. Die Lehrkraft meint auch, dass Muttersprachlern vermutlich höhere Kompetenzen bezüglich Sprachwissen und –können zugeschrieben werden. DL1 hingegen räumt das methodische Vorgehen österreichischer Lehrer ein. Diese haben einen anderen Zugang zum Sprachenlehren als türkische Lehrkräfte. Der Lehrer beschreibt, dass österreichische Lehrer das Auswendiglernen vermeiden, da es „bei einer Sprache ein Problem [ist], wenn man also hier Regeln lernt und nicht anwendet; dann kann man’s theoretisch aber nicht praktisch“. Er spricht weiters von „österreichischen Methoden“, mit denen man an das Sprachenlehren herangehen soll, damit die Schüler auch wirklich sprechen können. Die DaF-bezogenen Lehrbücher sieht er als wichtige Hilfestellung, die es früher in dieser Form nicht gegeben hat.

Als wichtiger Aspekt des Deutschunterrichts wird auch die Lehrer-Schüler-Beziehung genannt. DL2 bezeichnet sie als sehr innig, da man sich in den Vorbereitungsklassen auch jeden Tag sieht und durch die verschiedenen Themenaspekte des Unterrichts viel von den Schülern erfährt. Dazu meint sie: „Sie [die Schüler] begegnen uns [den Lehrern] mit so einer Empathie“. DL3 schließt sich der Meinung an, in dem er von einer „emotionalen Nähe“ spricht, die die Schüler beim Lehrer suchen und sich so von den österreichischen Schülern unterscheiden. DL1 hingegen spricht von einer weit geringeren Schüler-Lehrer-Beziehung als in Österreich. Dabei bringt die interviewte Person das Argument, dass die Schüler oft keine Zeit haben, Wahlfächer zu belegen oder externe Kurse zu besuchen. Zudem kommt die sprachliche und kulturelle Barriere hinzu. Außerdem sind die Schüler laut DL1 nicht so leicht motivierbar, wenn es für gewisse Aktionen keine Punkte gibt. Die Lehrkraft sieht die Beziehung als „über die Schule kaum hinausgehend“.

Die Lehrer-Lehrer-Beziehung wird von den befragten Personen durchwegs als positiv bezeichnet. Schwierigkeiten gibt es zwischen den österreichischen und türkischen Lehrern insofern, als dass die österreichischen Lehrer sehr geringe Türkischkenntnisse haben und die türkischen Lehrkräfte auch wenig bis keine Deutschkenntnisse und oft auch

keine Englischkenntnisse vorweisen können. So meint DL3, dass es ansatzweise Kooperationen gibt, wobei das größere Gewicht seiner Meinung nach auf Deutsch liegt. DL1 ist der Meinung, dass es keine Zusammenarbeiten im engeren Sinn gibt und schätzt die Kommunikation untereinander als schwierig ein. DL2 hingegen betont, dass es gemeinsame Lehrerausgänge gibt und auch die Schülerberatung immer wieder Projekte startet. Ihrer Meinung nach ist die Kooperation erst in den letzten Jahren entstanden, wobei diese stark von den einzelnen Individuen abhängig ist. Generell wird darauf geachtet, dass die Fächer auf Deutsch jene auf Türkisch nicht überwiegen. Außerdem sind beide Fächer Hauptfächer, die man positiv bestehen muss, um in die nächste Klasse aufzusteigen.

6.4.2.1.2 Verschiedene Kulturen und Interkulturalität

Alle drei befragten Deutschlehrer gaben an, dass sowohl die österreichische wie auch die türkische Kultur oft Thema der Deutschstunde sind. Dabei wird auch von DL1 und DL3 darauf hingewiesen, dass man um Themen wie Politik und Religion einen Bogen machen sollte, da solche Diskussionen unter Umständen zu Konflikten führen könnten. Außerdem ist es laut DL1 nicht Aufgabe des Deutschlehrers über Religion zu diskutieren. Was ihrer Meinung nach gut klappt, ist die Gegenüberstellung von kulturellen Festen und Lebensweisen. Dies wird oft auch von den Schülern eingefordert, da sie sich der „Andersartigkeit“ ihres Lehrers bewusst sind. DL2 betont, dass es wichtig ist, zwischen den beiden Kulturen eine Verbindung herzustellen und nennt dafür auch das Thema „Feste feiern“. Dabei stellt sie die Offenheit für beide Kulturen an erster Stelle. Respektvoller Umgang miteinander und Respekt gegenüber „anders sein“ sind wichtige Leitlinien, die sie im Unterricht vermittelt wissen will. Dies war für sie auch schon in Österreich essentiell.

DL3 versucht, mittels Musik und Vergleichen in der Alltagskultur Querverbindungen herzustellen. Der Lehrer meint, dass türkische Jugendliche sich nicht allzu sehr von österreichischen unterscheiden und mit den neuen Medien wie dem Internet viele Dinge bekannt oder leicht vermittelbar sind. Dabei sieht er seine Rolle als Repräsentant der österreichischen Kultur „Ja, ich bin schon der Repräsentant der österreichischen Kultur. Das ist schon die Rolle, die ich einnehme. Das heißt nicht, dass ich das nicht reflektiere, aber so stehe ich schon in der Klasse, als Österreicher.“

DL1 sieht den Schüleraustausch in den 10. Klassen als gutes Mittel für die Verbindung beider Kulturen. Hierbei verbringen türkische Schüler eine Woche bei Familien in Österreich und umgekehrt. Auch sieht die Lehrperson es als oberstes Prinzip, Verständnis für andere zu wecken und Toleranz zu üben. Weiters nennt sie die österreichischen Prinzipien des Schulsystems geltend, wobei sie nicht abzuschätzen vermag, wie stark sich diese wirklich auf den Unterricht auswirken. Im Deutschunterricht sei es auch üblich, „europäisches Gedankengut“ (DL 1) zu präsentieren. Hierzu bietet sich die Literatur beispielsweise für die Vermittlung der Aufklärung sehr gut an.

Doch die Verschiedenheit zwischen türkischer und österreichischer Kultur ist nicht nur in Bezug auf die Schüler ein Thema. Die Lehrpersonen berichteten aus eigenen Erfahrungen, wie es ihnen anfänglich erging. Dabei schildert DL2, dass sie anfänglich mit großen Sprachbarrieren zu kämpfen hatte, obwohl sie bereits vor Antritt einen Türkischkurs in Österreich besucht hatte. Dabei hatte sie das Glück, einen ehemaligen Lehrer des St. Georgs-Kollegs kennenzulernen, der ihr nützliche Tipps gab. Faktum war aber, dass sie sich anfangs als Fremdkörper im Lehrerkollegium fühlte. Dies geschieht laut ihrer Angabe aber auch oft in Österreich. Heute sieht sie die Lage als verbessert und schätzt die Aufnahme neuer Lehrer positiver ein. Vor 15 Jahren, als sie an das St. Georgs-Kolleg kam, war es eher eine Herausforderung sich behaupten zu können.

DL3 fühlte sich vor zwei Jahren zu ihrem Beginn sehr gut aufgehoben und war „angenehm überrascht“. Der Lehrer bezeichnet die Kollegen als sehr hilfsbereit und gesteht, dass er aber trotz Vorbereitung einen kleinen Kulturschock erlebt hatte. DL1, hingegen, meint dazu „wenn ich wohin gehe, dann geh ich dorthin und dann geh ich jetzt nicht in die Fremde, ich fühle mich eigentlich nicht fremd; es ist anders, klar“ und auch „Ich komm hierher, um hier zu sein, aber ich weiß ganz genau, ich geh auch wieder zurück.“ So spricht er sich für eine zeitliche Begrenzung des Aufenthalts aus, da man sonst Gefahr läuft, betriebsblind zu werden. Mit „betriebsblind“ meint der Interviewte, dass man Dinge übernimmt, ohne großartig nachzudenken und führt das Beispiel an, dass man anfänglich große Ansprüche an die sprachlichen Kenntnisse der Schüler stellt und diese zusehends minimiert. Außerdem fügt er hinzu: „An Auslandsschulen, das typische was man als Neuer hört: Das geht hier nicht. Das haben wir schon immer so gemacht. Das kann man nicht anders machen. Drei Aussagen, die grundsätzlich falsch sind.“ (DL1)

6.4.2.1.3 Lehreraus- und Weiterbildung

Eine österreichische Lehrkraft bedarf einer speziellen Ausbildung, wenn sie im Ausland unterrichten möchte. Wie aber sieht dies am St. Georgs-Kolleg aus und welche Qualifikationen und Ausbildungen wünschen sich die dortigen Lehrer für ihre zukünftigen Kollegen? Zunächst geben die Lehrpersonen an, dass in der heutigen Zeit eine DaF-Qualifikation wünschenswert sei. Dazu meint aber DL2, dass in der Ausschreibung um Stellen an ÖAS nur die Anforderung Deutsch stehe und nicht DaF. Ihrer Meinung nach wäre aber eine DaF-Ausbildung nicht so wichtig, wie gute Kenntnisse in Methodik, Didaktik und Pädagogik. Immer öfter beobachtet sie, dass Oberstufenlehrer mit den Vorbereitungsklassen überfordert sind, da man hier zehn bis zwölf Stunden pro Woche unterrichten muss. Der Unterricht muss abwechslungsreich sein und die Schüler immer fordern. DL2 würde den Einsatz weiterer Hauptschullehrer (sie ist derzeit die einzige) begrüßen.

DL1 stellt an den zukünftigen Deutschlehrer folgendes Profil: Er sollte eine DaF-Ausbildung haben bzw. diese noch vor Antritt des Auslandsdienstes absolvieren. Eine komprimierte DaF-Ausbildung sollte für jeden Auslandslehrer verpflichtend sein und vom bmukk zur Verfügung gestellt und verlangt werden. Darüber hinaus sollte der Deutschlehrer ÖSD-Prüfer sein und viel Berufserfahrung mitbringen. Weiters nennt er EDV-Kenntnisse und den Umgang mit verschiedenen Medien als essentiell. Auch sollte vor Ort für mehr Möglichkeiten der Weiterbildung gesorgt werden, vor allem in den Bereichen Methodik und DFU.

DL3 sieht ebenfalls Aufholbedarf im DFU-Bereich. An der Schule hat die Lehrkraft die Erfahrung gemacht, dass viele Kollegen nicht wissen, wie sie ihre Sprache einfacher gestalten können, ohne dabei auf Fachvokabular zu verzichten. Die Kenntnisse in DaF hält die Lehrkraft für gut, während DL1 im Kollegium die DaF-Kenntnisse als sehr gering beurteilt.

Für DL3 sind neben DaF und DFU sogenannte Softskills für Neulehrer im Ausland wichtig. Dabei sind Improvisationstalent und Flexibilität gefragt. Auch muss man bereit sein, etwas Neues zu erleben und sollte eine gewisse Beziehung zu dem Zielland aufbauen, da man sich sonst unwohl fühlt und dieses Unbehagen möglicherweise auch in

den Unterricht hineinbringt. DL2 nennt als weitere Qualifikation Teambereitschaft, da die Zusammenarbeit mit den Fachkollegen unerlässlich ist.

Bei der Frage, ob man auf die Besonderheit des Unterrichts vorbereitet und wie man allgemein in den Schullalltag integriert wird, gab es meist positive Antworten. So erwähnten alle drei Teilnehmer das dreitägige Einführungsseminar in Österreich, in dem sich auch Zeit für klärende Gespräche genommen wird. Vor Ort wird man dann „viel von den Kollegen herumgereicht“ (DL1) und vom jeweiligen Fachkoordinator eingeführt. Der Deutschkoordinator (=DL1) hat zusätzlich weitere Aufgaben, wie die allgemeine Fortbildung aller Lehrer. Hierzu führt DL1 Fortbildungsseminare zu DaF und DFU an, die vordergründig praxisorientiert sind. Weiters betreut er die Edu-moodle-Plattform, auf der viele Materialien bereitstehen. DL1 bezeichnet sich selbst als „Mädchen für alles“, wobei es vorrangig darum geht, die „Qualität zu sichern oder zu schauen, dass die Qualität gesichert bleibt beziehungsweise auch besser wird“.

Am Schluss der Befragung wurden die Lehrpersonen aufgefordert, ihre eigene Rolle am St. Georgs-Kolleg als Deutschlehrer in drei Worte zu fassen. Hier zieht DL1 das Fazit „Sprachlichkeit gut vermitteln“. DL2 führt erneut Qualifikationen eines guten Lehrers auf „Flexibilität, Loyalität, Arbeitsbereitschaft und Teambereitschaft, kein Einzelkämpfer“. DL3 geht von sich aus und beschreibt sich als „Kulturvermittler, Schülerfreund, hilfsbereiter Kollege“.

6.4.2.1.4 ÖAS und Sprachenpolitik

Auf die Frage, warum es Österreichische Auslandsschulen gibt und welche Rolle die einzelne Lehrkraft in diesem Gefüge spielt, antworteten DL1 und DL2, dass die ÖAS als Grundlage dienen, um wirtschaftliche Kontakte zu knüpfen. DL2 fügt dem hinzu, dass so auch kulturelle Beziehungen zwischen Österreich und der Türkei geschaffen werden. DL3 zögert anfangs und meint dann, dass die ÖAS ganz unterschiedlich sind. So ist das St. Georgs-Kolleg alt und traditionsreich, während die ÖAS in Shkodra noch in den Anfangsphasen steckt. Die Lehrperson sieht die ÖAS im Gegensatz zu der Deutschen Auslandsschule Istanbul hauptsächlich für eine türkische Klientel gedacht. DL1 beschreibt die Hauptfunktionen einer ÖAS wie folgt: „Einerseits... ja um Flagge zu zeigen; andererseits ... ja... österreichische Werte, Kultur ins Ausland zu tragen und natür-

lich die Sprachausbildung.“ Dabei sehen sich die Lehrpersonen selbst als Repräsentanten Österreichs vor allem in Bezug auf die Vermittlung der Kultur.

6.4.2.2 Darstellung der Gesamtergebnisse der Interviews

Allen drei Deutschlehrkräften ist klar, dass der Deutschunterricht am St. Georgs-Kolleg nicht dem Deutschunterricht in Österreich ähnlich sein kann und soll. Eine andere Art des Unterrichtens mit verschiedenen methodischen und didaktischen Raffinessen ist gefragt. Die Schüler sollen auf einen deutsch-türkischen Bilingualismus vorbereitet werden, die Lehrer selbst sind es jedoch oft nicht. Kooperationen zwischen türkischen und österreichischen Lehrern bzw. Fächern finden selten bis gar nicht statt. Man ist aber bemüht, Methodenvielfalt und unterschiedliche Kulturen in den Unterricht einfließen zu lassen.

Die Lehrkräfte sind sich auch bewusst, dass die Schüler als DaF-Lerner einer anderen Art von Unterrichtssprache bedürfen. Dabei achtet man überwiegend darauf, klar und deutlich zu sprechen und Begriffe durch Rückfragen und Übersetzungen zu klären. DL2 wies auch darauf hin, in den Vorbereitungsklassen einen Wortschatz zu verwenden, der bereits gelernt wurde.

Da die Lehrpersonen aus Österreich kommen, sehen sie sich als Repräsentanten der österreichischen Kultur. Diese wollen sie im Unterricht auch zur Sprache bringen und arbeiten primär vergleichend mit der türkischen Kultur. Dabei wird eher darauf geachtet, dass man Verbindendes findet und Toleranz und Respekt gegenüber anderen Kulturen aufbaut, als dass man die Gegensätze betont.

Bezüglich der Vorbereitung vor einem Auslandsaufenthalt nennen die interviewten Lehrkräfte ein dreitägiges Einführungsseminar und die Einschulung durch den Fachkoordinator, sehen jedoch noch Handlungsbedarf, besonders im Bereich DFU. Wichtig wäre ihnen, neben einer DaF-Ausbildung auch eine Vertiefung von methodischen und didaktischen Kenntnissen sowie ein gewisses Maß an Flexibilität und Teambereitschaft.

6.4.2.3 Anmerkungen zur Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden in den Stunden, in denen die jeweilige Lehrkraft frei hatte, durchgeführt. Dadurch, dass die Gespräche in der Bibliothek stattfanden, gab es auch gelegentlich kurze Unterbrechungen, die aber nicht als störend empfunden wurden. Außerdem hatten die Schüler in den letzten beiden Interviews jeweils Pause, sodass ein lauterer Geräuschpegel auf der Aufnahme zu hören ist. Dieser war bei der Durchführung nicht unangenehm, allerdings erschwerte er die Transkription der wörtlichen Zitate, sodass ab und zu einige Wörter nicht übernommen werden konnten. Alle drei interviewten Personen waren durchaus kooperativ, wenn es auch manchmal etwas schwierig war, persönliche Anekdoten und die eigene Meinung zu gewissen Themen aus den Lehrkräften herauszuholen.

6.4.2.4 Zusammenfassung der Lehrer-Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen, dass die Lehrkräfte zwar für die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler sind, aber diese – mit Ausnahme von DL2 – nicht wirklich vorleben. Da zwei der drei interviewten Personen keine ausreichenden Türkischkenntnisse besitzen, kann die Sprache nie im komplexen Ausmaß im Unterricht thematisiert werden. Wie bei den Schülerergebnissen erheben auch sie die muttersprachlichen Lehrkräfte zu besser qualifizierten Deutschlehrern und achten dabei wenig auf mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte wie die Einbeziehung aller vorhandenen Sprachen in den Unterricht. Dennoch ist man bemüht, Sprachvergleiche vor allem mit der englischen Sprache im Unterricht herzustellen.

Fremdverstehen ist für die Lehrkräfte ein großes und wichtiges Thema, das bei allen dreien immer im Unterricht präsent ist, auch wenn es gerade nicht bewusst behandelt wird. Darunter fallen für sie nicht nur die Präsentation der österreichischen Kultur, sondern vor allem das Interesse an den Kulturen der Schüler und eine kritische Reflexion von Stereotypen und Gesellschaftsbildern sowie der tolerante Umgang mit allen Mitmenschen. Diese Aspekte sehen sie unter anderem als Anlässe für die Präsenz ÖAS. Weiters spielen ihrer Meinung nach sprachpolitische Gründe die stärkste Rolle für das Bestehen der ÖAS und stellen dabei das Sprachenlernen etwas in den Hintergrund.

6.5 Interpretation

Im Folgenden wird nun versucht, die Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungen zusammenzuführen und unter Einbeziehung der in Kapitel 1 bis 4 dargestellten Befunde der Forschung zu interpretieren. Auch werden persönliche Erfahrung und Unterrichtsbeobachtungen in die Interpretation miteinbezogen, ebenso das Experteninterview von Frau Mag. Lukasser. Dabei werden die Ergebnisse nicht als objektiv gegebene Wirklichkeit gesehen, sondern verstehen sich als eine konstituierte Wirklichkeit, da durch die Interpretationshandlung nur ein gewisser Teil behandelt und hervorgehoben wird. Weiters wird mittels hermeneutischen Verstehens versucht, sowohl durch eine Interpretation der geschriebenen und gesprochenen Daten als auch deren Bezugsfelder im Sinne psychologischen Verstehens miteinzubeziehen.

Die grundlegende Frage, die ich dabei beantworten möchte, lautet: *Welche sprachlichen und kulturellen Auswirkungen ergeben sich durch muttersprachliche Deutschlehrkräfte im DaF-Unterricht an österreichischen Auslandsschulen für Lernende?* Zunächst muss angemerkt werden, dass sich aus dieser Frage eine Fülle von weiteren Fragen aufgetan haben, wobei es mir gelungen ist, auf einige dieser Fragen Antworten zu finden.

Anfänglich stellte sich mir die Frage, warum sich türkische Schüler überhaupt für eine ÖAS, an der Deutsch gesprochen wird, entscheiden und ob dieser Entschluss auch mit der Tatsache zusammenhängt, dass österreichische Lehrer, demnach deutsche Muttersprachler, den Unterricht leiten. In Gesprächen mit Lehrern und Schülern ergab sich, dass die Schule oft von den Eltern der Schüler ausgewählt wird und dabei vordergründig auf den Ruf der Schule geachtet wird. Wie Frau Mag. Lukasser erwähnte, achten die Eltern „mit Argusaugen“ darauf, dass ausschließlich deutschsprachige Muttersprachler ihre Kinder unterrichten.

Hinzukommt, dass man das St. Georgs-Kolleg nicht nur besucht, weil man sich für Sprachen interessiert, so der Direktor. Eher sieht man es als zusätzliche Qualifikation oder Möglichkeit, im deutschsprachigen Ausland zu studieren. Das Interesse an Deutsch wird aber oft nach dem ersten Jahr von der Schwierigkeit des Faches und auch von Verständnisproblemen in Sachfächern überschattet, wie aus den Interviews hervorgegangen

ist. So ist der Pflichtgedanke, Deutsch aufgrund des Schulbesuchs lernen zu müssen, den manche Schüler im Fragebogen artikulierten, durchaus negativ zu sehen.

Zumeist sind die Schüler in der Vorbereitungsklasse recht euphorisch und möchten gern Deutsch lernen. Ab der 9. Klasse kommen aber derart viele Sachfächer auf Deutsch hinzu, sodass viele einen Einbruch erleben; dies berichteten einige Lehrer in Gesprächen. Oft sehen die Schüler dann keinen Ausweg mehr, als Inhalte auswendig zu lernen. Dies habe auch ich bei der Unterrichtsbeobachtung bemerkt. Ein Schüler erklärte mir aber, dass er den Stoff auf Türkisch lerne und anschließend die deutschen Begriffe dazu. So wirkt es teilweise aufgesetzt, obwohl der Schüler die Inhalte möglicherweise doch versteht.

Zum Pflichtgefühl, Deutsch lernen zu müssen, kommt hinzu, dass viele Schüler lieber eine englischsprachige oder andere Schule besuchen würden, dies jedoch aufgrund der strengen Aufnahmebedingungen nicht möglich war: „...meine Note war nicht gut genug für die amerikanische Schule.“ (9E #1). So müssen sich Schüler und Eltern oft damit abfinden und nehmen die nächstbeste Schule, deren Absolventen mehrheitlich für ein renommiertes Studium an einer türkischen Universität aufgenommen werden. Bemerkenswert ist hierbei, dass sich viele Schüler (bzw. deren Eltern) für Schulen mit einer anderen Unterrichtssprache als Türkisch entscheiden, obwohl in der Aufnahmeprüfung für die Universität alle Fächer auf Türkisch abgefragt und Sprachen nicht geprüft werden: „weil es ist das oberste Ziel, diese Universitätsaufnahmeprüfung. Und da hat aber die deutsche Sprache oder Deutsch keinen Stellenwert, denn das wird ja nicht geprüft.“ (DL1)

Dennoch ist man bereit, ein Jahr länger die Schulbank zu drücken und naturwissenschaftliche Fächer und andere auf Deutsch zu lernen. Dieses „Opfer“ wird primär wegen des guten Rufs der Schule erbracht. So heißt es in einem Schülerfragebogen „...die Österreichische Schule ist eine der besten Schulen in Istanbul“ (12C #8) und auch in Schülergesprächen wurde herausgefunden, dass die Schule sehr angesehen ist und berühmte und erfolgreiche Absolventen hervorgebracht hat. Besonders stolz ist man auf die gute Quote, die bei den Universitätsaufnahmeprüfungen erzielt wird. So haben beispielsweise 72 von 73 Absolventen im Jahr 2010 einen in- oder ausländischen Studienplatz erhalten (vgl. <http://www.sg.k12.tr/index.php?id=1170>).

Neben einer guten Schulbildung sehen viele Schüler das St. Georgs-Kolleg auch als eine Institution, die eine wichtige Weltsprache (Deutsch) vermittelt. Hier lässt sich vermuten, dass die Schule allgemein und die Lehrkräfte vereinzelt im Unterricht diese Gründe angeben, um Schüler und deren Eltern damit anzulocken bzw. um sich gegen Englisch behaupten zu können. Eine Schule, deren Unterrichtssprache eine andere als die des Landes ist, muss eine gewisse Strategie verfolgen, um die Klassenräume füllen zu können. Im Fall von St. Georg muss die Schule zusätzlich neben der türkischen Sprache gegen die Lingua Franca Englisch kämpfen und versucht den Fokus auf den europäischen Raum zu richten, wo demnach Deutsch die meist gesprochene Sprache ist. In Einzelgesprächen mit türkischen Schülern verbanden diese die deutsche Sprache mit der mitteleuropäischen Welt und assoziieren damit finanziellen Wohlstand und berufliche Karriere aber auch Intellektualität und fortschrittliche Technik.

Allgemein sind für die türkischen Schüler Deutschland und Österreich Länder mit sehr vielen positiven Konnotationen. Die Schüler interessieren sich sehr für Österreich und stellten viele Fragen, unter anderem gab ich Auskunft über die Möglichkeiten eines Studiums in Wien. Vor allem in den jüngeren Klassen ist der Anteil derjenigen, die im Ausland studieren möchten, sehr hoch. Nach und nach legt sich aber das Interesse. Laut Auskunft von einigen Lehrpersonen studieren letztendlich nur sehr wenige Schüler in Österreich oder Deutschland. Viele bemühen sich um ein Studium in englischsprachigen Ländern und die meisten bleiben in der Türkei.

Daraus lässt sich vermuten, dass nur jene ein Auslandsstudium anstreben, die auch wirklich im Ausland arbeiten und leben möchten. Schwierigkeiten gibt es auch immer wieder wegen der Aufenthaltsbeschränkungen für türkische Staatsbürger in Österreich. So gab es Fälle, wo Schüler fast ein Jahr auf ein Visum warten mussten. Da ist es oft leichter, in Deutschland zu studieren. Innerhalb der Türkei sind die Möglichkeiten, auf Deutsch zu studieren – das Studium Deutsch selbstverständlich ausgeschlossen – im Vergleich mit der englischen Sprache gering (vgl. Kuglin 1997: 98).

Die anfängliche Begeisterung für ein Studium im deutschsprachigen Ausland wird von der Überforderung der Schüler durch die deutschen Sachfächer getrübt. Hierbei ist auf jeden Fall die Kürzung der Unterstufe in Verbindung zu bringen, die von zwei Lehr-

kräften im Interview beklagt wurde. Trotz weniger Deutschstunden halten aber einige Lehrer daran fest, den Bildungsstand nicht zu senken und unterrichten ihre Inhalte beinahe auf muttersprachlichem Niveau. Dies wirkt sich negativ auf die Schüler aus, da diese überfordert werden. Andersrum beschreibt DL1, dass man im Laufe der Jahre die Sprachanforderungen immer mehr zurückstellt. Auch dies kann nicht im Sinne einer Auslandsschule sein. Das Ministerium gibt ferner zu, dass es zu Problemen kommen kann, wenn eine Lehrperson sich noch nie Gedanken um Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, gemacht hat. Vorbeugende Maßnahmen könnten hier Seminare zu DaF und DFU bieten, die vor dem Auslandsaufenthalt verpflichtend besucht werden sollten.

Dass der Aspekt der beruflichen Karriere, die durch die Kenntnis der deutschen Sprache aufgewertet werden soll, oft erwähnt wird, ist nicht überraschend. Viele Schüler machen sich bereits in jungen Jahren Gedanken um ihre berufliche Zukunft. Dabei meinen einige, dass sie die Fähigkeit, gut Deutsch zu sprechen, von anderen Bewerbern abhebt und besser qualifiziert. Inwieweit dies der Realität entspricht, konnte nicht erhoben werden. Generell ist anzunehmen, dass Sprachen in Anforderungsprofilen erwähnt werden, da sie allgemein einen hohen Stellenwert in der türkischen Gesellschaft haben.

Allerdings meint KUGLIN, dass bis auf den Tourismusbereich wenige Firmen Deutschkenntnisse verlangen, auch wenn diese eine deutsche Kapitalbeteiligung haben (vgl. Kuglin 1997: 98). Inwieweit dies der aktuellen Situation entspricht, konnte im Zuge des kurzen Aufenthalts nicht herausgefunden werden. Es ist auch vorstellbar, dass durch die deutschen Sprachkenntnisse andere Fähigkeiten, wie beispielsweise Fortbildungen und Praktika in deutschsprachigen Ländern, schneller erworben werden können. Außerdem genießt die deutsche Sprache in der europäischen Wirtschaft dank Deutschland einen guten Ruf.

Ein weiterer Grund für die Schüler, das St. Georgs-Kolleg zu besuchen, sind Verwandte oder Freunde, die gut Deutsch sprechen bzw. in Österreich, Deutschland oder der Schweiz wohnen. Diese emotionale Nähe fördert die Motivation zum Sprachenlernen erheblich. Weiters ist hier der Faktor zu nennen, dass viele Schüler die Sprache gerne lernen und benutzen. Diese intrinsische Motivation setzt das Erlernen der deutschen

Sprache in ein positives Licht und zeigt, wie wichtig die Liebe zur Sprache beim Sprachenlernen ist.

Generell sind alle genannten Gründe der Schüler nachvollziehbar und sollten von den Lehrpersonen auch in ihrem Unterricht aufgegriffen bzw. berücksichtigt werden. Aus den Unterrichtsbeobachtungen hat sich gezeigt, dass viele Lehrer versuchten, den Schülern Motivationen und Ziele für das Deutschlernen zu vermitteln. Meist versteiften sie sich aber damit auf das schulische Umfeld und gingen nicht auf andere Aspekte ein. Deutsch wird von den Lehrkräften oft auch als Mittel zum Zweck gesehen, um die Inhalte des jeweiligen Faches zu vermitteln. Dies erleben die Schüler dann als Belastung, sodass Gründe wie „Weil meine Schule auf Deutsch unterrichtet“ (12D#16) oder „Ich muss, denn ich besuche das Sankt Georgs-Kolleg“ (HazD #4) nachvollziehbar sind. Speziell aber im Deutschunterricht, wo zugegebenermaßen mehr Platz für solche Inhalte geschaffen werden kann, bemüht man sich, die Schüler mit deutschsprachiger Musik, berühmten deutschsprachigen Persönlichkeiten oder Themen aus der Technik zu motivieren, wie aus den Interviews entnommen werden konnte.

Die Tatsache, dass die österreichischen Lehrkräfte deutschsprachige Muttersprachler sind, ist fast allen Schülern bewusst. Was aber heißt das genau für sie? Durch die kurze Aufenthaltsdauer bedeutet das meist, dass die Lehrkräfte der türkischen Sprache nicht mächtig sind. Zwar haben erstaunlich viele Schüler angegeben, dass ihre Deutschlehrer auch Türkischkenntnisse haben, allerdings können diese – bis auf wenige Ausnahmen – als Basiskenntnisse bezeichnet werden. So findet der Unterricht ausschließlich auf Deutsch statt. Wie kommen die Schüler nun mit ihren muttersprachlichen Deutschlehrern zurecht? Generell verstehen die Schüler ihren Deutschlehrer sehr gut. Dieser achtet – laut Interviews – sehr auf eine einfache Struktur und viele Wiederholungen.

Aus Gesprächen mit Schülern ergab sich aber, dass einige Schüler angaben, gewisse Lehrkräfte nicht gut zu verstehen, da diese ihrer Meinung nach dialektale Varianten verwenden und sehr schnell sprechen. Die Lehrkräfte wiederum meinen, dass von Seiten der Schüler selten kommuniziert wird, wenn etwas nicht verstanden wird. Im Unterricht selbst musste ich auch oft bemerken, dass die Verständigung nicht immer gewährleistet war. So wurden beispielsweise oft Scherze und Randbemerkungen von der Lehrperson gemacht, die nicht zur Kenntnis genommen wurden. Auch war das Sprechtempo

nicht immer dem Sprachniveau der Schüler angepasst und ab und zu fielen die Lehrer auch in einen sehr umgangssprachlichen Ton. Im Regelfall wurde aber vor allem bei jenen Aspekten, die die Lehrperson unbedingt vermitteln wollte, auf eine angepasste Sprache geachtet, die vor allem durch Deutlichkeit und Variation geprägt war.

Da die meisten Lehrpersonen wenig Türkisch konnten, wurde des Öfteren auf die englische Sprache ausgewichen, wenn es um Wortschatzfragen ging. Auch war es den Schülern immer gestattet, untereinander Türkisch zu sprechen und sich Aufgaben gegenseitig auf Türkisch zu erklären. Ebenfalls hatten sehr viele Schüler Wörterbücher und durften diese immer benutzen. Die türkische Sprache wurde demnach nie unterbunden, sondern floss immer in den Unterricht mit ein. Die Lehrpersonen selbst waren von diesen Unterhaltungen aber fast immer ausgeschlossen. So konnten sie nicht immer alle Geschehnisse verfolgen und grenzten sich dadurch aus. Inwieweit dies für das Lernklima positiv oder negativ war, kann aufgrund der kurzen Aufenthaltsdauer nicht beantwortet werden. Allerdings räumte eine Lehrperson bei einem Gespräch mit mir im Lehrerzimmer ein, dass sie oft vorgibt nichts zu verstehen, da dies den Unterricht entlastet und sie nicht erzieherisch eingreifen muss. Ebenfalls wurde der Eindruck gewonnen, dass sich durch die gemeinsame Schülersprache, die sich von jener des Lehrers unterschied, ein stärkerer Klassenzusammenhalt gebildet hat.

Auffällig ist, dass die Schüler eher selten die „Ich verstehe Sie nicht“-Karte ausspielten. Von der Lehrerseite her wurde mir das dadurch erklärt, dass die Schüler nicht gerne „Schwäche“ zeigen. Ebenfalls ist es in vielen Sachfächern üblich, dass die Schüler Handouts bekommen, auf denen der relevante Stoff zusammengefasst wird. Gerade in den Sachfächern bemerkte ich aber, dass nicht genug auf den Transfer zwischen sprachlichem Wissen und Anwendung eingegangen wurde, wie es HINKEL verlangt (vgl. Hinkel 2001: 585). Die Wissensvermittlung wurde so von der mündlichen Kommunikation auf das Handout ausgelagert, sodass die Gefahr bestand, dass sich die Schüler vom Unterricht „ausklinkten“ und nicht aktiv teilnahmen.

Erfreulich war, dass sich der Deutschkoordinator nach der Erhebung der Fragebögen nach den Ergebnissen erkundigte und im Besonderen daran interessiert war, wie gut die Schüler ihren Deutschlehrer verstehen und wie dieser die deutsche Sprache erklärt. Er selbst meint, dass im Deutschunterricht die Kommunikation und Vermittlung des Deut-

schen weitgehend klappt, während er in den Sachfächern größere Diskrepanzen wahrnimmt.

Muttersprachliche Lehrkräfte sollen aber nicht nur auf eine spezielle Sprache im Unterricht achten, sondern auch die deutsche Sprache DaF-gerecht erklären. Auch dies wurde von den Schülern durchwegs positiv gewertet, wenn auch einige ihre Deutschlehrer für weniger geeignet hielten, die deutsche Sprache zu erklären. Muttersprachlern fällt dieser Part oft schwieriger, da sie die Regeln nie gelernt haben und nur implizit anwenden. Hier helfen – laut Angabe des Deutschkoordinators – vor allem die DaF-bezogenen Lehrbücher. Auch wäre hier eine DaF-Ausbildung wünschenswert, wobei das am St. Georgs-Kolleg eher eine Ausnahme darstellt, wie man nach Auskunft des Deutschkoordinators entnehmen konnte. Wichtiger als eine theoretische DaF-Ausbildung schätzen Lehrkräfte und das bmukk die Erfahrungen von Lehrpersonen ein, die mit nicht-muttersprachlichen Lernern gemacht wurden.

In der Forschung setzt man aber beides als wichtige Merkmale guten Sprachunterrichts voraus. Insofern müssten hier – auch durch das bmukk – mehr Möglichkeiten geschaffen werden, sich in den Bereichen DaF und DFU weiterzubilden und das vor dem Auslandsantritt. Das dreitägige Einführungsseminar – durch das bmukk angeboten – ist bereits ein Anfang, aber noch zu wenig. Auch Frau Lukasser räumte ein, dass viele Bewerber sich für eine Ausbildung in diesen Bereichen interessieren und gern noch vor Antritt der Auslandslehrstelle ihr Wissen diesbezüglich vertiefen wollen. Die Ausbildung würde allen Beteiligten des Auslandsschulwesens zu Gute kommen, da auch von Seiten des bmukks beklagt wird, dass man oft weniger qualifizierte Lehrer wegen Bewerberknappheit entsenden muss.

Ein weiterer Ansatz in diese Richtung wäre der Ausbau des Bekanntheitsgrades der Österreichischen Auslandsschulen. Das bmukk bemüht sich seit wenigen Jahren um eine größere Anerkennung der ÖAS in der Öffentlichkeit. So wurde eine neue Homepage erstellt und es wird versucht, alle österreichischen Lehrer mittels Folder, Vorträgen auf Universitäten und anderen Werbemaßnahmen zu erreichen. Viele aktive Lehrer wissen nämlich gar nicht um die Präsenz der ÖAS. Durch die Steigerung des Bekanntheitsgrades ergeben sich eventuell auch höhere Bewerberzahlen. Davon könnte jede Auslandsschule profitieren, da man so die qualifiziertesten und engagiertesten Bewerber entsen-

den könnte. Laut Auskunft des bmukks beginnt die erhöhte Werbung bereits Früchte zu tragen. So gibt es in diesem Jahr mehr Bewerber als in den letzten Jahren, die oft auch eine DaF-Ausbildung mitbringen.

Wie aber wäre es, wenn die Schüler sich selbst ihren Deutschlehrer aussuchen könnten? Welche Muttersprache würden sie ihm geben und in welcher Sprache sollte er die deutsche Sprache erklären? Spielt die Muttersprache der Schüler hierbei eine Rolle? Erstaunlich war, dass scheinbar nicht nur die Eltern der Schüler, sondern auch sie selbst deutschsprachige Muttersprachler bevorzugen. Mit über 90% muss eingestanden werden, dass Nicht-Muttersprachler am St. Georgs-Kolleg nicht sehr beliebt wären. Diese wurden nur von neun Schülern bevorzugt. Allen voran in den Hazırlık-Gruppen wünschte man sich eine Lehrkraft, deren Muttersprache Türkisch ist. Die Schüler fühlen sich demnach mit einer österreichischen Lehrkraft überfordert – zumal diese auch fast nicht Türkisch spricht.

Dabei könnte sich das St. Georgs-Kolleg von anderen ÖAS Anregungen holen, die im Anfängerunterricht eine muttersprachliche Lehrkraft und eine nichtmuttersprachliche Lehrkraft in Deutsch gemeinsam unterrichten lassen. Das bmukk überlässt diese Entscheidung allerdings den einzelnen Schulen. Der Einsatz von Hauptschullehrkräften wird vom Ministerium abgelehnt, da diese nur in den Hazırlık eingesetzt werden könnten und so keine weiteren AHS/BHS-Lehrer in den Anfängerklassen unterrichten könnten.

Zwar wollen die meisten befragten Schüler einen deutschsprachigen Native Speaker, allerdings erwarten sie sich von diesem sehr gute Türkischkenntnisse, so dass er auch auf Unterschiede innerhalb der beiden Sprachen eingehen kann. Die Beherrschung der Muttersprache der Lernenden wird immer wieder in der Forschung gefordert, allerdings bemühen sich nur wenige Lehrkräfte darum. So meinen viele, dass das Türkische eine schwer erlernbare Sprache sei. Generell ist es aber möglich, alle Sprachen der Welt zu lernen, vor allem, wenn man sich mehrere Jahre in dem Land aufhält. Aus Gesprächen mit Lehrern ging hervor, dass sehr viele einen Türkischkurs besuchen und das bmukk sich auch um Angebote kümmert, allerdings kommen nur sehr wenige über Grundkenntnisse hinaus. So kann es passieren, dass eine Lehrkraft ab und zu die passende Übersetzung für ein deutsches Wort parat hat; von einer Sprachkompetenz, die es er-

möglichst, genau auf grammatikalische Unterschiede einzugehen, ist man jedoch weit entfernt.

Während meines Aufenthalts habe ich nur bei einer Deutschlehrkraft gemerkt, dass sie die türkische Sprache wirklich solide beherrscht. Diese ist auch sehr oft auf die Unterschiede eingegangen und ist im Kollegium allgemein als sehr gute Deutschlehrerin bekannt. Wünschenswert wäre es aber, wenn mehr Lehrkräfte am St. Georgs-Kolleg die türkische Sprache auf gutem Niveau beherrschen würden, da sie das umgekehrt auch von ihren Schülern innerhalb weniger Jahre verlangen.

Die Vermittlung der deutschsprachigen Kulturen wurde als weiterer Grund für deutschsprachige Muttersprachler angegeben. So können diese die österreichische Kultur besser präsentieren, weil sie sich auch als deren Botschafter fühlen. Dabei wird laut Angabe der interviewten Lehrkräfte überwiegend die österreichische bzw. auch deutsche Kultur mit der türkischen verglichen, wobei es hier vorrangig um Respekt gegenüber anderen Kulturen und Menschen geht. Auch der Schüleraustausch bietet eine gute Gelegenheit, Interkulturalität und Fremdverstehen zu fördern. Allerdings müsste dies auch immer wieder im Unterricht thematisiert werden und sich nicht nur auf kulturelle Unterschiede beschränken.

Fremdverstehen ist aber auch für die Lehrpersonen im privaten wie schulischen Umfeld wichtig. So sprach eine interviewte Lehrkraft von einem kleinen Kulturschock und eine andere erwähnte große Sprachbarrieren. Die Lehrer selbst kämpfen mehr mit Bemühungen, sich in dem neuen Land zuhause zu fühlen und sich auch adäquat zu verhalten. Dabei sind die Schüler oft eine große Hilfe, da sie diese fragen können, wie gewisse Dinge ablaufen. Die Schüler selbst nehmen dies sehr locker und sind sehr offen gegenüber anderen Kulturen. Dass ihre Lehrkräfte oft kein Türkisch sprechen, wird – zumindest nicht sichtbar – nicht als Manko betrachtet. Sie sind aber sehr stolz auf ihr Land und ihre Traditionen, sodass man als Lehrkraft auf die richtige Wortwahl achten muss. Beobachtet wurde auch, dass die Schüler es sehr mögen, wenn die Lehrperson die türkische Sprache im Unterricht thematisiert und sich über die türkische Kultur erkundigt. Dabei fingen viele Schüler an angeregter mitzudiskutieren und lachten auch öfter.

Dass andere Sprachen im Deutschunterricht thematisiert werden, bestätigte die Mehrheit der befragten Schüler. Die Annahme, dass hier primär das Türkische zu tragen kommt, ist aber falsch. Die meisten Schüler gaben Türkisch hinter Englisch an. Dies lässt sich daraus erklären, dass viele Lehrkräfte die türkische Sprache nicht beherrschen, das Englische aber schon. Zudem kommen viele Schüler mit Vorkenntnissen in Englisch an die Schule. So wird oft auf Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen und englischen Sprache hingewiesen. Wie genau andere Sprachen thematisiert werden und in welchem Ausmaß, wurde allerdings nicht erhoben. Durch Beobachtungen hat sich gezeigt, dass man hier hauptsächlich komparativ arbeitet.

Generell habe ich auch eine sehr enge Schüler-Lehrer-Beziehung beobachtet. Dies bestätigten auch viele Lehrpersonen. Das könnte auch ein möglicher Grund sein, warum sehr viele Schüler angaben, dass für sie der ideale Deutschlehrer ein deutschsprachiger Muttersprachler mit wenig Türkischkenntnissen ist. Dies sind nämlich die Kriterien, die auf ihren wirklichen Deutschlehrer zutreffen und so sind sie scheinbar sehr zufrieden mit ihm. Diese Annahme kann aber nicht ausdrücklich bestätigt werden. Neben einer qualifizierten Ausbildung und Fachwissen spielt auch die Persönlichkeit eines Lehrers eine wichtige Rolle in der Lehr-Lern-Situation (vgl. Rösler 1998:68) und eben auch, ob dieser die Sympathie seiner Schüler gewinnen kann. Dies kann am St. Georgs-Kolleg positiv eingeschätzt werden, wobei das von Lehrperson zu Lehrperson variiert.

Darüber hinaus ist man sich in der Forschung einig, dass ein großes kulturelles Wissen und eine außerordentliche Sprachkompetenz die Grundlage für ein stabiles Lerner-Lehrer-Verhältnis bilden und auch die lernerseitige Motivation enorm steigern (vgl. Witte & Harden 2010: 1333). Dies kann im Rahmen der Beobachtungen am St. Georgs-Kolleg durchaus bestätigt werden. Generell ist der Lehrberuf in der Türkei sehr angesehen und es gibt auch einen eigenen Lehrertag, an dem der Lehrer von seinen ehemaligen Schülern angerufen wird, diese sich meist bedanken und schildern, wie es ihnen schulisch bzw. beruflich geht.

Der Aspekt der Mehrsprachigkeit, den Schulen mit einer anderen Unterrichtssprache als der Landessprache immer wieder betonen, wurde explizit im Unterricht nicht sehr stark beobachtet. Generell haben einige Lehrkräfte versucht, Sprachvergleiche vor allem zwischen der englischen und der deutschen Sprache anzustellen. Selten wurde auch die

türkische Sprache miteinbezogen, wobei die Lehrenden hier meist erfragten, ob ein Phänomen auch im Türkischen bekannt sei. Die Lehrperson selbst wusste meist nicht über die einzelnen Spezifika der türkischen Sprache und Grammatik Bescheid. Ebenfalls wurden kurze Ausflüge in die englische oder türkische Sprache beobachtet, wobei es sich meist um Vokabelübersetzungen handelte.

Alle von mir beobachteten Lehrer ließen es aber zu, dass die Schüler in die türkische Sprache wechseln konnten, wenn sie ihren Mitschülern etwas erklären wollten, das den Unterricht direkt betraf. Auch wurde in den Deutschstunden versucht, grammatikalische Eigenheiten des Deutschen mit der englischen Sprache zu erklären, da die Schüler diese bereits vorher gelernt hatten. So bemühten sich einige Lehrende um die Vernetzung bereits gelernter Sprachen. Aus einem Schülerfragebogen zeigt sich, dass auch die französische Sprache herangezogen wird, falls diese den Lernenden näher bekannt ist.

Weitere Kriterien eines mehrsprachigen Unterrichts wurden nicht beobachtet, allerdings muss man einräumen, dass Beobachtungen verzerrte Wahrnehmungen darstellen und sich gewisse Aspekte der Mehrsprachigkeit auch schwer beobachten lassen bzw. nicht in jeder Unterrichtseinheit vorkommen. Auf Seiten der Schüler lässt sich auf jeden Fall positiv bestätigen, dass das Prinzip der Mehrsprachigkeit gefördert wird. Die Lehrer unterstützen zwar den Bilingualismus oder auch Multilingualismus ihrer Schüler; nur wenige aber leben diesen wirklich vor.

Da die meisten Lehrkräfte nicht Türkisch sprechen, wird es sowohl von den Lehrkräften selbst als auch vom bmukk als schwierig erachtet, mit den Ortslehrkräften Kooperationen zu organisieren. Ich persönlich habe das Lehrerkollegium sehr separiert erlebt. Dies führen österreichische Lehrkräfte darauf zurück, dass sie nicht genügend Türkischkenntnisse haben und die türkischen Ortslehrkräfte wenig Deutsch oder Englisch sprechen.

Auch ergab sich aus den Gesprächen mit verschiedenen Lehrern, dass sie sich zwar als Vermittler zwischen dem Aufenthaltsland und Österreich sehen (vgl. Christ & Sölch 2007: 604), allerdings deuten einige Anmerkungen darauf hin, dass sich die österreichischen Subventionslehrer als besser ausgebildet und professionalisierter erachten, was auf eine gewisse Bevormundung gegenüber dem türkischen Kollegium andeutet. Dieser

Paternalismus könnte möglicherweise in der Beziehung zwischen den Ortslehrkräften mit den Subventionslehrkräften eine unbewusste Rolle spielen, sodass nicht nur die sprachlichen und kulturellen Barrieren als einzige Gründe zu bedenken sind. Inwieweit sich diese Theorie bestätigen lässt, kann hier nicht beschrieben werden.

Dabei könnte es aber auch für Schüler interessant werden, wenn sich österreichische und türkische Lehrer für Projekte gemeinsam organisieren. So lernten die österreichischen Lehrkräfte auch besser und schneller Türkisch und möglicherweise ebenso umgekehrt. Auch könnten sich österreichische Lehrer bei ihren türkischen Kollegen Rat holen, wenn man beispielsweise nicht weiß, warum die Mehrheit der Klasse immer wieder ähnliche Fehler macht. Darüber hinaus wären die österreichischen Lehrer mehr in das türkische Leben integriert und könnten das kulturelle Wissen beider Kulturen in den Unterricht einbauen. Die intensivere Zusammenarbeit wird sowohl vom bmukk als auch von der Schulleitung gewünscht; abhängig ist sie jedoch von den einzelnen Lehrkörpern und deren Motivation.

Die Ausgangfrage nach den Auswirkungen auf die Schüler des St. Georgs-Kollegs durch den Einsatz muttersprachlicher Lehrkräfte ist allgemein mit „groß in Bezug auf die Verwendung der deutschen Sprache und Kulturbewusstsein mit nicht immer unproblematischen Auseinandersetzungen“ zu beantworten. Besonders in der Sprachanwendung sind die türkischen Schüler verpflichtet, mit ihrem Lehrer permanent in der deutschen Sprache – in seltenen Fällen kurz auf Englisch – zu kommunizieren. Die Muttersprache der Lernenden wird hierbei fast immer ausgeklammert. Durch den Umgang mit verschiedenen österreichischen Lehrkräften werden sie auch für unterschiedliche Dialekte sensibilisiert bzw. wird auch ein besonderes Augenmerk auf die Phonetik gelegt, die durch die Muttersprachler „authentischer“ präsentiert wird. Auch im Bereich der Sprachreflektion beeinflussen die Lehrkräfte ihre Schüler und versuchen die individuelle Mehrsprachigkeit bei ihren Lernern zu fördern. Dabei wird nicht nur über das Deutschlernen gesprochen, sondern sich auch vice versa über den Lernfortschritt der Lehrer im Erwerb des Türkischen ausgetauscht – insofern diese einen Türkischkurs besuchen. Sehr stark prägen die österreichischen Lehrkräfte ihre türkischen Schüler auch bezüglich des Umgangs mit anderen Kulturen. Dabei soll vor allem Verständnis für fremde Kulturen geweckt und der gegenseitige Respekt thematisiert werden.

Den österreichischen Subventionslehrern fehlt es oft an einer umfassenden DaF-Ausbildung bzw. haben sie wenig Praxis mit Schülern nichtdeutscher Muttersprachen. Dadurch ergeben sich Verständigungsprobleme im Unterricht, die im schlimmsten Fall zur Unlust des Deutschlernens auf Seiten der Schüler führen kann. Wie in These 1 formuliert (Die muttersprachlichen Lehrkräfte besitzen eine ausgezeichnete Sprachkompetenz, haben aber manchmal Probleme diese zu vermitteln, da sie Deutsch nie „gelernt“, sondern nur erworben haben. Im Kollegium herrschen unterschiedliche professionelle Voraussetzungen; oft fehlt eine umfassende DaF-Ausbildung bzw. ist die Vorbereitung auf das Lehren im Ausland zu gering.) gelingt es den Lehrkräften nicht immer, den Unterricht adäquat für die türkischen Schüler zu halten.

Weiters beeinflussen sie das sprachenpolitische Bewusstsein der Lernenden, da sie die deutsche Sprache als prestigeträchtig und als gute Qualifikation für die Zukunft präsentieren. Dies wird aber nur unter gewissen Umständen von den Schülern als positiv gewertet. Gelingt es einer Lehrperson nicht, die Schüler zum Deutschlernen zu motivieren und geht sie nicht auf die Interessen der Schüler im Unterricht ein, so entsteht nur selten ein positives Bild von der deutschen Sprache und im weiteren Sinne vom Lernen einer fremden Sprache.

These 2 besagt, dass der Unterricht maßgeblich zur interkulturellen Verstehensweise beiträgt. Verschiedene Kulturen – allen voran türkische und deutschsprachige – werden oft im Unterricht thematisiert oder unbewusst eingebracht. So kann die These durchaus bestätigt werden. Auch die dritte These, die die deutsche und türkische Sprache als gleichwertig und wichtig am St. Georgs-Kolleg darstellt, kann bejaht werden. Es wird darauf geachtet, keine der beiden Sprachen zu diskriminieren oder die eine der anderen vorzuziehen. Ob dieses Verhalten aber auch wirklich Mehrsprachigkeit fördert, hängt davon ab, wie man Mehrsprachigkeit auffasst. Im engeren Sinn gelingt die Vermittlung, da bei den türkischsprachigen Schülern neben Englischkenntnissen (und eventuell Französisch und Spanisch) ein hohes Niveau der deutschen Sprache hinzukommt. Ebenso lernen die Schüler die deutschsprachigen Kulturen kennen und es wird versucht, Offenheit, Toleranz und Respekt gegenüber anderen Kulturen und Sprachen zu sensibilisieren.

Aus den gewonnenen Daten ergibt sich aber, dass das Gewicht sehr stark auf die deutsche Sprache gelegt wird und so andere Sprachen und Kulturen nur am Rande thematisiert werden. Im weiteren Sinne kann man also nicht von einer gelungenen Mehrsprachigkeitsdidaktik sprechen, da die sprachliche Vielfalt nur in wenigen Fällen berücksichtigt wird und von manchen Lehrkräften immer noch die Imitation des Muttersprachlers durch den Schüler angestrebt wird. COOK schreibt hierzu: “the native speaker teacher is not a member of the group that the students are trying to become – L2 users“ (Cook 2001: 176). Nicht eine nahezu muttersprachliche Beherrschung der deutschen Sprache sollte durch die Lehrkräfte angestrebt werden, sondern vielmehr ein lebenslanglich wachsender Multilingualismus.

Eine bessere Beherrschung der türkischen Sprache durch die österreichischen Lehrkräfte sowie eine intensivere Zusammenarbeit mit den türkischen Kollegen wären für die zukünftige Situation am St. Georgs-Kolleg wünschenswert. Ebenfalls könnte an der Weiterbildung der Lehrkräfte in den Bereichen DaF und DFU gearbeitet werden. Dabei sollte vor allem darauf geachtet werden, dass die mündliche Vermittlung den Schülern entsprechend trainiert wird und Lehrkräfte lernen, wie sie ein Fach auf B1-Niveau unterrichten können. Das Auswendiglernen sollte gezielten Übungen sowohl zum Fachwortschatz als auch zu den einzelnen Themengebieten weichen. Ebenfalls sollte es möglich sein, vom Lehrwerk mehr Abstand zu nehmen und eine größere Methodenvielfalt zuzulassen. Deutsch als Muttersprache zu haben darf – neben einem abgeschlossenen Lehramtsstudium – nicht die beste Qualifikation sein.

Generell habe ich aber engagierte Lehrkräfte beobachtet, die sich sehr um ihre Schüler bemühen und die Tatsache, dass diese keine deutschsprachigen Muttersprachler sind, immer berücksichtigen und den Unterricht auf sie einstellen. Ebenso reflektieren sie ihre Rolle als Lehrkraft am St. Georgs-Kolleg unter dem Aspekt des Fremdverstehens und vertreten – auch im Sinne des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur – die österreichische Kultur.

Resümee und Ausblick

Das Österreichische St. Georgs-Kolleg Istanbul ist wahrlich eine besondere Schule – in mehrfacher Hinsicht. Sie wird überwiegend von türkischen Schülern besucht, die sich der Herausforderung stellen, Mathematik, Musik oder Chemie auf Deutsch zu lernen. Durch dieses Zielpublikum werden Anforderungen an Lehrkräfte gestellt, die über die durchschnittliche Lehrkompetenz weit hinausgehen. Zudem treffen auch verschiedene Kulturen und Religionen aufeinander, die es zu respektieren, zu thematisieren und zu vereinen gilt. Die Schule bemüht sich, all diesen Besonderheiten Rechnung zu tragen, die auch nach einer laufenden Optimierung des Unterrichts und der Organisation verlangen.

Mit dem Einsatz muttersprachlicher Lehrkräfte wird am St. Georgs-Kolleg ein Schwerpunkt gesetzt. Diese sollen sowohl die sprachlichen als auch kulturellen Kompetenzen bei den türkischen Schülern bestmöglich fördern. Dabei werden neben der erhöhten Stundenanzahl des Deutschunterrichts auch viele Sachfächer auf Deutsch unterrichtet. In der Fachliteratur wird der Native Speaker als Lehrkraft laut DOERR oft mit Nationenzugehörigkeit verbunden und wie DAVIES es formuliert als „stakeholder of the language“ (Davies 1991:1) bezeichnet. Dies spiegelt sich auch in meiner Studie wider: Nicht nur die Lehrkräfte selbst, auch die Schüler sehen ihre Lehrer als österreichische Kulturvermittler und als Verbreiter der deutschen Sprache. Letzteres schließt sogar mit ein, dass die Schüler ihren Lehrkräften oft zu sehr vertrauen, was die Vermittlung der deutschen Normrichtigkeit betrifft. Dies bestätigt wiederum die Annahme, dass Muttersprachlern oft, ohne viel darüber nachzudenken, ein sprachliches und kulturelles Wissen angehaftet wird, an das ein nichtmuttersprachlicher Deutschsprecher nicht heranreichen kann. Dabei kommt in meinen Ergebnissen nicht die Debatte auf, dass ein Native Speaker nicht immer die beste Wahl für eine Fremdsprachenlehrkraft ist, wie es aber HOWATT und MEDGYES betonen (vgl. Howatt 1984 u. Medgyes 1994).

Vielmehr wird die muttersprachliche Lehrkraft von der Schülerseite her bevorzugt, was auch die Studie von LASAGABASTER und SIERRA bestätigt (vgl. Lasagabaster & Sierra 2006). Allerdings fehlen in meiner Arbeit die Meinungen der Schüler, warum sie sich für einen Native Speaker als Deutschlehrer entschieden haben. Dies würde ich bei einer

erneuten Befragung berücksichtigen, da sich dadurch auch interessantere Interpretationen erschließen würden.

Die Vermischung verschiedener Kulturen, die im Fall vom St. Georgs-Kolleg vor allem durch die Lehrkräfte evoziert wird, wird sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite positiv gesehen und oft thematisiert. Demnach bestätigt sich RÜSTOWS Theorie, dass muttersprachliche Lehrkräfte ihr kulturelles Wissen öfter und intensiver in den Unterricht einbauen und ihn so authentischer wirken lassen (vgl. Rüstow 2007).

Im Gegenzug dazu kann die Annahme von ZAWADZKA nicht bestätigt werden, die muttersprachlichen Lehrkräften weniger Toleranz gegenüber der Sprachproduktion ihrer Schüler zuschreibt (vgl. Zawadza 1991). Während der Gespräche und auch im Unterricht selbst habe ich keine Merkmale ausfindig machen können, die auf eine solche Behauptung schließen könnten. Die Lehrkräfte kümmern sich meines Erachtens bei der mündlichen Sprachproduktion eher um Verständlichkeit als um Korrektheit. Zum Korrekturverhalten beim schriftlichen Produzieren hatte ich keinen Zugang.

Die österreichischen Subventionslehrer versuchen demnach mit unterschiedlichen Mitteln und unterschiedlichen Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, die Schüler zu multilingualen Menschen, die einen respektvollen Umgang mit allen Kulturen pflegen, zu erziehen. Darüber hinaus sind im Kollegium unterschiedliche Qualifikationen und Voraussetzungen gegeben. Nicht immer sind muttersprachliche Lehrkräfte am besten ausgebildet bzw. qualifiziert. Oft fehlt es an einer adäquaten Ausbildung in didaktischen und pädagogischen Bereichen. Zudem fühlen sich die Lehrkräfte oft nicht ausreichend auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet.

Wünschenswert wäre es demnach, neben einer fundierten Ausbildung in den Bereichen DaF und DFU auch von Seiten des bmukks sicherzustellen, dass die Lehrkräfte optimal vorbereitet werden. So wollen die Schüler des St. Georgs-Kollegs gern von österreichischen Lehrkräften, also Muttersprachlern, unterrichtet werden, wünschen sich aber, dass diese besser auf ihre Muttersprache und andere Sprachen (vor allem Englisch) eingehen. Darüber hinaus ist die Verständigung zwischen Lehrern und Schülern nicht immer gewährleistet. Auch hier würde eine fundiertere Ausbildung in DaF-gerechtem Lehren und die Kenntnis der Muttersprache der Schüler das Problem weitgehend minimieren.

Ebenfalls soll die Zusammenarbeit mit den Ortslehrkräften verstärkt werden. Dafür bräuchte es einen türkisch-deutsch bilingualen Koordinator, der zwischen beiden Parteien vermittelt und diesen zu mehr Kooperation verhilft. Darüber hinaus sollte sich die Schule mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte zu Eigen machen und diesen Ansatz nicht nur bei den Schülern, sondern auch bei den Lehrern verfolgen. Dies würde auch das Prestige der anderen Sprachen heben und es wäre ein ausgeglicheneres Verhältnis der Sprachen gegeben.

Ferner sollte die Berücksichtigung von Sprachen und Kulturen der Lernenden bereits in der Lehrerbildung gelehrt werden. Dabei wäre es erstrebenswert, wenn in der pädagogischen Ausbildung aller zukünftigen Lehrer darauf Wert gelegt würde und nicht nur in den Sprachenfächern.

Weiters wurde die Rückkehr der Lehrkräfte in österreichische Schulen nur am Rande thematisiert. Die Sensibilisierung für migrationsbedingte pädagogische Herausforderungen, die man mit einem Auslandsaufenthalt gewinnt, wurde von keinem der Beteiligten erwähnt und die vorab überlegte These, dass vor allem am St. Georgs-Kolleg damit argumentiert werden kann, dass es auch in Wien viele Schüler mit türkischer Muttersprache gibt und auf diese dann besser eingegangen werden kann, wurde von den interviewten Lehrkräften nicht aufgegriffen. Für das Ministerium für Bildung, Kunst und Kultur hingegen ist dies einer der Hauptargumentationspunkte für das Österreichische St. Georgs-Kolleg Istanbul. Hierbei wäre es wünschenswert, wenn Lehrkräfte nicht nur auf ihre Rolle im Ausland vorbereitet werden, sondern auch bereits vor und während der Entsendung darauf geschult werden, vorrausschauender zu denken und nicht erst beim Rückkehrerseminar darauf aufmerksam gemacht werden.

Da sich die Studie lediglich auf das St. Georgs-Kolleg spezialisierte, können keine allgemeinen Aussagen über den Einsatz muttersprachlicher Lehrkräfte im Unterricht gemacht werden. Jede Schule verfügt über andere Rahmenbedingungen und nicht zuletzt sind es die Lehrkräfte selbst, die den Unterricht maßgeblich prägen. Ein Kriterium, das nicht außer Acht gelassen werden darf, ist, dass es sich bei den Klassen am St. Georgs-Kolleg um relativ homogene Gruppen handelt, d.h. fast alle Schüler haben Türkisch als Muttersprache bzw. beherrschen alle Schüler Türkisch auf sehr gutem Niveau. So ist es

meiner Meinung nach einfacher, sich als Lehrkraft auf die Gruppe einzustellen und sprachliche sowie kulturelle Unterschiede zwischen der Muttersprache der Schüler und jener des Lehrers, die gleichzeitig auch Unterrichtssprache ist, können öfter thematisiert werden.

Folglich zeigt die Studie eine Situation von Mehrsprachigkeit, die in Österreich so nicht stattfinden kann, da man hier auf viele verschiedene Sprachen und Kulturen trifft. Wie würden demnach muttersprachliche Deutschlehrkräfte den Unterricht gestalten, wenn die Schüler mehrere Sprachen und Kulturen mitbringen? Würde es Unterschiede geben? Müsste man dann andere Konzepte von DaF- und DFU-Unterricht einbringen? Würde es im Anfängerunterricht eine Lingua Franca geben? Diese Fragen könnte man vielleicht an anderen Auslandsschulen wie den Europäischen Auslandsschulen oder auch an Schulen innerhalb Österreichs mit hohem Mehrsprachigkeitsanteil beantworten. Hierbei wäre auch der Aspekt der Muttersprache der Lernenden miteinzubeziehen.

Ein bisschen zu kurz gekommen ist meiner Meinung nach die Sichtweise der Schüler des St. Georgs-Kollegs. Da ich vor meinem Aufenthalt nicht wusste, wie viele Schüler ich befragen darf und mir gesagt wurde, dass empirische Studien in der Türkei allgemein und speziell bei Minderjährigen sehr heikel sind, habe ich mich auf wenige Fragen beschränkt, die meist lediglich aus dem Ankreuzen von Wahlmöglichkeiten bestanden. Dies ließ den Schülern zugegebenermaßen wenig Spielraum für präzisere Gedanken und Meinungen. Allerdings muss ich einräumen, dass eine qualitative Auswertung von über hundert Schülermeinungen zu verschiedenen Themenschwerpunkten ein mehrjähriges Projekt vorausgesetzt hätte, was im Zuge der Diplomarbeit nicht angedacht ist. Ich würde mich aber freuen, wenn sich andere Forscher einem solchen Projekt widmen würden. Zudem habe ich auch Ergebnisse aus den Gesprächen mit Schülern entnommen, die ebenfalls in die Interpretation miteingeflossen sind.

Interessant wäre es auch gewesen, sich mehrere oder alle ÖAS anzusehen und Vergleiche zu ziehen. Ebenso wurde in der Arbeit die Unterrichtsmethodik kaum erwähnt, was meines Erachtens aber eine nützliche Projektuntersuchung sein kann, speziell für zukünftige Lehrpersonen, die im Ausland unterrichten wollen bzw. auch für jene, die sprachlich heterogene Klassen unterrichten; grob umfassend demnach für alle Lehrkräfte inner- und außerhalb Österreichs.

Die Unterrichtsbeobachtung, die ich am St. Georgs-Kolleg Istanbul gemacht habe, ist zugegebenermaßen nur spärlich in meine Untersuchung eingeflossen. Dazu muss angemerkt werden, dass es nicht immer möglich ist, sprachenpolitische, interkulturelle oder mehrsprachigkeitsfördernde Tendenzen herauszufiltern. Für mich persönlich war die Teilnahme am Unterricht aber außerordentlich interessant und ich konnte viele Erfahrungen sammeln. Meist wurde nach dem Unterricht darüber gesprochen und die Lehrkräfte gaben mir sehr viele wertvolle Informationen, wie der Schulalltag abläuft. Dies habe ich in den pädagogischen Praktika der Universität Wien vermisst, da man dort immer nur stundenweise an einer Schule ist und nicht eine ganze Schulwoche hindurch beobachtet und es auch nur eine Ansprechperson gibt. Der Aufenthalt am St. Georgs-Kolleg war darum nicht nur für meine Studie relevant, sondern ermöglichte mir auch einen genaueren Blick auf den Lehrerberuf zu werfen, bevor man ins kalte Wasser geworfen wird; zudem hat er mich erneut in meiner Berufswahl bestärkt.

Der Einblick, der durch die Studie am St. Georgs-Kolleg über die Österreichischen Auslandsschulen gewonnen wurde, sowie die Interviews und Gespräche mit verschiedenen Akteuren der ÖAS, lassen darauf schließen, dass sich das Österreichische Auslandsschulwesen in den letzten Jahrzehnten gut etabliert hat und sich bemüht, die Gegebenheiten für alle Beteiligten zu optimieren. So versucht das bmukk mittels Qualitätsüberprüfung, Bereiche wie die Kooperation im Kollegium oder das Bildungsangebot am Schulstandort zu verbessern. Am St. Georgs-Kolleg bemüht man sich konkret um eine bessere methodische Ausbildung der Lehrer. So wurde beispielsweise eine Fortbildung zum Methodentraining nach Klippert organisiert. Ebenso wurde die Schule vor wenigen Jahren mit neuer Technik modernisiert und versucht seitdem alle Lehrkräfte zu animieren, diese sinnvoll einzusetzen. Auch bemüht man sich speziell für Lehrer nicht philologischer Fächer um Weiterbildungen, die eine DaF-gerechte Vermittlung der Inhalte garantieren sollen. Diese Veränderungen geschehen aber sehr langsam, da unterschiedliche Akteure daran teilhaben.

Ebenso sind die ÖAS eingeschränkt in ihrem Handlungsfeld, da sie von politischen Entscheidungen in Österreich abhängig sind. Aktuell werden aber das Auslandsschulwesen und andere Möglichkeiten, die deutsche Sprache und die österreichische Kultur ins Ausland zu tragen, stark forciert. So ist man bemüht, die ÖAS in der Öffentlichkeit präsen-

ter zu machen und strebt neben einem fortlaufenden Ausbau der „jungen“ Schulen in Shkodra und Querétaro die Etablierung einer neuen Österreichischen Auslandsschule an, wobei diese Entscheidung noch nicht endgültig gefällt ist.

Weiters verfolgt man, mit der Errichtung einer eigenen Abteilung für das Auslandsschulwesen, einer neuen Homepage und neuen Prospekten sowie anderen Werbemaßnahmen ein neues Konzept, das die oftmals auch kritisierten ÖAS in ein positiveres Licht rücken soll. So findet im Juni 2012 eine große Informationsveranstaltung zum österreichischen Auslandsschulwesen statt, dass zum einen die Internationalisierung der ÖAS vorantreiben und zum anderen engere Kontakte zu indirekt Mitwirkenden wie den Landesschulräten und Akteuren aus Politik und Wirtschaft knüpfen soll. Nun gilt es, diesen Kurs beizubehalten und zusätzlich die Ausbildung der muttersprachlichen Lehrkräfte zu optimieren. Wird dies gewährleistet, kann das Auslandsschulwesen meines Erachtens auf eine erfolgreiche Zukunft blicken.

Ich hoffe, dass meine Arbeit sowohl für muttersprachliche Lehrkräfte als auch für das Auslandsschulwesen gezeigt hat, wie wichtig eine qualifizierte Ausbildung sowie solide Hilfestellungen durch das bmukk sind. Des Weiteren soll die Arbeit eine Anregung für die Fremdsprachenforschung sein, den muttersprachlichen Lehrer genauer auf seine Besonderheiten zu untersuchen. Ebenso war es mir ein Anliegen, den Bekanntheitsgrad der Österreichischen Auslandsschulen zu steigern und sie zum Gegenstand eines Forschungsprojekts zu machen. Nicht zuletzt geht es mir darum, in die Diskussionen um die Qualitäten der österreichischen Schulen in und außerhalb Österreichs einzusteigen und sie um den Aspekt der ÖAS zu erweitern.

Literaturverzeichnis

AMMON, Ulrich: Die Verbreitung des Deutschen in der Welt In: H-J. Krumm u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1 Berlin u.a: de Gruyter 2010 S. 89-107.

AMMON, Ulrich: Auf welchen Interessen beruht Sprachförderungs politik? In: Ulrich Ammon (Hg.): Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften 2000 S. 135-150.

AMMON, Ulrich : Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin, New York: de Gruyter 1991.

AUSLANDSSCHWEIZER-ORGANISATION: Schweizer Schulen URL:
<http://aso.ch/de/angebote/schweizer-schulen-im-ausland/schweizer-schulen> [letzte Einsicht am 30.04.2012]

BARKOWSKI, Hans: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke 2010.

BAUR, Rupprecht S.: Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung. In: Info DaF 27/5 (2000) S. 467-482.

BECKER, Hans Georg: Zur Organisation des deutschen Auslandsschulwesens In: W. Hammer u. Verband deutscher Lehrer im Ausland (Hg.): Deutsche Lehrer in aller Welt. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1990 (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie Bd. 12) S. 2-38.

BÖHM, Michael-Anton: Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2003.

BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden 6. aktual. Aufl. Opladen: Budrich 2007.

BOSCH, Gloria: Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht In: G. Helbig/ L. Götze/ G. Henrici/ H-J. Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2.Bd. Berlin: de Gruyter 2008 S. 1361-1368.

BRAINE, George: Introduction In: G. Braine (Hg.): Non-Native Educators in English Language Teaching. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates 1999. S. XIII-XX.

BREDELLA, Lothar: Textrezeption und Textproduktion im Rahmen rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik. In: Bausch u.a. (Hg.): Textkompetenzen. Tübingen: Narr Verlag 2007 S. 28-36.

BREDELLA, Lothar: Fremdverstehen mit literarischen Texten In: L. Bredella u.a. (Hg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ Tübingen: Narr Verlag 2000 (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) S. 133-163.

BREDELLA, Lothar u. Herbert Christ: Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen In: L. Bredella u. H. Christ (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr Verlag 1995 (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) S. 8-19.

CANAGARAJAH, A. Suresh: Interrogating the „Native Speaker Fallacy“: Non-Linguistic Roots, Non-Pedagogical Results. In: G. Braine (Hg.): Non-Native Educators in English Language Teaching. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates 1999. S. 77-92.

CASPARI, Daniela, Beate Helbig u. Lars Schmelter: Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag 2007 S. 499-505.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY: The World Factbook URL: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> [letzte Einsicht am 30.04.2012]

CHRIST, Herbert: Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen In: K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag 2007 S. 102-110.

CHRIST, Herbert: Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr 1991 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

CHRIST, Herbert / K. Schröder/ H. Weinrich/ F-J. Zapp: Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Augsburg: Universität Augsburg 1980 (Augsburg I & I-Schriften Bd. 11).

CHRIST, Ingeborg u. Hans Sölch: Auslandsschulen deutschsprachiger Länder In: K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag 2007 S. 604-607.

CHOMSKY, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970.

DE CILLIA, Rudolf: Sprache/n und Identität/en in Österreich In: ÖDaF-Mitteilungen 1 (2010) S. 30-50.

DE CILLIA, Rudolf: Braucht Österreich eine Sprachenpolitik? In: B. Busch u. R. de Cillia: Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandaufnahme. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2003 S. 9-42.

DE CILLIA, Rudolf: Österreichs Schulsprachenpolitik – eine „Sprachenpolitik für das Jahr 2000?“ In: Ruth Wodak (Hg.): Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien: Passagen-Verlag 1995 S. 37-51.

ÇINAR, Dilek u. Ulrike Davy: Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: Dilek Çınar (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag 1998 S. 23-80.

COOK, Vivian J.: Second Language Learning and Language Teaching. 3. Aufl. New York: Oxford University Press 2001.

DAVIES, Alan: The Native Speaker in Applied Linguistics. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press 1991.

DENZIN, Norman K.: The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. 3. Aufl. New Jersey: Prentice Hall 1989.

DIRBA, Māra: Intercultural Learning and Language Education In: Aīda Kruze u.a. (Hg.): Sprachen- und Schulpolitik in multikulturellen Gesellschaften. Leibzig: Leibziger Universitätsverlag 2007 (= ZLS Bd. 5) S. 101-109.

DOERR, Neriko Musha: Investigating “native speaker effects” Towards a new model of analyzing “native speaker” ideologies In: N. M. Doerr (Hg.): The Native Speaker Concept. Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects. Berlin: de Gruyter 2009. S. 15-46.

DOYÉ, Peter: Stereotypen im Fremdsprachenunterricht In: Csaba Földes (Hg.): Germanistik und Deutschlehrausbildung. Festschrift zum hundertsten Jahrestag der Gründung des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Szeged. Wien: Präsens 1993 S. 267-277.

FISCHER, Gero: Bemerkungen zu bilingualen Unterrichtsmodellen in Osteuropa In: Franz Koschat u. Gottfried Wagner (Hg.): Bilingualen Schulen. Lernen in zwei Sprachen. Wien: BMUK 1994 S. 46-53.

FLICK, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung In: U. Flick u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union 1995 S. 309-318.

FREIGANG, Jaklin: Zu dieser Studie In: Dilek Çınar (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag 1998 S. 13-15.

GARNITSCHNIG, Ines: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2009/10 URL:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_11.pdf [letzte Einsicht am 30.04.2012]

GROTJAHN, Rüdiger: Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag 2007 S. 493-499.

GRUBER-LANG, Monika: Sprachdidaktische Implikationen des Einsatzes von österreichischen Lehrern (DaF) im Ausland und dessen sprachpolitischen Voraussetzungen und Konsequenzen. Graz: Diss. 1992.

HELFFERICH, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Verlag für Sozialwiss. 2004.

HENRICI, Gert: Spracherwerb durch Interaktion? Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1995.

HINKEL, Richard: Sind >native speaker< wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive im DaF-Unterricht und Auslandsperspektive. In: Info DaF 28/6 (2001) S. 585-599.

HOPF, Christel: Forschungsethik und qualitative Forschung In: U. Flick u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union 1995 S. 589-632.

HOWATT, Antony: A history of English language teaching. Oxford: Oxford Univ. Press 1984.

HU, Adelheid: Fremdverstehen und kulturelles Lernen In: H-J. Krumm u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2 Berlin u.a: de Gruyter 2010 S. 1391-1402.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANISATION: Youth Employment URL:
<http://www.ilo.org/public/english/region/eurpro/ankara/areas/youth.htm> [letzte Einsicht am 30.04.2012]

KETTEMANN, Bernhard /I. Landsiedler/M. Kerschbaumer/ M. Cossée: Zur Situation des Fremdsprachenunterrichts in Österreich In: R. de Cillia/G. Fischer / G. Anzengruber (Hg.): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Wien: Pädagog. Buchverband 2007 (= Schulheft Bd. 88) S. 117-130.

KELLE, Udo u. Christian Erzberger: Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 51 (1999) S. 509-531.

KELLE, Udo u. Christian Erzberger: Qualitative und quantitative Methode: kein Gegensatz In: U. Flick u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union 1995 S. 299-309.

KLIPPEL, Johanna: Die Herausforderung von leitfadengestützten Interviews als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung In: Zeitschrift für Interkulturellem Fremdsprachenunterricht 16/2 (2011) S. 81-92.

KRAMSCH, Claire: The privilege of the nonnative speaker. Publication of the Modern Language of America 112 (1997) S. 359-369.

KRUMM, Hans-Jürgen: Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse In: G. Helbig/ L. Götze/ G. Henrici/ H-J. Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2.Bd. Berlin: de Gruyter 2008 S. 1139-1150.

KRUMM, Hans-Jürgen: Fremdsprachenlehrer In: K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag 2007 S. 352-358.

KRUMM, Hans-Jürgen: Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Ilona Feld-Knapp (Hg.): Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Band 1 „Lernen lehren – Lehren lernen“. Budapest 2006 S. 60-76.

KRUMM, Hans-Jürgen u. Paul R. Portmann-Tselikas: Sprachenpolitische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache In: H-J. Krumm u. P. Portmann-Tselikas (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag 1999 S. 11-16.

KRUMM, Hans-Jürgen: Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen? In: Info DaF 23/5 (1996) S. 523-540.

KRUMM, Hans-Jürgen: Sprach(en)politik als Dimension von Fremdsprachenunterricht und Sprachlehrforschung In: K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm (Hg.): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Brockmeyer 1992 (= Manuskripte zur Sprachlehrforschung Bd. 40) S.97-107.

KUGLIN, Jörg: Die Perspektiven für DaF in der Türkei In: Albert Raasch (Hg.): Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderberichte zur internationalen Diskussion. Amsterdam: Rodopi 1997 (= DEUTSCH: Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik Bd. 2) S. 97-99.

KVALE, Steiner u. Svend Brinkmann: Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. Los Angeles u.a.: Sage 2009.

LASAGABASTER, David u. Juan Manuel Sierra: What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? In: E. Llurda (Hg.): Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions of the Profession. New York: Springer 2006. S. 217-236.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz 2010.

MAYRING, Philipp u. Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz 2008.

MEDGYES, Péter: The non-native teacher. London: MacMillan Publishers 1994.

MEUSER, Michael u. Ulrike Nagel: Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung In: B. Friebertshäuser u.a.(Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. München: Juventa 2010 S. 457-471.

MIETHE, Ingrid: Forschungsethik In: B. Friebertshäuser u.a.(Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. München: Juventa 2010 S. 927-937.

MÜLLER, Bernd: Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg. Würzburg: Diss. 1995.

ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM: LEPP Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil URL: http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf [letzte Einsicht am 30.04.2012]

OSWALD, Hans: Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten In: B. Friebertshäuser u.a.(Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. München: Juventa 2010 S.183-201.

PAIKEDAY, Thomas M.: THE NATIVE SPEAKER IS DEAD! An informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers. Toronto & New York: Paikeday Publishing Inc. 1985.

PHILLIPSON, Robert: Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press 1992.

PRÜFUNGSZENTREN DES ÖSD URL: <http://www.osd.at/default.aspx?SIid=64&LAid=1> [letzte Einsicht am 30.04.2012]

REFERAT FÜR MIGRATION UND SCHULE: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf [letzte Einsicht am 30.04.2012]

RÖSLER, Dietmar: Der Beitrag von Studiengängen im deutschsprachigen Raum zum Bildungsprozeß [!] zukünftiger Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer In: Deutsch als Fremdsprache 35/2 (1998) S. 67-71.

RUCKTESCHELL-KATTE, Katharina u. Brigitte Ortner: Sprachenpolitische Konzepte und Institutionen zur Förderung der deutschen Sprache in nichtdeutschsprachigen Ländern In: H-J. Krumm u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1 Berlin u.a: de Gruyter 2010 S. 133-143.

RÜSTOW, Lutz: Fremdsprachenassistenten In: K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag 2007 S. 362-364.

SCHRÜNDER-LENZEN, Agi: Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung In: B. Frieberthäuser u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. München: Juventa 2010 S. 149-158.

SCOLARE EUROPAEA – Europäische Auslandsschulen: Sprachabteilungen URL: <http://www.eursc.eu/index.php?id=202> [letzte Einsicht am 30.04.2012]

SEIDELHOFER, Babara: Die Rolle der Native Speaker im Fremdsprachenunterricht: eine kritische Bestandsaufnahme. In: R. Wodak & R. de Cillia (Hg.): Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien: Passagen Verlag 1995. S. 217-226.

SEIDELHOFER, Barbara: (Foreign Language) Teachers and Foreign Language (Teachers) In: B. Seidelhofer: Englisch: Native Tongue, Foreign Language, Lingua Franca. An Applied Linguistic Enquiry. Wien: Habil. 2001. S. 424-433.

STETTER, Christian: Philosophie der Grammatik. Zum Verhältnis von Fremdsprache und Muttersprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18 (1992) S. 30-64.

STIGLER, Hubert & Günter Felbinger: Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: H. Stigler & H. Reicher (Hg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag 2005. S. 129-134.

ULLRICH, Carsten G.: Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenskonstruktion, Interviewführung und Typenbildung. In: Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 3 (1999) S. 1-32 URL: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-3.pdf> [letzte Einsicht am 30.04.2012]

VOSS, Bernd: Lektoren an Hochschulen In: K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag 2007 S. 358-361.

WALDRAUCH, Harald: Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: Dilek Çınar (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag 1998 S. 81-204.

WEINREICH, Harald: Deutsch als Fremdsprache. Konturen eines neuen Faches. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5 (1979) S. 1-13.

WENDT, Michael: Sprachliches Lernen und Handeln in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten In: Dagmar Abendroth-Timmer u. Stephan Breidbach (Hg.): Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2000 (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. 7) S. 23-60.

WITTE, Arnd & Theo Harden: Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: H-J. Krumm u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2 Berlin u.a: de Gruyter 2010 S. 1324-1340.

ZAPP, Franz Josef : Die Komponente Sprachenpolitik beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen In: K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm (Hg.): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Brockmeyer 1992 (= Manuskripte zur Sprachlehrforschung Bd. 40) S. 153-155.

ZAWADZKA, Elżbieta: Sind Native Speakers der Sprachproduktion von Lernern gegenüber wirklich tolerant? In: NM 45/2 (1991) S. 84-87.

Internetressourcen

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: <http://www.bmukk.gv.at/> [letzte Einsicht am 30.04.2012]
- Österreichisches St. Georgs-Kolleg Istanbul: <http://www.sg.k12.tr> / [letzte Einsicht am 30.04.2012]
- Weltweit unterrichten: <http://www.weltweitunterrichten.at/> [letzte Einsicht am 30.04.2012]
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: <http://www.auslandsschulwesen.de/> [letzte Einsicht am 30.04.2012]

Anhang

Anonymer Schriftlicher Fragebogen – SchülerInnen des St. Georgs-Kollegs

Warum lernst du Deutsch?

Wie gut verstehst du deinen Deutschlehrer im Deutschunterricht (Aussprache, Inhalt)?

Sehr gut 1 2 3 4 5 6 Schlecht

Wie gut erklärt dein Deutschlehrer die deutsche Sprache (Grammatik, Rechtschreibung...)?

Sehr gut 1 2 3 4 5 6 Schlecht

Wie sieht für dich der ideale Deutschlehrer aus?

☐ Seine Muttersprache ist Türkisch, er spricht sehr gut Deutsch und kann auch Unterschiede zwischen dem Türkischen und dem Deutschen gut auf Türkisch und auf Deutsch erklären.

☐ Seine Muttersprache ist Deutsch, er spricht sehr gut Türkisch und kann auch Unterschiede zwischen dem Türkischen und dem Deutschen gut auf Deutsch erklären.

☐ Seine Muttersprache ist Deutsch, er spricht nur wenig Türkisch, kann aber die deutsche Sprache sehr gut auf Deutsch erklären.

☐ Seine Muttersprache ist _____, er hat gute Deutschkenntnisse und erklärt die deutsche Sprache sehr gut auf _____.

Wird im Deutschunterricht auch über andere Sprachen gesprochen?

☐ Ja, welche? _____ ☐ Nein.

Wird im Deutschunterricht neben der deutschen Kultur auch über andere Kulturen gesprochen?

☐ Ja, welche? _____ ☐ Nein.

Ist die Muttersprache deines Deutschlehrers Deutsch?

☐ Ja. ☐ Ich weiß es nicht. ☐ Nein.

Spricht dein Deutschlehrer Türkisch?

☐ Ja. ☐ Ich weiß es nicht. ☐ Nein.

Wie lange lernst du schon Deutsch? _____ Jahre.

Welche Schulstufe besuchst du? ☐ Haz. ☐ 9. ☐ 10. ☐ 11. ☐ 12.

Vielen Dank!

Leitfadeninterview – Lehrkräfte

Welche Ausbildung haben Sie? (Und DaF?) Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus? Seit wann sind Sie am St. Georgs-Kolleg? Haben Sie vorher schon einmal im Ausland gearbeitet? Welche Fächer unterrichten Sie hier am St. Georgs-Kolleg? Was ist Ihre Muttersprache, oder was sind Ihre Muttersprachen?

Wie kann man den Deutschunterricht in Österreich und den Deutschunterricht hier am St. Georgs-Kolleg gegenüberstellen oder in Verbindung setzen? Erinnern Sie sich an Beispiele, wie es am Anfang war hier zu unterrichten? Was hat sich seitdem für Sie geändert?

Wie würden Sie die Sprache, die Sie im Unterricht anwenden beschreiben? Welche Sprache halten Sie für die Schüler angemessen? Wählen Sie ein bestimmtes Register aus, wenn Sie mit den Schülern sprechen?

Welche Auswirkungen – meinen Sie – hat die Tatsache, dass die Deutschlehrer hier Muttersprachler sind und nicht DaF-Sprecher für die Schüler?

Auf der Homepage der Schule wird angegeben, dass Türkisch und Deutsch gleichwertig nebeneinander stehen. Wie schätzen Sie das ein? Gibt es Türkisch-Deutsch-Kooperationen?

Thematisieren Sie verschiedene Kulturen im Unterricht? (Wie?) Welche Vorstellung haben Sie von Interkulturalität? (Haben Sie ein bestimmtes Konzept? Spielen hier eigene Erfahrungen eine Rolle?) Hat die Schule ein bestimmtes Konzept? Welche Rolle übernehmen Sie hier?

Wie war es für Sie am Anfang in Istanbul? Erinnern Sie sich an Beispiele die Sie als Lehrperson betreffen? Eventuell mit Schülern? Wie werden ankommende Lehrkräfte auf die Besonderheit des Unterrichts vorbereitet? Wie wird man anfangs aufgenommen (Kollegen)?

Wie schätzen Sie im Lehrkörper allgemein die Ausbildung bezüglich DaF ein? Hat das Ihrer Meinung nach Auswirkungen auf den Unterricht? Wenn Sie an eine Art Ausbildungsprofil für jemanden, der hier arbeiten soll, denken, welche Qualifikationen fallen Ihnen hierzu ein? Wo kann man diese erwerben? Haben Sie hier vor Ort Möglichkeiten sich in diesem Bereich weiterzubilden?

Für den D-Koordinator: Welche Aufgaben nehmen Sie als D-Koordinator wahr? Wie werden ankommende Lehrkräfte auf die Besonderheit des Unterrichts vorbereitet? Wie werden die Lehrer über die Jahre begleitet? Wie werden sie allgemein integriert?

Was denken Sie steckt hinter diesem Konzept der Auslandsschulen? Welche Rolle denken Sie spielen Sie als österreichische Lehrkraft in diesem Gefüge?

Beschreiben Sie bitte Ihre Rolle als Deutschlehrer hier am St. Georgs Kolleg in 3 Worten.

Über welche wichtigen Aspekte Ihrer Arbeit haben wir Ihrer Meinung noch nicht gesprochen?

Leitfadeninterview – Frau Mag. Astrid Lukasser für das bmukk

Welche Gründe gibt es für österreichische Schulen im Ausland? Welche Absichten werden hierbei durch das bmukk verfolgt? Versuchen sich die ÖAS von den Deutschen AS abzugrenzen? Inwiefern? Welche Gemeinsamkeiten / Unterschiede gibt es? Bestehen Kooperationen?

Seit dem Schuljahr 2011/12 gibt es neben den bereits bestehenden ÖAS eine weitere in Querétaro, Mexiko. Wie ist es dazu gekommen? Plant das Ministerium weitere ÖAS? Welchen Fokus wird man in den nächsten Jahren im Ö Auslandsschulwesen setzen? Welche Veränderungen sind geplant?

Welche Anforderungen werden an Lehrer, die an ÖAS unterrichten wollen, gestellt? Nach welchen Kriterien werden die Kandidaten für ein Gespräch ausgewählt? Ist eine DaF-Ausbildung verpflichtend? Generell oder eher bei den Deutschlehrern? Was wird gemacht, wenn jemand keine DaF-Ausbildung hat? Auf was wird im Interview im Speziellen geachtet? Wer bestimmt, welche Lehrkraft genommen wird?

Wie werden österr. Lehrkräfte auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet? Gibt es bestimmte Regelungen oder Weisungen, wie neue Lehrer an einer ÖAS empfangen werden sollten? Wie gestalten sich diese? Wie sollen sich diese an den ÖAS verhalten?

Wie werden Lehrkräfte nach einem Auslandsaufenthalt in Österreich empfangen? Müssen sie bestimmte Aufgaben wahrnehmen? (zur Auskunft für neue Auslandslehrer bereitstehen, Bericht schreiben etc.)

Wie lange dauert der Aufenthalt eines Subventionslehrers im Regelfall? Am St. Georgs-Kolleg gibt es aber Lehrende, die bereits 10 Jahre und mehr unterrichten. Warum ist dies so?

Werden die ÖAS überprüft? Wie/ durch wen? Jede ÖAS hat einen Deutschkoordinator. Warum? Welche Aufgaben hat dieser? Wie ist diese Position verankert?

Werden an den ÖAS die deutschsprachigen Fächer ausschließlich von deutschen Muttersprachlern unterrichtet? Nur Ö oder auch D, CH? Warum?

Wäre es auch denkbar, in Zukunft nicht nur deutsche Muttersprachler, sondern auch Ortslehrkräfte, die beispielsweise Deutsch studiert haben und deren Muttersprache die der Lernenden ist, einzusetzen; möglicherweise im teamteaching?

Gibt es für die ÖAS ein generelles Konzept, wie IK gefördert werden soll bzw. als Gegenstand im Unterricht behandelt werden soll?

Wie werden österreichische Auslandslehrer generell durch das bmukk unterstützt?

Möchten Sie dem noch etwas hinzufügen?

Abstract

Das österreichische Auslandsschulwesen blickt auf eine langjährige Tradition zurück und ist doch nur selten Gegenstand einer Diskussion. Viel zu selten wissen Lehrende in Österreich und Fremdsprachenforscher über das Konzept der Österreichischen Auslandsschulen (ÖAS) genau Bescheid und oft werden sie von Politik, Medien und der Öffentlichkeit wegen ihres Kostenfaktors negativ dargestellt. Dies gilt es in der hier vorliegenden Arbeit aufzuarbeiten und unter einem anderen Blickpunkt darzustellen. An ÖAS arbeiten meist zwei Drittel sogenannter Subventionslehrer. Diese werden vom Ministerium für Bildung, Kunst und Kultur (bmukk) entsendet und finanziert. Dabei ist neben der obligatorischen fachlichen Ausbildung die Muttersprache des Bewerbers ein wichtiges Kriterium. Um an einer ÖAS als Subventionslehrer zu unterrichten ist es unerlässlich, Deutsch als Muttersprache zu haben. So unterrichten die Lehrkräfte ihre Fächer auf Deutsch, wobei die Schüler sich stark von jenen in Österreich unterscheiden. Die Zielgruppe der ÖAS sind nämlich Schüler des Ziellandes und nicht etwa Kinder deutschsprachiger Emigranten. Dies setzt ein hohes Maß an Flexibilität und Einfühlbarkeit seitens der Lehrer voraus, da Native Speaker zu sein allein für einen guten Unterricht nicht ausreicht. Welche Qualifikationen von Nöten sind und in welchem Maß der Einsatz muttersprachlicher Lehrkräfte die Schüler beeinflusst soll diese Arbeit vordergründig beantworten.

Aus vielerlei Gründen – wie dem langjährigen Bestehen der Schule und der relativen Nähe zu Österreich – wurde das Österreichische St. Georgs-Kolleg Istanbul exemplarisch für eine empirische Studie ausgewählt. Dabei wurde versucht, neben qualitativen Interviews mit Deutschlehrkräften und dem Deutschkoordinator die Meinungen der Schüler des St. Georgs-Kollegs mittels anonymer schriftlicher Fragebögen festzuhalten. Weiters wurde der Unterricht in verschiedenen Klassen und Schulstufen hospitiert. Die Beobachtungen wurden gegebenenfalls in die Interpretation der Daten hineingenommen und hatten einen unterstützenden Charakter. Ebenfalls wurde ein Interview mit einer Verantwortlichen des bmukks geführt, das die Ziele und Absichten des österreichischen Auslandsschulwesens verdeutlichen soll.

Die Ergebnisse aus der Datentriangulation zeigen, dass ein gelungener Unterricht von vielen Faktoren abhängt, wobei die Ausbildung der muttersprachlichen Lehrkraft eine große Rolle spielt. Neben dem Spracherwerb beeinflussen die österreichischen Lehrkräfte das Verständnis ihrer Schüler in Bezug auf Respekt gegenüber anderen Kulturen und Wertschätzung der Sprachenvielfalt maßgeblich. So kann dem St. Georgs-Kolleg durchaus eine Vorbildrolle für andere Schulen zugeschrieben werden.

CURRICULUM VITAE

Name: Bettina Stephanie Veronika Fittner
Geburtsdatum: 07.09.1987
E-Mail: bettina.fittner@gmx.at

Ausbildung

1994 bis 1998 VS Großharras (NÖ)
1998 bis 2002 BG Laa/Thaya (NÖ)
2002 bis 2007 BHAK Hollabrunn (NÖ) Schwerpunkt: Marketing
Juni 2007 Matura mit Auszeichnung
2007 bis 2012 Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Modul (24 SSt.)
zusätzlich besuchte Kurse: Französisch, Katalanisch, Italienisch
WS 2010/11 Auslandssemester in Cádiz, Spanien (ERASMUS)

Berufliche Erfahrungen

Sommer 2005 Ferialpraxis bei der Wiener Städtischen Versicherung
Sommer 2008 AuPair in Madrid
2005 bis 2011 Private Nachhilfelehrerin, Babysitterin
2008 bis 2009 Nachhilfelehrerin bei der Schülerhilfe (Deutsch, Spanisch, Englisch)
Sommer 2009, 2010 Stewardess in den Nachtzügen der ÖBB (Wagon Lits)
Sommer 2011 DaF-Lehrerin bei Actilingua (Erwachsene) und an der Volkshochschule Brigittenau (Kinder)
SoSe 2012 Praktikum bei Peregrina: DaZ-Lehrerin für Migrantinnen

Fähigkeiten

sehr gute Deutsch-, Englisch- und Spanischkenntnisse, Basiskenntnisse in Französisch und Italienisch, B-Führerschein, Computer-Führerschein

Publikationen:

2007 Matura-Maturita. Organisation eines Schüleraustausches mit der deutsch-slowakisch bilingualen Schule Obchodná Akadémia Bratislava
2009 Österreichische Struwelpeterbearbeitungen von k.u.k. bis FM4 In: Ernst Seibert (Hg.): Die Kunstfiguren des Struwelpeter
2011 Webquest: Brauch und Tradition in Österreich URL: <http://www.webquests.ch/traditioneninoesterreich.html> (gemeinsam mit M. Inspruckner u. M. Kicinski)