



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Die Berufszufriedenheit im muttersprachlichen Unterricht“

**Eine qualitative Untersuchung über die Zufriedenheit der
Muttersprachlehrer/innen im direkten Vergleich zu
Französischlehrer/innen**

Verfasserin

Nataša Radić

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 347 456

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Französisch

UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreuerin: Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Eidesstattliche Erklärung

Name: Nataša Radić
Geburtsdatum: 07. Juli 1984
Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Französisch
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Titel der Arbeit: Die Berufszufriedenheit im muttersprachlichen Unterricht
Eine qualitative Untersuchung über die Zufriedenheit der
Muttersprachlehrer/innen im direkten Vergleich zu
Französischlehrer/innen

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am

Radić Nataša

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich während meines Studiums und bei der Verfassung meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Als erstes möchte ich mich vom ganzen Herzen bei meiner Betreuerin Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter bedanken, die sich trotz ihres Forschungssemesters immer Zeit für mich genommen hat und mir mit Rat und Tat zur Seite stand. Ihre professionelle Unterstützung hat mir das Verfassen der Diplomarbeit erst ermöglicht. Auch ist es ihr gelungen, in ihrem begleitenden Diplomandenseminar eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, die in mir immer wieder Freude und Motivation für die Arbeit geweckt hat.

Ich möchte mich auch bei allen meinen sieben Interviewpartner/innen bedanken, die sich Zeit genommen haben, mit mir die Interviews durchzuführen und somit einen wichtigen Beitrag für meinen empirischen Teil geleistet haben.

Der größte Dank geht an meine Eltern und meine drei Schwestern, die mir das Studium sowohl finanziell wie auch seelisch ermöglicht haben, weil sie eine große emotionale Stütze für mich waren. Meine Familie ist immer hinter mir gestanden und hat an mich geglaubt. Ihre Unterstützung und ihr Vertrauen in mich waren stets mein Motor mein Studium erfolgreich zu beenden.

An dieser Stelle danke ich noch vom Herzen meinem zukünftigen Ehemann für seine Geduld und seinen guten Zuspruch in Zeiten des Stillstandes sowie meinem (noch) ungeborenen Sohn Teodor, dessen baldige Ankunft im Februar mir unglaubliche Kräfte und Ausdauer gab, meine Diplomarbeit in nur fünf Monaten zu verfassen.

Dank gebührt auch allen meinen Freunden/innen und Kollegen/innen für ihr Interesse an meinem Thema, ihre hilfreichen Tipps und Ratschläge beim Verfassen der Arbeit und ihre investierte Zeit, mir zuzuhören und in Phasen der Verzweiflung gut zuzureden.

DANKE

Nataša Radić

Wien, am 31.01.2014

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	13
1.1	Motivation und Wahl des Themas	13
1.2	Problemstellung und Ziel der Arbeit	15
1.3	Aufbau der Arbeit	16
2	MEHRSPRACHIGKEIT UND DIE BEDEUTUNG MUTTERSPRACHLICHER FÖRDERUNG	19
2.1	Mehrsprachigkeit	19
2.1.1	Definition Mehrsprachigkeit	20
2.1.2	Verschiedenen Formen der Mehrsprachigkeit	22
2.1.3	Begriffsbestimmungen: Erstsprache – Muttersprache Zweitsprache – Fremdsprache Bilingualismus	25
2.1.4	Fremdsprachenunterricht in Österreich	29
2.2	Die Rolle der Muttersprache im Zweitspracherwerb	32
2.2.1	Historische Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichtes	32
2.2.2	Theorien des Zweitspracherwerbs	36
2.2.3	Die Bedeutung der Erstsprache für den Spracherwerb	40
2.2.4	Streifall Zweisprachigkeit	43
2.3	Integrative Förderungskonzepte	47
2.3.1	Förderunterricht in der deutschen Sprache	48
2.3.2	Muttersprachlicher Unterricht	49
2.3.3	Interkulturelles Lernen	50
3	DER BERUF DER LEHRER/INNEN	52
3.1	Die Besonderheiten des Berufs	52
3.1.1	Die Professionalität im Lehrerberuf	54

3.1.2	Die Kernkompetenzen im Lehrberuf	56
3.1.3	Die Vorzüge des Lehrberufes	59
3.1	Die Anforderungen an den Lehrberuf	60
3.2.1	Die Aufgabenbereiche von Lehrer/innen	62
3.2.2	Belastungen im Lehrberuf	65
3.3	Berufsethos und Erziehungsziele der Lehrer/innen	69
4	ARBEITS- UND BERUFSZUFRIEDENHEIT IM LEHRBERUF	73
4.1	Der Begriff der Arbeits- und Berufszufriedenheit	73
4.2	Empirische Untersuchungen zur Berufszufriedenheit von Lehrer/innen	77
4.2.1	Empirische Untersuchung von MERZ 1979	79
4.2.2	Empirische Untersuchung von GAMSJÄGER 1993	81
4.2.3	Empirische Studie „Lehrer/in 2000“ vom BMUKK	82
4.2.4	Empirische Untersuchung von WALDRAUCH 1996/97	84
4.3	Kategorien der Berufszufriedenheit	88
5	DIE QUALITATIVE FORSCHUNGSMETHODE	90
5.1	Begründung meiner Wahl der qualitativen Forschungsmethode	90
5.2	Beschreibung der qualitativen Sozialforschung	91
5.2.1	Unterschiede zwischen der qualitativen und quantitativen Methodologie	92
5.2.2	Grundannahmen der qualitativen Sozialforschung	94
5.2.3	Kennzeichen qualitativer Forschung	95
5.2.4	Kritikpunkte an der qualitativen Sozialforschung	98
5.3	Gütekriterien qualitativer Forschung	99
5.3.1	Die klassischen Gütekriterien	99

5.3.2	Die allgemeinen Güterkriterien der qualitativen Forschung	100
5.4	Das qualitative Interview	103
5.4.1	Formen des narrativen qualitativen Interviews	105
5.5	Die dokumentarische Methode	108
5.5.1	Der theoretische Gesichtspunkt	109
5.5.2	Die dokumentarische Methode in der Praxis	112
6	DER EMPIRISCHE TEIL	116
6.1	Einleitende Überlegungen	116
6.2	Allgemeine Informationen zu den Interviews	118
6.3	Interview mit Lucija	124
6.3.1	Reflektierende Interpretation	124
6.3.2	Zusammenfassung	128
6.4	Interview mit Martina	130
6.4.1	Reflektierende Interpretation	130
6.4.2	Zusammenfassung	136
6.5	Interview mit Daniela	140
6.5.1	Reflektierende Interpretation	140
6.5.2	Zusammenfassung	144
6.6	Interview mit Yasemin	147
6.6.1	Reflektierende Interpretation	147
6.6.2	Zusammenfassung	151
6.7	Interview mit Margot	155
6.7.1	Reflektierende Interpretation	155
6.7.2	Zusammenfassung	160

6.8 Interview mit Susanne	163
6.8.1 Reflektierende Interpretation	163
6.8.2 Zusammenfassung	166
6.9 Interview mit Johannes	168
6.9.1 Reflektierende Interpretation	169
6.9.2 Zusammenfassung	174
7 ERGEBNISSE DER STUDIE	178
7.1 Die Berufszufriedenheit von Muttersprachlehrer/innen	178
7.2 Die Berufszufriedenheit von Französischlehrer/innen	182
7.3 Vergleich der beiden Lehrer/innengruppen	185
7.4 Fazit	190
8 RÉSUMÉ	192
9 LITERATURVERZEICHNIS	205
10 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	215
11 TABELLENVERZEICHNIS	216
12 ANHANG	218
12.1 Interview Lucija	
12.1.1 Thematischer Verlauf Lucija	218
12.1.2 Formulierende Feininterpretation Lucija	221

12.2 Interview Martina	
12.2.1 Thematischer Verlauf Martina	226
12.2.2 Formulierende Feininterpretation Martina	230
12.3 Interview Daniela	
12.3.1 Thematischer Verlauf Daniela	238
12.3.2 Formulierende Feininterpretation Daniela	242
12.4 Interview Yasemin	
12.4.1 Thematischer Verlauf Yasemin	247
12.4.2 Formulierende Feininterpretation Yasemin	250
12.5 Interview Margot	
12.5.1 Thematischer Verlauf Margot	257
12.5.2 Formulierende Feininterpretation Margot	260
12.6 Interview Susanne	
12.6.1 Thematischer Verlauf Susanne	266
12.6.2 Formulierende Feininterpretation Susanne	279
12.7 Interview Johannes	
12.7.1 Thematischer Verlauf Johannes	273
12.7.2 Formulierende Feininterpretation Johannes	276
13 ABSTRACT	283
14 CURRICULUM VITAE	285

1 EINLEITUNG

Der Lehrberuf wird in der Öffentlichkeit und in unserer Gesellschaft stark kritisiert. Vorurteile, wie u. a. dass Lehrer/innen für ihr hohes Gehalt zu viel Freizeit hätten, sind in den Köpfen der Menschen verankert. Der Ruf nach Veränderung ist laut geworden und spiegelt sich auch im aktuellen schulpolitischen Geschehen in Österreich wieder, wenn man an das angehende neue Lehrerdienstrecht denkt, das seit Monaten für Diskussionspotential und Demonstrationen seitens der Junglehrer/innen sorgt. Trotz hagelnder Kritik ist und bleibt der Lehrberuf ein sehr bedeutsamer Beruf, denn wie und vor allem von wem er ausgeübt wird, beeinflusst stark die „Wertevorstellungen und Zukunftsperspektiven der nachwachsenden Generation“. (Ulich 1996, S. 7)

In diesem Zusammenhang ist die berufliche Situation von Lehrer/innen relevant für die Entwicklung unserer Kinder, denn eine positive Einstellung sowie die Zufriedenheit im Beruf sind ein wichtiger Motor für die Arbeitsmotivation und die Leistung im Klassenzimmer. Das persönliche Befinden der Pädagogen/innen hat einen direkten Einfluss auf die Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen.

In der Realität zeigt sich jedoch, dass immer mehr und mehr Lehrer/innen über die wachsenden Belastungen klagen (vgl. Ammann 2004, S. 9) und an diesem Punkt setzt meine Arbeit an. Die Erforschung der Berufszufriedenheit von Lehrer/innen erscheint mir nicht nur aus persönlichen Gründen wichtig, da ich Lehramtsstudentin bin, sondern auch weil der arbeitstätige Mensch viel Zeit im Beruf verbringt. Eine berufliche Zufriedenheit wirkt sich nicht nur im hohen Maße auf die Ausübung des Berufes aus sondern auch auf das gesamte Leben. Ein Beruf ist nicht selten eine Sinnerfüllung im Alltag vieler Menschen und eine dauerhafte unzufriedene Situation beeinflusst mehrere Lebensbereiche negativ.

(Vgl. Merz 1979, S. 2)

1.1 Motivation und Wahl des Themas

Ein langer Weg der Recherche und Ideensammlungen liegt hinter mir, bis die endgültige Wahl meines Themas festgelegt wurde.

Im Zuge meiner Fachdidaktik-Ausbildung in Französisch kam ich im Wintersemester 2012 zum ersten Mal mit dem Thema „Mehrsprachigkeit“ in Berührung und welche Bereicherung und Hürden die Mehrsprachigkeit im Alltag wie auch im Klassenzimmer mit sich bringe. Da

ich selbst zweisprachig aufgewachsen bin, wurde mein Interesse für dieses Themengebiet sofort geweckt und ich begann mich mit dem Begriff „Mehrsprachigkeit“ auseinanderzusetzen. Meine Literaturrecherchen führten mich von der Mehrsprachigkeit vermehrt zu Themen wie Migration, Integration im Klassenzimmer, Zweisprachigkeit als Integrations- bzw. Segregationsinstrument, Gleichheit der Sprachen bis hin zum Muttersprachlichen Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Letzteres erweckte rasch mein Interesse, da ich selbst in der Volksschule einen muttersprachlichen Unterricht genießen durfte und sehr davon profitiert habe.

Zuerst wollte ich eine Bestandsanalyse des muttersprachlichen Unterrichtes an den Wiener Schulen durchführen. Zahlreiche Recherchen zum Thema muttersprachlicher Unterricht in Österreich veranlassten jedoch ein erneutes Umdenken bezüglich der Wahl meines Themas, denn ich stieß auf eine Studie über die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrer/innen in Österreich, die im Jahr 1998 von Harald WALDRAUCH ausgeführt wurde. Ein Schwerpunkt dieser Befragung waren die beruflichen Probleme der muttersprachlichen Lehrer/innen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Muttersprachlehrer/innen mit einigen Problemen konfrontiert sahen und dass sich ihre berufliche Situation in verschiedenen Bereichen als wenig zufriedenstellend darstellte. Im Zuge weiterer Recherchen fand ich parallel dazu ausreichend Literatur zur Berufszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit im Lehrberuf allgemein und mit welchen Belastungen Lehrer/innen zu kämpfen haben. Da ich Französisch auf Lehramt studiere, interessierte mich dieses Thema stark und ich begann mich zu fragen, wie es mit der beruflichen Zufriedenheit meiner Fachkollegen/innen aussieht. Ich entschloss mich somit, mein Interesse für den muttersprachlichen Unterricht und jenes für den Französischunterricht zu verbinden und verglich die berufliche Zufriedenheit in diesen beiden Fachrichtungen. Ich fand den Aspekt der Unzufriedenheit der Lehrer/innen im Berufsalltag generell interessant und wollte heraus finden, wie es mit der Zufriedenheit sowohl im Muttersprach- wie auch im Französischunterricht in Wien aussieht. Zuerst wollte ich mich auf die Volksschule konzentrieren, weil hier das Angebot des Muttersprachunterrichtes am Größten ist. Durch das Hinzukommen des französischen Unterrichtsfaches war das aber nicht mehr leicht, denn Französisch ist in den Volksschulen unterrepräsentiert. Somit beschränkt sich meine Arbeit auf die AHS und BHS.

Da ich gerade dabei bin, mein Lehramtsstudium in Französisch und Geographie und Wirtschaftskunde abzuschließen und da ich selbst ein Kind 2. Generation bin und somit Migrationshintergrund habe, ist mein persönliches Interesse an diesem Thema sehr groß. Denn ich kann es mir gut vorstellen neben meinen Fächern auch Serbisch / Kroatisch /

Bosnisch als Muttersprache zu unterrichten, da ich diese Sprachen perfekt beherrsche und sie Kindern mit Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien gerne mitgeben möchte.

1.2 Problemstellung und Ziel der Arbeit

Meine Arbeit soll einen Einblick in die Berufszufriedenheit von muttersprachlichen und französischen Lehrer/innen an Wiener Schulen gewähren. Ich beziehe mich auf die subjektiven Erfahrungen der Sprachlehrer/innen und stelle mir die Frage, wie zufrieden sie mit ihrer Arbeit sind und welche Aspekte zu dieser Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit führen. Meine Untersuchung soll mit den Ergebnissen anderer Studien über Berufszufriedenheit in Verbindung gebracht werden. Ziel dieser Arbeit ist es, mit Hilfe offen geführter, leitfadengestützter Interviews herausfinden, mit welchen Aspekten die Lehre/innen in ihrem Beruf zufrieden sind bzw. mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben. Es wird auch überprüft, inwieweit meine Ergebnisse mit den Zufriedenheitskategorien, die aus der Zusammenfassung anderer Studien erstellt wurden, übereinstimmen.

Die Basis meiner Forschungsarbeit wird von der folgenden Forschungsfrage gebildet:
Wie zufrieden bzw. unzufrieden sind die muttersprachlichen Lehrer/innen im Vergleich zu französischen Lehrer/innen mit ihrer Tätigkeit und welche beruflichen Aspekte führen zu dieser Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit?

Mit meiner Arbeit möchte ich vor allem einen Einblick in die berufliche Situation von muttersprachlichen Lehrer/innen geben und diese mit der Zufriedenheit der Französischlehrer/innen vergleichen. Sie soll einen kleinen Ausschnitt aus der subjektiven Wahrnehmung der Unterrichtenden beleuchten. Ich möchte etwaige Probleme und Schwierigkeiten, mit denen Muttersprachlehrer/innen und Französischlehrer/innen zu kämpfen haben, sowie die positiven Aspekte ihres Berufes aufzeigen.

Die Arbeit erhebt nicht den Anspruch, die vollkommene Berufssituation darzustellen, da dies im Rahmen meiner Untersuchung nicht möglich ist. Das liegt einerseits an der geringen Anzahl meiner Interviewpartner/innen und andererseits wird die subjektive Einstellung und Wahrnehmung der Befragten in den Fokus der Arbeit gerückt. Es werden somit nur jene Aspekte wieder gegeben, die die interviewten Lehrer/innen empfinden und persönlich beschäftigen.

Meine Arbeit soll jedoch als Anregung für weitere Forschungen auf diesem Gebiet dienen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nach meiner Einleitung, in der ich meine Forschungsfrage, das Ziel meiner Arbeit und Gründe für die Wahl meines Themas vorstelle, folgen sechs weitere Kapitel.

Das zweite Kapitel behandelt aus zwei Gründen den Aspekt der Mehrsprachigkeit sowie die Rolle des muttersprachlichen Unterrichts für den Zweitspracherwerb: Erstens nimmt das Thema „Sprache“ eine wichtige Rolle in meiner Arbeit ein, da sich es um die Berufszufriedenheit von Sprachenlehrer/innen handelt. Zweitens soll in diesem Kapitel die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit sowie die Förderung der Muttersprachkenntnisse deutlich gemacht werden. Denn immerhin kritisieren nach der Studie von WALDRAUCH (sh. dazu Kapitel 4.2.4 auf S. 83) fast die Hälfte der in Österreich und Wien unterrichtenden Muttersprachlehrer/innen die mangelnde Anerkennung und das teilweise schlechte Ansehen ihres Unterrichtes.

Nach einer Definition der Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 2.1.1) werden die verschiedenen Formen der Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 2.1.2) vorgestellt. Dann werden Begriffe wie Erstsprache und Zweitsprache definiert (vgl. Kapitel 2.1.3) und anschließend gehe ich dann auf den Fremdsprachenunterricht in Österreich näher ein (vgl. Kapitel 2.1.4).

Der muttersprachliche Unterricht ist ein wichtiger Bestandteil der Forschungsfrage und der Arbeit selbst. Das nächste Unterkapitel behandelt den muttersprachlichen Unterricht in Österreich. Beginnend mit der historischen Entwicklung des Muttersprachunterrichtes (vgl. Kapitel 2.2.1), folgen die Theorien des Zweitspracherwerbs (vgl. Kapitel 2.2.2). Die Wichtigkeit und die Rolle der Erstsprache für den weiteren Spracherwerb, in erster Linie dem Zweitspracherwerb, wird in Kapitel 2.2.3 vorgestellt. Sprachforscher/innen sind sich über die Nützlichkeit der Zweisprachigkeit, vor allem über die positive Auswirkung der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb, nicht einig. Der Streitfall Zweisprachigkeit wird in Kapitel 2.2.4 beschrieben.

Im letzten Teil des zweiten Kapitels werden integrative Förderungskonzepte für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in österreichischen Schulen vorgestellt (vgl. Kapitel 2.3).

Das dritte Kapitel in dieser Arbeit behandelt den Beruf des/r Lehrers/in im Allgemeinen. Näher vorgestellt werden hier die Besonderheiten des Lehrberufes: seine Professionalität (vgl. Kap. 3.1.1), seine Kernkompetenzen (vgl. Kap. 3.1.2) sowie die Vorzüge des Lehrerberufes (vgl. Kapitel 3.1.3).

Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich den allgemeinen Anforderungen des Berufes (vgl. Kapitel 3.2). Vorgestellt werden hier die Aufgabenbereiche eines/r Lehrers/in (vgl. Kap.

3.2.1) und ein kurzer thematischer Ausflug zu den Belastungen und dem Problem des Burnouts (vgl. Kap. 3.2.2).

Der letzte Teil des dritten Kapitels beschreibt den Berufsethos und die Erziehungsziele von Lehrer/innen (vgl. Kapitel 3.3).

Das nächste Kapitel beschäftigt sich konkret mit den Begriffen Arbeits- und Berufszufriedenheit (vgl. Kapitel 4.1).

Nach einer Definition und die Vorstellung der verschiedenen Formen von Arbeitszufriedenheit, werden vier bestimmte Studien, die zu diesem Thema durchgeführt wurden, präsentiert (vgl. Kapitel 4.2). Drei Studien wurden zur Berufszufriedenheit von Lehrer/innen allgemein durchgeführt und eine beschäftigt sich ausschließlich mit der beruflichen Situation von Muttersprachlehrer/innen.

Anhand der Ergebnisse dieser Studien wird eine Auflistung der am häufigsten genannten positiven und negativen Aspekte des Lehrerberufes erstellt, die eben zur Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit seitens der Lehrer/innen führen (vgl. Kapitel 4.3). An diesen Kategorien richtet sich der Fokus in den Interviews aus. Es wird der Frage nachgegangen, ob die interviewten Lehrer/innen dieselben guten / schlechten Aspekte nennen werden oder ob sie womöglich mit ganz anderen und neuen Problemen kämpfen als bisher erforscht wurde.

Das fünfte Kapitel in dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Entwicklung meines Forschungsdesigns und den Gründen für die Wahl meiner Methode (vgl. Kapitel 5.1). Es folgt eine detaillierte Beschreibung der qualitativen Sozialforschung (vgl. Kapitel 5.2), mit der Vorstellung ihrer Grundannahmen, Kennzeichen und Kritikpunkte. Im Kapitel 5.3 werden die Gütekriterien der qualitativen Forschung vorgestellt, das bedeutet mit welchen Kriterien ich die Gültigkeit meiner Ergebnisse darlegen möchte.

Da die qualitative Forschung verschiedene Methoden beinhaltet, stelle ich jene Interviewart vor, die in meiner Arbeit Anwendung findet: das narrative, leitfadengestützte qualitative Interview (vgl. Kapitel 5.4). Der letzte Teil des fünften Kapitels stellt die angewendete Auswertungsmethode für die Interviews vor, nämlich die dokumentarische Methode (vgl. Kapitel 5.5).

Das sechste Kapitel ist der empirische Teil und behandelt meine Interviews. Zuerst werden einleitende Überlegungen sowie allgemeine Informationen zum Interviewablauf beschrieben (vgl. Kap. 6.1 und 6.2). Dann folgen der empirische Teil mit der reflektierenden Interpretation jedes Interviews und die dazu gehörigen Zusammenfassungen.

Anschließend werden im siebten Kapitel die Ergebnisse der Studie und das Fazit vorgestellt.

Den Schlussteil meiner Arbeit bilden eine französische Zusammenfassung meiner Arbeit (vgl. Kap. 8) sowie ein Abstract (vgl. Kap. 9).

Im Anhang sind die restlichen Teilschritte der Interviewauswertungen, d. h. die formulierende Interpretation sowie die Feininterpretation, zu finden. Die Transkriptionen der einzelnen Interviews sind auf der beigelegten CD-Rom zu lesen.

2 MEHRSPRACHIGKEIT UND DIE BEDEUTUNG MUTTERSPRACHLICHER FÖRDERUNG

2.1 Mehrsprachigkeit

„Der Mensch ist das Wesen, das mehrere Sprachen lernt.“

(Wandruszka 1979, S. 13).

Schätzungsweise die Hälfte der Weltbevölkerung ist mehrsprachig oder lebt zumindest in einer mehrsprachigen Umgebung. Schon zu Beginn dieses Jahrhunderts hält SCHNEIDER fest, dass das Erlernen und Anwenden von mehreren Sprachen für Millionen von Menschen und Kindern alltäglich und selbstverständlich ist. Eine monolinguale Umgebung entspricht in vielen Teilen dieser Erde nicht der Realität und verwischt auch in modernen einsprachigen Gesellschaften immer mehr, betrachtet man Phänomene wie die Globalisierung und die große Mobilität in Ausbildung und Arbeit mehrsprachiger Menschen. (Vgl. Schneider 2003, S. 11) Auch für das letzte Jahrhundert kommt WANDRUSZKA zum Schluss, dass es aufgrund von Kriegen, Flüchtlingen und der wachsenden Binnenwanderungen immer mehr zur Vermischungen der Völker kommt, z. B. durch Mischehen, welche den wirksamsten Nährboden für Mehrsprachigkeit bieten. (Vgl. Wandruszka 1979, S. 19)

Die Folge dessen ist, dass Migranten/innen eine große Anzahl von Sprachen mit sich bringen, die auch ihre Migrationsgeschichte widerspiegeln. (Vgl. Krumm 2003, S. 73) Somit gewinnt Mehrsprachigkeit als Thema auch immer mehr an Bedeutung, vor allem im wissenschaftlichen Bereich aufgrund von technischen, sozio-ökonomischen und politischen Ereignissen. Grenzüberschreitende Aktivitäten sind für viele Menschen selbstverständlich geworden. (Vgl. Schneider 2003, S. 11)

Der Spracherwerb wird von verschiedenen Seiten betrachtet und ist Forschungsgegenstand verschiedener Disziplinen. Der linguistische Aspekt gehört zum Gegenstand der Sprachwissenschaft bzw. Linguistik, der pragmatische Aspekt wird in den Fachrichtungen Kommunikationswissenschaft und Soziologie bzw. Soziopsychologie untersucht. Der psychologische Aspekt ist Gegenstand der Psychologie. (Vgl. Schönplflug 1977, S. 10 – 11)

In Europa finden sich verschiedene Zugänge zur Akzeptanz einer mehrsprachigen Gesellschaft wieder, welche hauptsächlich geschichtlich geprägt sind. Die Idee Staat, Nation und Sprache zu vereinen, führt vor allem in Frankreich und Deutschland im 19. Jahrhundert

zu einer strengen politischen Bekämpfung von Mehrsprachigkeit zur Begünstigung der französischen und deutschen Sprache. Im Gegensatz dazu steht die österreichisch-ungarische Donaumonarchie, die, zu Gunsten des Vielvölkerstaates, Abstand von einer einsprachigen Nation nahm. Solche unterschiedlichen Zugänge zur sprachlichen Pluralität führten dazu, dass wir im 20. Jahrhundert verschiedene Sprachlandschaften vorfinden. In Frankreich z. B. ist die Verdrängung von den sieben Regionalsprachen schon sehr fortgeschritten. Dagegen ist Spanien in der Anerkennung von Mehrsprachigkeit das zurzeit am meisten fortgeschrittene Land. Doch auch hier hat die Regierung in Madrid Schwierigkeiten, der Forderung des katalanischen Parlaments nach der Anerkennung ihrer Sprach- und Kulturgruppe als Nation, nachzukommen. Ein weiteres Beispiel als mehrsprachiges Land in Europa ist die Schweiz, welche immer wieder als Vorbild einer gelebten Mehrsprachigkeit herangenommen wird. Beim genaueren Hinsehen erkennt man jedoch dass die Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch nebeneinander statt miteinander existieren. Sowie Belgien ist die Schweiz ein mehrsprachiges Land, aber die Bürger handeln und leben in ihrem Alltag größtenteils einsprachig genauso wie die Bürger in ihren Nachbarstaaten.

Selbstverständlich wird man in Europa auch in Zukunft kein Land finden, in dem keine territoriale Mehrsprachigkeit herrscht, weil sich Staats- und Sprachgrenzen nach wie vor nicht decken. Auch werden Regional- und Minderheitensprachen in den meisten westeuropäischen Ländern anerkannt und sogar gefördert. (Vgl. Cichon 2006, S. 173 – 175)

2.1.1 Definition Mehrsprachigkeit

Menschen haben die Fähigkeit verschiedene Sprachen zu erlernen, sie zu verstehen, sie anzuwenden und sie wieder zu vergessen. Das Gehirn hat Platz für mehrere nebeneinander existierende Sprachen, die durch Querverbindungen und Rückverbindungen miteinander verbunden sind. Die Mehrsprachigkeit bei Menschen ist somit ein ständiger Vorgang und kein endgültig dauerhafter Zustand. (Vgl. Wandruszka 1979, S. 13; S. 313)

Schulstatistiken und qualitative Erhebungen zeigen, dass die Mehrsprachigkeit in den Klassenräumen immer mehr zunimmt. Fast 20 % der österreichischen Schüler/innen sprechen in ihrem Alltag eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch. In den allgemein bildenden Schulen beträgt der Anteil der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ganze 24 %. (Vgl. BMUKK, 2013) Mit 35 % lebt die Mehrheit der Bevölkerung mit nicht deutscher Muttersprache in Wien. Das macht ganze 16 % der Wiener Bevölkerung aus und dementsprechend steigt auch der Anteil der Kinder mit einer anderen Muttersprache als

Deutsch an den Wiener Schulen. Schon die Hälfte aller Schüler/innen in den Wiener Pflichtschulen hat eine andere Muttersprache als Deutsch. (Vgl. Brizić 2007, S. 206) Im Schuljahr 2011/12 waren es 53,9 % an den Wiener Grundschulen und 66 % an den Hauptschulen. (Vgl. Garnitschnig 2013, S. 11) Die Mehrheit der Klassenräume in den österreichischen Schulen ist durch eine große sprachliche Vielfalt gekennzeichnet. Auf diese Entwicklung konnten auch Sprachenportraits von KRUMM hinweisen, die im Jahr 2001 in Schulen durchgeführt wurden. (Vgl. Krumm 2001; nach De Cillia 2008, S. 16). Denn viele Kinder zeichneten bunte und sprachenvielfältige Portraits. Ein bunter Mix aus verschiedenen Kombinationen von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen wurde genannt. (Vgl. De Cillia 2008, S. 16)

Ein Auszug aus einem Sprachenportrait von Melanie, die 2001 eine Mittelschule in Wien besuchte, zeigt ein Beispiel dieser Sprachvielfalt, die Schüler/innen mit sich bringen:

„Niederländisch habe ich immer im Kopf, auch wenn ich andere Sprachen spreche. Man bemerkt es durch die Fehler, die ich mache. Ich arbeite nur Deutsch und Englisch, deswegen die Farbe (für diese Sprachen) in den Händen. Die kleinsten Körperteile kriegen Französisch und Spanisch zugesteckt, das entspricht meinen Kenntnissen. Aber eigentlich vermischt sich immer alles, es „kreiselt“ im Körper herum.“ (Krumm 2003, S. 73)

Jahrelang wurden Sprachen als klar voneinander trennbare Einzelteile gesehen. Diese Vorstellung wird seit einigen Jahren hinterfragt, denn in der sprachlichen Praxis und vom Sprecher aus selber gesehen, kann Sprache nicht als ein Objekt behandelt werden, sondern als dynamischer Prozess. Einzelne Sprachen kann man nicht abzählen, sie sind ineinander verflochten. Menschen verwenden ihre Sprache ganz natürlich der Situation und dem/r Gesprächspartner/in angepasst. D. h. die Sprecher/innen kommen abwechselnd in Berührung mit Dialekt, Hochdeutsch, literarischer Sprache und ihren beherrschenden Fremdsprachen. Man hat es nicht mit einer eigenständigen Sprache zu tun, sondern mit einer Sprachenvielfalt. (Vgl. Busch 2013, S. 9 – 10) Die Mehrsprachigkeit lässt sich beim genaueren Betrachten als eine Mischsprache definieren, in der es zu Einflüssen der einen Sprache auf die andere Sprache kommt. (Vgl. Wandruszka 1979, S. 315) Der moderne Begriff der Mehrsprachigkeit wird somit nicht nur als das hervorragende Beherrschen zweier Sprachen verstanden, sondern als Zusammenhang von sprachlichen Kompetenzen. Die Palette reicht vom schulischen Erwerb mehrerer Fremdsprachen über den ungesteuerten, natürlichen Spracherwerb hin bis zu einem bilingualen Familienleben. (Vgl. de Cillia 2008, S. 16) Mehrsprachigkeit bedeutet nicht

die Vielzahl von Einzelsprachen, sondern ein Konglomerat aus verschiedenen Sprachen. (Vgl. Busch 2013, S. 11) Menschen sind immer mehrsprachig, selbst in ihrer eigenen Muttersprache, denkt man an verschiedene Varianten von Dialekten und Soziolekten. (Vgl. Wodak 2003, S. 126)

Der Erwerb mehrerer Sprachen kann simultan oder sukzessiv geschehen. Die simultane Mehrsprachigkeit bedeutet, dass der Mensch mehrere Muttersprachen auf natürliche Weise, also ohne Unterricht, erlernt. Beim sukzessiven Erwerb von Sprachen wird unterschieden zwischen dem natürlichen Erlernen zweier oder mehrerer Sprachen und dem gesteuerten, häufig sukzessiven Erlernen im formalen Unterricht. Der erste Fall tritt ein, wenn eine Familie zum Beispiel in ein Land mit einer anderen Sprache als der Muttersprache zieht. Die Kinder erlernen die neue Sprache somit ebenfalls auf natürliche Weise. Es wird jedoch auch als sukzessiver Erwerb gesehen, da sie den Muttersprachkenntnissen folgen. (Vgl. Müller 2011, S. 15)

2.1.2 Verschiedenen Formen der Mehrsprachigkeit

In der Mehrsprachigkeitsforschung wird oft zwischen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit unterschieden. Die individuelle wird von der Psycholinguistik behandelt und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit von der Soziolinguistik. (Vgl. Busch 2013, S. 11)

Für die österreichische Gesellschaft unterscheidet DE CILLIA zwischen drei Arten von Mehrsprachigkeit:

Die erste Art von Mehrsprachigkeit wird durch die autochthone Minderheitensprache repräsentiert. Die Minderheitensprache wird in der jeweiligen Region seit langem gesprochen und ist oft durch gesetzliche Maßnahmen geschützt. Seit 1998 gilt das in Kraft getretene Instrument „Europäische Charta für Regional- und Minderheitensprachen“, welches die Staaten, die dieses Gesetz anerkennen, zu aktivem Minderheitenschutz verpflichtet. Obwohl man oft Lücken im Kindergarten und in der Vorschule auffindet, wird den Kindern in der Volksschule eine schulische Sozialisation in der Minderheitensprache ermöglicht. In der Sekundarstufe wird die Minderheitensprache oft als nur ein Unterrichtsfach angeboten, dadurch ist eine ausgewogene zweisprachige Erziehung bis zum Schulabschluss nicht immer möglich. Eine ausgewogene Zweisprachigkeit wird in eigenen Mittelschulen und Gymnasien für Minderheiten gelebt.

In Österreich gibt es sechs offiziell anerkannte lautsprachliche Minderheiten. Die Kinder wachsen zweisprachig auf und kommen somit schon zweisprachig in die Schule. Für slowenische, kroatische und ungarische Kinder existieren eigene Schulgesetze in Kärnten und im Burgenland, die den Kindern einen zweisprachigen Unterricht und eine zweisprachige Alphabetisierung sowohl in der Volksschule wie auch in Gymnasien ermöglichen. Beispiele für zweisprachige Gymnasien sind das slowenische Gymnasium in Klagenfurt / Celovec bzw. eine zweisprachige Handelsakademie in Klagenfurt / Celovec und das Volksgruppengymnasium in Oberwart / Felsőőr / Borta.

Erwähnenswert ist es, dass Slowenisch als Zweit- und Fremdsprache in Kärnten stark nachgefragt wird. Mehr als 70 % der zweisprachigen Volksschulen werden von Kindern besucht, die über keine slowenischen Vorkenntnisse verfügen.

Als siebente autochthone Sprache in Österreich ist die Gebärdensprache durch die Verfassung anerkannt. Im Rahmen von Behindertenschulen wird Gehörlosen / Hörbehinderten eine schulische Ausbildung geboten. (Vgl. De Cillia 2008, S. 17 - 18)

Die nächste Form von Mehrsprachigkeit an den Schulen stellen jene Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund dar. Da ihr Anteil an der Wohnbevölkerung stärker ist als der Anteil der autochthonen Gruppen, sind die Migranten/innensprachen auch zahlenmäßig überlegen. (Vgl. De Cillia 2008, S. 18) Bei der Wiener Volkszählung im Jahr 2001 haben 383.500 Menschen angegeben, eine andere Umgangssprache als Deutsch zu sprechen. Das entspricht 24,7 % der Wiener Bevölkerung. Die meisten Nennungen kamen von Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei. An dritter Stelle kamen polnisch sprechende Menschen. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich die Mehrheit dieser 24,7 % im Alltag mit der deutschen Sprache bedient. (Vgl. Cichon 2006, S. 14)

Die dritte und letzte Form der Mehrsprachigkeit findet sich im Fremdsprachenunterricht wieder. Erlernt werden üblicherweise die Prestigesprachen. Das sind jene, die zu den fünf großen internationalen Sprachen gehören und die eine wichtige Rolle und Funktion in Politik, Wirtschaft und Diplomatie besitzen. Somit spielt die Bildungspolitik eine wichtige Rolle in der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit, denn mehr als die Hälfte aller Europäer/innen erwerben ihre Fremdsprachenkenntnisse in weiterführenden Schulen und ein Viertel sogar schon in der Grundschule. (Vgl. De Cillia 2008, S. 19)

Neben den drei Formen von Mehrsprachigkeit existiert eine weitere Unterscheidung und zwar die „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“. Der Begriff wurde vom Sprachwissenschaftler Hans-Jürgen KRUMM als Kritik an das österreichische Bildungssystem angewendet. Die erste

Klasse der Sprachen sind Englisch, Französisch oder Spanisch, deren Kenntnisse als erlernenswert gesehen werden, da sie Türen zu guten Berufsmöglichkeiten öffnen. Die zweite Klasse sind dagegen die Migranten/innensprachen, wie z. B. Türkisch, die mit geringer Wertschätzung zu kämpfen haben. Die Folge dieses „Zwei-Klassen-Kampfes“ ist, dass die Schule aus mehrsprachigen Kindern einsprachige macht anstatt umkehrt, nämlich dass die einsprachigen Kinder in Berührung mit anderen Sprachen kommen und davon profitieren. (Vgl. Der Standard 2013) Die häufig negative Haltung zu Herkunfts- und Familiensprachen der Migrant/innen im Alltag steht im starken Gegensatz zu den Bekenntnissen der europäischen Sprachenpolitik und von europäischen Ländern zur Mehrsprachigkeit. Die Förderung der Mehrsprachigkeit durch den Einsatz von Sprachenprogrammen einerseits und die Ignoranz gegenüber den Migranten/innensprachen als Form von Mehrsprachigkeit andererseits, wird als Mehrsprachigkeitsparadox gekennzeichnet. Dieses Paradox schadet auch der Mehrsprachigkeitsentwicklung der Bevölkerung, denn die bestehende Spracholigarchie der erlernenswerten und weniger erlernenswerten Sprachen verstärkt sich dadurch. Die ersten Erfahrungen mit der „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ machen Kinder schon im Kindergarten, wenn sie, aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse, „aussortiert“ werden, obwohl sie vielleicht eine oder mehrere andere Sprachen beherrschen. (Vgl. Krumm 2008, S. 9) Die im Jahr 2009 in Wien durchgeführte Studie „Multilingual Cities“ hat gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht selten zwei bis sogar drei Sprachen in den Kindergarten oder in die Schule mitbringen. Jedoch werden den Kindern schon im Kindergarten erste Wertigkeiten bezüglich der Sprachen vermittelt. (Vgl. Der Standard 2013) In der Schule setzt sich das dann fort, indem der muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung nur am Nachmittag angeboten wird und somit eine Randexistenz im Schulbetrieb einnimmt. Muttersprachliche Lehrer/innen kämpfen häufig mit Diskriminierung im institutionellen Bereich. Und zuletzt wird muttersprachlicher Unterricht nicht für Kinder mit deutscher Muttersprache angeboten. (Vgl. Krumm 2008, S. 9)

Besonders absurd wird diese Unterscheidung der Sprachen dann, wenn man bedenkt, dass diese gering geschätzten Migranten/innensprachen in der Wirtschaft stark nachgefragt werden. Nach KRUMM verzeichnet Österreich Verluste an Exporterlösen in Milliardenhöhe, weil die berufsbildenden Schulen zu wenig Gewicht auf Sprachenvielfalt legen. (Vgl. Der Standard 2013) Eine gelebte und geförderte Zweisprachigkeit bringt dem Land ein Kontingent an mehrsprachigen Bürger/innen, welche der Arbeitsmarkt von heute auch sucht und das wirkt sich positiv auf die Wirtschaft aus. (Vgl. Krumm 2008, S. 8)

Deswegen wird vom Linguist Hans-Jürgen KRUMM, neben dem Ausbau des

muttersprachlichen Unterrichts in allen EU-Sprachen, auch eine Öffnung des Muttersprachunterrichts für Kinder mit deutscher Muttersprache gefordert. (Vgl. Der Standard 2013)

2.1.3 Begriffsbestimmungen: Erstsprache – Muttersprache Zweitsprache – Fremdsprache Bilingualismus

Mehrsprachigkeit wurde lange Zeit unter dem Begriff Bilingualismus-Forschung zusammengefasst. Zweisprachigkeit wurde als eine Sonderform angesehen, als Normalfall galt nur die Einsprachigkeit. Um die Reihenfolge des Spracherwerbs zu gliedern, wurden Begriffe wie Erstsprache, Zweitsprache (L1, L2) usw. eingeführt. (Vgl. Busch 2013, S. 9) Sprachen, die im Laufe der Primärsozialisation erworben wurden, werden Erstsprache, Muttersprache, Primärsprache, Herkunftssprache oder einfach L1 genannt. Als Zweitsprache oder L2 wird die Umgebungssprache genannt, die meistens ungesteuert nach der Erstsprache erworben wird. (Vgl. De Cillia 2011, S. 1)

Im folgenden Kapitel werden diese Begriffe näher erläutert.

Unter der *Erstsprache* wird die allererste Sprache verstanden, die ein Mensch erwirbt. Er wird simultan mit dem Begriff Muttersprache verwendet, auch wenn die Konnotation, die Menschen mit der Muttersprache aufbauen, nicht die gleiche ist. (Vgl. Oksaar 2003, S. 13) Die simultane Verwendung der beiden Begriffe rührt daher, dass der Erstspracherwerb von Geburt an ein automatischer und müheloser Erwerb ist und selbstverständlich zur Entwicklung eines Kindes gehört. Die Erstsprachkenntnisse und die Grammatik sind bis zum Schuleintrittsalter solide, jedoch müssen diese Kenntnisse durch die schulische Sozialisation vervollständigt und weiterentwickelt werden. (Vgl. De Cillia 2011, S. 2)

Unter Erstsprache kann auch verstanden werden, dass sie nicht die einzige Sprache einer Person ist und somit als der Anfang einer Erwerbsfolge von Sprachen gesehen werden. Unterschieden wird allgemein zwischen der dominanten, also der starken Sprache und der weniger dominanten, der schwachen Sprache. Menschen fällt die Anwendung einer bestimmten Sprache in einer bestimmten Situation leichter als die Anwendung der anderen Sprache. (Vgl. Oksaar 2003, S. 13) Das bedeutet, die Sprache, die als weiter entwickelt gilt, wird als die dominante Sprache verstanden. Wie sich eine Sprache als stark oder schwach entwickelt, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie z. B. der Zeitpunkt des Erlernens oder

die Intensität der Anwendung, aber auch soziale und persönliche Gründe spielen eine Rolle. (Vgl. Kielhöfer 1993, S. 12) Aus der Literatur ist es nicht ersichtlich, wie weit eine Sprache eigentlich entwickelt sein muss, um als dominant zu gelten. (Vgl. Müller 2011, S. 65)

Meistens ist die Erstsprache die stärkere Sprache der Menschen, muss aber nicht sein. Welche Sprache zuerst gelernt wird und welche bevorzugt wird, hängt von den Lebensumständen der Kinder ab und wird von Faktoren wie Migration oder Umsiedlung in eine andere Gesellschaft bestimmt. Es kann passieren, dass die zuerst gelernte Sprache danach nicht mehr gebraucht wird. (Vgl. Apeltauer 1997, S. 10) Prinzipiell ist es empfehlenswert, die schwächer ausgeprägte Sprache zu fördern und zu betonen, da Kinder in ihrem sozialen und schulischen Umfeld von der stärkeren Sprache umgeben sind und mit ihr permanent in Kontakt stehen, so dass sie diese genauso gut erlernen wie monolinguale Kinder. (Vgl. Gombos 2003, S. 52)

Die Definition von *Muttersprache* ist problematischer, denn die erste Sprache, die ein Kind auf natürliche Weise erwirbt, muss nicht zwangsläufig die Sprache der Mutter sein. (Vgl. Apeltauer 1997, S. 10) Mit der Muttersprache erfolgt die Primärsozialisation und sie wird, wie schon erwähnt, mit der Erstsprache oder Primärsprache gleichgesetzt. Also quasi die Sprache, die von frühester Kindheit an erworben wird. Muttersprache kann verstanden werden als die Sprache, die Kleinkinder als erste von den umgebenden Erwachsenen hören und mit der sie als erste die Welt begreifen und Empfindungen haben. (Vgl. Oksaar 2003, S. 13) Ein kommunikativer Kontakt mit den Personen aus der engsten Umgebung ist einem Säugling schon von dem ersten Tag seiner Geburt an gegeben. Seine ersten Laute, Mimik und Bewegungen werden von seiner Umwelt registriert und verbal wiedergegeben. Dieser bereits sehr frühe kommunikative Austausch hat schon einen starken dialogischen Charakter. Im weiteren Verlauf lernt das Baby die Wörter seiner Umgebung kennen, versteht die Bedeutung und beginnt dann sie selber zu verwenden. (Vgl. Gogolin 1988, S. 19 – 20)

Die Gleichsetzung mit der Erstsprache ist problematisch, denn die Muttersprache ist die Sprache, die die Mutter des Kindes spricht und die Sprache, die auf ganz natürliche Weise erworben wird. (Vgl. Oksaar 2003, S. 13) Die Problematik bei der Unterscheidung zwischen Muttersprache und Erstsprache wird deutlicher, wenn man sich die Frage stellt, ob eine von der Mutter gesprochene Sprache, die vom Kind nicht oder selten gebraucht wird oder gar vergessen wurde, als Muttersprache definiert werden kann. Oder ob man unter Muttersprache jedoch die Sprache versteht, in der sich ein Mensch am wohlsten fühlt und mit der er sich am besten ausdrücken kann, also der stärkeren Sprache. (Vgl. Apeltauer 1997, S. 11)

Schon in der Muttersprache lassen sich Ansätze einer Mehrsprachigkeit erkennen, denn auch innerhalb der Muttersprache hört das Kind unterschiedliche Sprachanwendungen. Je nachdem

bei wem es sich aufhält, wie z. B. bei den Großeltern, kommen ihm verschiedene Wörter, Redensarten und Ausdrücke zu Ohren. Eine muttersprachliche bzw. innere Mehrsprachigkeit findet man bei fast jedem Kind, egal welche Sprache es zu seiner Muttersprache zählt. (Vgl. Wandruszka 1979, S. 14)

Der Begriff *Zweitsprache* beinhaltet jede Sprache die nach der Erstsprache erworben wird. Sie kann als Verkehrssprache in einem Land verstanden werden, wenn für bestimmte Bevölkerungsgruppen, wie Migranten/innen und Minderheiten, die Landessprache nicht die Muttersprache ist. Meistens lernen sie die Landessprache auf natürliche Weise, d. h. ohne schulischen Einfluss. (Vgl. Oksaar 2003, S. 14) Unterstützung im Zweitspracherwerb erhalten die Kinder in der Schule mit bestimmten Lehr- und Lernmethoden. (Vgl. De Cillia 2011, S. 2) Die wichtigste Unterscheidung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache ist der gesteuerte (deduktive) bzw. ungesteuerte (induktive) Erwerb der Sprache. Das Erlernen der Zweitsprache geschieht häufig ohne formalen Unterricht, also ungesteuert und natürlich, während das Erlernen der Fremdsprache durch Unterricht gesteuert wird und somit künstlich erworben wird. (Vgl. Oksaar 2003, S. 14) Die Fremdsprache wird außerhalb des Unterrichtes selten auf natürliche Weise, wie z. B. beim Spielen mit den Nachbarskindern, gebraucht. Den Lernenden fehlt es oft an Anregungen, die Fremdsprache außerhalb der Schule zu üben bzw. zu verwenden. (Vgl. Apeltauer 1997, S. 15) Der Grund dafür ist, dass die in Schulen gelehrt Fremdsprachen, wie u. a. Englisch oder Französisch, nicht den Umgebungssprachen entsprechen. (Vgl. De Cillia 2011, S. 2). Selbstverständlich ist die Unterscheidung des gesteuerten und ungesteuerten Erwerbs kritisch zu betrachten, denn die Frage stellt sich, wie gesteuert bzw. ungesteuert ein Spracherwerb denn tatsächlich ist. Schüler/innen, die sich im Land der Fremdsprache aufhalten, erweitern in dieser Zeit auf natürliche Weise ihre Sprachkenntnisse. Umgekehrt besuchen Migranten/innen häufig Kurse in der Landessprache und steuern somit den Spracherwerb. Weitere Beispiele für die Diskrepanz dieser Unterscheidung sind das Internet und die neue Medien, denn es ist unklar, ob ihr Einsatz zum gesteuerten oder ungesteuerten Spracherwerb gezählt wird. (Vgl. Oksaar 2003, S. 14 – 15) Allgemein kann aber gesagt werden, dass der Zweitsprache im Alltag für die Lerner eine wichtigere Rolle zukommt als der Fremdsprache. Sie kann das Überleben in einer zweisprachigen Gesellschaft sichern, denn sie fungiert als ein wichtiges Verständigungsmittel. Die Fremdsprache ist ein eingeschränktes Mittel für die Verständigung und daher für den Alltag nicht lebensnotwendig. Oft wird der Gebrauch der Fremdsprache auf den Beruf oder auf Auslandsreisen beschränkt. (Vgl. Apeltauer 1997, S. 16)

Beim simultanen Erwerb zweier Sprachen setzt man bei Kleinkindern die Grenze bei drei Jahren und spricht dann vom bilingualen Erstspracherwerb oder *Bilingualismus* generell. (Vgl. Oksaar 2003, S. 15) Ein solcher gleichzeitiger Erwerb von Sprachen kommt häufig bei Grenzregionen vor oder in Familien, in denen die beiden Elternteile zwei verschiedene Muttersprachen sprechen. Man könnte sagen, das Kind erlernt zwei Erstsprachen. In der Wirklichkeit ist das aber nicht immer der Fall, denn letztendlich wird eine der beiden Sprachen besser beherrscht, weil das Kind sich in einer bestimmten Sprache wohler fühlt oder über ein größeres Vokabular verfügt. Hier kommt wieder die Unterscheidung zwischen der dominanten, stärkeren Sprache und der weniger dominanten, schwächeren Sprache zum Einsatz. (Vgl. Apeltauer 1997, S. 11) Eine ausgeglichene muttersprachliche Fertigkeit in beiden Sprachen, die „balanced bilingual“, ist sehr selten. (Vgl. Cichon 2010, S. 15) Gerade kleine Kinder von Einwanderer/innen erlernen oft simultan zwei Sprachen, denn das Leben im Gastland ist aufgrund politischer, ökonomischer und sozialer Zusammenhänge nur zweisprachig organisierbar. Kleinkinder mit Migrationshintergrund wachsen in dieser zweisprachigen Welt auf, und haben in ihrem Primärspracherwerb Kontakt zu zwei Sprachen. Manchmal sind Migranten/innenkinder auch von mehr als zwei Sprachen in ihrem Alltag geprägt. Das ist besonders der Fall bei Kindern ethnischer Minderheiten, die eine regionale oder soziale Varietät ihrer Nationalsprache sprechen. Diese Kinder nehmen in den Schulen am Unterricht der Standardsprache ihres Herkunftslandes teil. Somit kommen mit der Umgebungssprache des Gastlandes schon drei Sprachen zusammen. (Vgl. Gogolin 1988, S. 9 – 10; S. 15)

In der Spracherwerbsforschung teilt Suzanne ROMAINE Bilingualismus, je nach sprachlicher Umgebung und Einfluss der Eltern, in sechs unterschiedliche Typen ein:

1. Die Elternteile haben zwei verschiedene Muttersprachen und beide sprechen mit dem Kind die eigene Sprache.
2. Die Eltern sprechen zwei unterschiedliche Sprachen, aber keine von beiden entspricht der Umgebungssprache. Das heißt, sie sprechen mit dem Kind in der jeweiligen Muttersprache, die Umgebungssprache hört das Kind nur außerhalb des Familienhauses.
3. Der gleiche Fall wie bei Punkt 2., nur sprechen die Eltern dieselbe Muttersprache, welche nicht der Umgebungssprache entspricht. Diese hört das Kind ausschließlich außerhalb der Familie.
4. Es werden zwei Sprachen zu Hause gesprochen, die beide nicht die Sprache der Umgebung sind.
5. Ein Elternteil entschließt, mit dem Kind eine Sprache zu sprechen, die weder die

Muttersprache noch die Umgebungssprache ist.

6. Sowohl die Eltern wie auch die Umgebung sind bilingual.

Solche Typologien versuchen alle möglichen Varietäten zwischen den Familiensprachen und den Umgebungssprachen zusammenzufassen, aber dennoch können nicht alle Faktoren, die eine Rolle spielen könnten, berücksichtigt werden. (Vgl. Romaine 1995, S. 181ff.; nach Busch 2013, S. 44 – 45)

Die eben vorgestellten Begriffe sind in der Theorie eine ideale Form zur Kategorisierung von Sprachen bei Individuen. In der Praxis kommt es aber zu Verflechtungen und komplexen Konstellationen von Erst-, Zweit- und/oder Drittsprache, die mit dem Verlauf der individuellen Biographie verknüpft sind. Die Bedeutung jeder einzelnen Sprache kann sich für einen Menschen im Laufe seines Lebens verändern. (Vgl. De Cillia 2011, S. 3)

2.1.4 Fremdsprachenunterricht in Österreich

Der Fremdsprachenunterricht verzeichnete in den letzten Jahrzehnten eine positive Entwicklung zur Verbesserung der Fremdsprachen-Kenntnisse der Schüler/innen in Österreich. Jede/r Schüler/in beherrscht nach seinem Schulabgang mindestens eine lebende Fremdsprache, hauptsächlich handelt es sich hier um Englisch. Somit ist das österreichische Bildungssystem eher auf eine fremdsprachliche Zweisprachlichkeit als auf eine Mehrsprachlichkeit gerichtet. (Vgl. De Cillia 2008, S. 21)

Im österreichischen Bildungssystem gilt folgende Regelung zum Erlernen von einer bzw. mehreren Fremdsprachen:

Tabelle 1: Fremdsprachenunterricht in Österreich

Volksschule 1. bis 4. Schulstufe	Einführung in 1 lebende Fremdsprache: meist Englisch <i>Bei mehr als ¾ Elternstimmen besteht die Wahlmöglichkeit zwischen Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch</i>
Sekundarstufe I 5. bis 8. Schulstufe	Mind. 1 Fremdsprache verpflichtend: meist Englisch, aber auch Französisch und Italienisch <i>Verstärktes Angebot von Kroatisch, Russisch, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch, Spanisch, u.a.</i> <i>Auch bilingualer Unterricht ist vorhanden (meist Deutsch / Englisch)</i>
Sekundarstufe II 9. bis 12./13. Schulstufe	1 weitere Fremdsprache verpflichtend: meist Französisch, aber auch Italienisch, Spanisch, u.a. <i>Auch bilingualer Unterricht vorhanden (meist Deutsch / Englisch, aber neuerdings auch Deutsch / Französisch oder Deutsch / Italienisch)</i>

Quelle: OESZ Fremdsprachenunterricht Kurzfassung

STATISTIK AUSTRIA liefert folgende Informationen über das Fremdsprachenlernen in Österreich für das Schuljahr 2011 / 12:

96 % der Volksschüler/innen, 94 % der Hauptschüler/innen und 98 % der Schüler/innen der AHS-Unterstufe erlernen eine lebende Fremdsprache.

Die zweite lebende Fremdsprache ist in der Primarstufe, wie auch in der Sekundarstufe I, schwach vertreten: nur knapp 4 % der Volksschüler/innen und 5 % der Hauptschüler/innen erlernen eine weitere Fremdsprache. In der AHS-Unterstufe sind es immerhin 28 %, die eine zweite lebende Fremdsprache lernen. In der Sekundarstufe II verbessert sich die Fremdsprachen-Situation. In der AHS-Oberstufe lernen 62 % eine zweite und 33 % sogar eine dritte lebende Fremdsprache. In der BHS sind es 54 % der Schüler/innen, die eine zweite und 6 % die eine dritte lebende Fremdsprache lernen. In den kaufmännischen und wirtschaftlich höheren Schulen ist der Anteil an Schüler/innen, die eine zweite bzw. dritte lebende

Fremdsprache lernen deutlich höher als in den technischen und land- und forstwirtschaftlichen höheren Schulen.

Welche Sprachen dominieren beim Fremdsprachenunterricht in Österreich?

Zweifelloos an erster Stelle steht Englisch, denn im Schuljahr 2011/12 lernten in allen Schultypen fast 100 % der Schüler/innen der Volksschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II Englisch. Die romanischen Sprachen dagegen dominieren bei der zweiten lebenden Fremdsprache. Unangefochten an erster Stelle steht hier Französisch, gefolgt von Italienisch an der zweiten Stelle. In der Sekundarstufe II wird Spanisch am dritthäufigsten gelernt. (Vgl. Statistik Austria, Fremdsprachenunterricht)

Zusammenfassend kann man hier sagen, dass das traditionelle Fremdsprachenangebot (Französisch, Italienisch und Spanisch) mit fortschreitender Schullaufbahn stärker in den Lehrplan eingebettet wird und somit immer mehr Schüler/innen die romanischen Sprachen erlernen. Dagegen werden die Minderheiten- und Nachbarsprachen (wie Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch oder Tschechisch) sehr wenig angeboten und immer weniger Schüler und Schülerinnen erlernen diese regional wichtigen Sprachen. (Vgl. OESZ Fremdsprachenunterricht Ergebnisse 2007, S. 3 - 5)

Verschiedene Maßnahmen der österreichischen Bildungsinstitutionen, initiiert vom Europarat und von der EU zur Förderung von Mehrsprachigkeit, hat in den Schulen noch keine Breitenwirkung gezeigt. Nennenswerte Beispiele sind das Europäische Gütesiegel für innovative Sprachenprojekte ESIS, Europäische Sprachenportfolios und der europäische Referenzrahmen. Der Grund warum diese Förderungsmaßnahmen wenig fruchten liegt am österreichischen Bildungssystem, welches bis zur Ende der Schulpflicht nur eine bis höchstens zwei verpflichtende lebende Fremdsprachen anbietet. Das Fremdsprachenangebot ist auf Englisch und einer romanischen Sprache, meist Französisch, beschränkt. Das Angebot alle Nachbar- und Minderheitensprachen schon in der Volksschule zu unterrichten wird hiermit nicht erfüllt. Das Problem liegt klar auch an dem Mangel der Kontinuität, denn selbst wenn ein Kind eine der Nachbar- und Minderheitensprachen wählt, besteht die Gefahr, dass diese Sprache in der weiterführenden Schule nicht mehr angeboten wird. Englisch gehört zur Grundbildung und wird nach wie vor ausgewählt, wenn bloß eine lebende Fremdsprache zur Auswahl steht. Der Ruf nach Veränderung wird hier laut: nicht nur in der Sprachenfolge, sondern auch im Zeitpunkt des Erlernens der ersten, zweiten und dritten lebenden Fremdsprache. (Vgl. De Cillia 2008, S. 22 - 23) Auch im Kindergarten sollte das Erlernen von Fremdsprachen eine Rolle spielen, denn die Spracherwerbsfähigkeit ist im frühen Kindesalter

am stärksten ausgeprägt. Als Grund dafür wird vielfach die Plastizität des Gehirns bei Kindern im Alter bis vier Jahren genommen, welche einen erfolgreichen Spracherwerb ermöglicht. (Vgl. Gombos 2003, S. 52)

2.2 Die Rolle der Muttersprache im Zweitspracherwerb

Die Muttersprache fungiert in unserer Gesellschaft als erste Sozialisationsinstanz, denn sie dient Kindern zur Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit, ihres Selbstbewusstseins und ihrem Familienzugehörigkeitsgefühl. In der Erstsprache versteht das Kind erstmals seine Welt- und Wertvorstellungen. Somit gilt die Muttersprache nicht nur als persönliche Entwicklung und familiäre Sozialisierung, sondern auch als sozio-kulturelle Sozialisierung. (Vgl. Krumm 2008, S. 7)

2.2.1 Historische Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichtes

Mit dem Anwerbeabkommen in den sechziger Jahren begann die Einwanderung aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei nach Österreich. Das Wirtschaftswachstum war geschwächt und gleichzeitig kam es zu einem Strukturwandel in Finanzwesen und Industrie. Somit wuchs nicht nur die Nachfrage nach gut ausgebildeten Spezialisten, sondern auch nach weniger qualifizierten billigen Arbeitskräften. Die zahlenmäßig stärkste Gruppe von Arbeitsmigranten/innen waren die Zuwanderer/innen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei. (Vgl. Brizić 2007, S. 203) Aufgrund von Aufenthaltsverlängerungen der ausländischen Arbeiter/innen, folgte auch der langsame Nachzug ihrer Familien und Kinder. Der Ruf nach einer muttersprachlichen Förderung wurde somit schon in den frühen siebziger Jahren laut, nachdem ausländische Arbeitnehmer/innen aufgrund einer Rezession, die die westeuropäischen Länder aufsuchte, wieder in ihre Heimat zurück kehrten. Schulpflichtige Kinder, die im Ausland die Schule besuchten, wurden in den Entsendeländern als „Seiteneinsteiger/innen“ betrachtet, denn sie beherrschten ihre Muttersprache zu wenig und hatten Probleme in ihren heimischen Schulen. Eine zwischenstaatliche Zusammenarbeit zur Förderung der Muttersprache in den Aufnahmeländern wurde ins Leben gerufen. (Vgl. Çinar/Davy 1998, S. 17; S. 25)

1974 setzte die „Standing Conference of European Ministers of Education“ für die Mitgliedstaaten des Europarates Maßnahmen für Spezialkurse in der Muttersprache fest:

„provide opportunities for migrants‘ children to learn, keep up and develop a good knowledge of their mother tongue and the culture of their country of origin so that they can both settle down well in the educational system of the host country and keep the door open for a return to their country of origin [...] Local authorities, consular authorities and embassies should provide all necessary assistance: teachers (preferable bilingual), textbooks, teaching materials etc.; [...] (Council of Europe 1975, S. 45; zit. nach Çinar/Davy 1998, S. 25)

Ein Widerspruch in diesen bildungspolitischen Maßnahmen kristallisiert sich heraus: Jedes Kind mit Migrationshintergrund soll Zugang zu den nationalen Bildungseinrichtungen haben, um eine raschere Integration im Gastland zu erreichen. Parallel dazu wurde aber die Nachfrage nach muttersprachlicher Förderung, die von der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) und der ILO (International Labour Organization) erhoben wurde, laut. Neben dem Ziel einer schnellen Integration von Migrationskindern in das österreichische Schulsystem, wurden gleichzeitig „Rückkehrvorbereitungen“ getroffen. Das ursprüngliche Ziel des muttersprachlichen Zusatzunterrichtes war es, den Kindern von Migranten/innen die Reintegration bei der Heimkehr in ihre Heimatländer zu erleichtern. Eine muttersprachliche Förderung, Vermittlung von Landeskunde sowie die Erhaltung einer kulturellen Verbundenheit mit den Heimatländern waren Gegenstand des Unterrichtes. Diese ambivalente Zielsetzung für den muttersprachlichen Zusatzunterricht war bis in den späten achtziger Jahren im Bildungssystem verankert, denn bis dahin bestand Hoffnung, dass eine große Anzahl an immigrierten Familien wieder heimkehren würde. (Vgl. Çinar 1998, S. 17)

Dies zeigt auch folgende Schilderung von Dr. Fred Sinowatz, dem damaligen Bundesminister für Unterricht und Kunst (von 1971 bis 1983):

„ In Österreich hat es nie Versuche gegeben, Gastarbeiterkinder in eigenen Schulklassen zu isolieren. Das Gastarbeiterkind hat prinzipiell das gleiche Recht auf Bildung wie das österreichische Kind, (...).

Gastarbeiterkinder gehören zweifelslos zu jenen, denen Chancengleichheit erst dann gewährt ist, wenn ein besonderes Bildungsangebot erfolgt. Dazu gehören deutscher Förderunterricht und muttersprachlicher Zusatzunterricht, insbesondere in Heimatkunde. Der deutsche Förderunterricht erleichtert dem Kind die Integration in die österreichische Schule. Der muttersprachliche Zusatzunterricht sorgt dafür, dass das Kind seinem

Heimatland nicht entfremdet wird, sodass nach seiner Rückkehr eine Reintegration möglich ist.“ (Seifert 1978, S. 4)

Muttersprachlicher Zusatzunterricht, so die Bezeichnung für den muttersprachlichen Unterricht bis in den neunziger Jahren, fand also schon in den frühen siebziger Jahren Einzug in die österreichischen Schulen. Vorarlberg war Vorreiter, denn es bot als erstes Bundesland schon 1972 einen muttersprachlichen Zusatzunterricht in den Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens und Türkisch an. Die restlichen Bundesländer schlossen sich mit dem Schulversuch eines muttersprachlichen Zusatzunterrichtes in den darauffolgenden Jahren an. Dank einer fünfzehnjährigen zwischenstaatlichen Zusammenarbeit zwischen Österreich, der SFR Jugoslawien (damalige Sozialistische Föderative Republik Jugoslawien) und der Türkei wurden die Organisation des Zusatzunterrichtes sowie auch die Vermittlungsinhalte festgelegt. Zahlreiche Tagungen wurden jahrelang von der „gemischten jugoslawisch-österreichischen und gemischten türkisch-österreichischen Expertenkommission für den Unterricht der Kinder von zeitweilig in Österreich beschäftigten jugoslawischen bzw. türkischen Arbeitnehmer“ (Çinar/Davy 1998, S. 26) abgehalten. Neben verschiedener Themen, wie u. a. Maßnahmen zur vorschulischen Erziehung und beruflichen Aus- und Fortbildung, standen im Fokus dieser Gespräche die Maßnahmen zur Vorbereitung der Kinder auf eine eventuelle Rückkehr nach Jugoslawien und in die Türkei, um eine Reintegration in ihre Heimat zu beschleunigen. Die Grundlage für den muttersprachlichen Zusatzunterricht bildeten kostenlos zur Verfügung gestellte Lehrbücher und die Lehrpläne der Herkunftsländer, die den österreichischen Lehrplänen angeglichen wurden. Neben dem Ziel der Erweiterung der muttersprachlichen Kenntnisse und der Erhaltung einer kulturellen Verbundenheit mit dem Heimatland, war auch das Erlernen von Sachkenntnissen in Geschichte, Geografie und Literatur der Herkunftsländer ein wichtiger Bestandteil des Unterrichtes. Im türkischen Zusatzunterricht wurden noch der Religionsunterricht und „Moralunterricht“ verankert. Eine weitere Aufgabe im Lehrplan war angesichts der Tatsache, dass Kroaten, Serben, Albaner, usw. in einer Gruppe zusammen unterrichtet wurden, die „Entwicklung der Brüderlichkeit und Einheit der Völker und Nationalitäten der SFR Jugoslawiens“ (Çinar/Davy 1998, 30). Für die türkischen Kinder war ein solches Eingehen auf die ethnische und sprachliche Diversität nicht vorgesehen. (Vgl. Çinar/Davy 1998, S. 25 – 29; S. 30)

Die Beteiligung sowie die Anmeldungen zum muttersprachlichen Zusatzunterricht nahmen im Laufe der Jahrzehnte zu. In Wien besuchten im Schuljahr 1987/88 über 55 % der

jugoslawischen und 39 % der türkischen Schüler/innen den Zusatzunterricht. Der Unterschied der Anmeldungen zwischen den beiden Schüler/innengruppen verringerte sich in den folgenden Jahren. Mehr als ein Drittel der Schüler/innen aus der Türkei und aus dem ehemaligen Jugoslawien besuchten im Schuljahr 1991/92 den muttersprachlichen Zusatzunterricht. Das Ziel dieses Unterrichtes begann sich jedoch zu verschieben, denn die Vorbereitung der Kinder auf ihre Heimreise ins Herkunftsland war zu diesem Zeitpunkt nicht mehr wirklich passend. Mitte der achtziger Jahre waren schon 70 % der Kinder von Eltern aus dem ehemalige Jugoslawien und 42 % der Kinder von Eltern aus der Türkei in Österreich geboren. Der Begriff „Gastarbeiterkinder“ war nicht mehr zutreffend, weil viele Schüler/innen bereits als zweite Generation in Österreich lebten. Die Erwartungen, dass die ausländischen Familien in ihr Heimatland zurückkehren würden, verringerten sich. Deswegen wurde am Anfang der neunziger Jahre die bilaterale Kooperation zwischen Österreich und den Herkunftsländern, mit der Begründung, dass die Integration ausländischer Schüler/innen in österreichischen Schulen neu überlegt werden müsste, beendet. Hand in Hand mit der Beendigung der bilateralen Treffen der gemischten Expertenkommission ging auch die Verordnung von Fachlehrplänen für den Muttersprachunterricht in Allgemein Bildenden Pflichtschulen. Im Schuljahr 1992/93 wurde der muttersprachliche Unterricht in den österreichischen Pflichtschullehrplan eingeführt. Diesem Schritt folgten Änderungen in der Funktion des muttersprachlichen Unterrichtes und in seinen Bildungsaufgaben sowie auch erhöhte Anforderungen an die muttersprachlichen Lehrer und Lehrerinnen und deren Unterrichtsgestaltung. (Vgl. Çinar 1998, S. 17 – 18; S. 37 – 38)

Seit 1992 unterliegen die Lehrpläne sowie die Anstellung und Bezahlung der Muttersprachlehrer/innen dem Staat Österreich. (Vgl. Brizić 2007, S. 209) Das im Schuljahr 1992/93 entstandene Förderungskonzept für eine erfolgreiche Integration ausländischer Kinder in österreichischen Schulen wird in Kapitel 2.3 näher beschrieben.

Die Einführung des Muttersprachunterrichtes in den fixen Lehrplan war ein Fortschritt in der Förderung der Mehrsprachigkeit, jedoch ist die Umsetzung nicht reibungslos. Besonders die Muttersprachlehrer/innen sind mit nicht zufriedenstellenden Konditionen konfrontiert, wie sich aus der Studie von WALDRAUCH im Jahr 1997 heraus stellte.

Der Unterricht wurde im Schuljahr 1993/94 zu 90 % als unverbindliche Übung und/oder als Freigegenstand etabliert und wird seitdem auch so angeboten. Voraussetzung für den Muttersprachunterricht ist eine Mindestanzahl an Anmeldungen von fünfzehn Schüler/innen. In der praktischen Umsetzung kann die Anmeldeanzahl pro Bundesland variieren. In Wien liegt die Mindestanzahl an teilnehmenden Schüler/innen bei zwölf. Hier fängt die Problematik

der nicht bestehenden Gleichwertigkeit der Sprachen an, die den Schüler/innen vermittelt wird. Denn der Muttersprachunterricht ist ein auf den Nachmittag verlegter Randgegenstand, dessen Entstehung von der Höhe der Anmeldungen abhängt und somit verliert die Vermittlung von Bikulturalität ihre Bedeutung. Das Angebot als unverbindliche Übung marginalisiert den Unterrichtsgegenstand und diese Marginalisierung wird durch den Status der Lehrerenden als Sondervertragslehrer/innen verstärkt. Die Folge ist eine Abgrenzung von der Kollegschaft an den Schulen, denn den Muttersprachlehrer/innen fehlt nach ÇINAR und DAVY der reguläre Kontakt mit den Kollegen/innen.

Ein weiteres Problem, das hinzu kommt, ist die Unsicherheit über das Zustandekommen des Muttersprachunterrichts, der ja von der Höhe der Anmeldungen abhängt. Melden sich nicht ausreichend Kinder für den Unterricht an, kann und wird dieser auch nicht angeboten. Die Unsicherheit betrifft ebenfalls das Dienstrechtverhältnis der Lehrer/innen, dessen Verlängerung von der Notwendigkeit eines Muttersprachunterrichtes abhängt. Die im Ausland absolvierte Lehrausbildung wird in Österreich nicht gleichwertig anerkannt. Die Mehrheit der Lehrer/innen für muttersprachlichen Unterricht wünscht sich Verbesserungen für diese erwähnten Problematiken. (Vgl. Çinar/Davy 1998, S. 46 – 47; 58)

2.2.2 Theorien des Zweitspracherwerbs

Um den komplexen Vorgang des Zweitspracherwerbs erklären zu können, müssen verschiedene Aspekte, wie zum Beispiel das Alter des Lernenden, seine Motivation und/oder seine Sozialisationsbedingungen, berücksichtigt werden und miteinander in Verbindung gebracht werden. Diesen Anspruch konnte bisher keine der aufgestellten Theorien bzw. Hypothesen ganz erfüllen. In diesem Kapitel stelle ich einige Theorien über das Erlernen einer zweiten Sprache in unterschiedlichen Situationen vor. (Vgl. Jeuk 2003, S. 13)

Die *Konstrativhypothese* wurde von FRIES im Jahre 1945 entwickelt, der einen Vergleich der Zielsprache und Muttersprache des Lernenden machte. LADO legte 1957 die Grundthese dar, in der er davon ausgeht, dass Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten in den Sprachen Hilfestellungen bieten, lernerschwerende und lernerleichterte Strukturen zu erkennen und zu beschreiben. (Vgl. Oksaar 2003, S. 98 – 99) Konkret bedeutet das, dass Eigenschaften und Strukturen der Erstsprache beim Lernen auf die Zweitsprache übertragen werden. (Vgl. Jeuk 2003, S. 15) Ähnliche Strukturen, also Gleichheit innerhalb der Sprachen, sind leichter zu lernen, da sie positiv in die Zweitsprache transferiert werden. Umgekehrt bereiten große Unterschiede zwischen den Sprachen Schwierigkeiten bei der Übertragung in die

Zweitsprache und somit beim Erlernen dieser. Bisher wurde jedoch nicht wissenschaftlich bewiesen, dass Kinder, deren Erstsprache der Zweitsprache ähnelt, diese leichter erlernen als wenn große linguistische Unterschiede zwischen L1 und L2 bestehen. Zudem wurde aber empirisch bewiesen, dass Lernschwierigkeiten nicht nur durch starke Kontraste zwischen zwei Sprachen entstehen können, sondern durchaus auch aufgrund eines bestehenden Mangels an Kontrasten. Das bedeutet, dass zu ähnliche Sprachstrukturen ebenfalls eine Herausforderung beim Lernen darstellen. (Vgl. Oksaar 2003, S. 99)

Die *Identitätshypothese* entstand als Pendant zur Konstrativhypothese und besagt, dass es keinen Unterschied zwischen dem Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb gibt, sprich der Erwerb ist im Prinzip gleich. (Vgl. Oksaar 2003, S. 104) Es spielt keine wichtige Rolle, ob bereits vorher eine Sprache gelernt wurde, da angeborene Strukturen und Prozesse den Ausgangspunkt jeder Sprache darstellen. Die erlernende Sprache wird mit Hilfe von gebildeten, überprüften und korrigierten Hypothesen vom/von der Schüler/in nachkonstruiert. Fehler, die dabei unterlaufen können, sind wichtige und produktive Schritte für das Erlernen einer Sprache und können nicht mit der Struktur einer bereits erworbenen Sprache erklärt werden. (Vgl. Jeuk 2003, S. 19) Kritisiert wird die Identitätshypothese insofern, dass keine empirische Untersuchung den Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache vollkommen ausschließen konnte. (Vgl. Oksaar 2003, S. 105)

Die *Interdependenzhypothese* wurde von CUMMINS im Jahr 1979 entwickelt und besagt, dass ein Zusammenhang in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung des Lernenden zwischen zwei Sprachen besteht. Konkret bedeutet das, dass das Kompetenzniveau, welches in der Zweitsprache oder Fremdsprache erreicht wird, zu einem großen Teil vom erreichten Kompetenzniveau in der Erstsprache abhängt. CUMMINS kam mit seinen Untersuchungen zum Ergebnis, dass nicht nur eine bestimmte Sprache gelernt wird sondern die Sprache als solche erworben wird. Die kognitiven Sprachfähigkeiten in der Erstsprache bzw. in der Zweitsprache spielen eine Rolle beim Erwerb weiterer Sprachen, denn werden diese Fähigkeiten nicht gefördert oder sogar beschränkt, dann führt das zu einer fortlaufenden Einschränkung beim Sprachenlernen. Dazu zählen eingeschränkte Lese- und Schreibkompetenzen sowie sonstige Schulleistungen. Der Grund für diese anhaltenden Einschränkungen ist die Unteilbarkeit von Sprachen. Defizite in der Muttersprache wirken sich nach CUMMINS negativ auf jeden weiteren Spracherwerb aus. (Vgl. De Cillia 1998, S. 238 - 239)

Die *Schwellenniveauhypothese* geht davon aus, dass der Lernende zuerst eine ausreichende Kompetenz in L1 erreichen muss, bevor der Zweitspracherwerb einen positiven Einfluss auf die intellektuelle Fähigkeit des Lernenden hat. Bis in den sechziger Jahren wurde angenommen, dass zweisprachige Kinder in ihren sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten hinter ihren gleichaltrigen einsprachigen Kameraden zurück bleiben. Diese Ergebnisse wurden bei Untersuchungen erzielt, die den Erfolg von zweisprachigen Unterrichtsprogrammen genauer betrachteten. In diesem Fall wurde die L1 von Migrantenkinder langsam durch die L2 ersetzt. Das führte dazu, dass sich die Kompetenzen der Kinder in der L1 nicht weiter entwickeln konnten und das ist ein wichtiger Faktor, der zu den negativen Annahmen führte. (Vgl. Cummins 1984, S. 192 - 193)

Eine Studie von Skutnabb-Kangas & Toukomaa aus dem Jahr 1976 untersuchte 600 Kinder zwischen sieben und zehn Jahren mit der Erstsprache Finnisch, die Schwedisch als Zweitsprache lernten. Das Ergebnis zeigt auf, dass Kinder, die im Alter von zehn Jahren nach Schweden gekommen sind, besser die schwedische Sprache beherrschten, als die Kinder finnischer Migranten, die in Schweden geboren wurden oder sehr jung in das Land kamen. (Vgl. Jeuk 2003, S. 24) Der Grund für die besseren Leistungen ist, dass die Fähigkeit in der Muttersprache bei den spät eingewanderten Kindern gut entwickelt war und sie in ihr abstrakt denken konnten. Sie erzielten nach kurzer Zeit ein höheres sprachliches Niveau in Schwedisch als Kinder, die schon sehr früh nach Schweden kamen bzw. in Schweden als Kinder finnischer Immigranten/innen geboren wurden. (Vgl. Cummins 1984, S. 195) Das heißt, je besser die Sprachkompetenzen und Fähigkeiten in der Erstsprache bzw. Muttersprache waren, umso leichter erlernten bzw. besser beherrschten die Kinder die Zweitsprache. (Vgl. Jeuk 2003. S. 24)

Verschiedene Bedingungen bei der Zweisprachigkeit von Migranten/innen bilden eine Nullsummenkonstellation. Umstände, die das Erlernen der einen Sprache fördern, können gleichzeitig das Erlernen der anderen Sprache behindern. Das *Nullsummenproblem* geht somit davon aus, dass diese besonderen Bedingungen, besser gesagt bestimmte Variablen, den Erwerb einer Sprache fördern, behindern oder eine gegenläufige Wirkung erzielen können. Zu diesen Variablen zählen die (Familien-) Bildung, der Generationenstatus, das Einreisealter, die Aufenthaltsdauer im Gastland, interethnische Netzwerke und die De-Segregation im Wohnbereich. Es wird angenommen, dass sich die Bildung, der Status der zweiten Generation, die Länge der Aufenthaltsdauer, die interethnischen Netzwerke sowie eine De-Segregation positive Effekte auf den Zweitspracherwerb haben. Manche dieser eben erwähnten Variablen haben ebenfalls eine gegenläufige Wirkung, wie der Generationsstatus,

die Aufenthaltsdauer, die ethnischen Beziehungen oder das de-segregierte Wohnverhältnis. Besonders wird die Gegenläufigkeit der Wirkung beim Einreisealter erwartet. Ein ausreichend langer Zugang zur Erstsprache sollte gegeben sein, aber andererseits darf die Einreise in das Einwanderungslang wegen der abfallenden Effizienz des Zweitspracherwerbs nicht zu spät passieren. (Vgl. Esser 2009, S. 69 - 73) Verstärkt wird das Problem durch die „kritische Periode“, ein Begriff den Eric LENNEBERG 1967 geprägt hatte. Die „kritische Periode“ ist ein Zeitfenster, innerhalb dessen der Erwerb der Muttersprache bzw. der muttersprachlichen Kompetenzen einer Sprache möglich ist. Geschlossen wird dieses Zeitfenster beim Eintritt des Kindes in die Pubertät. Danach kann ein muttersprachliches Kompetenzniveau schwer erreicht werden. Die Theorie der „kritischen Periode“ genießt keine Allgemeingültigkeit, denn es können auch nach der Pubertät bzw. im Erwachsenenalter muttersprachliche Kompetenzfähigkeiten in der Zweitsprache erreicht werden, nur eben unter bestimmten Lernbedingungen. (Vgl. Cichon 2010, S. 15 – 16)

Die folgende Tabelle zeigt hypothetisch die Effekte der Standardvariablen auf den Zweitspracherwerb:

Tabelle 2: Hypothetische Effekte der Standardvariablen beim Nullsummenproblem

Variablen	Für L1	Für L2
(Familien-) Bildung	+	+
Einreisealter	+	-
2. Generation	-	+
Aufenthaltsdauer	-	+
Segregation	+	-
Besuche im Herkunftsland	+	-
Innerethische Netzwerke	+	-
Interethnische Netzwerke	-	+

Quelle: Vgl. Esser 2009, S. 72

Die Studie GSOEP (Sozio-Ökonomische Panel) untersuchte die Beziehungen der Variablen anhand der hypothetisch aufgestellten Effekte. Die Ergebnisse zeigten, dass sich das Nullsummenproblem für einige Bedingungen bestätigt, jedoch nicht für alle, die theoretisch angenommen wurden. Das Problem betrifft vor allem das Einreisealter, den Generationenstatus und die Aufenthaltsdauer. Besonders was die Variable Einreisealter

betrifft, stehen die günstigen und die ungünstigen Bedingungen in Konkurrenz zueinander. Negative Effekte für den Zweispracherwerb sind in einem Einreisealter von null bis sechs sowie sieben bis dreizehn Jahren gering und unbedeutend. Deutlich negative Auswirkungen hat dann ein höheres Einreisealter, also von vierzehn bis zwanzig Jahre. Das Ergebnis von GSOEP zeigt, dass eine „kritische Periode“ um die Pubertät herum existiert kann. Positiv wirkt sich die „kritische Periode“ hingegen auf den L1-Erwerb aus. Ein hohes Einreisealter zeigte deutlich negative Effekte auf den L2-Erwerb und positive auf die L1-Fähigkeiten. Je später die Einreise in das Gastland erfolgte, umso besser waren die Kompetenzen in der Erstsprache. Eine Aufenthaltsdauer von dreizehn Jahren im Herkunftsland bewirkt eine enorme Steigerung der Kompetenzen in der Muttersprache. Mit dieser Tatsache verschärft sich das Nullsummenproblem noch einmal.

Gleich förderlich für die Zweisprachigkeit war, wie schon angenommen, die Bildung. Die meisten anderen Variablen wirken auf den Zweitspracherwerb, beeinflussen aber, wie theoretisch erwartet, die Erstsprachkompetenz kaum. Allgemein lässt sich sagen, dass der Erwerb der L1 automatisch und unabhängig von bestimmten Bedingungen erfolgt während der L2-Erwerb von fast allen Bedingungen des Spracherwerbs abhängt.

(Vgl. Esser 2009, S. 76 - 77)

2.2.3 Die Bedeutung der Erstsprache für den Spracherwerb

Obwohl die Anzahl von Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache stetig steigt, beharrt das österreichische Schulgesetz weiter darauf, dass Deutsch im Allgemeinen die Unterrichtssprache in öffentlichen Schulen ist. (Vgl. Çinar/Davy 1998, 42) Dabei hat sich die Muttersprache als erfolgreicher Grundstein für die weitere Sprachentwicklung und für den schulischen Erfolg von Kindern seit der „Sprachbarrierendiskussion“ in den Sechzigerjahren als ein pädagogisches Allgemeingut etabliert (Vgl. Bernstein 1970; nach De Cillia 1998, S. 238) Das Konzept der Sprachbarrieren von BERNSTEIN besagt, dass man aus relevanten gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossen wird, wenn man wichtige sprachliche Varianten nicht beherrscht. Diese Barrieren existieren in akademischen, politischen, öffentlichen und privaten Bereichen. (Vgl. Wodak 2003, S. 126)

Ein Kind lernt zuerst die Muttersprache, abgesehen von jenen, die von klein auf zwei Sprachen simultan erwerben. Der Erstspracherwerb beginnt schon in der pränatalen Phase, spätestens dann bei der Geburt des Kindes. Dennoch beherrschen viele Migrantenkinder im Schuleintrittsalter wichtige Bereiche in ihrer Muttersprache, wie Grammatik, nicht

ausreichend genug. Die Förderung der Muttersprache sowie das Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt sind wichtige Grundsteine für das Erlernen der Zweitsprache. Eine Unterbrechung der Spracherwerbsentwicklung führt nicht nur zu mangelnden Kenntnissen in der Muttersprache, sondern hindert auch die Entwicklung allgemein kognitiver Fähigkeiten. Das abrupte Ende der muttersprachlichen Sprachentwicklung, in dem Kinder in der Zweitsprache alphabetisiert werden während ihrer Erstsprache wenig Unterstützung und Beachtung geschenkt wird, passiert Kindern von Migranten/innen häufig. Das Resultat dieser Vorgehensweise ist, dass keine der beiden Sprachen richtig erlernt wird und das führt zum Phänomen der „Halbsprachigkeit“ oder „Semilingualismus“ (De Cillia 1998, S. 238): eine nicht vollkommene, steckengebliebene Entwicklung der Sprachen. Die Defizite in der Muttersprache wirken sich negativ auf den Erwerb weiterer Sprachen aus, weil die Spracherwerbsfähigkeit nicht teilbar ist. Aufgrund der Unteilbarkeit der Sprachfähigkeit muss ein Zusammenhang zwischen der L1 und L2-Entwicklung gesehen werden, welcher in der Interdependenzhypothese von CUMMINS erklärt wird. (Vgl. De Cillia 1998, S. 238 - 239) Dieser Zusammenhang von CUMMINS ist empirisch noch nicht belegt, aber in der Forschungspraxis ist die Ansicht gesichert, dass zweisprachige Kinder von einer Weiterentwicklung und Literalisierung in L1 und einer möglichst frühen Förderung in L2 profitieren. (Vgl. De Cillia 2011, S. 3) Denn viele empirische Forschungen zum Bilingualismus sprechen für eine wichtige Bedeutung der L1-Kenntnisse im weiteren Spracherwerbsprozess. Denn wird die Muttersprache in der Schule nicht gefördert, kann das nach DE CILLIA zur mangelhaften Beherrschung der Zweitsprache führen, wobei sich die Forscher/innen in diesem Punkt noch nicht einig sind. (Vgl. De Cillia 1998, S. 239)

„Die Interdependenz von Mutter- und Zweitsprache wird durch eine Vielfalt von Untersuchungen aus aller Welt bestätigt. Zunächst zeigt sich durchgängig, dass die Förderung der Muttersprache im Erziehungssystem sich positiv auf die Zweitsprache auswirkt.“ (Fthenakis 1985; zit. nach De Cillia 1998, S. 239)

Die Spracherwerbsforschung kennt die Wichtigkeit einer zweisprachigen Erziehung seit langem, denn sie wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der Sprache aus. Die Unterdrückung oder gar der Verlust einer Sprache kann zu einer „sprachlichen Heimatlosigkeit“ führen und behindert die allgemeine Sprachentwicklung. (Vgl. Krumm 2008, S.8) BRIZIĆ fand in ihrer Untersuchung heraus (vgl. Brizić 2007 und Kap. 2.2.4), dass eine uneingeschränkte Weitergabe der Erstsprache der Eltern an die Kinder einen großen

Vorteil für jeden weiteren Spracherwerb brachte. Eine eingeschränkte oder gar keine Weitergabe der Erstsprache bedeutete einen Verlust an kulturellem und sprachlichem Kapital und wirkte sich negativ auf weitere Spracherwerbe aus. (Vgl. Brizić 2007, S. 330)

Die Förderung der Muttersprache hat nicht nur positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb sondern auch auf andere Leistungsbereiche und führt zu einer Chancengleichheit für Kinder mit Migrationshintergrund. Auch betreffen positive Effekte des Bilingualismus unterschiedliche Intelligenzbereiche, wie zum Beispiel eine Verbesserung der analytischen und kreativen Fähigkeiten. Ebenfalls wird die soziale Intelligenz gefördert. Die Förderung der Muttersprache bei bilingualen Kindern wirkt sich auch positiv auf das Selbstbild aus und stärkt die Einstellung zur eigenen Gruppe, was vor allem bei Minderheiten von Bedeutung ist. Zugleich werden auch schulrelevante Variablen, wie Motivation oder Kontakt zwischen Elternhaus und Schule, gesteigert. Alle diese positiven Auswirkungen treten ein, wenn die Bedingungen für einen ausgeglichenen Bilingualismus vorhanden sind. Bei der „Halbsprachigkeit“ bzw. „Semilingualismus“ ist das Gegenteil der Fall und wurde früher oft als ein Argument gegen die Mehrsprachigkeit herangenommen. (Vgl. De Cillia 1998, S. 240)

Die wichtigsten Argumente für eine Förderung der Zweisprachigkeit und somit auch der Muttersprache bei Kindern mit Migrationshintergrund werden noch einmal angeführt:

1. Wie die Cummins-Hypothese schon besagt, kann ein Kind eine Zweitsprache leichter erlernen, wenn seine muttersprachlichen Fertigkeiten ausgebaut sind.
2. Die Zweisprachigkeit hat positive Auswirkungen auf die kognitive Mobilisierung, auf den Erwerb weiterer Fremdsprachen und auf generelle Schulleistungen.
3. Muttersprachlicher Unterricht bzw. die Förderung muttersprachlicher Kenntnisse hat positive Folgen auf die kognitive und schulische Entwicklung der Kinder.
4. Mehrsprachigkeit gewinnt in der heutigen Zeit der Globalisierung auf dem Arbeitsmarkt eine bedeutende Rolle. (Vgl. Esser 2009, S. 78)

Alle diese positiven Erkenntnisse, wie auch jene, dass sich mehrsprachige Bürger von der wirtschaftlichen Seite sehr positiv auf die Aufnahmegesellschaft auswirken, ändern nicht viel an der mangelhaften Förderung der Mutter-, Familien- und Herkunftssprachen von Migranten und Migrantinnen. Förderprogramme für Erstsprachen spielen in der Schulausbildung eine untergeordnete Rolle, für Erwachsene wird sie nicht einmal mehr angeboten. In der Praxis wird die Herkunftssprache von Migranten/innen und ihren Kindern weitgehend ignoriert, der Zweitspracherwerb liegt im Fokus von Diskussionen und Verordnungen. Das Erlernen der

zweiten Sprache passiert sowohl bei den Kindern wie auch bei deren Eltern selten auf natürliche Weise, z.B. durchs Spielen oder eine Kommunikation im Beruf. Sie wird eher wie eine Pflicht gesehen, in Form von „Integrationskursen“. Oft entwickelt sich die Zweitsprache als eine Art Konkurrenz für die Erstsprache, denn neue Erfahrungen und Erkenntnisse werden in der neuen Lebenswelt gesammelt, die man in der Muttersprache nicht mehr schildern kann. Die Erstsprache entwickelt sich nicht mit und Geschehnisse außerhalb des familiären Kreises können nur noch in der Zweitsprache vermittelt werden. (Vgl. Krumm 2008, S.8) Die Tatsache, dass das österreichische Schulwesen jede einzelne Sprache für sich separat, also wie eine Insel für sich, behandelt, empfindet der Sprachwissenschaftler Hans-Jürgen KRUMM als „lernökonomischer Unsinn“ (Der Standard 2013). Die verschiedenen Sprachkenntnisse der Kinder kann ein/e Lehrer/in für sich nutzen und dem/r Schüler/in beim Deutschlernen behilflich sein. Im Auftrag vom Unterrichtsministeriums hat KRUMM mit Kollegen das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ entwickelt. Hier wird im Deutsch- und Englischunterricht an bereits vorhandenen Sprachen angeknüpft. Zusammen mit den Schüler/innen werden die „neuen“ Sprachen mit jenen, die die Kinder schon beherrschen, verglichen, um Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten festzustellen. Der Lehrkörper muss nicht alle Migranten/innensprachen beherrschen, denn diese Technik funktioniert sehr gut mit Hilfsmitteln und ist spielerisch in kurzer Zeit machbar, ohne dass man dabei den ganzen Unterricht umstrukturieren muss. Den Schülern und Schülerinnen wird somit auch vermittelt, dass man sich für ihre Herkunftssprache interessiert und diese auch respektiert. (Vgl. Der Standard 2013)

2.2.4 Streitfall Zweisprachigkeit

In der Sprachwissenschaft herrscht jedoch nicht nur Einigkeit über Vorzüge einer zweisprachigen Erziehung. Über die Hypothesen, die für eine Förderung der Bilingualität sprechen, wurden lange und heftige Debatten geführt, die bis heute anhalten. Der Soziologe ESSER weist darauf hin, dass weder brauchbare empirische Studien für die Belegung der positiven Folgen noch für die Wiederlegung der negativen Aspekte der Zweisprachigkeit existieren. Auch was den bilingualen Unterricht und den muttersprachlichen Unterricht betrifft, stellt sich die Frage, wie sehr sie sich positiv auf den Zweitspracherwerb und die Schulleistungen allgemein auswirken. (Vgl. Esser 2009, S. 78 – 79)

Zu beachten ist, dass ein kleines Detail die bisherigen Debatten zur Zweisprachigkeit oft in die Irre geführt hat: dass es in diesem Streitfall nicht um die Zweisprachigkeit bei

Migranten/innen im Allgemeinen geht, sondern um die zusätzlichen Effekte der Muttersprache für das Erlernen der Zweitsprache und genau diese können nicht bewiesen werden. Dagegen findet man häufig Ergebnisse, die schon für die Aspekte der Zweisprachigkeit sprechen, wie zum Beispiel dem Erfolg in der Schule oder am Arbeitsmarkt oder das Erlernen weiterer Fremdsprachen wie Englisch. Diese Erkenntnis erscheint zuerst zweideutig und wird dann fälschlicherweise den Kompetenzen der Erstsprache zugeordnet. (Vgl. Esser 2009, S. 78; S. 85)

Besondere Aufmerksamkeit gewann an dieser Stelle die in der BRD durchgeführte DESI-Studie (Deutsch-Englisch Schülerleistungen International), die das Englisch lernen von Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache untersuchte. Es wurde aufgezeigt, dass bilinguale Kinder, also in dem Fall Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch als L2 lernen, Vorteile beim Erlernen der Fremdsprache hatten. Sie schnitten bei den Englischleistungen wesentlich besser ab als ihre monolingualen deutschen Schulkollegen/innen. Die Ergebnisse der DESI-Studie werden als Argument für die Vorteile der Zweisprachigkeit heran genommen, sie sind jedoch kein Beleg für die besondere Wirkungsweise von muttersprachlichen Kenntnissen. Nach ESSER ist eher die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen der Grund für die kognitiven Effekte. Migranten/innenkinder, die sich mit der Aufnahmegesellschaft und der Zweitsprache auseinandersetzen, erzielen bei weiteren Sprachen bessere schulische Leistungen. ESSER hält fest, dass der Effekt größer ist bei mehrsprachigen Familien, in denen der Zweitsprache auch eine Rolle zukommt und somit nicht ausschließlich die Folge von muttersprachlichen Kenntnissen ist. Denn aus dieser Sicht hätten dann die Kinder mit deutscher Muttersprache ebenfalls keine Nachteile beim Erlernen der englischen Fremdsprache. (Vgl. Esser 2009, S. 80 - 81)

Das Streitthema ist ohne Zweifel die im Bildungssystem institutionell zugelassene Zweisprachigkeit, also inwieweit die Förderung der Erstsprache und bilingualer Unterricht den Migranten/innenkindern nützlich ist oder schadet. Ungewiss ist jedoch, ob die Kontrahenten in der Nutzen-Schaden-Frage tatsächlich den gleichen Gegenstand im Auge haben. (Vgl. List 2009, S. 252) Es gibt drei Ebenen, auf denen man sich den Untersuchungen des Zweitspracherwerbs nähern kann: die Mikroebene, die Mesoebene und die Makroebene. Auf die Mikroebene fallen die bildungspolitischen und ökonomischen Faktoren des Einwanderungslandes sowie die eventuelle Zugehörigkeit der Familie zu einer Minderheit. Auf der Mesoebene untersucht man die Selbstsicherheit, die Schulbildung und die

(Erst-)Sprachkompetenzen der Eltern. Die Mikroebene betrachtet das Selbstvertrauen, die (Erst-)Sprachkompetenz sowie den Bildungserfolg der Migranten/innenkinder. Jede Ebene, die genauer untersucht wird, kann verschiedene Ergebnisse bezüglich des Einflusses der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb bringen. (Vgl. Brizić 2007, S. 77 – 78)

Aber auch die Art der Forschungsmethode spielt eine Rolle. BRIZIĆ hält fest, dass quantitative und qualitative Forschungen bei der Frage, ob sich die Förderung der Erstsprache positiv auf den Erwerb weiterer Sprache auswirkt, manchmal zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. BRIZIĆ geht der Frage nach, warum die Forschungsrichtungen immer wieder zu gegensätzlichen Ergebnissen betreffend die Nützlichkeit von Zweisprachigkeit kommen. Sie erwähnt als möglichen Grund die unterschiedlichen Methoden, die von den beiden Forschungsrichtungen angewendet werden. Sie führte zwei qualitative Studien durch, die belegen sollen, dass sich Kenntnisse in der Erstsprache positiv auf den weiteren Spracherwerb auswirken. (Vgl. Brizić 2009, S. 133 – 134)

Den Ausgangspunkt bildet eine „psycholinguistische Sprachstandserhebung“ (vgl. Peltzer-Karpf et al. 2006; nach Brizić 2009, S. 134), in der zwischen 1999 und 2003 Sprachtests mit 60 Migranten/innenkinder der zweiten Generation in Wiener Volksschulen durchgeführt wurden. Im Mittelpunkt standen schriftliche wie sprachliche Kompetenzen sowohl in Deutsch wie auch in der Muttersprache. Das Ergebnis zeigte, dass die Mehrheit der türkischstämmigen Kinder in beiden untersuchten Sprachen deutlich schlechter abschnitt als die Kinder mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien. Um diese Tatsache zu verstehen und ihre Ursache zu finden, folgte im Jahr 2003 die explorative soziolinguistische Begleitstudie, die von BRIZIĆ durchgeführt wurde. Die Untersuchung wurde in zwei wichtige Kernstrategien geteilt: die erste Strategie beinhaltete ausführlich und persönlich geführte Tiefeninterviews mit den Eltern in ihrer jeweiligen Landessprache und den Lehrer/innen der Schüler/innen. Die Eltern wurden angeregt, frei über ihre persönliche Geschichte wie Schulbildung, Aufenthaltsdauer, sozioökonomischen Status und andere Faktoren zu sprechen. Mit den Lehrer/innen wurden Themen wie Motivation, Leistung und Beteiligung der Schüler/innen am Unterricht besprochen. Die zweite Kernstrategie verlangte ein genaues Literaturstudium zur Migration und Bildung, zu den Herkunftsländern und ihre sprachpolitische Geschichte, sowie Literatur zu den Themen Sprachwechsel und Sprachverlust. Diese Recherche wurde interdisziplinär betrieben, denn viele Bereiche, wie u.a. Soziologie, Erziehungswissenschaft, Slawistik und Turkologie, wurden gestreift. (Vgl. Brizić 2009, S. 135)

Diese aufwendig gestaltete Studie hat sich laut BRIZIĆ ausgezahlt, denn so konnte sie aufschlussreiche Ergebnisse erzielen. Das fundamentale Ergebnis ist, dass Kinder mit

schwachen Deutschleistungen auch schwache Kenntnisse in ihrer Erstsprache mitbringen und das sich der Beibehalt der Erstsprache positiv auf den weiteren Spracherwerb, hier Deutsch, auswirkte. Auf den zweiten Blick liefern die Ergebnisse eine Erklärung, warum es zu solchen deutlichen Unterschieden zwischen den Migrationsgruppen kommt. Der Hauptgrund liegt am Sprachenwechsel, der bei türkischen Familien stärker vollzogen wurde als bei Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien. In der Türkei ist das Bildungssystem ausnahmslos auf das Türkische ausgerichtet. Die anderen 40 Minderheitensprachen in der Türkei werden nicht berücksichtigt bzw. sogar verboten. Das bedeutet, dass allein schon für eine beachtliche Bevölkerungsmenge in der Türkei die Staats- und Bildungssprache eine Fremdsprache bzw. Zweitsprache darstellt. Um ihre Kinder nicht gesellschaftlich zu benachteiligen, wechseln sie zu der „neuen“ Sprache ohne sie wirklich gut zu beherrschen. (Vgl. Brizić 2009, S. 136 – 137) Kurdische Schüler/innen, die in der Studie gute Deutschkenntnisse aufweisen konnten, kommen aus Familien, die keinen Sprachwechsel durchgeführt haben, während sich die türkischen Kinder mit schwachen Deutschkenntnissen im Wechsel vom Kurdischen ins Türkische befanden. (Vgl. Brizić 2007, S. 331)

Im ehemaligen Jugoslawien kam ein solcher Sprachenwechsel nur bei stark abgewerteten Sprachen, wie vom Romanes zum Serbischen, vor. Die meisten Minderheitensprachen wurden in den Schulsystemen berücksichtigt und die Schulsprachen waren den Minderheitssprachen sehr nahe. Daraus schließt BRIZIĆ, dass der sprachliche Input von den Eltern ein wichtiger Grundstein für die Sprachentwicklung der Kinder ist. Je besser die Eltern ihre Erstsprache beherrschten und sie ihren Kindern weitergaben, umso positiver wirkte sich das auf den Erwerb der Schulsprache aus. (Vgl. Brizić 2009, S. 136 – 137)

Wie oben schon erläutert wurde, sind sich die Diskutanten bis heute nicht einig, ob sich die Förderung der Erstsprache tatsächlich ausschließlich positiv auf den weiteren Spracherwerb auswirkt oder nicht. Dazu fehlen nach wie vor stichhaltige Untersuchungen für den Beleg der einen und der anderen Meinung. (Vgl. Esser 2009, S. 86) Die Unterschiede in der Herangehensweise der qualitativen und quantitativen Methode könnten laut BRIZIĆ jedoch eine Erklärung sein, warum die verschiedenen Forschungsrichtungen gegensätzliche Meinungen vertreten, ob und wie sich die L1-Kenntnisse auf den L2-Erwerb auswirken. (Vgl. Brizić 2009, S. 138)

2.3 Integrative Förderungskonzepte

Da die Anzahl mehrsprachiger Menschen in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich wuchs, rückten Migranten/innen und ihre Kinder in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Diskussionen. Es wurde nach Lösungen gesucht, um Mängel und Defizite von Ausländer/innen zu kompensieren, um sie besser in die Aufnahmegesellschaft einzufügen. Die Bildungspolitik knüpfte hier mit Deutschkursen für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache an, denn es wurde angenommen, dass sprachliche Barrieren eine gelungene Integration verhindern würden.

Ein weiterer Lösungsvorschlag war, dass Anderssein von Migranten/innen in den Mittelpunkt zu stellen, damit die „Einheimischen“ über die soziokulturellen Eigenheiten der „Anderen“ Bescheid wissen und sie besser verstehen. Vertreter des interkulturellen Ansatzes kritisierten den einseitigen Zugang zu den „Anderen“ hin und plädierten für einen wechselseitige Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und dass auch die eigene Kultur kritisch reflektiert wird. Betrachtet man interkulturelles Lernen von der gesellschaftspolitischen Seite, dann mündet sie im besten Fall in Integrationsprozesse innerhalb der ganzen Bevölkerung. Integration wird nicht definiert als eine einseitige und kompromisslose Assimilation von Ausländer/innen, sondern als eine gegenseitige Angleichung mit dem Ziel einer Gleichberechtigung und Gleichstellung zwischen der Minderheit und der Mehrheit in einer Gesellschaft.

Im schulischen Bereich bedeutet diese Art von Integration die Zusammenführung von getrennten Schulformen sowie die Verschmelzung von „normalen“ Klassen mit Sonderklassen. Die räumliche Trennung soll aufgehoben werden, damit Integration erfolgreich erreicht werden kann. Die Diversität der Schüler/innen soll als eine pädagogische Chance verstanden werden, die dementsprechend didaktisch aufbereitet werden soll. Ein Miteinander- und Voneinander-Lernen in heterogenen Klassen ist Ziel der integrativen Pädagogik. Ein erfolgreicher integrativer Unterricht setzt sich aus Migranten/innenkindern wie auch aus „einheimischen“ Schüler/innen zusammen, quasi eine Zusammenführung der „Verschiedenen“. Oberstes Ziel ist die soziale und individuelle Entwicklung aller Kinder ohne Anpassungsdruck oder der Angst vor Selektion. (Vgl. Koliander-Bayer 1998, S. 11 - 14)

Eine moderne Schule sollte davon ausgehen, dass eine individuelle Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer keine Ausnahme mehr bildet, sondern die Regel und eine wichtige Ressource für die Gesellschaft darstellt. (Vgl. De Cillia 2011, S. 6) Was die Sprachenvielfalt innerhalb einer Klasse betrifft, so sollte sich der/die Lehrer/in als ein Erzieher zur Mehrsprachigkeit sehen. Er/sie soll die von den Schüler/innen mitgebrachten Sprachen, Dialekte und Soziolekte

erkennen und durch die Anerkennung dieser Unterschiede den Kindern ein Bewusstsein ihrer Mehrsprachigkeit mitgeben. (Vgl. Wandruszka 1979, S. 18)

Das österreichische Schulsystem hat auf die wachsende Anzahl an Schüler/innen, die eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen, reagiert.

Maßnahmen zur sprachlichen und soziokulturellen Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache wurden in Österreich zwei Jahrzehnte lang als Schulversuche organisiert. Ziel war die Integration ins Regelschulwesen sowie in das soziale Leben.

Seit dem Schuljahr 1992 / 1993 wurden diese schulischen Maßnahmen fest in das Regelschulwesen der Pflichtschulen verankert. Das Förderungskonzept in den Schulen sieht sich dem integrativen Prinzip verpflichtet und stützt sich auf folgende drei Säulen:

- Förderkurs in Deutsch für Kinder mit einer nichtdeutschen Muttersprache
- Förderung der muttersprachlichen Kenntnisse
- interkulturelles Lernen als Bildungsziel und als Unterrichtsprinzip

(Vgl. Koliander-Bayer 1998, S. 14 - 15)

Die Säule der Deutschförderung und die des interkulturellen Lernens fanden auch Einzug in die Lehrer/innenausbildung an den Pädagogischen Akademien. (Vgl. Brizić 2007, S. 207)

2.3.1 Förderunterricht in der deutschen Sprache

Ein spezifischer Lehrplan für „Deutsch für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache“ wurde als langjähriges Curriculum entwickelt, den Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen deutschen Vorkenntnissen besuchen. (Vgl. Koliander-Bayer 1998, S. 15) Den Kurs gibt es heute noch und ist als Zusatz im Lehrplan fest verankert. (Vgl. VS-Lehrplan-Zusatz)

Das Hauptziel dieses Lehrplan-Zusatzes ist die Hilfe beim Erlernen bzw. Vertiefen von Deutsch als Zweitsprache. Es soll die Voraussetzung für eine schulische wie auch gesellschaftliche Integration der Kinder gegeben werden. (Vgl. Brizić 2007, S. 209)

Auch sollen die Schüler/innen einerseits Freude an der Zweitsprache entwickeln und andererseits ihre eigene kulturelle Identität bewahren. Stärkung des kulturellen Selbstwertgefühles sowie die Toleranz gegenüber anderen Kulturen sind neben dem Erwerb von Deutschkenntnissen ebenfalls Teil des Förderunterrichts. (Vgl. Çinar/Davy 1998, S. 45)

Es existieren drei verschiedenen Arten, auf denen die sprachliche Förderung verwirklicht werden kann: unterrichtsintegrativ, unterrichtsparallel und additiv.

UnterrichtsinTEGRATIV bedeutet, dass der / die Klassenlehrer/in gemeinsam mit einer Begleitperson unterrichtet. Solche organisierten Förderkurse kommen dem integrativen Prinzip am nächsten. Auch ergab eine Wiener Studie aus dem Jahr 1993 (vgl. Pinterits 1993; nach Koliander-Bayer 1998, S. 15), dass bei dieser Form von Sprachförderung die sprachlichen Erfolgchancen auf der lexikalisch-semanticen und morphematisch-syntaktischen Ebene am höchsten waren.

Bei den *unterrichtsparallelen* Sprachkursen werden die Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache aus dem Regelunterricht herausgenommen und von einer Begleitperson separat unterrichtet.

Zum Regelunterricht zusätzlich gibt es *additive* Sprachkurse, die am Nachmittag oder in der Früh vor dem Unterricht abgehalten werden.

2.3.2 Muttersprachlicher Unterricht

Die drei Hauptaufgaben des muttersprachlichen Unterrichtes sind erstens das Erlernen und die Vertiefung der Muttersprachkenntnisse, zweitens der Erwerb der historischen, geografischen und kulturellen Kenntnisse über das Herkunftsland und drittens das Auseinandersetzen mit der bikulturellen Lebensweise. Der Unterricht soll zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund dienen sowie zu einem verstärkten Zugehörigkeitsgefühl zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern. An die positiv gewonnene Einstellung zur Muttersprache knüpft auch die positive Einstellung zur Zweisprachigkeit generell an, denn eine Gleichstellung der Muttersprache und Deutsch im Schulalltag verstärkt die Bedeutung einer bikulturellen Identität der Schüler/innen.

Die Volksschule legt großen Wert auf eine Abstimmung mit dem Deutschunterricht. Das heißt, der Lese- und Schreibunterricht im Muttersprachunterricht soll jenem in Deutsch vorangehen. Die erste Alphabetisierung kann somit muttersprachlich oder zweisprachig geschehen. Auch andere Unterrichtsfächer, wie u.a. Sachunterricht oder Musik können zweisprachig vermittelt werden.

Angeboten wird der Muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand in den Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen sowie in den Allgemeinen Höheren Schulen. (Vgl. Çinar/Davy 1998, S. 45 - 46) Im muttersprachlichen Unterricht existieren ebenfalls die drei Varianten des unterrichtsparallelen, integrativen oder additiven Unterrichtes. (Vgl. Brizić 2007, S. 209)

Eine Statistik vom BMUKK aus dem Schuljahr 2011/12 zeigt die aktuellsten Zahlen betreffend das Angebot des Muttersprachunterrichtes in Österreich bzw. in Wien. Im Schuljahr 2011/12 wurden insgesamt 32.293 Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von 403 Muttersprachlehrer/innen in insgesamt 7.049 Wochenstunden in ihrer Muttersprache unterrichtet. In Wien ist das Angebot am stärksten. 61,9 % der österreichweiten Wochenstunden wurden in Wien abgehalten. Es wurden 17.153 Schüler/innen von 233 Muttersprachlehrer/innen in insgesamt 4.363 Wochenstunden unterrichtet. Vergleicht man diese Zahlen mit denen vom Vorjahr, ist ein kleiner Abfall der Gesamtzahl der Unterrichtsstunden zu vermerken: Österreichweit fiel die Anzahl der muttersprachlichen Unterrichtsstunden um -2,9 %, in Wien waren es -3,1 %. Grund für das Abklingen der Stunden könnten Pensionierungen sein.

Das Muttersprachangebot an den Schulen verteilt sich wie folgt: Mehr als Dreiviertel aller Muttersprachlehrer/innen in Österreich unterrichten an der Volksschule, weitere 40 % an Hauptschulen. In Sonderschulen sind 7,2 % der muttersprachlichen Lehrer/innen eingesetzt und in den AHS 5 %. Jeweils 1 % verteilen sich auf die Polytechnischen Schulen und/oder sonstigen Schulformen. Das größte Angebot an Muttersprachunterricht findet man also in den Volks- und Hauptschulen. In Wien unterrichteten im Schuljahr 2011/12 ganze 71,7 % der Muttersprachlehrer/innen an einer Volksschule, 22,7 % an einer Hauptschule und nur 6 % an einer AHS. (Vgl. Garnitschnig 2013, S. 7 – 9; S. 24; S. 27 – 28)

2.3.3 Interkulturelles Lernen

Die dritte und letzte Säule zur schulischen Förderung von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache bildet das interkulturelle Lernen als Teil des Bildungsziels und als Unterrichtsprinzip. Der Lehrinhalt, zu dem sich die Schulen verpflichten, ist neben der Allgemeinbildung die intellektuelle Bildung. Diese beinhaltet die Lernbereitschaft, das Verständnis und die Achtung der kulturellen, sprachlichen und ethnischen Vielfalt. Die Schüler/innen werden zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Ethno- und Eurozentrismus sowie mit Vorurteilen und Rassismus angeleitet. Im Bildungsziel festgelegt sind auch die Festigung der sprachlichen, kulturellen und ethnischen Identität sowie das Erwecken von Interesse für fremde Kulturen. (Vgl. Koliander-Bayer 1998, S. 16 - 17) Interkulturelles Lernen beschränkt sich aber nicht nur auf das Kennenlernen anderer Kulturgüter, wie u.a. fremde Lebensgewohnheiten, Brauchtümer und Traditionen. Ein weiteres Ziel ist auch das gemeinsame Verstehen, Erleben und Mitgestalten verschiedener kultureller Werte, damit

neben der kulturellen Einheit auch der Begriff kulturelle Vielfalt an Bedeutung und Verständnis gewinnt. Gegenseitige Wertschätzung sowie Abbau von Vorurteilen sind das wichtigste Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens. (Vgl. Çinar/Davy 1998, 44)

Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen beschränkt sich nicht nur auf ein bestimmtes Unterrichtsfach, sondern es zieht sich durch alle Fächer, Schulprojekte und Unterrichtsmaterialien. (Vgl. Koliander-Bayer 1998, S. 17)

3 DER BERUF DER LEHRER/INNEN

Einen Beruf, dem eine solche wichtige Bedeutung zukommt wie dem des/r Lehrers/in, gibt es selten. Lehrer/innen kämpfen mit Vorurteilen und hagelnder Kritik, jedoch ist dieser Beruf so besonders wie kaum ein anderer. Da Lehrer/innen „unsere“ Kinder begleiten und quasi erziehen, steht der Beruf im öffentlichen Interesse. Jede/r, sowohl die Schüler/innen wie auch die Eltern, urteilt über den Lehrerberuf, denn nach GRIMM fühlt sich jede/r auserwählt über pädagogische Fragen zu diskutieren. (Vgl. Grimm 1996, S. 9; S. 12)

3.1 Die Besonderheiten des Berufs

Kaum ein Beruf, wie der des/r Lehrers/in, steht so stark im Interesse der Öffentlichkeit, denn er spielt im Leben eines jeden Menschen eine wichtige Rolle. Jede/r von uns kennt Lehrer/innen und wurde jahrelang von ihnen begleitet. Die Besonderheit der Lehrer/innenprofession wird durch den Facettenreichtum seiner Berufsdefinition hervorgestrichen. (Vgl. Ulich 1996, S. 17) Vorerst ist der Beruf des/r Lehrers/in ein „akademischer Beruf“, denn eine Hochschulausbildung mit fachwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Kenntnissen ist die Grundvoraussetzung für seine Ausübung. Weiter ist der Lehrer/innen-Beruf ein „Kulturberuf“, denn er bildet die heranwachsende Generation aus. Die Lehrperson bereitet den Unterricht mit dem Ziel vor, dass junge Menschen etwas lernen, somit ist er auch ein „didaktischer Beruf“. Da Lehrer/innen einen Einfluss auf die Schüler/innen haben und diese jahrelang begleiten, wird er auch als „Sozialberuf“ bezeichnet. Genau dieser Einfluss auf Kinder und Jugendliche macht den Lehrerberuf so besonders, aber er bietet auch viel Angriffsfläche für Kritik. Er ist ebenfalls ein „Gesellschaftsberuf“, der unter dem Einbezug von politischen, ökonomischen und sozialen Aspekten im Interessensfokus vieler verschiedener Gesellschaftsgruppen steht. (Vgl. Döring 1989, S. 351f.; nach Ulich 1996, S. 17 – 18)

Ungeachtet der vielen Besonderheiten, die diesen Beruf ausmachen, ist das Bild des/r Lehrers/in in der Gesellschaft häufig negativ konnotiert. Obwohl dieser Beruf einen akademischen Bildungsgrad verlangt, ist sein Image in der Öffentlichkeit, im Vergleich zu anderen akademischen Berufen, nicht immer positiv behaftet. (Vgl. Ulich 1996, S. 18) Das negative Image ist keine neue Erscheinung unserer modernen Gesellschaft, sondern hat lange und konstante Tradition. Früher kämpften die Lehrer/innen mit dem Bild des „Prüglers“ (Rothland & Terhart 2007, S. 23) und Paukers. Gängige Vorurteile reichten von pedantisch,

unsportlich, technisch ahnungslos bis hin zu weltfremd und despotisch. Die Klischees existieren heute noch, jedoch in veränderter Form. Lehrer/innen von heute würden über zu wenig Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, sie arbeiten viel zu wenig im Vergleich zu ihrer Lohnhöhe und sind oft krank. An dem schlechten Image sind auch die Medien schuld, deren Berichterstattung über Lehrer/innen im Allgemeinen negativ behaftet ist. (Vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 23) Das Bild eines Halbtagsjobs der Lehrpersonen, die am Nachmittag ihren Freizeitaktivitäten nachgehen, ist in den Köpfen vieler Menschen verankert. (Vgl. Ulich 1996, S. 18) Es ist ein hartnäckiges Vorurteil mit dem die Lehrer/innen zu kämpfen haben. Es wird angenommen, dass Lehrer/innen eine sichere Arbeitsstelle haben und sich somit dem Leistungs- und Konkurrenzdruck entziehen können. Lehrer/innen haben zu viele Feiertage und Ferien und ihre Arbeit erledigen sie am Vormittag, das heißt, sie haben insgesamt viel zu viel Freizeit. Dass die Vor- wie auch die Nachbereitungen des Unterrichtes größtenteils am Nachmittag und am Abend von zu Hause aus erledigt werden und dass schulische Aktivitäten, wie Elternabende oder Klassenreisen, zusätzliche Arbeitsstunden in der „Freizeit“ der Lehrer/innen abverlangen, wird von der Gesellschaft nicht ins Auge gefasst. (Vgl. Grimm 1996, S.13) Dabei ist die Zweiteilung des Arbeitsplatzes zwischen Schulgebäude und zu Hause ein charakteristisches Merkmal des Lehrberufes. Die Aufteilung des Arbeitsplatzes bringt neben dem Ruf des Halbtagsangestellten ein weiteres Problem mit sich: Nämlich jenes der unregelmäßigen Arbeitszeiten und die dadurch verbundene schwierige Trennung zwischen dem Beruflichen und dem Privaten. Es existiert eine offizielle Festlegung der Pflichtstundenanzahl. Wie viel Zeit jedoch Lehrer/innen für ihre andere Aufgaben, wie unter anderem Vor- und Nachbearbeitung des Unterricht, Korrekturarbeiten oder Organisationsaufgaben, investieren, bleibt ihnen selbst und ihrem Engagement überlassen. (Vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 12 - 13) Der zweigeteilte Arbeitsplatz ist der Hauptgrund für das hartnäckige Klischee, dass Lehrer/innen nur vormittags arbeiten und nachmittags frei haben. ROTHLAND und TERHART geben einen Auszug einer fiktiven Briefes einer Lehrerin an ihren Nachbarn wieder:

„Ja, ich bin nachmittags zu Hause, arbeite nicht – ich habe eigene Kinder, irgendwann muss ich ja auch mal Zeit für die haben. Und ein bisschen Haushalt und Einkaufen ist auch noch dran. Wann ich dann arbeite? Abends, Herr Nachbar. [...] Und am Wochenende. Jedes Wochenende. [...] Das ist der entscheidende Vorteil dieses Jobs – ein gutes Drittel meiner Arbeitszeit kann ich so legen, wie’s mir in meiner Lebenssituation am besten passt. Aber dass Sie mich nicht arbeiten sehen,

Herr Nachbar, bedeutet noch lange nicht, dass ich nichts tue.“ (Störmer 1996, S. 109f.; nach Rothland & Terhart 2007, S. 13)

Der im Auszug erwähnte „große Vorteil“ des Berufes, sprich die Selbsteinteilung seiner Arbeitszeit und Arbeitsaufgaben, ist gewiss ein wichtiges Motiv zur Wahl des Berufes trotz seines schlechten Images. TERHART geht dieser Frage nach, indem er Studien zu den „Berufswahlmotiven“ heranzieht und zusammenfasst. Alle Untersuchungen haben ergeben, dass die sozial vertretbaren Motive sich auf den ersten Rängen befinden, während materielle und gesellschaftlich weniger anerkannte Motive die Schlusslichter bilden. Die ersten drei meistgenannten Motive für die Wahl des Lehrerberufes sind die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die wichtige gesellschaftliche Aufgabe und die interessante, vielseitige und abwechslungsreiche Tätigkeit des/r Lehrers/in. Weniger wichtig für die Wahl dieses Berufes hingegen erscheint die Bezahlung oder die Sicherheit des Beamtenberufes. Das hat sich seit den sechziger Jahren gewandelt, denn damals waren materielle Gründe, vor allem für junge Männer, ein wichtiges Motiv für den Lehrer/innenberuf. Heute haben die tätigkeits- und personenbezogenen Gründe zugenommen, während materielle Begründungen abgenommen haben. (Vgl. Terhart 1994, S. 27)

3.1.1 Die Professionalität im Lehrerberuf

Zuerst einmal wird der Begriff „Professionalität“ näher beleuchtet: Was versteht man denn genau unter „Professionalität“?

Der traditionelle Professions-Begriff wurde in der amerikanischen Berufssoziologie in den 1950er und 1960er Jahren wie folgt bestimmt: auf kollektiver Ebene wurde unter Professionalisierung ein sozialer Prozess des Durchsetzens, des Hinaufsteigens eines gewöhnlichen Berufes zu einem Status einer Profession gesehen. Auf individueller Ebene heißt das, dass ein Berufsneuling in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen hineinwächst. Dieses traditionelle Verständnis von Profession ist mehrfach kritisiert und wird als veraltet angesehen. Die heutige Berufssoziologie verwendet einen pragmatischeren Zugang zum Professionalitätsbegriff: Unter Profession sind jene Berufe zu verstehen, die erstens eine akademische Ausbildung verlangen und zweitens sich mit „komplexen und insofern immer riskanten, technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart 2011, S. 204). Darunter können viele Arbeitsbereiche fallen, wie u.a. das sich Befassen mit Geburt, Überleben, Gesundheit

allgemein, Finanzen und Krediten, Bildung, Sozialisation, Religion und sozialer Ordnung.
(Vgl. Terhart 2011, S. 203 – 204)

Um die Professionalität im Lehrerberuf zu bestimmen, bedient sich die deutsche Erziehungswissenschaft mit drei Bestimmungsansätzen, die in TERHARTS Artikel näher erklärt werden:

1. *Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz:*

Die beruflichen Aufgabenbereiche und Anforderungen, die an Lehrer/innen gestellt werden, weisen in sich widersprüchliche Strukturen auf, wie u.a. folgende drei Beispiele aufzeigen:

- * Nähe versus Distanz zum Schüler: auf der einen Seite soll den Schüler/innen im Unterricht als „ganze“ Personen respektvoll begegnet werden, auf der anderen Seite soll jedoch ein rollenspezifisches Handeln geboten werden.
- * Subsumption versus Rekonstruktion: da jede/r Schüler/in und jede schulische Situation anders sind, müssen sie auch anders rekonstruiert werden. Dass muss aber unter dem Einfluss des allgemeinen Regelwerkes der Schule und der Lehrerplichten geschehen.
- * Einheitlichkeit versus Differenz: zum einen ist eine Gleichbehandlung aller Schüler/innen gefordert, zum anderen müssen Lehrer/innen die individuelle Lage ihrer Schüler/innen berücksichtigen und sie somit auch unterschiedlich behandeln.

Professionalität im Lehrerberuf zeigt sich, vor diesem Hintergrund betrachtet, als die Fähigkeit, mit diesen Widersprüchen und vielfachen Spannungen sachgerecht umzugehen und sie lösen zu können.

2. *Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz:*

Betrachtet man die genaue Aufgabenbeschreibung eines/r Lehrers/in, welche in Kapitel 3.2.1 näher beleuchtet werden, dann sind Kompetenzbereiche für die Bewältigung dieser Aufgaben wichtig. Professionell ist ein/e Lehrer/in dann, wenn er/sie in den verschiedenen Aufgaben- und Anforderungsbereichen (wie u.a. Unterrichten, Erziehen und Beurteilen) möglichst hohe Kompetenzen besitzt. Die beruflichen Fähigkeiten, sprich der Grad der Professionalität, werden an zwei Variablen gemessen: erstens am Erreichen der definierten Kompetenzniveaus und zweitens am Lernerfolg der Schüler/innen.

Die Kernkompetenzen im Lehrerberuf werden im Kapitel 3.1.2 näher beschrieben.

3. *Berufsbiographische Bestimmungsansatz:*

In diesem Ansatz wird Professionalität zuerst als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem gesehen. Im Mittelpunkt stehen hier Themen wie der Prozess des Kompetenzaufbaues, das Annehmen der beruflichen Haltung und des beruflichen Benehmens durch Junglehrer/innen oder die Verbindung von Privatleben und beruflicher Karriere. Auch weiterbildende Erfahrungen, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Konsequenzen wie auch Belastungserfahrungen und ihre Bewältigung sind Punkte, die in diesen Ansatz mit hinein fallen. Somit werden der Lehrerberuf und seine Professionalität stark individualisiert betrachtet und bekommen eine „lebensgeschichtlich-dynamische“ (Terhart 2011, S. 208) Komponente. Innerhalb einer Berufsbiographie kommen ständige Entwicklungsprozesse verschiedener Art zum Vorschein. Relevant an dieser Stelle ist die Unterscheidung, ob eine Entwicklung sich als gelungen oder misslungen, problematisch oder gefährdet darstellt.

Voraussetzung hierfür ist die Klärung der Frage, auf welche Weise eine Entwicklung überhaupt ausgelöst wird, sie stattfindet und sich verfestigt und damit zur Bedingung für weitere Entwicklungen wird. Vor diesem Hintergrund erst kann man Konzepte für den Aufbau von Kompetenzentwicklung oder einer Unterstützung bei Belastungen erstellen. Denn Professionalität ist imstande sich berufsbiographisch zu entwickeln und das soll sie sogar. (Vgl. Terhart 2011, S. 206 – 208)

3.1.2 Die Kernkompetenzen im Lehrerberuf

Ein wichtiger Teil der Professionalität ist nach dem kompetenzorientierten Ansatz, wie im oberen Kapitel schon erläutert, das Vorhandensein von Kernkompetenzen. Nach KLIEBISCH ist der Erwerb dieser Kompetenzen eine wichtige Aufgabe, um ein professionelles Verhalten im Beruf gewährleisten zu können. Diese Kompetenzen sind auf die Schüler/innen bezogen. Das heißt, die Kinder und Jugendlichen sollen am Ende ihrer Schulausbildung folgende Kompetenzen erworben haben: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz und Methodenkompetenz. Um diese Fähigkeiten weiter zu vermitteln, sollten sie logischerweise auch der/die Lehrer/in besitzen. (Vgl. Kliebisich 2011, S. 10)

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die erfordernten Fertigkeiten bezogen auf die vier Kernkompetenzen von Lehrer/innen:

Tabelle 3: Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kernkompetenzen von Lehrer/innen

<u>Selbstkompetenz</u>	<u>Sozialkompetenz</u>	<u>Fachkompetenz</u>	<u>Methodenkompetenz</u>
Kennen der eigenen Stärken / Schwächen	Vorbildliches Benehmen den Schüler/innen gegenüber	Vorhandensein von Kenntnisse und Wissen über die Unterrichtsfächer	Anwendung von Strategien zum Beschaffen und Verarbeiten von Informationen
Konkrete Vorstellung über die Gestaltung des Unterrichtes, prozessorientierter Blick	Guter Umgang mit anderen Menschen und Lerngruppen	Viele Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche auch angewendet werden	Vorhandensein und Anwendung von medialem Wissen
Kreativität / Improvisation	Kreativität, Flexibilität, Experimentierfreude, und Enthusiasmus	Gründliche, zuverlässige und sorgfältige Arbeitsweise	Suche nach der besten Methode zur Inhaltsvermittlung
Besitz von Visionen und Idealen	Freundliches und seriöses Auftreten	Analyse von Unterrichtssituationen	Lernen durch Verbesserung der Details
Fähigkeit zur Selbstkritik	Erkennen von Lernpotentialen	Orientation an Sachargumenten	Bevorzugen von bewährten Methoden
Abgabe von Verantwortung im Unterricht	Konfliktfähigkeit und konstruktive Lösungsvorschläge	Am neuesten Stand sein bezüglich des Faches, methodischer und didaktischer Fragen	Hohe Beständigkeit in der Anwendung sinnvoller Konzepte
Hohe persönliche Anforderungen	Bewahrung der professionellen Distanz	Klare Definition von Problemen	

Herstellen von Lernsituationen mit hohem Nutzen für die Schüler/innen	Einfühlvermögen, über Gefühle sprechen können, Fähigkeit zur Emotionsregulation
Sich entspannen können	Humor und Toleranz haben
Anwendung von Methoden des Selbst-Managements	Ernst nehmen der Schüler/innen und deren Interessen

Quelle: Vgl. Kliebisch 2011, S. 10 – 12

Erweitert werden diese vier Kernkompetenzen durch die Handlungskompetenz, die im Grunde der Überbegriff der Kompetenzen ist. Das heißt, die vier vorgestellten Kernkompetenzen sind in Summe verantwortlich für die gesamte Handlungskompetenz eines Menschen. Sie ist sozusagen das Produkt der vier Kernkompetenzen, denn die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Handlungskompetenz spiegelt eine Vermischung der übrigen vier Kompetenzen wieder.

Tabelle 4: Handlungskompetenz

H A N D L U N G S K O M P E T E N Z			
Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Fachkompetenz	Methodenkompetenz

Quelle: Vgl. Kliebisch 2011, S. 13

Bei den meisten Lehrer/innen liegt ein Mix der vier Kompetenzen vor, dass heißt zwei der vier Kompetenzbereiche sind stärker ausgeprägt als die anderen beiden. Ein oft beobachtetes Beispiel hierfür ist ein Mix aus hoher persönlicher Kompetenz und hoher Aktions- und Handlungskompetenz oder ein Mix aus hoher sozial-kommunikativer Kompetenz und hoher Fach- und Methodenkompetenz. (Vgl. Kliebisch 2011, S. 20 - 21)

Ein Kompetenzmix ist nicht schlimm, denn die Grundannahmen des Kompetenzmodells sind, dass jede/r Lehrer/in Anteile der vier Kompetenzen besitzt und diese durch gezieltes Coaching weiter entwickeln kann. Problematisch wird es bei einer sogenannten Kompetenz-Übertreibung, denn ist eine der vier Kompetenzen besonders stark ausgeprägt, dann rücken

die anderen Kompetenzen in den Hintergrund und das führt dann ebenfalls zu einer Schwächung der ausgeprägten Kompetenz. Ein/e Lehrer/in mit z. B. einer besonders hohen sozial-kommunikativen Kompetenz hat folgende Stärken: er/sie zeigt viel Verständnis für die Schüler/innen, sie können sich gut in Klassensituationen einfühlen. Mit ihnen können die Kinder und Jugendliche über alles reden, sie sind beliebt. Eine Übertreibung dieser Kompetenz lässt die vorerst auftretenden Stärken aber schnell in Schwäche kippen, denn diese Lehrer/innen neigen dazu, Konflikten mit Schüler/innen aus dem Weg zu gehen und sich bei ihnen anzubiedern. Ihre Unterrichtsgestaltung ist kompromisslos und orientiert sich nur noch an den Interessen der Schüler/innen. Sie wirken ziel- und meinungslos und verlieren somit ihre Führungs- und Erziehungskompetenz. Zu „nette“ Lehrer/innen, wie oben beschrieben, sind beliebt und liebenswert, aber sie sind nicht in der Lage den jungen Menschen die ausreichende Orientierung zu geben, denn dafür müssten sie klare Standpunkte beziehen und auch aufrecht erhalten. Führen können und Grenzen ziehen, erfordert vom Lehrkörper sich in Konfliktsituationen mit den Schüler/innen auch „unbeliebt“ zu machen, denn durch eine Auseinandersetzung mit dem/r Lehrer/in als Konfliktpartner erlernen Schüler/innen soziale Kompetenzen. (Vgl. Kliebisch 2011, S. 17 – 18)

3.1.3 Die Vorzüge des Lehrberufes

An den Lehrberuf sind unzählige Anforderungen gestellt, die Lehrer/innen erfüllen müssen (vgl. dazu Kap. 3.2) und sich teilweise auch belastend auswirken können. Jedoch werden diese durch gewisse Vorzüge, die der Beruf mit sich bringt, kompensiert. Wird der Lehrberuf genauer analysiert, finden sich genug Elemente, die sich positiv auf die Lehrer/innen und ihre Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Ein großer Vorteil im Vergleich zu anderen Berufen ist zweifelsohne die zeitliche wie auch räumliche Einteilung und die Flexibilität der Arbeitsbereiche. Ein Teil der Tätigkeit, wie das Unterrichten selbst, Sprechstunden oder Konferenzen sind selbstverständlich an den Schulstandort gebunden. Jedoch können Lehrer/innen ihre Arbeitszeit flexibel einteilen und ihre Aufgaben auf die verschiedensten Orte, wie u.a. zu Hause verlegen. Der/die Lehrer/in hat großen Freiraum in seiner Tätigkeit, denn er/sie kann seine/ihre Arbeit weitgehend planen und seine/ihre Ausübung fast vollständig kontrollieren. Sowohl die Unterrichtsform wie auch der Inhalt können innerhalb des Lehrplanes vom/von der Lehrer/in variiert werden. Eine direkte Kontrolle durch den Vorgesetzten ist selten der Fall. Hinzu kommt die Freiheit, sowohl eigene Interessen wie auch die der Schüler/innen in ihrem Unterricht berücksichtigen zu

können.

Das Unterrichten selber ist eine abwechslungsreiche und komplexe Aufgabe und hat, trotz scharfer Kritik, der Lehrer/innen ausgesetzt sind, einen gesellschaftlichen Wert. Die Arbeit ist in einem sozialen Umfeld eingebettet und verleiht dem/r Lehrer/in dadurch eine Sonderstellung. Lehrer/innen haben mit Menschen zu tun und keiner toten Materie. Er/sie ist ein/e wichtige/r Sozialpartner/in für die Schüler/innen und erhält im Normalfall pro Tag eine gesunde Dosis an verbalen oder nonverbalen Streicheleinheiten.

Ein weiterer wichtiger Vorteil ist der sichere, konjunkturunabhängige Arbeitsplatz.

(Vgl. Weidenmann 1981, S. 132; nach Ulich 1996, S. 25 – 26; vgl. Ulich 1996, S. 25 - 26)

BARTH befragte zu den Vorteilen, die der Lehrerberuf mit sich bringt, die Lehrer/innen selbst, welche schönen Seiten sie an ihrem Beruf finden. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht von den meistgenannten Antworten, welche die oben angeführten Vorzüge noch einmal bestätigen.

Tabelle 5: Die schönen Seiten am Lehrer/innenberuf

1.	Der Umgang mit jungen Menschen
2.	Hohe Selbstständigkeit in der Ausübung des Berufes
3.	Es ist eine anregende und abwechslungsreiche Tätigkeit
4.	Es ist eine sichere, unkündbare Arbeitsstelle
5.	Man hat verhältnismäßig viel Freizeit
6.	Es besteht die Möglichkeit für Teilzeitbeschäftigung
7.	Man erfüllt eine soziale Aufgabe

Quelle: Vgl. Barth 1991, S. 94; nach Ulich 1996, S. 26

3.2 Die Anforderungen an den Lehrberuf

Der Beruf des/r Lehrers/in ist sehr vielfältig. Er stellt große Anforderungen, die von den Lehrer/innen sowohl im wie auch außerhalb des Schulgebäudes erfüllt werden sollen. Die Institution Schule fungiert zwar als ein Ort, an dem Wissen vermittelt werden soll, jedoch sind die Lehrpersonen nicht nur für diese Art von Vermittlung zuständig. Neben der Hauptaufgabe der Bildung und des Unterrichtes, sind Lehrer/innen hohen Anforderungen betreffend den Erziehungsaufgaben ausgesetzt. Sie agieren auch als Erzieher/innen, die den jungen Menschen moralische Werte und Normen beibringen sollen. Dazu gehören u.a. die

Vermittlung von sozialen Kompetenzen und die Erziehung zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt sowie das Beseitigen von sozialen Unterschieden, sprich eine gelungene Integration ausländischer Schüler/innen. Die hohen Ansprüche werden nicht nur von den Eltern, Politikern oder generell der Gesellschaft erhoben, sondern sie werden auch in der pädagogischen Literatur und von den Lehrerverbänden bzw. Gewerkschaften gefordert. (Vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 24)

Der Pädagoge MATTHIAS zeigt mit der folgenden Schilderung, wie komplex die Anforderungen an die Lehrer/innen schon vor über 100 Jahren waren:

„ Schwierig ist der Beruf, weil die verschiedensten und weit auseinandergehenden Anforderungen an ihn gestellt werden. Es ist anstrengend und mühevoll, stete Aufmerksamkeit einer ganzen Klasse bis fünfzig Schülern zu widmen und gleich den einzelnen in der Masse und sich selbst zu beherrschen; eine Menge von Kleinigkeiten müssen in gesunder Pedanterie beachtet werden, dabei sollen aber die großen Unterrichtsziele keine Minute aus dem Auge verloren gehen; alle soll er bilden und unterrichten und doch wieder die Eigenart schonen; unermüdliche Geduld und Langmut, auch dem frechsten Schlingel gegenüber, soll zur richtigen Zeit geübt werden, dabei soll er die Freudigkeit nicht verlieren, auch wenn Enttäuschung auf Enttäuschung ihm den Mut zu nehmen drohen; ferner muss er den Lehrstoff, auch wenn er noch so schwierig ist, beherrschen und zwar wissenschaftlich beherrschen und zugleich gemeinverständlich [...]. “ (Matthias 1908, S. 12; nach Ulich 1996, S. 23)

Unterschieden werden bei den Anforderungen an den Lehrerberuf drei verschiedene Dimensionen:

1. Die *didaktisch-methodische Dimension*:

Darunter fallen das Können und das Geschick einer fundierten Planung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts. Das sind Elemente, die ein/e Lehrer/in in der praktischen Ausbildung lernen sollte, wie u.a. Sachanalyse des Unterrichtsgegenstandes, die Lehrzielformulierung, der lernförderliche Einsatz von Medien und eine abwechslungsreiche Gestaltung der Stundenabläufe. Betreffend der komplexen Tätigkeitsstruktur des Unterrichten selbst, ist hier noch nicht einmal die Rede. Denn die Liste reicht von der Erfüllung organisatorischer Rahmenbedingungen, Beobachtung der Schüler/innen, Beseitigen von Unterrichtsstörungen bis hin zu sonstigen Problemen, wie die Klassenstärke.

2. Die *edukative (erziehliche) Dimension*:

Darunter versteht man die Techniken, die eine pädagogische Verhaltensveränderung bei den Schüler/innen umfassen, wie z. B. andere ausreden lassen oder nicht gleich durch die Klasse schreien, sondern sich vorher melden. Diese Dimension ist jedoch so heterogen, dass sie wieder mehrfach dimensionierbar ist. Es ist nicht verwunderlich, dass eine Überforderung der Lehrer/innen bei der Erfüllung der erziehlichen Anforderungen auftritt.

3. Die *institutionell-rechtliche Dimension*:

Diese Dimension bezieht sich auf die staatlichen Anordnungen bezüglich des Unterrichts- und Erziehungsgeschehens, wie u.a. die Leistungsbeurteilung, Regelungen betreffend Klassenfahrten, usw. Die Ausübung der Lehrertätigkeit unterliegt curricularen Vorgaben, wie zum Beispiel die Lehrpläne, an die sich Lehrer/innen halten müssen. Die Institution Schule ist ein streng hierarchisch geordnetes System, der/die Lehrer/in erscheint auf der untersten Stufe und fungiert als ein überwachter und rechenschaftspflichtiger Exekutivbeamter.

(Vgl. Rheinberg & Minsel 1993, S. 319; vgl. Ulich 1996, 23 – 24)

„Die Anforderungen, die an diesen Beruf gerichtet werden, sind ungeheuer. Kein Mensch kann sie erfüllen. Selbst wenn die Lehrerbildung eine ideale und voll wirksam wäre, sie reichte bei weitem nicht aus. Denn vieles ist offenbar gar nicht zu lernen, es geht an die Persönlichkeitsstruktur. Wer könnte schon Humor lernen oder Hilfsbereitschaft für Kinder, die man nicht mag?“ (Flitner 1990, S. 18; nach Ulich 1996, S. 24)

3.2.1 Die Aufgabenbereiche von Lehrer/innen

Die Ansprüche und Erwartungen, die unsere Gesellschaft an den/die Lehrer/n stellt, sind hoch. Schon seit dem Beginn des Lehrberufes existieren unzählige Beschreibungen eines/r idealen Lehrers/in und welche Fähigkeiten er/sie besitzen muss. (Vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 17). Die Schwierigkeit beginnt schon bei der Definition, was eine/n idealen Lehrer/in ausmacht, denn gemessen an der Aufgabenheterogenität, die diesen Beruf ausmacht, ist es nicht einfach eine/n „gute/n“ von einem/r „schlechten“ Lehrer/in zu unterscheiden. Analysiert man den Lehrerberuf genauer, so lassen sich mehr als 1000 unterschiedliche Aufgabenbereiche benennen, die ein/e Lehrer/in beherrschen muss. Abhängig von der Aufgabengruppe, die einem Menschen individuell wichtig erscheint, werden verschiedene Beschreibungen von einem/r „gute/n“ Lehrer/in herauskommen. Eltern und Schüler/innen

haben somit wenig überraschend verschiedene Bilder des/r Wunschlehrers/in. (Vgl. Rheinberg & Minsal 1993, S. 279)

Der folgende Auszug aus dem österreichischen Schulunterrichtsgesetz zeigt auf, wie zahlreich und komplex die Aufgabenbereiche von Lehrer/innen ist:

„Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler/innen und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler/innen zur Selbsttätigkeit und zu Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jede Schülerin/jeder Schüler nach Möglichkeit zu den ihren/seinen Anlagen entsprechenden besten Leistung zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. [...]“
(Schulunterrichtsgesetz §17 (1), BMUKK)

Der Lehrerberuf hat, wie kaum ein anderer Beruf, eine große Anzahl an Aufgabenbereichen, die bewältigt gehören. Im Jahre 1970 wurde ein Katalog mit folgenden verschiedenen Aufgaben erarbeitet:

1. Erziehen und Lehren
2. Beurteilen und Beraten
3. Organisieren und Verwalten
4. Innovieren und politisches Handeln.

Diese vier großen Aufgabenbereiche sind in der Alltagspraxis miteinander verflochten. Sie entsprechen gesetzlichen Vorgaben, wie zum Beispiel die Vermittlung des im Lehrplan vorgegebenen Unterrichtsstoffes, erzieherisches Wirken und Erfüllung von bestimmten Funktionen und administrativen Aufgaben (u.a. Klassenvorstand, Kustos). (Vgl. Wingert 1997, S. 173)

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Spektrum der Aufgaben eines/r Lehrers/in:

Tabelle 6: Was sollen Lehrer/innen alles können?

Unterrichten	- Planung, Organisation, Durchführung + Auswertung fachbezogener Lehr-Lern-Prozesse - Beachtung der Lehrpläne und der Lernausgangslage der Schüler/innen - Ermöglichung eines kontinuierlichen und zunehmenden selbstständigem Lernen der Schüler/innen - Überlegung von Zielen und Stoffverteilungsplänen - Anwendung differenzierter Unterrichtsmethoden und –maßnahmen - Planung und Durchführung von Projektarbeiten
Erziehen	- Förderung des Regelbewusstseins für die Teilhabe am Unterricht und Schule - Förderung des Selbstvertrauens und Bereitschaft sowie Fähigkeit zum sozialen Miteinander - Förderung von Verantwortung für sich und andere - Zuhören, Beraten, Verwarnen, Zurechtweisen, Helfen, Fördern, Ermutigen, Beruhigen, usw.
Beurteilen	- Diagnose von Lernständen, Lernschwierigkeiten und –möglichkeiten - Erfassung, Dokumentation und Rückmeldung von Schülerleistungen - Herausarbeiten individueller Fördermaßnahmen
Beraten	- Schüler/innen-Eltern-Beratung bei Lernschwierigkeiten und bei Schullaufbahnentscheidungen - Beratung bei individuellen Problemen der Schüler/innen - Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen
Weiterentwicklung Kompetenzen	- Weiterbildung im fachlichen, fachdidaktischen und schulpädagogischen Wissen und Können - Vorbeugen von Überlastungen und Stresssymptomen - Entwicklung von Bewältigungsstrategien
Weiterentwicklung Schule	- Mitarbeit an innerschulischen Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung

	- Kooperation mit Institutionen der Lehrerbildung - Entwicklung interner Qualitätskontrolle - Erledigung administrativer Aufgaben - Zusammenarbeit mit anderen Lehrer/innen
--	--

Quelle: Vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 17 – 18

Vgl. Wingert 1997, S. 175 - 177

Die Tabelle zeigt uns sechs Domänen, die unterschiedliche Anforderungen an den Lehrerberuf stellen. Die zentrale Aufgabe der Lehrer/innen bleibt aber weiterhin das Unterrichten, denn die Qualitäten eines/r Lehrers/in wird noch immer an der Qualität seines Unterrichtes gemessen. Auf den Schwerpunkt des Unterrichtens beziehen sich letztendlich auch die anderen Aufgabenbereiche. (Vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 18) Neben der Vermittlung von Fachwissen, soll auch der individuelle Lernprozess der Schüler/innen gefördert werden. Sie sollen zum selbstständigen Denken und Handeln angeregt werden. Jedoch verstärkt sich auch die Bedeutung der erzieherischen Arbeit, denn die Erziehungsaufgabe, die eigentlich dem Elternhaus obliegt, verschiebt sich diese immer mehr in die Schule. Diese sogenannte „Erziehungsabstinenz“ innerhalb der Familien ist u.a. eine Konsequenz von veränderten Familienstrukturen. (Vgl. Wingert 1997, S. 176) Die persönliche Entwicklung der Schüler/innen soll unterstützt und gefördert werden. Die Lehrer/innen vermitteln Werte und beeinflussen damit das Sozialverhalten der Kinder. Die Aufgabenbereiche der Lehrer/innen gehen aber über das Klassenzimmer hinaus. Die Einbringung in den Schulalltag, durch das Mitgestalten von schulinternen Prozessen und/oder das Organisieren von Elternsprechtagen oder Klassenfahrten, ist ein weiterer Aufgabenzweig. Selbstverständlich zählt dazu auch die Weiterbildung. Ebenfalls wichtig ist die Kontaktpflege zu den Eltern, vor allem wenn es um die Lösung von Lernschwierigkeiten der Kinder geht. Lehrer/innen fungieren als Beratungsstelle, sowohl für Eltern wie auch für ihre Schüler/innen.

3.2.2 Belastungen im Lehrberuf

Zu Beginn dieses Kapitels wird eine kleine Geschichte erzählt:

„Eine junge Lehrerin begann ihren Schuldienst voller Energie und Idealismus. Freie Lernphasen, offener Unterricht und Projektunterricht waren sorgfältig geplante Unterrichtsmethoden, die die Schüler, die Eltern und nicht zuletzt auch die Lehrerin

begeisterten. Lachen, Singen und Spielen waren in ihrem Unterricht eine Selbstverständlichkeit. [...] Heute, nach einigen Dienstjahren, wird in ihrem Unterricht nur noch selten gelacht oder gespielt. Schülerorientierter Unterricht, selbsttätiges Lernen usw. sind in Vergessenheit geraten, die Schüler sind für sie nur noch eine Plage. Jede Unterrichtsstunde beginnt mit Verspätungen, durch bloßes Anschreien und sitzen ermahnen. Der einzige Zweck ihres Unterrichtes sind die Noten. [...]“ (Knauder 2005, S. 9)

Die vielseitigen Anforderungen und Aufgabenbereiche, die an Lehrer/innen gestellt werden, bugsieren die Lehrpersonen in die Rolle von Konflikttträger/innen. Diese Situation wird von Lehrer/innen als Belastung angesehen, die zu Stress oder Resignation führen können und dies führt dann unweigerlich zu einer geminderten Berufszufriedenheit. (Vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 89 – 90) Die Problematik der Lehrer/innenüberlastung wird trotzdem oft im Gegensatz zu den steigenden Anforderungen diskutiert. Es existieren weiterhin zwei Bilder vom Berufsbild des/r Lehrers/in: einerseits besteht noch immer die Vorstellung vom „Halbtagsjob“, der gekennzeichnet ist durch viel Freizeit und Ferien. Andererseits existiert das Bild vom/von der gestressten, überforderten Lehrer/in, der/die unmöglich allen Erwartungen gerecht werden kann. Die zweite Annahme dominiert immer stärker in den öffentlichen Diskussionen, ausgelöst durch die alarmierenden Zahlen von Dienstunfähigkeiten und Frühpensionen, die auf psychische Probleme zurück zu führen sind. (Vgl. Bieri 2006, S. 40) Der Frage, ob und wie Lehrer/innen belastet sind, geht eine Reihe empirischer Studien nach. Häufig wird versucht sogenannte Stressoren zu identifizieren und diese auf physiologischen Variablen, denen Lehrpersonen ausgesetzt sind, zu beziehen. Diese Vorgehensweise führt zu einer unkontrollierten Datensammlung ohne die Komplexität und den Prozesscharakter dieses Gegenstandes zu berücksichtigen. (Vgl. Grimm 1996, S. 10) Man muss auch unterscheiden zwischen den Begriffen „Anforderungen“ und „Belastung“. Anforderungen sind, objektiv gesehen, eine Erfüllung der geforderten Arbeitsaufträge, die dem Profil des/r Lehrers/in entsprechen. Der Terminus „Belastung“ spricht die subjektive Seite an, die psychischen Leistungsvoraussetzungen zur Erfüllung der individuellen Aufgaben. Es gibt somit keinen idealen Weg die Belastungen im Lehrerberuf zu ermitteln, denn es ist schwierig die Arbeitsbelastung quantitativ oder qualitativ zu erfassen. Zum Beispiel kann man eine quantitative Analyse der Arbeitsbelastung in Bezug auf die Arbeitszeit ermitteln, aber das sagt wenig über die psychische Belastung der Lehrer/innen aus. (Vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 95 – 96)

Wie schon erwähnt, gibt es zahlreiche Studien zur Erfassung der Belastungsvariablen im Lehrberuf. BARTH hat 1991 ebenfalls eine Untersuchung zu diesem Thema geführt. Folgende Tabelle liefert eine Rangreihe von beruflichen Belastungen, denen sich Lehrer/innen ausgesetzt fühlen:

Tabelle 7: Berufliche Belastungen

1.	Die Leistungs- und Verhaltensprobleme der Schüler/innen
2.	Die Korrekturarbeiten und Notengebung
3.	Die Erwartungen und Ansprüche der Eltern
4.	Die Klassenstärke, überfüllte Klassen
5.	Die anfallenden Verwaltungsarbeiten
6.	Die mangelnde Unterstützung und Konflikte im Kollegium

Quelle: Vgl. Barth 1991, S. 94; nach Ulich 1996, S. 56)

Die schülerbezogenen Belastungen werden also unterteilt in Probleme betreffend der Leistungen und des Verhaltens der Jugendlichen. Viele Lehrer/innen empfinden die Tatsache einer zu starken leistungsheterogenen Klasse als belastend, weil sie nicht allen Schüler/innen gerecht werden können. Ein intensiveres Zuwenden den leistungsschwächeren Kindern ist aus organisatorischen und zeitlichen Gründen kaum möglich. Viel Mühe haben sie ebenfalls mit Disziplinproblemen bei verhaltensauffälligen Schüler/innen und „Problemschüler/innen“. Es ist schwierig, eine teilweise überfüllte Klasse in Schach zu halten. An zweiter Stelle steht die Strapaze der Notengebung und der Korrekturarbeiten. Vor allem in Bezug auf die Leistungsbeurteilung lastet ein großer Druck auf den Lehrkräften, denn jede Note muss genau abgesichert und nachvollziehbar sein. Weiter werden konfliktgeladene Verhältnisse mit den Eltern zu Belastungsproben, denn diese haben hohe Erwartungen an das Lehrpersonal. Aus der Sicht der Lehrer/innen ist ein harmonischer und positiv behangener Kontakt mit den Eltern die Seltenheit, sie berichten vielmehr von Problemen, Kritik oder Desinteresse seitens der Eltern. Auch das Verhältnis im Kollegium wie auch die verwaltungstechnischen Aufgaben werden häufig als belastend empfunden. (Vgl. Ulich 1996, S. 57 – 58)

Auch GRIMM entdeckte im Zuge seiner Studie der Berufszufriedenheit von Lehrer/innen eine Reihe belastender Situationen, die sich direkt im Klassenzimmer und mit Schüler/innen abspielen:

1. Situationen, in denen Schüler/innen dem/r Lehrer/in gegenüber aggressiv auftreten und

- ihn/sie persönlich treffen möchte. In weiterer Folge werden Situationen als belastend empfunden, in denen die Lehrperson spüren, dass sie abgelehnt werden und unbeliebt sind.
2. Situationen, in denen Schüler/innen unkonzentriert arbeiten und es an Diszipliniertheit bei der Ausführung von Arbeitsaufgaben mangelt.
 3. Situationen, in denen es an Nähe zwischen dem Lehrkörper und den Schüler/innen fehlt sowie konfliktbeladene Situationen. Dazu kommt die Stagnation von Leistung und Weiterentwicklung bei den Schüler/innen sowie die hohen Ansprüche und Anforderungen an die Lehrer/innen.
 4. Situationen, in denen Schüler/innen sich passiv verhalten und eine geistige Auseinandersetzung abblocken
 5. Situationen, in denen Langeweile und mangelnde Dynamik vorherrschen. Sprich, eine kollektive Motivationsschlappe, die als belastend empfunden wird. Weder Schüler/innen noch Lehrer/innen fühlen sich Unterricht angeregt und herausgefordert.
- (Vgl. Grimm 1996, S. 75 – 77)

Die hohen Anforderungen, die zahlreichen und komplexen Aufgabenbereiche und die damit verbundenen Belastungen, sind mitunter ein Grund für die gestiegene Anzahl der Frühpensionen bei Lehrer/innen. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte geben, laut den Angaben des Statistischen Bundesamtes, psychische Gründe als Ursachen für ihren frühzeitigen Ausstieg aus dem Lehrerberuf an. Häufig genannt wurden Depressionen, Müdigkeit und Erschöpfung (also somatoforme Störungen) und nicht zuletzt auch Burnout. (Vgl. Sosnowsky 2007, S. 120)

Der Begriff des „Burnout-Syndroms“ wurde erstmals 1974 in den USA vom Psychoanalytiker FREUDENBERGER verwendet. Heute wurde dieses Phänomen für rund 30 Berufe untersucht und besonders soziale Berufe weisen eine hohe Quote an Burnout-Fällen auf. Darunter fallen neben Lehrer/innen auch Sozialarbeiter/innen oder Therapeuten/innen aller Art. (Vgl. Weddig 1993, S. 40) Unter Burnout versteht man das Wort „Ausbrennen“ oder „Durchbrennen“. Der Effekt eines sofortigen Stillstandes. In dieser Definition fehlt aber die wahre Bedeutung von Burnout, nämlich das jahrelange Quälen und die hochgradigen Erschöpfungsphasen. Wie schon erwähnt, besteht vor allem in sozialen Berufen wie jenen des/r Lehrers/in, die sowohl emotional wie auch physisch sehr fordernd sein können, ein erhöhtes Burnout-Risiko. (Vgl. Knauder 2005, S. 10) Wie in der erzählten Kurzgeschichte zu Beginn dieses Kapitels, gehen Menschen mit großem Enthusiasmus und Idealismus an ihre Arbeit heran. Durch zahlreiche Enttäuschungen, unerwarteter Schwierigkeiten und

Arbeitsüberlastungen, entsteht dieses Gefühl des „Ausbrennens“. Die Begeisterung am Beruf verwandelt sich in Zynismus, Reizbarkeit und Depression. (Vgl. Weddig 1993, S. 40)

Burnout-Patienten/innen erleben Gefühle der Hilflosigkeit, der Hoffnungslosigkeit, des Ausgeliefert sein, der Ohnmacht, der Einsamkeit und Enttäuschung über nicht erreichte persönliche Ziele. Die Voraussetzung eines „sich ausgebrannt fühlen“ ist, dass ein Mensch vorher „gebrannt“ haben muss. Das heißt, besonders Personen, die einen hohen Idealismus in den Beruf mitbringen, sind gefährdet. Das können z. B. Lehrer/innen sein, die besonders den Wunsch hegen, Schüler/innen zu helfen und etwas zu bewegen. (Vgl. Knauder 2005, S. 11)

Zusammenfassend kann man sagen, dass Belastungen und Stress im Lehrberuf Interaktionsphänomene sind, die aus einer Wechselwirkung von unterschiedlichen Umwelt- und Personenmerkmalen entstehen: den zahlreichen, komplexen Aufgabenbereiche der Lehrpersonen, den Rahmenbedingungen des Berufes (wie u.a. das Schulklima, das Kollegium oder das gesellschaftliches Ansehen) und den persönlichen Merkmalen (wie Kompetenzen oder individuelle Einstellungen). (Vgl. Reißland 2002, S. 65 – 66)

3.3 Berufsethos und Erziehungsziele der Lehrer/innen

Vorerst einmal die Abklärung, worum es sich bei dem Begriff „Ethos“ handelt:

Die Definition von Ethos ist die „moralische Gesamthaltung“ (Ulich 1996, S. 35), sozusagen sittliche Lebensgrundsätze. Man versteht darunter die Gesamtheit von ethisch-moralischen Normen, Werten und Idealen, die die Grundlage des Wollens und Handelns darstellen.

Die Eingangsfrage, die sich bei diesem Kapitel stellt, ist, ob Lehrer/innen ein spezifisches berufliches Ethos besitzen und woraus es besteht. Die weitere Gedankenfolge ist die Frage, ob Lehrer/innen dieses Berufsethos zur Abgrenzung ihres Berufes brauchen oder zur Ableitung beruflicher Prinzipien, um ihr berufliches Handeln abzustecken. Diese Fragen sind nicht einfach abzuklären. Offensichtlich wird mit dem Begriff Ethos die Motive für die Berufswahl in Verbindung gebracht, denn ethisch-moralische Normen können einen Menschen zu der Wahl eines bestimmten Berufes bewegen. Bei der Berufsumsetzung verlangt das Ethos von den Lehrer/innen klare Erziehungsziele, in denen die persönlichen Idealvorstellungen in die beruflichen Aufgaben umgewandelt werden. Der Zusammenhang zwischen Berufsethos und Lehrer/innenausbildung sollte nicht außer Acht gelassen werden, denn ob ethisch-moralische Normen und Ideale in der Ausbildung vermittelt werden, sollte genauer hinterfragt werden. Jedoch fehlen laut Ulich hierzu genaue empirische Studien. (Vgl. Ulich 1996, S. 35)

ULICH bezieht sich auf die Beschreibung von GIESECKE, nach dem die Berufsethik nicht im Sinne einer umfassenden Erziehungsmoral gleichgesetzt wird. Die Lehrer/innen sind nicht für die Gesamtpersönlichkeit ihrer Schüler/innen verantwortlich. Vielmehr geht es um ein gesondertes Verständnis des/r Lehrers/in als Lernhelfer. (Vgl. Ulich 1996, S. 36)

Kurz gesagt: „Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität.“ (Giesecke 1990, S. 21; nach Ulich 1996, S. 36)

Das professionelle Handeln eines Lehrkörpers wird somit als Berufsethos bezeichnet und gliedert sich in drei Aspekte:

1. Über die partikulare Intervention in das Schüler/innenleben, welches die Lernhilfe der Lehrer/innen darstellt, verfügt der Lehrer nicht im Ganzen.
2. Diese sogenannte partikulare Intervention ist in diesem Zusammenhang nichts anderes als „Unterrichten“ im weiteren Sinne, also ohne didaktisch-methodische Einschränkung. Als Unterricht wird auch das Einstudieren eines Musik- oder Theaterstückes zum Zwecke einer Aufführung verstanden.
3. Ist die Intervention des Lehrkörpers didaktisch-methodisch untermauert und von Sachverstand geprägt, dann ist sie professionell. Weiter wird unter professionellem Handeln die Achtung und der Respekt der Schüler/innen und die Förderung ihrer Fähigkeiten verstanden, wie auch eine authentische Abhaltung des Unterrichtes und die Verbesserung der eigenen Qualifikationen durch Weiterbildungen.

(Vgl. Giesecke 1990, S. 22; nach Ulich 1996, S. 36)

Diese Aspekte des Berufsethos werden erweitert durch die Ergebnisse einer Studie von SCHWÄNKE aus dem Jahr 1988, in der er Lehrer/innen-Verbände in ganz Deutschland nach dem Ethos befragt hat. Die Resultate liefern keine verbindliche Berufsethik, aber es ist eine Tendenz abzulesen:

1. Die *Schülerbezogenheit*: hierzu gehört das Recht der Schüler/innen, über ihren Leistungsstand rechtzeitig und ausführlich informiert zu werden. Weiter haben die Lehrer/innen ihre Vorbildfunktion auszuüben. Lehrer/innen müssen auf Kritik ihrer Schüler/innen eingehen und ihnen Verständnis sowie Respekt ihrer persönlichen Überzeugungen entgegenbringen.
2. Das Einhalten von *traditionellen Berufsregeln*: dazu gehören das Streikverbot sowie der Gleichheitsgrundsatz bei der Leistungsbeurteilung. Schüler/innen sollen nicht ausgesondert werden. Ihre Förderung ist wichtig.

3. Die *Kooperationsbereitschaft* gegenüber Kollegen/innen, Schüler/innen und deren Eltern.

4. Die *Kollegialität*

(Vgl. Schwänke 1988, S. 103ff.; nach Ulich 1996, S. 39)

Um den Berufsethos von Lehrer/innen konkret formulieren zu können, müssen auch die Erwartungen der Schüler/innen an eine/n guten/n Lehrer/in mit eingelesen werden:

„Er / Sie soll etwas können, soll es gut beibringen können und im übrigen nett sein.“

(Giesecke 1990, S. 24; nach Ulich 1996, S. 38) Die Schüler/innenerwartungen spiegeln die oben genannten Aspekte des professionellen Handelns wieder: fachliches Wissen und didaktische Fähigkeiten, Achtung der Schüler/innen sowie ein individuelles Eingehen auf sie werden von guten Lehrer/innen seitens der Kinder erwartet. An diesem Punkt tritt jenes Problem der Verwirklichung des Berufsethos auf. Ist eine offene und freundliche Einstellung und Verhaltensweise gegenüber den Schüler/innen erwünscht, sollten hierfür auch die nötigen Arbeitsbedingungen geschaffen werden. Dazu gehören u.a. die Verkleinerung von Klassen, die Reduzierung von Unterrichtsstoff und die Beseitigung von Benotungs- und Selektionszwängen. Ein weiteres Problem bei der Umsetzung des Berufsethos stellen die rechtlich und bürokratisch organisierten Schulen dar, wo ein solches Ethos als nicht wünschenswert angesehen wird. Die Lehrer/innen haben sich an institutionelle Vorgaben und Richtlinien zu halten, ein pädagogisches Ethos als Grundsatz schülerbezogenen Handelns wird als zweitrangig angesehen. (Vgl. Ulich 1996, S. 36 – 39)

Da die Entwicklung eines beruflichen Ethos für Lehrer/innen begrenzt ist, drängt sich die Frage auf, ob ein Berufsethos im Lehrerberuf überhaupt notwendig ist. Die Antwort ist ein klares „ja“. Die Aufgabe von Lehrer/innen ist es nicht nur Fachwissen zu vermitteln, sondern sie besitzen auch eine große Vorbildfunktion für die Schüler/innen. Außerdem ist ein wertfreies Erziehen kaum möglich, dass somit eine gewisse Berufsethik sehr wohl sinnvoll ist und sie stellt eine wichtige Voraussetzung für die Lehrer/innentätigkeit dar. (Vgl. Terhart 1987, S. 790ff.; nach Ulich 1996, S. 38)

Berufsethos wird also als ein ethisches Wert- und Normsystem des beruflichen Handelns gesehen, somit ist es ebenfalls relevant sich die Ziele dieses Handelns näher anzusehen. Lehrer/innen sind neben dem Unterrichten auch für das Erziehen zuständig, deswegen werden die Erziehungsziele als ein Ausschnitt des Berufsethos angesehen. (Vgl. Ulich 1996, S. 40) ENGELHARDT untersuchte die Erziehungs- und Sozialisationsziele von Lehrer/innen bei mehr als 1000 befragten Lehrpersonen. Er kam zum Ergebnis, dass knapp 80 % der befragten Personen das Ziel verfolgen, dass die Schüler/innen ihr Verhalten an die Bedingungen des

Unterrichtes anpassen. Dazu gehören die Bereitschaft zur Einordnung, die Fähigkeit zum selbstständigen, kritischen und kooperativen Lernen sowie die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Durchsetzung der Schüler/inneninteressen. (Vgl. Engelhardt 1982, S. 101; nach Ulich 1996, S. 41) Daraus könnte man schließen, dass Lehrer/innen die Kinder in erster Linie für ihren Unterricht erziehen. Die Bedürfnisse und Interessen der Schüler/innen rücken in den Hintergrund, denn nur 20 % der Gymnasiallehrer/innen halten es für möglich, zukünftige Lebensbereiche der jungen Menschen, wie Beruf, Politik und privates Leben, in ihren Unterricht einzubauen. Trotzdem gibt die Mehrheit der Lehrer/innen an, ihre Erziehungsziele auf die Zukunft der Schüler/innen auszurichten, vor allem die Erziehung zur Selbstständigkeit, zur kritischen Urteilsfähigkeit und zu Arbeitstugenden. Ein weiteres wichtiges Erziehungsziel ist, die Schüler/innen zu Mitgefühl und Hilfsbereitschaft zu erziehen. Auf den unteren Plätzen der Erziehungsziele rangieren Ordnung und Disziplin im Unterricht und die Vermittlung von umfassendem Fachwissen. Vor allem Frauen setzen stärker auf die persönlich-erzieherischen Aspekte als ihre männlichen Kollegen. (Vgl. Ulich 1996, S. 41 – 43)

Zum Abschluss kommend, kann man für das dritte Kapitel zusammenfassend sagen, dass der Lehrerberuf vielseitig ist. Er ist schön und anspruchsvoll zugleich. Denn einerseits bringt dieser facettenreiche und besondere Beruf viele Vorzüge mit sich und ist für die Zukunft unseres Landes und unsere Jugend unentbehrlich. Andererseits ist es ein sehr schwieriger Beruf, wenn man sich die Belastungen und Überforderungen im Schulalltag der Lehrer/innen ansieht. Auch ihr häufiges negatives Image in der Gesellschaft und in den Medien belastet die Lehrer/innen stark. Die hohen Anforderungen an den Beruf sowie seine zahlreichen Aufgabenbereiche stehen manchmal im Gegensatz zum Berufsethos und erschweren seine Ausführung.

4 ARBEITS- UND BERUFSZUFRIEDENHEIT IM LEHRBERUF

Die Zufriedenheit am Arbeitsplatz zu messen, ist nicht einfach. Denn was bedeutet es, mit seiner Arbeit zufrieden zu sein? Das Wort Zufriedenheit wird häufig mit verschiedenen ausgelegten Inhalten verwendet. (Vgl. Bieri 2006, S. 23)

Etymologisch betrachtet kommt das Wort „zufrieden“ aus dem 16. Jahrhundert, indem die Wörter „zu“ und „Friede“ miteinander verschmolzen wurden. Beschrieben wurde damit die Beendigung eines Streites oder der gegenteilige Zustand eines Streites. Später folgte die Beschreibung des Adjektivs „zufrieden“ als ein Zustand der inneren Ruhe. Aber auch der Zustand der äußeren Ruhe wird darunter verstanden, denn die Präposition „mit“ drückt eine Zufriedenheit *mit* Personen, Dingen oder Zuständen, zu denen ein Mensch eine persönliche Bindung hat, aus. Der Begriff der Zufriedenheit ist jedoch kein Verweis auf Seelenfrieden. Konkret heißt das, wenn jemand mit seinem Beruf zufrieden ist, könnte er damit auch meinen, dass alles schlechter sein könnte oder dass er/sie keine Ansprüche mehr an den Job stellt. Eine Berufszufriedenheit ist nicht immer einem Wohlgefühl dem Beruf gegenüber gleichgestellt, sondern kann auch bedeuten, dass die gegebenen Arbeitsverhältnisse einfach nur als angemessen empfunden werden. (Vgl. Merz 1979, S. 19 – 20)

4.1 Der Begriff der Arbeits- und Berufszufriedenheit

Um zu verstehen, worum es sich bei der Arbeits- und Berufszufriedenheit genau handelt, wird im folgenden Kapitel die Begriffsbestimmungen näher erläutert.

Die Begriffe Arbeitszufriedenheit und Berufszufriedenheit werden in der Fachliteratur unterschiedlich wie auch synonym verwendet, wobei ersteres in der deutschsprachigen Literatur dominiert. (Vgl. Ipfling 1995, S. 24) Diese beiden Termini stammen aus den USA, wo schon seit den 1950er Jahren Forschungen auf dem Gebiet der Arbeitszufriedenheit betrieben werden. Der englische Ausdruck für Arbeitszufriedenheit lautet „job satisfaction“ und für Berufszufriedenheit „vocational satisfaction“. Auch findet man in der englischsprachigen Literatur oft den Ausdruck „job attitude“, der bedeutungsgleich mit „job satisfaction“ verwendet wird. Autoren, wie unter anderem VROOM (1963) setzen diese beiden Begriffe nicht gleich. Sie verstehen „job attitude“ als „Bezeichnung für eine Reaktion auf eng umschriebene Einzelaspekte der Arbeit“ (Grunder & Bieri 1995, S. 19), während der Begriff „job satisfaction“ als umfassender zu sehen ist. In den deutschsprachigen Ländern hat

die Forschung auf diesem Gebiet erst in den 1970er Jahren begonnen. (Vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 19)

Im Folgenden werden diese beiden Begriffe der Arbeits- und Berufszufriedenheit, wie auch in der meisten Fachliteratur, gleichbedeutend unter dem generellen Ausdruck „Arbeitszufriedenheit“ (hier mit AZ abgekürzt) verwendet.

Der Begriff AZ dient zu unterschiedlichen Anwendungen, die sich entweder überschneiden oder gegenseitig ausschließen. AZ kann, je nach Forschungsinteresse unter anderem als emotionaler Zustand, als Motiv oder als Einstellung verstanden werden. (Vgl. Bieri 2006, S. 24) Trotz vorherrschender Unterschiedlichkeiten der Begriffsdefinitionen, handelt es sich weniger um widersprüchliche als um sich ergänzende Konzeptionen. Versuche, diese verschiedenen Auffassungen zu kategorisieren, haben einige Autoren gemacht, unter anderem NEUBERGER (1976), BRUGGEMANN (1975) und MERZ (1979). (Vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 22)

Folgende vier Varianten der AZ werden von MERZ (1979) unterschieden:

1. AZ als emotionaler Zustand

Bei dieser Betrachtungsweise wird nach der subjektiven Befindlichkeit in Arbeit und Beruf gefragt. (Vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 22) Beschrieben hat diesen emotionalen Zustand BROWN (1966) mit folgenden Worten „Job satisfaction is a favorable feeling or psychological condition of a person toward his job situation“. (Brown 1966, S. 395; nach Merz 1979, S. 21) AZ wird in dieser Kategorie als ein „gutes Gefühl, ein angenehmer emotionaler Zustand“ (Merz 1979, S. 22) definiert. (Vgl. Merz 1979, S. 21 – 22)

2. AZ als Einstellung

Die Mehrheit der Autoren verstehen AZ als eine subjektive Einstellung zum Beruf, die auf einer Skala „zufrieden – unzufrieden“ bewertet wird. BRUGGEMANN erklärt die Einstellung zur Arbeit als ein generelles Urteil darüber, ob und inwieweit „das Arbeitsverhältnis und die Konsequenzen daraus mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen im Einklang stehen“ (Merz 1979, S. 22). Das Ergebnis der Bewertung ist abhängig von dem kognitiven-rationalen wie auch von dem emotionalen Beurteilungsvermögen des Arbeitnehmers. (Vgl. Merz 1979, S. 22) NEUBERGER & ALLERBECK definieren die AZ als eine „kognitiv-evaluative Einstellung zur Arbeitssituation“ (Neuberger & Allerbeck 1978, S. 32). Es wird

angenommen, dass der Mensch bestimmte Arbeitssituationen bewertend wahrnimmt und dass diese Erfahrungen sein künftiges Verhalten beeinflussen werden. (Vgl. Neuberger & Allerbeck 1978, S. 32)

3. AZ als Motiv

Dieser Aspekt unterstreicht, dass AZ selbst ein Ziel bzw. eine Ursache beruflicher Tätigkeit ist und nicht ausschließlich als „erlebnismässiges Korrelat der Motivbefriedigung“ (Grunder & Bieri 1995, S. 23) zu sehen ist. Geht man von einem unzufriedenen Ist-Zustand aus, dann wird vom Menschen ein als ideal empfundener Soll-Zustand angestrebt. (Vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 23)

Dazu werden vier motivationstheoretische Ansätze unterschieden:

- Bedürfnisorientierte Konzeption von AZ

Angenommen wird hier, dass der Mensch unterschiedliche Motive hat, die nach Befriedigung streben, mit dem Ziel ein inneres Gleichgewicht wieder herzustellen. Das Zustandekommen eines befriedigenden Zustandes ist das Verhaltensziel. Das ist dann erfolgt, wenn die momentanen Bedürfnisse gestillt sind oder wenn die Person weiß, dass sie ihre persönlichen Bedürfnisse befriedigen kann. Zufriedenheit kann auch mit Passivität gleichgesetzt werden, denn es ist die Unzufriedenheit, die den Menschen zum Handeln aktiviert. (Vgl. Merz 1979, S. 23)

- Anreiztheoretische Konzeptionen von AZ

Die Lustmaximierung ist das angestrebte Ziel, Unlust soll vermieden werden. Grundannahme ist, dass der Mensch jene äußeren Reizsituationen sucht, die Lust versprechen. Bei diesem Konzept ist die AZ abhängig von der äußeren Arbeitssituation. Die innerseelischen Bedürfnisse, wie bei dem bedürfnisorientierten Ansatz, rücken in den Hintergrund. Hohe AZ ist hier gleichzusetzen mit einer positiven Beurteilung der Arbeitssituation und regt das Verhalten an, welches eine Lustmaximierung verspricht. (Vgl. Merz 1979, S. 24)

- Kognitive Konzeptionen von AZ

Die rationale Komponente des menschlichen Verhaltens steht im Vordergrund dieses Konzeptes. Der Mensch orientiert sich an der Umwelt und beurteilt sie aufgrund gesammelter Erfahrungen und versucht, künftige Entwicklungen im Gedanken

vorwegzunehmen und sich auf diese einzustellen. Sind wichtige Elemente des kognitiven Systems unvereinbar und von Widersprüchlichkeiten geprägt, stellt sich Unzufriedenheit ein. Jedoch initiieren genau diese Unverträglichkeiten Veränderungen. (Vgl. Merz 1979, S. 24)

- Humanistische Konzeptionen von AZ

Hervorgehoben wird das Streben nach Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung der Menschen. Zufriedenheit wird hier nicht mit einem Fehlen von Bedürfnissen definiert, sondern mit einem bewussten aktiven und sinnerfüllten Leben. Man setzt bei diesem Ansatz Zufriedenheit mit Selbstverwirklichung gleich und sie verursacht eine Steigerung des Engagements. (Vgl. Merz 1979, S. 24)

4. AZ als Persönlichkeitsmerkmal

Erscheint eine Person immer als zufrieden oder unzufrieden am Arbeitsplatz, dann kann man von einer AZ als Persönlichkeitsmerkmal ausgehen. Die Ursachen dieses zufriedenen bzw. unzufriedenen Zustandes werden auf das Innerpsychische geschoben. Dieser Variante von AZ wird in der empirischen Forschung kaum Beachtung geschenkt, allerdings werden Zufriedenheitsäußerungen nicht selten entsprechend interpretiert. (Vgl. Merz 1979, S. 25)

Die einzelnen Aspekte zusammenfassend, definiert MERZ die AZ mit folgender Aussage:

„AZ ist ein innerseelischer Zustand, der aus der emotional-affektiven und rationalen Beurteilung des Arbeitsverhältnisses resultiert und mit dem Verhalten in einem gewissen Zusammenhang steht“. (Merz 1979, S. 29)

GRUNDER & BIERI ergänzen in ihrem Werk MERZ‘ angeführten Aspekte der AZ um noch zwei weitere Varianten:

1. AZ als Werthaltung

Oft werden Wertvorstellungen oder Werthaltungen anstatt Einstellungen in Definitionen eingebaut. LOCKE schließt daraus, dass die eigene Arbeit relevante arbeitsbezogene Werte erfüllt, in Voraussetzung, dass diese Werte sich mit den eigenen Bedürfnissen decken. Individuelle Anpassungs- und Bewältigungsprozesse stehen hier im Fokus. Abhängig von der Bewertung der eigenen Person-Umwelt-

Beziehung, unterscheidet LOCKE bei der Bildung von AZ verschiedene Klassen. (Vgl. Locke 1976, S. 1307; nach Grunder & Bieri 1995, S. 25)

2. AZ als Person-Umwelt-Phänomen

Dieser Aspekt ergänzt die Dimension der „AZ als Persönlichkeitsmerkmal“ nach MERZ. Hier bekommen Persönlichkeitsmerkmale bei der Beurteilung und Bewältigung von Arbeitssituationen eine wichtige Rolle. Subjektive Variablen sind wesentlicher als situative und demographische Variablen. (Vgl. Grunder & Bieri 1995, S. 25)

4.2 Empirische Untersuchungen zur Berufszufriedenheit von Lehrer/innen

Nachdem im Kapitel 4.1 die theoretische Erklärung zum Begriff Berufszufriedenheit geliefert wurde, widmet sich das folgende Kapitel der Zufriedenheit im Berufsalltag von Lehrer/innen.

Im deutschsprachigen Raum wurden bis Mitte der siebziger Jahre nur wenige Untersuchungen zum Thema AZ bei Lehrkräften durchgeführt. Nach dem Auftreten von Krisensymptomen beim Lehrpersonal, begann man mit den ersten Forschungsansätzen zur AZ, mit dem Ziel Vorkehrungen zu treffen. Die negativen Meldungen über den Lehrer/innenberuf in den Medien gingen bis in die achtziger und neunziger Jahre, dennoch entwickelte sich AZ nicht zu einem trendigen Thema wie zum Beispiel „Burnout“. Erst langsam erweiterte sich der Forschungsradius in Richtung Berufsempfinden der Lehrer/innen. Viele nennenswerte Autoren/innen, u. a. MERZ (1979), URBAN (1985), GRUNDER & BIERI (1995) oder IPFLING (1995), widmeten sich diesem Thema und entwickelten umfassende Studien zur beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte. (Vgl. Ammann 2004, S. 59 – 60)

AMMANN fasste die Ergebnisse von mehreren Untersuchungen, u. a. auch von den oben genannten Autoren/innen, zur AZ / BZ zusammen und erstellte folgende Aufstellung von Auslösern der Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit im Lehrberuf:

Tabelle 8: Auslöser von Berufszufriedenheit und –unzufriedenheit

Auslöser größter Berufszufriedenheit	Auslöser größter Berufsunzufriedenheit
1. Arbeit mit Kindern	1. Schlechte Kooperation
2. Unterrichtlicher Erfolg	2. Lehrer/innen-Eltern-Probleme
3. Erzieherischer Erfolg	3. Erzieherischer Misserfolg
4. Anerkennung durch die Schüler/innen	4. Schlechte Kooperation mit dem/r Schulleiter/in
5. Selbstständiges Arbeiten	5. Sachzwänge

Quelle: Vgl. Ammann 2004, S. 74

Weiteres kommt AMMANN durch die zahlreichen Untersuchungen auf das Ergebnis, dass ungefähr 80 % der befragten Lehrer/innen mit ihrem Beruf zufrieden sind. Zweidrittel der Lehrer/innen würden den Lehrberuf wieder aufgreifen, wenn sie die Wahl hätten.

Geschlechterspezifische Unterschiede gibt es kaum, jedoch sind die Frauen tendenziell zufriedener als die Männer. Auch das Alter der Lehrkräfte spielt keine große Rolle, die Ergebnisse zeigen aber auf, dass die AZ mit steigendem Alter zunimmt. AMMANN führt das auf den Erfahrungsschatz im Beruf zurück. Die Schulart betreffend, wurde festgestellt, dass das Lehrpersonal zufriedener ist, je niedriger die Schulform ist. Die Gymnasiallehrer/innen sind laut den Untersuchungen die unzufriedensten. (Vgl. Ammann 2004, S. 70 – 71; S. 87)

Im Folgenden werden vier empirische Untersuchungen zur Berufszufriedenheit von Lehrer/innen genauer vorgestellt. Die ersten drei behandeln die Zufriedenheit von österreichischen Lehrer/innen allgemein, während die letzte Studie von WALDRAUCH sich ausschließlich mit der beruflichen Zufriedenheit von muttersprachlichen Lehrer/innen beschäftigt.

Anhand der Ergebnisse dieser Studien werden Kategorien mit den am häufigsten genannten zufriedenheitsfördernden bzw. nicht zufriedenheitsfördernden Faktoren entwickelt, die für die Interviews in der vorliegenden Arbeit relevant sein werden.

4.2.1 Empirische Untersuchung von MERZ 1979

Die Studie von MERZ untersuchte die Berufszufriedenheit bzw. die Berufsunzufriedenheit von Lehrer/innen verschiedener Schularten. Dazu wurden 1253 Lehrer und Lehrerinnen stichprobenartig mit Hilfe eines Fragebogens befragt.

MERZ verwendete verschiedene Variablen für die Erfassung seines Forschungsgegenstandes. Neben der allgemeinen Berufszufriedenheit befragte er auch die Einzelzufriedenheiten bei folgenden Variablen:

1. mit dem Schulleiter
2. mit den Kollegen/innen
3. mit den Eltern der Schüler/innen
4. mit der Tätigkeit im Allgemeinen
5. mit der Bezahlung
6. mit dem Image des Berufes
7. mit der Schulausstattung
8. mit der beruflichen Belastung

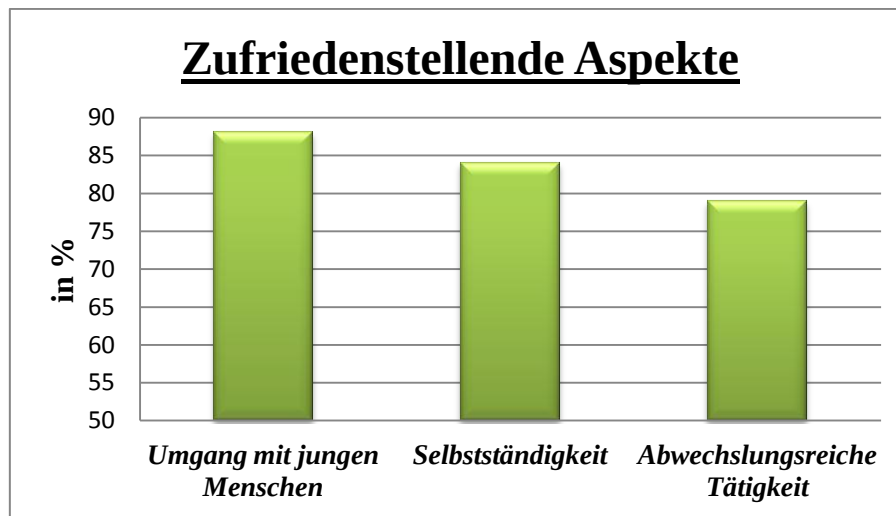
(Vgl. Merz 1979, S. 1; S. 158)

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass bei der allgemeinen Berufszufriedenheit die Mehrheit der befragten Lehrer/innen angegeben hat, mit ihrem Beruf insgesamt zufrieden zu sein. 67 % der Lehrpersonen gaben an, dass sie den Lehrberuf sofort wieder ergreifen würden, nur 11 % bereuen ihre Berufswahl. Ganze 87 % würden den Beruf selbst dann nicht wechseln, wenn sich die Möglichkeit dazu bieten würde. Bei den Berufsaspekten wurden die Variablen Tätigkeit, Kollegen/innen, Schulleiter/innen und Eltern der Schüler/innen als größtenteils zufriedenstellend bewertet. Eher unzufrieden waren die befragten Personen mit den Teilaspekten Bezahlung, Schulausstattung und Image des Berufes. (Vgl. Merz 1979, S. 197 – 206)

Mit welchen Aspekten im Lehrberuf sind die befragten Personen besonders zufrieden bzw. unzufrieden?

Aus einer von MERZ erstellten Auflistung mit verschiedenen Aspekten wurden jeweils drei zufriedenstellende Aspekte und drei weniger zufriedenstellende Aspekte ausgewählt und hier dargestellt.

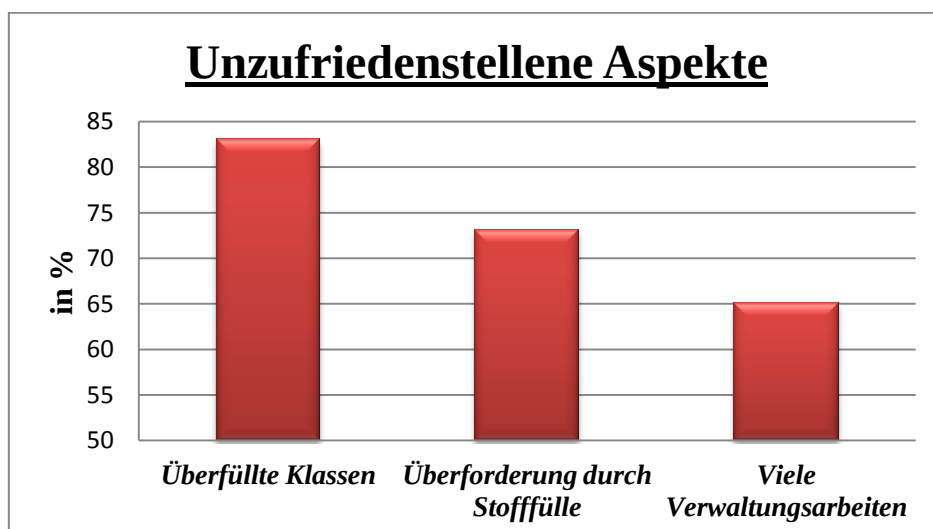
Abbildung 1: Zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach MERZ



Quelle: Vgl. Merz 1979, S. 207

Abbildung 1 zeigt, dass 88 % der befragten Lehrer/innen die Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen als besonders positiv empfinden. Weitere 84 % gaben an, mit der großen Selbstständigkeit in der Berufsausübung zufrieden zu sein. An dritter Stelle der positiv bewerteten Aspekte des Lehrberufes steht die abwechslungsreiche und anregende Tätigkeit des/r Lehrers/in. 79 % der befragten Personen waren mit ihrer Tätigkeit im Allgemeinen zufrieden. (Vgl. Merz 1979, S. 207)

Abbildung 2: Wenig zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach MERZ



Quelle: Vgl. Merz 1979, S. 207 - 208

Aus der oberen Abbildung wird ersichtlich, dass die meisten Lehrer/innen mit überfüllten Klassenräumen zu kämpfen haben. 83 % kritisierten diesen Zustand und wünschen sich

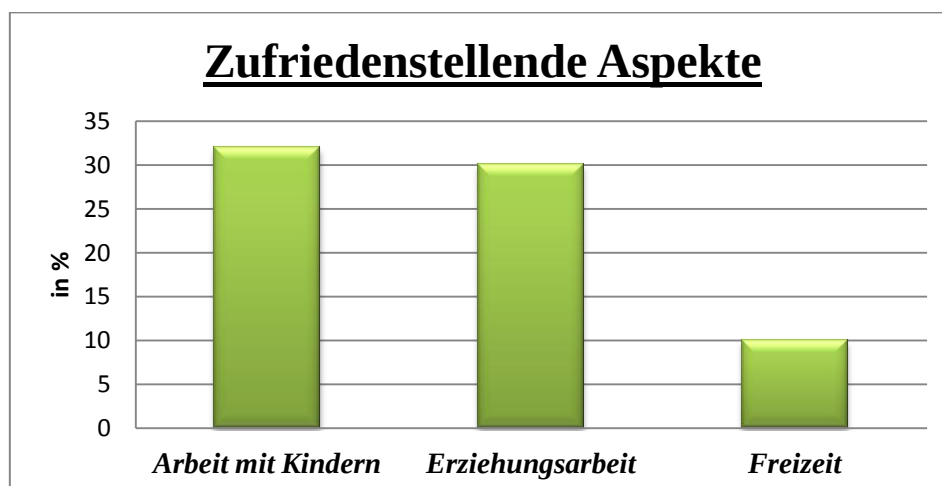
niedrigere Schüler/innenzahlen. 73 % fühlen sich durch die große Stofffülle überfordert und 65 % der befragten Lehrpersonen gaben an, mit den vielen zeitraubenden Verwaltungsarbeiten unzufrieden zu sein. (Vgl. Merz 1979, S. 207)

4.2.2 Empirische Untersuchung von GAMSJÄGER 1993

GAMSJÄGER hat im Zuge seiner Diplomarbeit eine Untersuchung über die Berufszufriedenheit von Lehrer/innen gemacht. Seine Ergebnisse werden im Werk von IPFLING vorgestellt. IPFLING stellt in der Einleitung die Fakten der einzelnen Untersuchungen vor, bevor GAMSJÄGER seine Ergebnisse präsentiert. Die Untersuchung von GAMSJÄGER über die AZ von Lehrer/innen in Österreich wurde 1993 durchgeführt und beschränkte sich auf Hauptschulen im Bezirk Zell am See in Salzburg. 374 Fragebögen wurden ausgesendet und 218 wurden ausgefüllt zurück geschickt. (Vgl. Ipfling 1995, S. 43)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte mit ihrem Beruf zufrieden ist. Auf die Frage, ob sie sich erneut für den Lehrberuf entscheiden würden, wenn sie die Möglichkeit dazu hätten, haben 76 % mit „Ja“ geantwortet und 24 % mit „Nein“. Die Gründe für die Wiederwahl bzw. Nicht-Wiederwahl des Berufes spiegeln auch die Aspekte der Zufriedenheit und Unzufriedenheit der befragten Lehrer/innen wieder, welche in den folgenden zwei Abbildungen gezeigt werden. (Vgl. Gamsjäger 1995, S. 125 – 128)

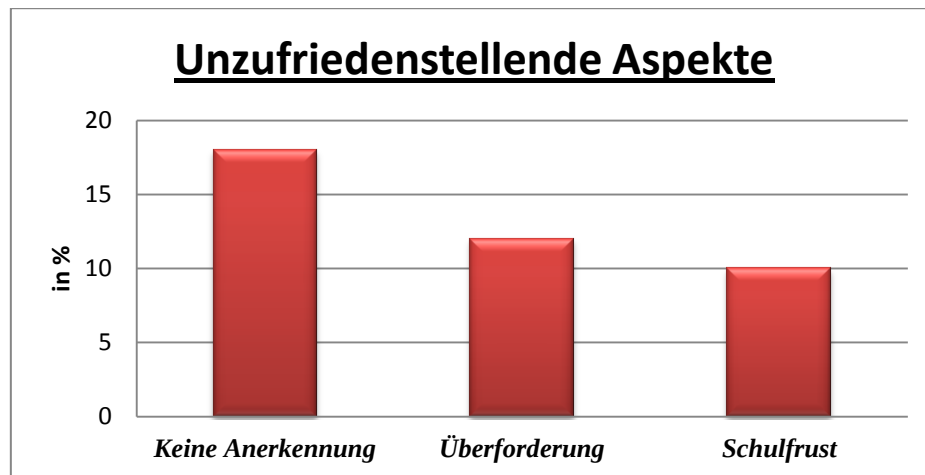
Abbildung 3: Zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach GAMSJÄGER



Quelle: Vgl. Gamsjäger 1995, S. 126 – 128

Abbildung 3 zeigt, dass 32 % der befragten Lehrer und Lehrerinnen die Arbeit mit Kindern als positiv empfinden, dicht gefolgt von der Erziehungsarbeit mit 30 %. An dritter Stelle steht der Aspekt der Freizeit, mit dem 10 % zufrieden sind.

Abbildung 4: Wenig zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach GAMSJÄGER



Quelle: Vgl. Gamsjäger 1995, S. 128

In der zweiten Abbildung werden die Gründe für die Nicht-Wiederwahl des Berufes, also die negativen Aspekte, gezeigt. 18 % der befragten Personen gaben bei der Umfrage an, mit der mangelnden Anerkennung ihres Berufs unzufrieden zu sein. An zweiter Stelle kommt mit 12 % die berufliche Überforderung, gefolgt vom Schulfrust mit 10 %.

4.2.3 Empirische Studie „LehrerIn 2000“ vom BMUKK

Die Studie „LehrerIn 2000“ wurde im Jahr 1999 vom BMUKK an Wentner ♦ Havranek, einem Institut für Unternehmerberatung, in Auftrag gegeben. Insgesamt wurden 6.861 Lehrer und Lehrerinnen im öffentlichen Dienst schriftlich mittels Fragebogen zu ihrer beruflichen Situation befragt. Der Gegenstand der Studie war die Erhebung der Arbeitszeit von Lehrer/innen, den Be- und Entlastungen in ihrem Beruf sowie die Auswirkungen auf den gesundheitlichen Zustand der befragten Personen. (Vgl. LehrerIn 2000, S. 14)

Vorgestellt werden hier nur die Ergebnisse betreffend der Berufszufriedenheit von Lehrern und Lehrerinnen:

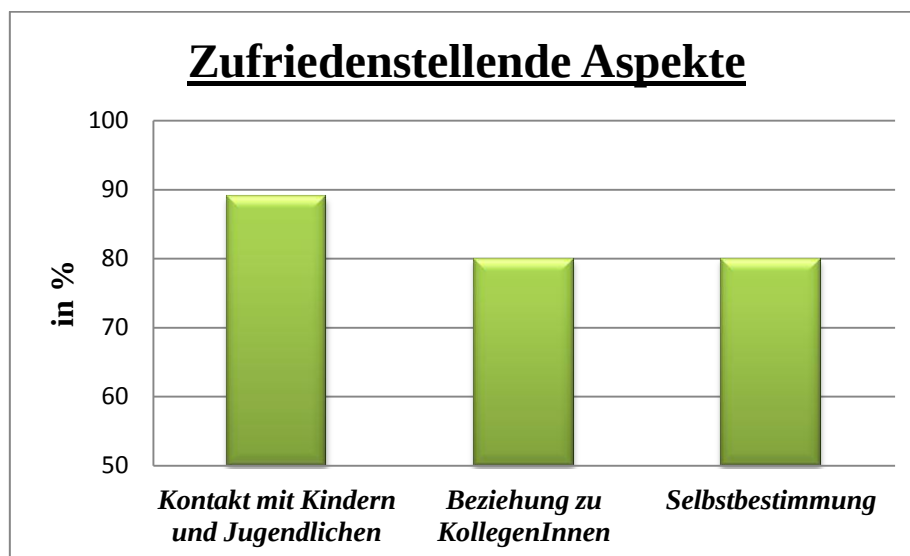
31 % der befragten Lehrer und Lehrerinnen gaben an, dass sie mit ihrer Arbeit sehr zufrieden sind und weitere 51 % waren im Allgemeinen zufrieden. Bloß 2 % der befragten

Lehrpersonen haben angegeben, mit ihrer Tätigkeit unzufrieden bis sehr unzufrieden zu sein. Unterschiede im Geschlecht gibt es fast keine. 82 % der Frauen und 80 % der Männer sind mit ihrem Beruf als Lehrer/in zufrieden. Beim Altersvergleich erkennt man die Tendenz, dass jüngeres Lehrpersonal mit der Tätigkeit in der Schule insgesamt zufriedener ist als ihre älteren Kolleg/innen. Die AHS-Lehrer/innen sind, im Vergleich mit Lehrer/innen aus anderen Schultypen, die am wenigsten zufriedene Gruppe. Besonders unzufrieden sind sie mit dem Führungsstil ihres Vorgesetzten, sowie mit der geringen Mitbestimmungsmöglichkeit an den Schulen, aber auch mit der Unterstützung durch die Behörden sind sie weniger zufrieden als Lehrer/innen-Gruppen aus anderen Schultypen. Ebenfalls haben AHS-Lehrer/innen am häufigsten angegeben, mit dem Ansehen ihres Berufes in der Öffentlichkeit überhaupt nicht zufrieden zu sein. (Vgl. LehrerIn 2000, S. 135 – 137; S. 144)

Mit welchen Aspekten im Lehrberuf sind die befragten Personen besonders zufrieden bzw. unzufrieden?

Aus einer von der Studie erstellten Auflistung mit Aspekten wurden jeweils drei zufriedenstellende Aspekte und drei weniger zufriedenstellende Aspekte ausgewählt und hier dargestellt.

Abbildung 5: Zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach „LehrerIn 2000“

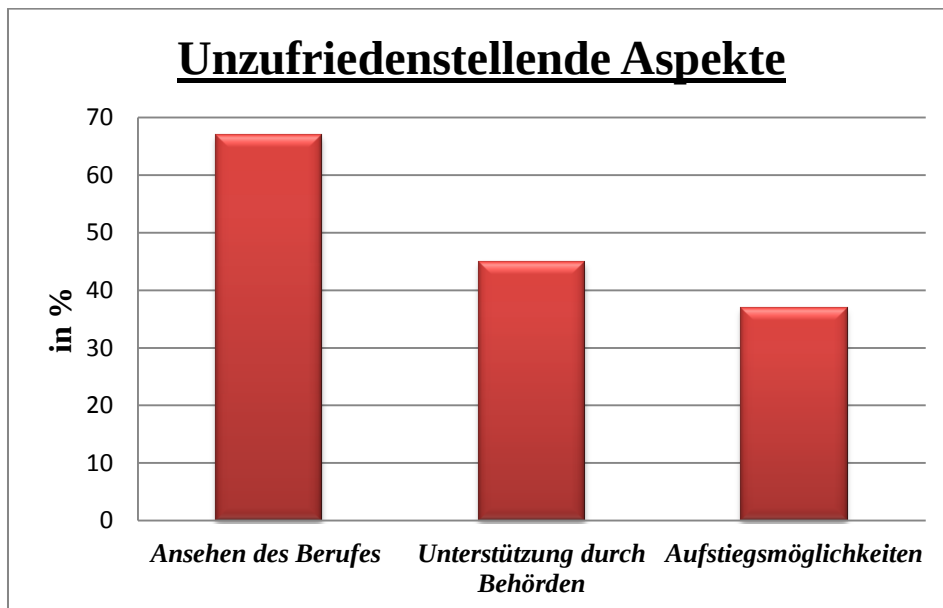


Quelle: Vgl. LehrerIn 2000, S. 141

Aus der oberen Abbildung ist ersichtlich, dass 89 % der Lehrer/innen den Kontakt zu Kindern und Jugendlichen sowie ihre Tätigkeit mit ihnen als sehr positiv empfinden. Neun von zehn Lehrer/innen arbeiten sehr gerne mit jungen Menschen. An zweiter Stelle steht die Beziehung

zu den Kollegen/innen. Ganze 80 % gaben an, mit dem Verhältnis zu ihren Arbeitskollegen/innen zufrieden zu sein. An dritter Stelle steht die Selbstbestimmung bezüglich des Unterrichtsablaufs, d. h. die Möglichkeit über die Arbeitsabläufe selbst zu entscheiden. 80 % der befragten Lehrpersonen empfinden diese Autonomie bei ihrer Unterrichtsgestaltung als zufriedenstellend. (Vgl. LehrerIn 2000, S. 141 – 142)

Abbildung 6: Wenig zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach „LehrerIn 2000“



Quelle: Vgl. LehrerIn 2000, S. 141

Wie aus der oberen Abbildung ersichtlich ist, sind 67 % der befragten Lehrer/innen unzufrieden mit dem Ansehen ihres Berufes in der Öffentlichkeit. Nur 9 % gaben an, mit dem Image des Lehrerberufes zufrieden zu sein. An zweiter Stelle steht die mangelnde Unterstützung durch die Behörden, ganze 45 % bemängeln diesen Zustand. Die Aufstiegsmöglichkeiten sowie die Möglichkeit zur Weiterentwicklung werden von 37 % der befragten Personen kritisiert. (Vgl. LehrerIn 2000, S. 141 – 142)

4.2.4 Empirische Untersuchung von WALDRAUCH 1996/97

Die schriftliche Befragung von WALDRAUCH über die berufliche Situation von muttersprachlichen Lehrer/innen erfolgte im Schuljahr 1996/97 mit Hilfe von standardisierten Fragebögen, die an 324 Muttersprachlehrer/innen ausgesendet wurde. Die Rücklaufquote war mit 78 % hoch, 254 Personen haben den Fragebogen ausgefüllt zurück geschickt. Das Ziel dieser Studie war es, die berufliche Situation sowie die Zufriedenheit am Arbeitsplatz von

muttersprachlichen Lehrer/innen in ganz Österreich zu untersuchen und zu präsentieren. (Vgl. Waldrauch 1998, S. 81 – 84)

Der Fragebogen ist in unterschiedliche Abschnitte gegliedert:

- * Allgemeines
- * Bisherige Ausbildung und berufliche Laufbahn
- * Derzeitige berufliche Situation und Unterrichtssituation
- * Soziale Kontakte – Zusammenarbeit in der Schule
- * Bedarf nach Fort- und Weiterbildung
- * Berufliches Selbstverständnis und Änderungswünsche
- * Abschließende Fragen (v.a. personenbezogene Fragen)

(Vgl. Waldrauch 1998, S. 82)

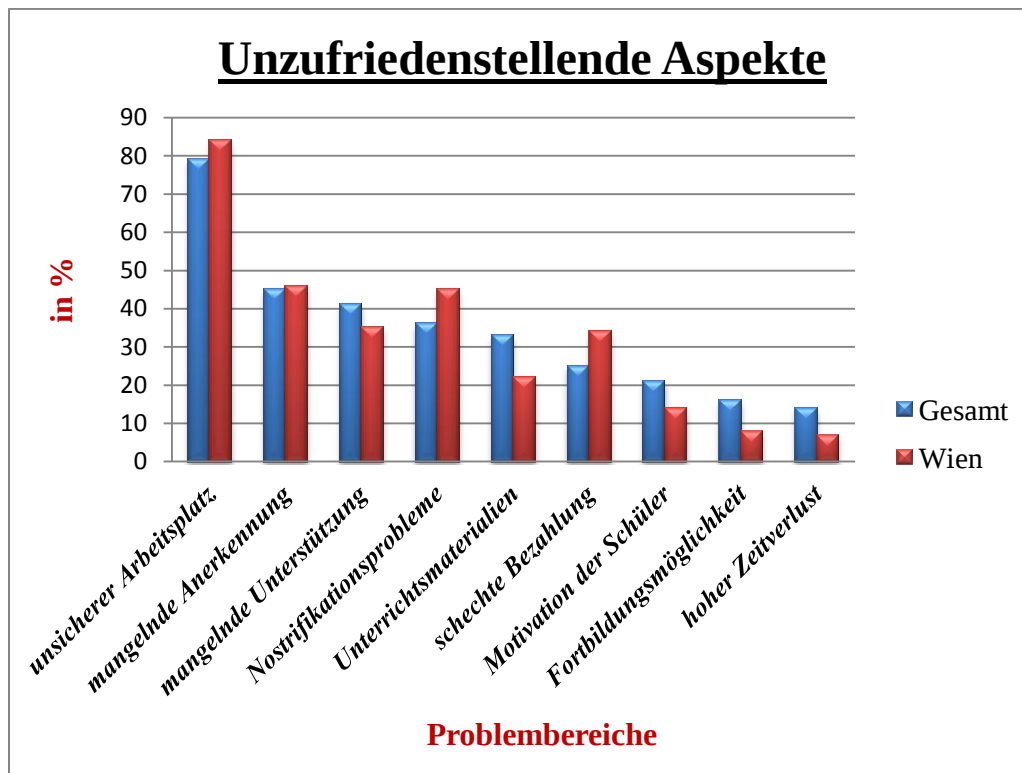
Vorgestellt werden nun die Ergebnisse der Umfrage, die die berufliche Zufriedenheit von muttersprachlichen Lehrer/innen in Wien direkt betreffen:

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass 47 % der in Wien angestellten Muttersprachlehrer/innen mit ihrer beruflichen Situation relativ zufrieden waren und 21 % hingegen sehr unzufrieden. Geschlechterspezifisch erkennt man, dass Frauen tendenziell zufriedener sind als Männer. Der Unterschied ist jedoch gering.

Als besonders positiv wird die tägliche Arbeit mit Kindern empfunden sowie die Möglichkeit, jungen Menschen ihre Muttersprache beizubringen. Auch das Verhältnis mit den Kollegen/innen wurde als zufriedenstellend bewertet. (Vgl. Waldrauch 1998, S. 165 – 166)

Bei der Ermittlung der Unzufriedenheitsbereiche wurde den muttersprachlichen Lehrer/innen eine Auflistung von möglichen Schwierigkeiten vorgelegt, aus denen sie jeweils vier wählen mussten. Die folgende Abbildung zeigt die Ergebnisse der unzufriedenen Aspekte österreichweit und in Wien.

Abbildung 7: Wenig zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach WALDRAUCH



Quelle: Vgl. Waldrauch 1979, S. 207 - 208

Wie aus der oberen Abbildung erkennbar ist, waren folgende Probleme die meistgenannten: 79 % der Muttersprachlehrer/innen österreichweit empfanden ihren Arbeitsplatz als unsicher, in Wien war der Anteil mit 91 % noch höher. Der Grund hierfür ist, dass die Dienstverträge nur auf ein Jahr befristet sind und die Sicherheit der Lehrstelle somit nicht gewährleistet ist. An zweiter Stelle befindet sich die mangelnde Anerkennung der Arbeit: 45 % der österreichweit angestellten Muttersprachlehrer/innen und 46 % der in Wien Tätigen wünschten sich mehr Ansehen für ihre Tätigkeit. An dritten Stelle unterscheiden sich die Angaben: Muttersprachlehrer/innen in ganz Österreich empfanden die mangelnde Unterstützung ihres Unterrichtes durch Eltern und Schüler/innen als drittnegativsten Aspekt ihrer Arbeit, in Wien kam dieses Problem mit 35 % an vierter Stelle. Die Drittplatzierung der negativen Aspekte in Wien bekamen die Nostrifikationsprobleme mit denen die muttersprachlichen Lehrer/innen, die ihre Ausbildung im Ausland absolviert haben, zu kämpfen haben.

Als am wenigsten negativ empfunden wurden sowohl österreichweit wie auch in Wien folgende drei Aspekte: die geringe Motivation der Schüler/innen, die geringen Fortbildungsmöglichkeiten und der hohe Zeitverlust, der durch den Einsatz in mehreren Schulen entstehen kann. (Vgl. Waldrauch 1998, S. 144 – 148)

Da der muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung und/oder Freigegegenstand an den Schulen angeboten wird, bekommt der Aspekt der Zusammenarbeit bzw. des Verhältnisses mit den Kollegen/innen an den jeweiligen Schulen eine Wichtigkeit. WALDRAUCH hat durch seine Studie herausgefunden, dass der Kontakt sowie das Verhältnis mit anderen Kollegen/innen sehr gut ist: 97 % der Wiener Muttersprachlehrer/innen haben angegeben, mit Kollegen/innen allgemein Kontakt zu haben und 81 % mit Muttersprachkollegen/innen. Das Verhältnis zu den Kollegen/innen allgemein wird tendenziell als besser eingestuft als mit muttersprachlichen Kollegen/innen. Erklärbar ist dieser Umstand, dass der Kontakt zu Fach- und Klassenlehrer/innen einfach stärker vertreten ist als mit anderen Muttersprach- oder Begleitlehrer/innen. (Vgl. Waldrauch 1998, S. 173 – 174)

Folgender Auszug aus einem Brief, der während der Umfrage das Projektteam zusammen mit dem ausgefüllten Fragebogen erreichte, schildert noch einmal die Schwierigkeiten und Sorgen mit denen Muttersprachlehrer/innen in ihrem Alltag zu kämpfen haben:

„[...] In erster Linie ist zu erwähnen, dass der Arbeit muttersprachlicher LehrerInnen seitens der Landesregierung, des Landesschulrates wie auch der Schulen kaum Interesse entgegengebracht wird. Der muttersprachliche Unterricht kommt allein durch die Bemühungen muttersprachlicher LehrerInnen zustande. Der Unterricht wird in Form einer unverbindlichen Übung angeboten; allerdings werden seitens der Schulen die notwendigen Anmeldeformulare weder systematisch verteilt noch gesammelt. [...] Damit überhaupt Gruppen gebildet werden können, muss ich mich selbst immer wieder um die Anmeldungen bemühen. Wenn die Schulleitung und Lehrkräfte gegenüber dem muttersprachlichen Unterricht nicht positiv gestellt sind, ist es unmöglich, dass dieser Unterricht zustande kommt. Aber auch Eltern und SchülerInnen zeigen wenig Interesse. [...] Da der Unterricht immer am Nachmittag stattfindet, haben wir keine Möglichkeit, mit anderen KollegenInnen in der Schule Kontakte zu knüpfen und zu kooperieren. [...] Wir erfahren sehr wenig über die Geschehnisse in der Schule. Unsere Vorschläge, an Konferenzen teilzunehmen, werden nicht beachtet. [...] Ein unbefristeter Vertrag wird nicht angeboten. Auf ein Jahr befristete Verträge sind beunruhigend und verhindern die Zukunftsplanung. Ich wünsche mehr Sicherheit hinsichtlich meiner beruflichen Tätigkeit. Und noch mehr wünsche ich, dass die Kontinuität des muttersprachlichen Unterrichts [...]

gewährleistet ist.“ (Çinar/Davy 1998, S. 59 – 60)

4.3 Kategorien der Berufszufriedenheit

Obwohl alle vier der vorgestellten Studien quantitativ mittels standardisierter Fragebögen vorgegangen sind, sind sie aufgrund ihrer unterschiedlichen Zielgruppen und der unterschiedlich befragten Variablen zur Berufszufriedenheit nur bedingt miteinander vergleichbar. Betrachtet man aber die Ergebnisse aller vier vorgestellten Untersuchungen genauer, dann kann man eine Tendenz der Nennungen der zufriedenen und der unzufriedenen Aspekte des Lehrberufes herauslesen.

Ich habe mir alle Antworten herausgeschrieben und die Häufigkeit der Nennungen gezählt.

Bei den positiven Nennungen steht die Arbeit mit Kindern an erster Stelle, gefolgt von der Selbstständigkeit und der Selbstbestimmung im Beruf bzw. im Unterricht. An der dritten Stelle steht das Arbeitsverhältnis zu den Kollegen/innen. Ich führe an der vierten Stelle den Aspekt „Sonstiges“ ein, dieser beinhaltet einmalige Nennungen in meinen Abbildungen, aber auch häufige Erwähnungen in den oben angegebenen Untersuchungen, auf die in meiner Arbeit nicht eingegangen wurde.

Bei den Negativnennungen steht auf Rang eins die mangelnde Anerkennung der Tätigkeit bzw. des Berufes. An zweiter Stelle folgt die Überforderung im Unterricht zusammen mit dem Schulfrust und am dritthäufigsten wurde die mangelnde Unterstützung (von Behörden, Eltern oder Schüler/innen) genannt. Auch hier wurde der Punkt „Sonstiges“ eingeführt, der wie bei den zufriedenstellenden Aspekten, die einmaligen sowie die häufigen Nennungen bei den unteren Platzierungen in den Untersuchungen beinhalten.

Folgende Tabelle zeigt die von mir erstellten Kategorien:

Tabelle 9: Zufriedenstellende und nichtzufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes

Zufriedenstellende Aspekte	Nicht zufriedenstellende Aspekte
1. Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Erziehungsarbeit	1. Keine / wenig Anerkennung der Tätigkeit und des Lehrberufes
2. Selbstständigkeit / Selbstbestimmung im Unterricht	2. Überforderung im Schulalltag, Schulfrust
3. Beziehung zu Kollegen/innen	3. Kaum / wenig Unterstützung durch Behörden, Schüler/innen, Eltern
4. Sonstiges: Arbeitszeit (Freizeit), abwechslungsreiche Tätigkeit, sicherer Arbeitsplatz (Lehrer/innen allgemein)	4. Sonstiges: überfüllte Klassen, wenig Aufstiegsmöglichkeiten, unsicherer Arbeitsplatz (Muttersprachlehrer/innen), Unterrichtsmaterialien

Auf diese Kategorien wird in den qualitativ durchgeführten Leitfrageninterviews eingegangen. Das heißt, ich als Interviewerin werde meine Aufmerksamkeit darauf richten, ob und wie diese Aspekte erwähnt werden. Es wird nicht explizit nach ihnen gefragt, da ich einen offenen Leitfragebogen verwende. Je nach Interviewsituation und Gesprächsverlauf ist es aber möglich, dass ich nach einem bestimmten Aspekt vielleicht genauer nachfragen werde. Nach der Auswertung sollen die Ergebnisse zeigen, ob sich die in den Interviews erwähnten positiven und negativen Aspekte mit der Kategorientabelle decken oder ob es Änderungen gibt.

Da die Fragen generell offen und erzählgenerierend sind, kann es durchaus sein, dass im Laufe der Interviews und dann anschließend in der Auswertung sich die Kategorien ändern, sprich dass neue Kategorien dazukommen bzw. manche wieder verschwinden.

5 DIE QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG

5.1 Begründung meiner Wahl für die qualitative Forschungsmethode

Das Ziel meiner Arbeit liegt darin herauszufinden, wie zufrieden die von mir befragten Personen mit ihrem Lehrberuf sind, welche Faktoren zu dieser Zu- bzw. Unzufriedenheit führen und inwiefern sich die positiven Aspekte bzw. die Probleme des Berufes, die die befragten Personen angeben, mit den Aspekten aus den erstellten Kategorien (vgl. Kap. 4.3) decken.

Ich bin an der persönlichen Einschätzung und Meinung der Muttersprach- und Französischlehrer/innen interessiert: Was empfinden sie als besonders gut an ihrer Arbeit und was als schlecht? Wie ist das Verhältnis zu den Kollegen/innen?

Persönliche Gespräche mit dem muttersprachlichen und französischen Lehrpersonal erschienen mir als die idealste Möglichkeit mehr darüber zu erfahren. Der Entschluss Interviews mit den Lehrer/innen zu führen war unumgänglich, denn so konnte ich mehr über ihre persönliche Situation und über ihre Sicht der Dinge erfahren. Standardisierte Interviews erschienen mir zu „vorgegeben“, dass bemerkte ich bei der Erstellung der Interviews. Mein Ziel, die subjektive Wahrnehmung der positiven und negativen Seiten dieses Berufes zu erfragen, erschien mir verfehlt. Offenere Fragestellungen und Freiraum für eigene Meinungen waren wünschenswert.

Aus diesem Grund beschäftigte ich mich mit qualitativen Methoden, denn diese lassen einen hohen Grad an Offenheit zu und berücksichtigen die Meinung und die Perspektive der befragten Personen. (Vgl. Kuckartz 2007, S. 11) Damit ich aber dennoch an die Informationen gelange, die für die Beantwortung meiner Forschungsfrage relevant sind, entschied ich mich für ein leitfadengestütztes Interview. Das problemzentrierte Interview, eine Form der qualitativ offenen, aber leitfadengestützten Interviews, erschien mir als geeignet, denn ich konnte vorgefertigten und gezielten Fragen ausweichen. Die Befragten können die Aspekte aufzählen, die ihnen wichtig sind und ihnen am Herzen liegen und ich könnte mit meinen Fragen trotzdem die mir wichtig erscheinenden Informationen einholen.

Mit dieser Erhebungsmethode werden Perspektiven und Erfahrungen von den Untersuchungspersonen gesammelt. Geachtet wird auf ein freies Interview, das heißt ohne Vorgaben, in dem die interviewten Personen ihre Meinung sagen können.

Der Leitfaden beschränkt sich konkret auf vier offene Fragen und einer abschließenden geschlossenen Frage. Er bleibt flexibel und wird nicht im Sinne der standardisierten Methode

geführt, somit werden unerwartete Themenrichtungen vom/von der Interviewpartner/in nicht unterbunden. Der Leitfaden soll erzählgenerierend wirken, das heißt die befragten Muttersprach- und Französischlehrer/innen werden angeregt, ausführlich über ihre Erfahrungen zu sprechen. (Vgl. Nohl 2008, S. 21- 22)

5.2 Beschreibung der qualitativen Sozialforschung

Auch wenn der Trend zur qualitativen Forschung erst in den letzten zehn bis zwanzig Jahren zugenommen hat, gehen die Wurzeln vom qualitativen Denken bis in die Zeit von Aristoteles zurück, der die Erforschung der menschlichen Seele als die Krönung der Wissenschaft angesehen hat. (Vgl. Mayring 2002, S.12) In der Psychologie und in den Sozialwissenschaften hat die qualitative Forschung eine lange Tradition. Nennenswerte Beispiele sind die Vielvölkerpsychologie (1900 – 1920) von Wilhelm Wundt oder die amerikanische Soziologie (bis in die 1940er Jahre), in der qualitative Methoden eine entscheidende Rolle spielten. Jedoch hat sich in der Entwicklung dieser beiden Wissenschaften die „härtere“, experimentelle, standardisierte und quantitative Methode gegenüber der „weichen“, offenen und qualitativ-beschreibenden durchgesetzt. Die Kritik an der quantitativen Forschungsmethode in der amerikanischen Soziologie wurde erst in den 1960er Jahren laut und weiter dann in den 1970er Jahren im deutschen Sprachraum. Dadurch entstand ein Wiederaufgreifen, quasi eine Renaissance, der qualitativen Methode in den Sozialwissenschaften und in der Psychologie. (Vgl. Flick 2009, S. 30 – 31)

Die qualitative Sozialforschung beschreibt die persönliche Sichtweise und Lebenswelten der Beteiligten und trägt einen Teil zum besseren Verständnis der sozialen Wirklichkeit bei. Andere Forschungsmethoden arbeiten mit standardisierten Konzepten und Methoden und geben eher objektive Ergebnisse wieder, während die qualitative Methode einen offeneren Zugang zu den untersuchten Phänomenen bietet. Mit Hilfe von Leitfrageninterviews, biographischen Erzählungen oder ethnographischen Beschreibungen des Alltags wird die Perspektive der betroffenen Personen zu einem bestimmten Thema konkreter, sogar plastischer, als dies mit der standardisierten Befragung erreicht werden kann. Die Sichtweise der beteiligten Subjekte wird wahrgenommen. (Vgl. Flick 2012, S. 14; S. 17)

Der Leitgedanke ist, dass Menschen nicht nach festen kulturell angepassten Normen, Rollen und Bedeutungen handeln. Sie müssen jede soziale Situation für sich deuten und verstehen, welche Rolle von ihnen erwartet wird. Kurz, die soziale Interaktion an sich muss als interpretativer Prozess aufgefasst werden. Immer mehr sozialwissenschaftliche

Forschungsrichtungen haben sich die qualitative Methode erarbeitet, um ihr alternatives methodisches Vorgehen zu äußern. (Vgl. Mayring 2002, S. 10 - 11)

In der Sozialwissenschaft gibt es kaum mehr ein Bereich oder ein Forschungsfeld, in welchem die qualitative Forschung nicht eingesetzt wird und einen wichtigen Platz einnimmt.

(Vgl. Flick 2012, S. 13)

5.2.1 Unterschiede zwischen der qualitativen und quantitativen Methode

Die qualitative und quantitative Forschung haben sich in der empirischen Sozialforschung zu zwei eigenständigen Forschungsbereichen entwickelt. Je nach Fragestellung lassen sich diese zwei Methoden jedoch miteinander verbinden. (Vgl. Flick 2012, S. 24) Die Grundidee des qualitativen Forschens steht nicht im Gegensatz zum quantitativen Forschen, denn beide Forschungsarten sind in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess enthalten. (Vgl. Mayring 2002, S. 19; S. 148)

Die qualitative Methode eignet sich gut für die Erforschung von etwas „Neuem“ und Unbekanntem, während die quantitative, standardisierte Methode von einer festen Vorstellung über den Untersuchungsgegenstand ausgeht. (Vgl. Flick 2012, S. 17)

Qualitative und quantitative Forschungsmethoden sind keine unvereinbaren Gegensätze, sondern sie lassen sich miteinander kombinieren. Der Unterschied ist jedoch, dass die qualitative Methode eine andere Vorstellung von Forschung jenseits der Wahl der Methode, wie narratives Interview oder Fragebogen, hat. Sie impliziert ein spezifisches Verständnis der Verhältnisse zwischen Untersuchungsgegenstand und Methode. Das getrennte Nebeneinander dieser beiden Methoden hängt natürlich vom Untersuchungsgegenstand und der Fragestellung ab. Wenn z. B. ein/e Forscher/in die subjektive Wahrnehmung und das Erleben einer bestimmten Krankheit erforschen möchte, dann wird er/sie mit biographischen Interviews bei Patienten/innen arbeiten und diese genau analysieren. Liegt im Interesse der Forschung die Häufigkeit oder Verteilung einer bestimmten Krankheit, dann wird der/die Forscher/in quantitative epidemiologische Studien dazu durchführen. (Vgl. Flick 2009, S. 41; S. 122)

Begrenzt vereinbar ist die qualitative Forschung mit der aus der quantitativen Forschung vertrauten Logik, denn im zweiten Fall folgt der Ablauf einer linearen Abfolge. Die Naturwissenschaft und ihre Genauigkeit dient in der quantitativen Methode als Vorbild, wenn die haargenaue Isolierung von Ursache und Wirkung sowie die saubere Operationalisierung des theoretischen Schemas in Betracht gezogen werden.

Vor Beginn der Untersuchung wird ein Modell aus vermuteten Bedingungen und Zusammenhängen erstellt, basierend auf theoretischem Wissen aus der Literatur und/oder empirisch belegten Forschungen. Daraus leiten sich dann Hypothesen ab, die anhand von empirischen Zusammenhängen überprüft werden. Der untersuchte Gegenstand erhält einen exemplarischen Status, an dem die vermuteten Zusammenhänge der Hypothese überprüft werden. Umfangreiche Zusammenhänge werden in unterschiedlichen Variablen zerlegt und geprüft. Theorien werden somit überprüft, also verifiziert oder möglicherweise falsifiziert. Das Endziel ist die Repräsentativität der Ergebnisse, welche verallgemeinert und als allgemein gültige Gesetze aufgestellt werden. Um das zu erreichen, werden repräsentative Stichproben, wie z. B. nach dem Zufallsprinzip, zusammengesetzt. Die Einflüsse der Personen, sei es vom/von der Interviewer/in selbst oder von dem untersuchten Subjekt, werden so gut es geht ausgeschlossen, damit die Objektivität der Untersuchung gewährleistet wird. (Vgl. Flick 2009, S. 23 – 24; S. 122 – 123)

Im Gegensatz dazu bekommt in der qualitativen Forschung das Untersuchungsgebiet mehr Priorität als die theoretischen Annahmen. Eine Minderung der Komplexität durch die Zerlegung in Variablen verliert an Bedeutung. Im Gegenteil, hier geht es um eine Verstärkung der Komplexität durch das Hinzufügen von Kontext. Die Methoden müssen sorgfältig und entsprechend dem Untersuchungsgegenstand gewählt werden. Die in der qualitativen Methode herrschende Offenheit stellt die theoretische Struktur des Forschungsgegenstandes in den Hintergrund, denn ihre Strukturierung bildet sich durch die Forschungssubjekte heraus. Die theoretischen Vorkenntnisse des/r Forschers/in rücken in den Hintergrund. Dies betrifft hauptsächlich den Umgang mit Hypothesen, also einer vorausgehenden Hypothesenbildung, nicht aber die zu untersuchende Fragestellung. Letztere wird sehr wohl unter Berücksichtigung von theoretischen Aspekten entworfen. Die Beantwortung der Fragestellung basiert auf Interpretationen, die Datenerhebung im klassischen Sinne spielt hier eine sekundäre Rolle. Auch lässt sich der Einfluss von Interessen, sozialen und kulturellen Hintergründen der beteiligten Personen auf die Forschung sowie auf die Ergebnisse nicht vermeiden. (Vgl. Flick 2009, S. 25; S. 124 – 125)

5.2.2 Grundannahmen der qualitativen Sozialforschung

Trotz unterschiedlicher Ansätze in der qualitativen Forschung gibt es verschiedene Grundannahmen und Kennzeichen, die sie gemeinsam haben:

Die soziale Wirklichkeit lässt sich, dank der Ergebnisse einer gemeinsamen sozialen Interaktion, besser verstehen und interpretieren. (Vgl. Flick 2012, S. 20) Gefordert wird somit eine stärkere Bezogenheit auf das Subjekt in der Forschung, denn der Gegenstand von humanwissenschaftlichen Forschungen sind immer die Menschen und sie sollten Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein. (Vgl. Mayring 2002, S. 19 - 20)

Die qualitative Methode konzentriert sich in erster Linie auf die Wiedergabe der subjektiven Sichtweise der sozialen Akteure und verbessert somit das Verständnis ihrer persönlichen Handlungsweise und Denkstrukturen. (Vgl. Flick 2012, S. 20)

Neben dem Führen von Gesprächen und Sammeln von Dokumenten, um Informationen über das Handeln der beteiligten Personen zu erhalten, ist die teilnehmende Beobachtung eine weitere zielführende Methode. (Vgl. Flick 2012, S. 384) Gefordert wird hier, dass die beteiligten Subjekte in ihrer natürlichen Umgebung, in ihrem Alltag, anstatt im Labor untersucht werden. (Vgl. Mayring 2002, S. 19) Die zweite Grundannahme der qualitativen Forschungsmethode ist somit die Analyse von Kommunikations- und Interaktionsverfahren mit Hilfe von Beobachtung und den daraus folgenden sequenziellen Textanalysen. (Vgl. Flick 2012, S. 20)

Objektive Indikatoren wie Alter, Beruf, Bildung und Einkommen bestimmen die unterschiedlichen Lebenslagen der Menschen. Mit Hilfe der gewonnenen Aussagen der sozialen Akteure, beschreibt die qualitative Methode ihre „Lebenswelt“. Subjektive Meinungen und Deutungsmuster, soziale Beziehungen sowie persönliche Erfahrungen und biographische Ereignisse werden mit zukünftigen Handlungsmöglichkeiten verknüpft und lassen dadurch relevante individuelle und auch milieutypische Lebensführungen und Lebensweisen erkennen und verstehen. Das heißt, dass objektive Lebensbedingungen durch die subjektive Bedeutung für die Lebenswelten der einzelnen Akteure relevant werden. Diese hermeneutische Interpretation, die die individuellen und kollektiven Handlungen und Einstellungen erklärt, führt zum dritten Ansatzpunkt der qualitativen Forschung. (Vgl. Flick 2012, S. 20 - 21)

Die Kommunikation hat eine große Bedeutung in der qualitativen Forschung, denn die Realität wird interaktiv zwischen den handelnden Akteuren hergestellt und ist somit subjektiv

bedeutsam. Vermittelt wird dies über individuelle und kollektive Interpretationsleistung. Das heißt, dass die Datenerhebung und die dazu gehörigen Strategien einem kommunikativen, dialogischen Charakter unterliegen. (Vgl. Flick 2012, S. 21)

5.2.3 Kennzeichen qualitativer Forschung

In der Praxis der qualitativen Forschung kann nicht nur die eine Methode ausgewählt werden, sondern ein methodisches Spektrum mit verschiedenen Ansätzen stehen zur Verfügung, die je nach Problemstellung, Fragestellung und Forschungstradition ausgesucht werden können. (Vgl. Flick 2012, S. 22) Trotz der verschiedenen Anzahl der methodischen Vorgehensweisen und der unterschiedlichen theoretischen Basis lassen sich einige charakteristische Hauptmerkmale trotzdem zusammenfassen. Die wesentlichsten Prinzipien der qualitativen Sozialforschung werden hier kurz behandelt.

Das *Prinzip der Offenheit* ist das erste Prinzip in der qualitativen Sozialforschung. Es lässt sich auf theoretischer und methodischer Ebene determinieren. Die Offenheit auf theoretischer Ebene betrifft die Kritik auf die strenge Hypothesenbildung vor Beginn der Untersuchung. In der Forschung ist es häufig der Fall, dass während einer Untersuchung neue spannende Aspekte aufkommen, die mit berücksichtigt werden sollen. Bei starren Hypothesen erweist sich dies als schwierig, deswegen ist eine Offenheit gegenüber dem Gegenstand von Anfang an willkommen. (Vgl. Mayring 2002, S. 28) Aufgrund standardisierter Erhebungsinstrumente und vorfestgelegten Hypothesen können nur bestimmte Informationen verarbeitet werden, die durch das methodische Filtersystem auserwählt worden sind. Ganz besonders ist diese Informationsselektion bei vorformulierten Antwortkategorien vorzufinden. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 22) Deswegen plädieren Verfechter/innen der qualitativen Sozialforschung für offen formulierte Fragen, welche in der vorliegenden Arbeit auch angewendet werden. Die Ethnographie, also die „Volksbeschreibung“, soll nach offenen Beobachtungsrastern untersucht werden. (Vgl. Flick 2012, S. 23) Die Offenheit des/r Forschers/in betrifft somit die Untersuchungspersonen, die Untersuchungssituation wie auch die dazugehörige Untersuchungsmethode. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 22) Der Prozessablauf der Forschung muss dem Gegenstand gegenüber so offen gehalten werden, dass Neuerungen, Ergänzungen und Korrekturen in der Theorie, der Hypothese und in den Methoden durchführbar sind, wenn dies erfordert wird. (Vgl. Mayring 2002, S. 28)

Das zweite Kennzeichen der qualitativen Sozialforschung ist die *Kommunikation*.

Anders als bei der quantitativen Methode ist hier die Kommunikation des/r Forschers/in mit seinen beteiligten Personen ein deutlicher Bestandteil der Erkenntnis und wird nicht als Störvariable empfunden, die auszuschließen gehört. (Vgl. Flick 2009, S. 39)

Forschung wird als Kommunikation, insbesondere als kommunikative Interaktion zwischen den Forscher/innen und dem Untersuchungsfeld, verstanden. Es gibt keine Unabhängigkeit zwischen dem Forschenden und seinem Untersuchten, sprich seinen Daten, weil nämlich die Datengewinnung selber eine kommunikative Leistung ist. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 23) Hinzugefügt sei noch, dass FLICK die qualitative Forschung auch als eine Textwissenschaft definiert. Das heißt, sie produziert Daten als Texte, wie z. B. transkribierte Interviews oder ethnographische Feldnotizen. Die Mehrzahl der Interpretationsverfahren stützt sich auf das Medium Text, die als Arbeitsgrundlage dient. (Vgl. Flick 2012, S. 24)

Kommunikation kommt in meinem Forschungsprozess in Form von offen geführten Interviews und Transkriptionen vor.

Die *Prozesshaftigkeit* ist ein wesentlicher Bestandteil beim Forschungsakt generell sowie auch bei dem Forschungsgegenstand. Das Interesse in der qualitativen Sozialforschung liegt im Deutungs- und Handlungsmuster, die die soziale Wirklichkeit erschaffen. Das Muster des Agierens und das Interpretierens wird immer wieder reproduziert und abgewandelt durch das Handeln und Deuten der sozialen Akteure/innen. Aussagen sowie Verhaltensweisen der untersuchten Personen werden nicht als statische Darstellungen angesehen, sondern als prozesshafte Auszüge der Reproduktion und Konstruktion einer sozialen Realität. Die empirische Forschung, also der Akt des Forschens an sich, ist prozesshaft und die Forschungsabläufe sind veränderbar. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 24 – 25)

Die Forschung wird somit als interaktiver Prozess verstanden, bei dem sich der Forscher und sein Gegenstand verändern. (Vgl. Mayring 2002, S. 32)

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen in der qualitativen Forschung ist die *Reflexivität* vom Untersuchungsgegenstand und der Analyse. Beim Ersteren werden die Bedeutungen vom menschlichen Verhalten (in verbaler und nonverbaler Weise) einer grundlegenden Reflexivität unterstellt. Das heißt, dass jede Bedeutung kontextgebunden ist. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 25) Die gewonnen Daten werden also in ihrem natürlichen Kontext untersucht, d. h. die Analyse erfolgt dann im Kontext einer längeren Antwort oder einer Erzählung des/r Interviewpartners/in. Dabei werden die Unterschiedlichkeiten der Blickwinkel der beteiligten Personen berücksichtigt. Die Reflexion des/r Forschers/in über sein/ihr Handeln und

seine/ihre Beobachtungen im untersuchten Feld, seine/ihre Wahrnehmung, Eindrücke, Einflüsse wie auch Irritationen gilt als ein wichtiger Part in der Erkenntnisgewinnung und werden zu Daten, die dann in Interpretationen fließen. (Vgl. Flick 2009, S. 29) Unter der Reflexivität wird auch die Offenheit gegenüber neuen und unerwarteten Situationen im Forschungsprozess verstanden, sprich eine offene Reaktion auf neue Konstellationen. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 26)

Das *Prinzip der Explikation* fordert die Offenlegung der Einzelschritte des Untersuchungsprozesses. Der Forschungsprozess muss methodisch kontrolliert ablaufen, d. h., dass die einzelnen Arbeitsschritte genau und deutlich dokumentiert werden müssen. (Vgl. Mayring 2002, S. 29) Dazu gehört auch die Beschreibung der Regeln, nach denen die erhobenen Daten interpretiert werden bzw. nach denen der kommunikative Kontakt zwischen dem/r Forscher/in und dem Forschungssubjekt überhaupt in Daten umgeformt wird. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 26) Am Anfang der Forschung und der Analyse muss eine genaue und umfangreiche Beschreibung des untersuchten Gegenstandes stehen. (Vgl. Mayring 2002, S. 21) Der Forscher muss auch seine Ergebnisse offen und klar darlegen. Dieses Prinzip dient zur Nachvollziehbarkeit der Interpretationen und der Intersubjektivität der Ergebnisse. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 26) In der vorliegenden Arbeit wird dieses Prinzip mit Hilfe der dokumentarischen Methode wiedergegeben. Jeder Arbeitsschritt in Richtung Ergebnis wird genau dokumentiert und aufgeschrieben.

Ein weiteres Prinzip der qualitativen Forschung ist ihre *Flexibilität*. Von den befragten Personen wird, z. B. mit der Durchführung von narrativen Interviews, mehr Eigenleistung gefordert und sie erhalten somit mehr Gestaltungsmöglichkeiten. Das führt im Gegensatz zu quantitativen Forschungen zu differenzierteren Einsichten und Ergebnissen. Dank flexibler Erhebungsverfahren können die jeweiligen Besonderheiten des untersuchten Gegenstandes angepasst werden und die Erkenntnisse, die im Verlauf eines Forschungsprozesses erzielt werden, können für die weiteren Schritte, die für die Untersuchung wichtig sind, verwertet werden. Das heißt, empirische Forschung muss im gesamten Forschungsprozess auf die Situation und den Bezug zwischen Forscher/in und erforschtem Subjekt flexibel reagieren. Zusätzlich muss sie sich an veränderte Zustände, Vorgaben und Konstellationen anpassen. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 27 – 28)

5.2.4 Kritikpunkte an der qualitativen Sozialforschung

Die Kritiker/innen werfen der qualitativen Forschung den Mangel an Gültigkeit vor, weil sie oft eine kleine Anzahl von Untersuchungspersonen einbezieht und das Zufallsprinzip bei der Auswahl der Stichproben fehlt. Weiteres kommt das Fehlen von quantitativen Variablen hinzu, d. h. die quantitativen Grundsätze werden nicht berücksichtigt und die Ergebnisse werden nicht statistisch ausgewertet. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 3)

Das Problem der Nachvollziehbarkeit ist eine häufig geäußerte Kritik. Denn die Forschungsergebnisse und ihre Interpretationen sind für den/die Leser/in nur dadurch transparent und nachvollziehbar, indem „illustrative Zitate aus Interviews oder Beobachtungskontrollen“ (Flick 2009, S. 488) eingebunden werden. Der/die Forscher/in gibt nur Passagen aus einem Interview wieder, die für ihn/sie das soziale Handeln, das es zu untersuchen gilt, verständlich macht. Also das für ihn/sie „Typische“. Die Glaubwürdigkeit, die man somit vermitteln möchte, ist nicht ausreichend, denn Interviewabschnitte, die für den/die Forscher/in nicht „typisch“ sind, werden außer Acht gelassen. (Vgl. Flick 2009, S. 488)

Es gibt eine Fülle an Kriterien, die die Gültigkeit der Ergebnisse in der qualitativen Forschung belegen, unter anderem intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Offenheit und Explikation. Diese Kriterien werden im Kontext der verschiedenen methodischen Ansätze weiterentwickelt und präzisiert. Das Problem hierbei ist, dass die meisten Vorschläge zu allumfassend sind und bei den Konkretisierungen Unterschiede erkennbar werden. Es herrschen irritierende Verhältnisse, denn trotz einer langen Auflistung von Standards, fehlt eine forschungspraktische verbindliche Einigung welche minimalen Standards eingehalten werden sollen. LÜDERS führt hierzu ein konkretes Beispiel an: ein wichtiges Qualitätskriterium in der qualitativen Forschung ist ohne Zweifel die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Jedoch ist es schwierig, sich ausreichend verbindlich zu einigen, worauf genau sich dieses Kriterium bezieht und was es für die Durchführung sowie für die Darstellung der Forschung ausmacht. Anstelle von Präzision und Nachvollziehbarkeit hat sich in der qualitativen Forschung die Plausibilisierung von Forschungsergebnissen etabliert. Dies passiert mit Hilfe von Behauptungen, so dass eine externe Überprüfung sich als schwierig erweist. Die Befürworter/innen der qualitativen Forschung sind sich einig, dass die interne Plausibilität bisher nicht geschadet hat und somit ausreicht. Kritiker/innen halten entgegen, dass dies nur aus der internen Perspektive so erscheint. Möchte man seine Forschungsergebnisse jedoch

außerhalb der Binnenkreise verbreiten, stößt man nicht selten auf Widerstände, die zum Teil auf den Vorurteilen der kleinen Fallzahlen bauen. (Vgl. Lüders 2012, S. 633 – 635)

Eine weitere Reihe von Kritik betrifft, neben dem Vorwurf an Mangel von Gültigkeit und die offenen Fragen bezüglich der Güterkriterien, auch die verschiedenen Probleme der Forschungsethik und den Mangel an bekannten, zuverlässigen Konzepten und Verfahren zur Erstellung und Auswertung ethnographischer Protokolle.

Nach LÜDERS wird auch die mangelnde intelligente Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Daten sowie von Daten aus unterschiedlichen methodischen Zugängen kritisiert. Ein weiterer Diskussionspunkt ist der Daten- und Vertrauensschutz, denn z. B. Interviewtranskriptionen werden oft ohne eine Zugangssicherung auf der Festplatte gespeichert. Personenbezogene Daten sind somit nicht sicher geschützt. (Vgl. Lüders 2012, S. 635)

5.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

Am Ende einer jeden Forschung ist es wichtig, dass die Einschätzung der Ergebnisse anhand von Güterkriterien steht. Das heißt, dass Maßstäbe entwickelt werden, an denen die Qualität der Forschungsergebnisse gemessen wird. Die Maßstäbe der quantitativen Forschung kann man nicht einfach adaptieren. Die Güterkriterien für die qualitative Forschung müssen neu festgelegt werden und sich mit neuen Inhalten füllen. Außerdem sollte die Geltungsbegründung in der qualitativen Methode flexibler sein. Das bedeutet ein argumentatives Vorgehen, um die Qualität der Forschung beweisen zu können. Das bloße Errechnen von Kennwerten ist hier nicht ausreichend. (Vgl. Mayring 2002, S. 140)

Diskutiert werden deshalb verschiedene Ansätze der Kriterien für die Beurteilung von Vorgehen und Ergebnissen. Neben den klassischen Kriterien wie Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Genauigkeit) und Objektivität werden neue, „methodenangemessene“ Güterkriterien entwickelt. (Vgl. Flick 2009, S. 489)

5.3.1. Die klassischen Güterkriterien

Die *Validität* gibt an, ob der/die Forscher/in tatsächlich das erfasst hat, was er/sie erfassen wollte. (Vgl. Mayring 2002, S. 140) Das Hauptproblem bei diesem Kriterium in der qualitativen Forschung ist ihre Überprüfung, denn diese liegt in der Determination des Verhältnisses zwischen den analysierten Zusammenhängen und der Fassung, die der/die

Forscher/in selber davon liefert. Die Frage, die sich hier stellt, ist wie sich diese Zusammenhänge darstellen, wenn sie nicht gerade im Fokus einer empirischen Forschung stehen. (Vgl. Flick 2009, S. 493)

Die *Reliabilität* betrifft die Genauigkeit der Erfassung des Gegenstandes, also ob der/die Forscher/in seinen/ihren Untersuchungsgegenstand exakt erfasst hat. Im Zentrum des Kriteriums liegt die Konsistenzprüfung, d. h. das Instrument wird in zwei gleich große Hälften geteilt. Jede Hälfte liefert Ergebnisse, welche dann auf Übereinstimmungen verglichen werden. Das Problem das hier entsteht, ist, dass die Hälften ungleich sind, so dass sie nie miteinander übereinstimmen. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass sich die Forscher/innen bei der exakten Ausführung dieses Kriteriums die Hälfte der Untersuchung ersparen können, denn die Verfahren für die Datenerhebung sind genau angelegt und sie decken alle relevanten Aspekte ab. (Vgl. Mayring 2002, S. 140 - 141)

Bei der Re-Test-Reliabilität wird der Untersuchungsgegenstand nach kurzer Zeit erneut abgeprüft und die Ergebnisse werden mit der ersten Untersuchung dann verglichen. Auch hier hagelt es an Kritik seitens der qualitativen Forschung, denn erstens unterliegt der Gegenstand allein durch den Eingriff des/r Forschers/in Veränderungen und andererseits entwickeln sich auch die Versuchspersonen weiter, ihre Bedingungen ändern sich und sind abhängig vom sozialen Wandel. (Vgl. Mayring 2002, S. 142)

Die *Objektivität* ist das dritte klassische Gütekriterium und untersucht, ob bei der Analyse von qualitativen Daten zu einem Forschungsobjekt zwei oder mehrere Forscher/innen zu den gleichen Ergebnissen gelangen. Sollte das der Fall sein, dann werden diese erlangten Ergebnisse als verlässlich und objektiv betrachtet und erhalten somit ihre Gültigkeit. (Vgl. Flick 2009, S. 499)

5.3.2. Die allgemeinen Gütekriterien der qualitativen Forschung

Da die klassischen Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung als unzureichend angesehen werden, empfiehlt MAYRING neue Gütekriterien für die qualitative Methode. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 156)

Die *Verfahrensdokumentation* ist das erste der sechs Gütekriterien und fordert das genaue Dokumentieren von Verfahren, mit denen die Ergebnisse gewonnen wurden. In der quantitativen Sozialforschung reicht hier oft die Andeutung auf verwendete Techniken und Messinstrumente, weil sie ja standardisiert sind. In der qualitativen Forschung wurde die

Methode oft speziell für den Untersuchungsgegenstand entwickelt und genau dieser Vorgang muss exakt dokumentiert werden, damit die Leser/innen den Forschungsprozess nachvollziehen können. (Vgl. Mayring 2002, S. 144 -145)

Die dokumentarische Methode, die in dieser Arbeit zur Auswertung der gewonnenen Informationen angewendet wird, erfüllt dieses Gütekriterium.

Die *argumentative Interpretationsabsicherung* ist ein wichtiges Gütekriterium, weil Interpretationen an sich eine große Rolle in der qualitativen Forschung spielen. Diese können nicht bewiesen werden, aber eine Qualitätseinschätzung wird dennoch gebraucht. Das passiert indem Interpretationen nicht gesetzt, sondern unter der Berücksichtigung verschiedener Kriterien argumentativ begründet werden müssen. Die Interpretationen müssen logisch und stichhaltig sein, eventuelle Brüche müssen erklärt werden. (Vgl. Mayring 2002, S. 145)

In der vorliegenden Arbeit richten sich die Interpretationen der gewonnenen Informationen nach bestimmten Kategorien, die anhand von verschiedenen Studien entwickelt wurden. Das Prinzip der Offenheit erlaubt aber eine Verschiebung dieser Kategorien. Das heißt, je nach erhaltenen Informationen können diese Kategorien bei der Ergebnissicherung um neue Aspekte erweitert werden.

Trotz der oft erwähnten praktizierenden Offenheit in der qualitativen Forschung, ist eine gewisse *Regelgeleitetheit* dennoch von großer Relevanz. Das heißt, der/die Forscher/in muss bereit sein, seine geplanten analytischen Schritte zu modifizieren. Ein unsystematisches Vorgehen ist nicht vorgesehen. Auch in der qualitativen Sozialforschung sind bestimmte Verfahrensregeln, wie das Material systematisch bearbeiten werden soll, vorgegeben. Zuerst werden die Analyseschritte festgelegt, dann das zu untersuchende Material in gut durchdachte Einheiten unterteilt und die Analyse beginnt dann planmäßig von einer Einheit zur nächsten. Selbstverständlich heißt Regelgeleitetheit nicht, dass der/die Forscher/in den Vorgaben ausgeliefert ist und sie starr befolgen muss, denn auch hier gibt es Ausnahmen. Vermerkt soll nur werden, dass auch die qualitative Forschung ohne Regeln wertlos wäre. (Vgl. Mayring 2002, S. 145 - 146)

Wie schon erwähnt, deckt die dokumentarische Methode in meiner Arbeit jene Gütekriterien ab, die ein dokumentarisches, regelgeleitetes Handeln fordern.

Die *Nähe zum Gegenstand* ist der Hauptgedanke jeder Art von Forschung und besonders in der qualitativen Methode ein Grundprinzip. In der qualitativen Forschung kommt man seinem Gegenstand insofern nahe, dass man die Alltagswelt der Untersuchungssubjekte aufgreift. Die zu untersuchenden Personen werden nicht ins Labor geholt, sondern der/die Forscher/in

begibt sich in ihre natürliche Lebenswelt und setzt an konkreten sozialen Problemen an. Die Forschung wird für die Versuchspersonen betrieben und erreicht somit eine optimale Nähe zum Untersuchungsgegenstand. (Vgl. Mayring 2002, S. 146) Ein Verlust dieser Nähe würde die qualitative Forschung abwerten und denunzieren. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 1, S. 157) Meine Nähe zum Forschungsgegenstand ist insofern gegeben, dass ich mich erstens mit den Interviewpartnern/innen persönlich auseinandersetze, indem ich mich mit ihnen von Angesicht zu Angesicht unterhalte. Zweitens finden mehr als die Hälfte meiner Gespräche in den Schulen selbst statt, sprich im vertrauten Umfeld der befragten Personen. Und drittens behandelt meine Forschung ein Thema, das mein zukünftiges Berufsfeld direkt betrifft. Mein persönliches Interesse zum Lehrerberuf baut automatisch eine Nähe zu meinem Forschungsgegenstand auf.

Legt der/die Forscher/in seine Ergebnisse den untersuchten Personen vor und diskutiert mit ihnen darüber, so kann er die Gültigkeit seiner Ergebnisse überprüfen. Dieses Gütekriterium nennt man *kommunikative Validierung*. Finden sich die Betroffenen in den Ergebnissen und Interpretation wieder, so kann das ein Zeichen für die Gültigkeit der Ergebnisse sein. In der qualitativen Forschung werden den Beforschten mehr Kompetenzen eingeräumt, denn sie werden als denkende Subjekte wahrgenommen und nicht nur als Datenlieferanten. Der Dialog, den der/die Forscher/in mit ihnen aufnimmt, liefert wichtige Argumente für die Bedeutung der Ergebnisse. (Vgl. Mayring 2002, S. 147)

Dieses Gütekriterium wird bei mir nur peripher angewendet. Das heißt, ich fasse während dem Interview die vom/von der Interviewpartner/in erwähnten Punkte kurz zusammen und frage nach, ob ich das so richtig verstanden habe. Aus Zeitgründen, sowohl persönlich wie auch auf der Seite des Lehrpersonals, wird kein zweites Treffen mehr stattfinden, wo die Ergebnisse noch einmal besprochen werden.

Die Qualität einer Forschung soll durch die Verbindung mehrerer analytischer Vorgänge erreicht und vergrößert werden. Das heißt, dass unterschiedliche Datenquellen herangezogen werden können und sie aufgrund von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und Methoden auf verschiedene Arten interpretiert werden. MAYRING vergleicht dieses Vorgehen mit einem Triangel, denn auch dieses Instrument erzeugt den Klang erst durch die Verbindung der drei Seitenstäbe. Mit *Triangulation* versucht der/die Forscher/in verschiedene Lösungsansätze für seine Fragestellung zu finden und dann die Ergebnisse zu vergleichen. Ziel ist es nicht, die komplette Übereinstimmung zu finden, aber aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven, welche die Ergebnisse liefern, können Schwächen und Stärken der einzelnen Analysewege

dokumentiert werden. (Vgl. Mayring 2002, S. 147 - 148)

Das Gütekriterium der Triangulation wird in meiner Arbeit nicht berücksichtigt.

5.4 Das qualitative Interview

Das Interview mit seinen einzelnen qualitativen Formen ist zwar eine alte, aber auch gleichzeitig moderne und beliebte Erhebungsmethode, die stark verbreitet ist. Die teilnehmende Beobachtung ist zwar das Paradebeispiel der qualitativen Methode, das qualitative Interview hat jedoch an Bedeutung gewonnen. Denn es fällt leichter einzelne Personen zu einem Interview zu bewegen als sich in deren sozialen Umwelt, mit der Absicht der Beobachtung, zu begeben. Die Art der Befragung ist immer mündlich-persönlich, also niemals schriftlich oder über das Telefon und die Fragen werden ausnahmslos offen gestellt. Der Befragungsstil ist „weich“, das heißt, der/die Interviewer/in versucht ein Vertrauensverhältnis mit der befragten Person aufzubauen und sich in seine Situation einzufühlen.

Ein weiterer Vorteil, der für den Einsatz von qualitativen Interviews spricht, ist das genau ergründete Auswertungsverfahren mit Interpretationen von Texten. Gerne bedienen sich die Forscher/innen dieser Methode und beziehen sich auf die durch Interviews produzierten Texte. Die aufgezeichneten Informationen sind unverfälscht und authentisch. Sie können beliebig reproduziert werden und ihre Auswertung ist intersubjektiv nachvollziehbar. Diese Vorteile weist die teilnehmende Beobachtung nicht auf. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, S. 35)

Die Authentizität der Interviews kommt daher, dass bei dieser Erhebungsmethode die Alltagskommunikation bedeutend ist: Geschichten und Erlebnisse werden erzählt, die Beteiligten hören einander zu und machen ihre Standpunkte deutlich. Das charakteristischste und am besten ausgearbeitete Interviewverfahren ist das narrative Interview mit seinen unterschiedlichen Formen, auf welches im nächsten Kapitel näher eingegangen wird. (Vgl. Nohl 2008, S. 7)

Das Wort „Interview“ kommt aus dem anglo-amerikanischen Raum und fand seine Durchsetzung im deutschen Sprachraum im 20. Jahrhundert. Die ursprüngliche Abstammung des Wortes „Interview“ kommt jedoch vom französischen „entrevue“ und bedeutet „verabredete Zusammenkunft“, „sich begegnen“ oder „sich kurz sehen“. In der Alltagssprache ist der Ausdruck Interview vor allem im Bereich des Journalismus geläufig, denn hier dient das Interview dem Gespräch zwischen einem/r Journalisten/in und einer

Persönlichkeit aus der Öffentlichkeit mit dem Zweck der Publizierung. Es ist eine bewusst hergestellte Gesprächssituation zwischen den beteiligten Personen, mit dem Ziel, dass einer Fragen stellt und der andere diese beantworten soll. Ein Interview ist ein methodisch durchdachtes Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung und kommt somit der Ideologie der quantitativen Methode sehr nah. Die untersuchten Personen teilen verbale Informationen mit Hilfe von gezielt eingesetzten Fragen mit.

Es gibt Gemeinsamkeiten zwischen den quantitativen und qualitativen Interviews. Die wissenschaftliche Zielsetzung wie auch das planmäßige Vorgehen ist in der qualitativen Forschung ebenfalls relevant, jedoch wird von den Kritikern/innen angezweifelt, ob qualitative Interviews den Kriterien der Wissenschaftlichkeit genügen. Einigkeit herrscht auch darüber, dass die interviewten Personen dazu bewegt werden sollen, verbale Informationen von sich zu geben, denn das ist das A und O für den/die Forscher/in.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten zwischen quantitativen und qualitativen Interviews gibt es entscheidende Unterschiede bei der Art und Weise des Vorgehens und bezüglich der Fragestellungen. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, S. 35 – 36)

Der Hauptunterschied besteht hier zwischen den standardisierten Interviews, die ihre Anwendung im quantitativen Bereich finden, und den nicht-standardisierten Interviews.

Bei der standardisierten Befragung befolgt der/die Forscher/in akribisch genau seinen/ihren Fragebogen, ohne auf die Antwort von der befragten Person einzugehen oder darauf Bezug zu nehmen. Werden vom/von der Interviewpartner/in Rückfragen gestellt, werden diese entweder ignoriert, damit keine suggestive Beeinflussung entsteht, oder sie werden in der gleichen Formulierung wiederholt, um Paraphrasierungen zu vermeiden. Diese künstlich hergestellte Gesprächssituation geht an einer Situation eines Alltagsgesprächs vorüber. Bei der standardisierten Form der Befragung wird ein genau ausgearbeiteter Fragebogen verwendet, wo die Formulierung wie auch die Reihenfolge der Fragen fix vorgegeben ist. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, S. 40)

Die Vorteile des standardisierten Interviews sind neben ihrer einfacheren und schnelleren Durchführung auch die bessere Vergleichbarkeit der Antworten, weil die Fragestellung und ihre Reihenfolge immer dieselbe ist. Das führt zu einer schnelleren Analyse der Antworten, die mit einer hohen Zuverlässigkeit verbunden ist.

Der Nachteil ist, dass die Dauer der standardisierten Befragung im Vergleich mit der anderen Methode kürzer sein kann. Somit sind keine Breite und Tiefe der Antworten und der gelieferten Informationen gegeben, da die Nachfragen des/r Interviewers/in fehlen.

Ein weiterer Nachteil ist, dass die befragten Personen die für sie relevanten Aspekte nicht

anführen können. Sie kommen wegen des genau festgelegten Fragebogens „nicht zu Wort“ und befriedigen so nur das Bedürfnis des/r Forschers/in. Die Bedürfnisse der Befragten werden in den Hintergrund gestellt. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, S. 51; S. 56)

Im nicht-standardisierten Interview geht der/die Forscher/in auf das Gesagte von der befragten Person ein und richtet seine/ihre weiteren Fragen darauf aus. Der/die Interviewpartner/in wird nicht in ein vorgefertigtes Frage-Antwort-Korsett gezwungen, sondern äußert frei seine/ihre Gedanken in den eigenen Worten. Es existiert kein Fragebogen oder fest vorgegebene Fragen, d. h. dass weder die Formulierung der Fragen selber noch der Ablauf des Interviews festgelegt ist. Im Vordergrund steht ein Rahmenthema, über welches sich frei unterhalten wird. Es handelt sich hier um eine offene Gesprächstechnik, d. h. der interviewten Person wird die aktive Steuerung des Gesprächsverlaufes überlassen, während der/die Interviewer/in sich passiv im Hintergrund hält. Der/die Interviewer/in darf zur Präzisierung einer Antwort Zwischenfragen stellen oder durch Wiederholen des Gesagten die Klarheit der Aussage überprüfen. Der Vorteil bei dieser Art von Befragung ist, dass die Durchführung flexibler ist und sich die Interviewpartner/innen durch die offene Fragestellung ermutigt fühlen, lebensnähere Antworten zu geben. Die Gesprächssituation ist nicht künstlich hergestellt, sondern der alltäglichen Situation angepasst.

Die lange Dauer des Interviews und die damit verbundenen Kosten sind als Nachteil anzuführen sowie auch die schwierige Vergleichbarkeit der Antworten. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, S. 40 – 43; S. 54 - 56; S. 69)

5.4.1 Formen des narrativen qualitativen Interviews

Die Erhebungsverfahren bei qualitativen Interviews sind vielfältig und in der Literatur ausführlich behandelt. Wie schon erwähnt, sind narrative Interviews die prägnanteste Interviewform in der qualitativen Forschung. (Vgl. Nohl 2008, S. 7)

Das narrative Interview ist eine spezielle Form des qualitativen Interviews. Die befragte Person wird aufgefordert, zu dem im Interview genannten Thema frei zu erzählen.

Voraussetzung ist eine gewisse Grundkenntnis des/r Interviewpartners/in zum behandelten Gegenstand. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, S. 70)

Es gibt unterschiedliche Interviewarten narrativer Form. Die Unterschiede sind mehr oder weniger deutlich, aber eines haben sie gemeinsam: sie beinhalten alle das Prinzip der Offenheit der Kommunikation. Es existieren keinerlei Vorgaben für die Antworten wie in

standardisierten Interviews, die befragten Personen erzählen frei.

Selbstverständlich bedeutet die Offenheit in der Befragung nicht, dass es bei den qualitativ geführten Interviews an Struktur fehlt. Die Strukturierung entsteht zwischen dem/r Interviewer/in und seinem/r Interviewpartner/in und es kann in verschiedener Art und Weise zu Intervieweingriffen kommen. Die typische Unterscheidung der Interviewarten ist zwischen dem *biographischen Interview*, welches weitgehend ohne Leitfaden auskommt, und dem *leitfadengestützten Interview*, welches auch als halb-standardisierte Befragung definiert wird. Hier dient dem/r Interviewer/in ein Leitfaden als Vorlage, es bleibt ihm/r jedoch überlassen wie und wann er/sie die Fragen stellt.

Die Gemeinsamkeit dieser beiden Interviewformen ist, dass sie narrativ fundiert sind und auf die Erforschung von Erfahrungen und Orientierungen der befragten Personen zielen. Im Fokus stehen aber „nicht nur Meinungen, Einschätzungen, Alltagstheorien und Stellungnahmen der befragten Personen abzufragen, sondern Erzählungen zu deren persönlichen Erfahrungen hervorzulocken.“ (Vgl. Nohl 2008, S. 7; S. 19 – 20)

Im Folgenden wird das problemzentrierte leitfadengestützte Interview näher vorgestellt, weil diese Interviewform bei meinen Interviews eingesetzt wurde.

Im leitfadengestützten Interview werden Themen nacheinander von der forschenden Person vorgegeben, somit kann die befragte Person ihr Thema nicht frei wählen, sondern orientiert sich nach den Vorgaben und den Forschungsinteressen des/r Interviewers/in. Natürlich muss der/die Forscher/in auch bei dieser Interviewform abwarten, bis die Gesprächspartner/innen mit ihren Antworten zum Ende kommen. Dann erst darf er/sie zur nächsten Frage, die zu einem zweiten Thema führt, übergehen. Der Leitfaden wird flexibel gehalten und entspricht nicht der Form der standardisierten Methode. (Vgl. Nohl 2008, S. 19 - 21)

Es existieren verschiedene Formen des leitfadengestützten Interviews, wie unter anderem das fokussierte Interview, das problemzentrierte Interview und das Experteninterview.

In meiner Arbeit kommt das problemzentrierte Interview zum Einsatz, deswegen wird es im Folgenden näher vorgestellt:

Das *problemzentrierte Interview* wurde von Andreas WITZEL entwickelt und stützt sich anhand eines Leitfadens auf biographische Daten in Bezug auf ein bestimmtes Problem. Diese Form des Interviews ist durch drei Kriterien gekennzeichnet: erstens durch die Problemzentrierung, was bedeutet, dass sich der/die Forscher/in nach einer gesellschaftlichen Problemstellung orientiert. Zweites Kriterium ist die Gegenstandsorientierung, wo die Methoden am Gegenstand selbst entwickelt werden sollen und drittens die

Prozessorientierung im Forschungsprozess und dem Verständnis des Gegenstandes. (Vgl. Flick 2012, S. 210)

Die zentrale Annahme beim problemzentrierten Interview ist, dass mit Hilfe der Fragen aus dem Leitfaden Erzählungen auf der Seite der Befragten ausgelöst werden. Der Leitfaden dient nach WITZEL als Gedächtnisstütze für den/die Interviewer/in und erscheint als Hilfsmittel zur narrativen Ausgestaltung des Interviews (vgl. Nohl 2008, S. 21 - 22), wenn zum Beispiel das Gespräch ins Stocken gerät. Auch kann der/die Interviewer/in dem Gesprächsverlauf eine komplett neue Wendung geben. (Vgl. Flick 2012, S. 210) Erzählgenerierende Fragen sind selbstverständlich die Voraussetzung, denn die Interviewpartner/innen sollen angeregt werden ihre Erzählungen detailliert wiederzugeben. (Vgl. Nohl 2008, S. 21 - 22) Die Forscher/innen selbst haben sich ein theoretisch-wissenschaftliches Vorwissen angeeignet bevor sie die Interviews starten. Aus ihren gesammelten Informationen werden dann für sie wichtige Aspekte herausgefiltert, welche in den Leitfragebogen eingebaut werden. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 2, S. 75)

NOHL zitiert in seinem Werk folgende Aussage von WITZEL:

„Zum einen „hakt“ ... der Interviewer sozusagen im Gedächtnis die im Laufe des Interviews beantworteten Forschungsfragen ab, kontrolliert also durch die Vergegenwärtigung des Leitfadens die Breite und Tiefe seines Vorgehens. Zum anderen kann er sich aus den thematischen Feldern, etwa bei einem stockenden Gespräch bzw. bei unergiebigem Thema, inhaltliche Anregungen holen, die dann ad hoc entsprechende der Situation formuliert werden [...].“ (Nohl 2008, S. 21)

Der Ablauf des problemzentrierten Interviews läuft nach folgenden Kommunikationselementen ab:

Zuerst kommt der *Gesprächseinstieg* selbst, in dem eine allgemeine erzählgenerierende Frage zum Thema gestellt wird. In meinem Fall sind das folgende Fragen: „Was gefällt Ihnen gut an Ihrer Arbeit als Lehrer/in für muttersprachlichen / französischen Unterricht?“ bzw. „Was bereitet Ihnen Schwierigkeiten in Ihrer Arbeit als Lehrer/in für muttersprachlichen / französischen Unterricht?“

Dann kommen *allgemeine Sondierungen* ins Spiel. Das bedeutet, dass durch gezieltes Nachfragen weitere Details zu dem bisherig Erzählten dazu kommen. (Vgl. Flick 2012, S. 211) Der/die Interviewer/in animiert durch ein Erzählbeispiel die narrative Phase der befragten Person, um an genauere Informationen zu gelangen. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 2., S. 75)

Der nächste Schritt im Interviewverlauf ist die *spezifische Sondierung*, die das Verständnis der fragenden Person vertiefen soll. Hier stehen dem/der Forscher/in drei Möglichkeiten zur Verfügung (vgl. Flick 2012, S. 211): die erste Möglichkeit ist die Zurückspiegelung in Form von Zusammenfassungen, Rückmeldungen und Interpretationen vom/von der Interviewer/in selber. Die befragte Person bekommt die Chance etwas zu ergänzen oder Aussagen zu korrigieren, falls sie falsch verstanden wurden. Diese Form von Zurückspiegelung findet in meiner Arbeit Anwendung, da ich am Ende eines jeden Interviews die wichtigsten Aussagen meiner Interviewpartner/innen zusammenfasse, um sicher zu gehen, dass alles richtig verstanden wurde. Die zweite Möglichkeit der spezifischen Sondierung bietet sich in Form von Verständnisfragen an. Der/die Interviewer/in greift widersprüchliche Antworten oder unklare Aussagen auf, um an präzisere Informationen zu gelangen. Die letzte Möglichkeit besteht in der Konfrontation mit Widersprüchen oder Ungereimtheiten, wobei man hier Vorsicht walten lassen muss. Denn eine Konfrontation kann die Gesprächsstimmung schnell kippen.

Die letzte Phase im Interview stellen die *Ad-hoc-Fragen* dar, in der die fragende Person die Möglichkeit bekommt, Fragen zu diversen Themenbereichen zu stellen, die von der Seite des/der Interviewpartners/in noch nicht erwähnt wurden. (Vgl. Lamnek 1995, Bd. 2., S. 76)

5.5 Die dokumentarische Methode

Mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Arnd-Michael NOHL werden die geführten Interviews in dieser Arbeit interpretiert. Entwickelt wurde Methode ursprünglich von Ralf BOHNSACK, der sich mit den Theorien von Karl MANNHEIM und Harold GARFINKEL kritisch auseinandersetzte, um eine methodologisch zuverlässige Auswertungsmethode auszuarbeiten. Die dokumentarische Methode findet in vielen Forschungsbereichen Anwendung, wie z. B. in der Pädagogik, Jugendforschung, Informatik oder Medizin. Eigentlich wurde sie zur Interpretation von Gruppendiskussionen entwickelt, später wurde sie dann für die Interpretation von Bildern, Videos und teilnehmender Beobachtung benutzt. Bis jetzt weniger verbreitet ist die dokumentarische Interpretation von Interviews, wurde aber unter anderem schon von Ralf BOHNSACK dafür angewendet. Da noch keine methodologische Begründung dieser Verbindung von Interviews und dokumentarischen Auswertungsverfahren in ausführlicher Form vorliegt, vertieft NOHL diese in seinem Werk „Interview und dokumentarische Methode“. (Vgl. Nohl 2008, S. 7; S. 14)

Das Ziel der Interpretationen mit Hilfe der dokumentarischen Methode ist die Nachbildung des Zusammenhangs von den gesammelten Daten über „Orientierungen“ und „Erfahrungen“. (Vgl. Nohl 2008, S. 7)

Über die Ziele der Methode schreibt NOHL folgendes:

„Sie dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen und Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis.“ (Nohl 2008, S. 8)

Die nächsten zwei Unterkapitel behandeln den theoretischen Hintergrund der dokumentarischen Methode und die Anwendung in der Praxis.

5.5.1. Der theoretische Gesichtspunkt

Einige elementare Konzepte dieser Methode stammen von Karl MANNHEIM, der besonders die Unterscheidung zwischen zwei Sinnebenen hervorhebt: Der *immanente Sinngehalt* untersucht das wörtlich Gesagte von den Menschen, die über ihre Erfahrungen sprechen. Er bezieht sich sozusagen auf das „Was“, also auf das, was die befragte Person buchstäblich sagt. Der *dokumentarische Sinngehalt* beschreibt das „Wie“, d. h. er rekonstruiert die dargelegte Erfahrung als Dokument einer Orientierung. Er zeigt auf, wie der Text und die vorkommenden Handlungen aufgebaut sind und wie das Thema abgehandelt wird. Die dokumentarische Methode ist durch einen Wechsel vom „Was“ zum „Wie“ gekennzeichnet. Auf der praxisbezogenen Seite entstehen durch diese Unterscheidung der Sinnebenen zwei Arbeitsschritte der dokumentarischen Interpretation: die formulierende und die reflektierende Interpretation, welche im nächsten Unterkapitel näher beschrieben werden. (Vgl. Nohl 2008, S. 8 - 9)

Weitere theoretische Begriffe von Karl MANNHEIM sind das *atheoretische Wissen* und die *konjunktive Erfahrung*. Das Erstere wird definiert als eine Art von Wissen, die vom routinierten Handeln unterstrichen wird, wie z. B. Fahrrad fahren oder das Benutzen des Telefons. Atheoretisch wird dieses Wissen deshalb genannt, weil es ohne explizite Erklärungen oder großes Nachdenken angewendet wird. Menschen wissen aus Erfahrung wie man eben z. B. Fahrrad fährt oder ein Telefon bedient, es ist ein habituelles Handeln und wird auch implizites Wissen genannt. Wenn dieses Wissen jemandem Außenstehenden erklärt

werden muss, z. B. wenn einem Kind das Radfahren beigebracht wird, dann erst wird versucht, dieses atheoretische Wissen in Worte zu fassen. Das atheoretische Wissen verbindet Menschen, weil es auf idente, sich deckende Erfahrungen und Handlungen aufbaut. Man spricht hier also von einer konjunktiven Erfahrung, die man mit anderen Menschen teilt. Berichten Menschen über ihre konjunktiven Erfahrungen anderen Personen, die diese nicht kennen oder nicht teilen, dann sind sie gezwungen, diese explizit zu erklären. Da das atheoretische Wissen „eng mit der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien und Milieus verknüpft ist“ (Nohl 2008, S. 11), ist dieser Aspekt für den/die Forscher/in interessant. (Vgl. Nohl 2008, S. 10 – 11)

Für die dokumentarische Methode zur Aufschließung des atheoretischen Wissens hat Ralf BOHNSACK die *komparative Sequenzanalyse* entwickelt. Da dieses implizite Wissen, also das routinierte Handeln, von den befragten Personen oft nicht erklärt werden kann, soll der/die Forscher/in dies mit Hilfe der komparativen Sequenzanalyse rekonstruieren. Im Unterschied zu anderen Auswertungsverfahren, in denen die sequenzanalytische Verfahrensweise auch angewendet wird, ist sie in der dokumentarischen Methode vergleichender Natur. Das bedeutet, dass die Ergebnisse eines Falles mit den Ergebnissen anderer Fälle verglichen werden. Denn der Stil der Themenbearbeitung in einem Interview kann am besten rekonstruiert werden, wenn Vergleiche mit anderen Interviewtexten, in denen das gleiche Thema behandelt wurde, gemacht werden. Denn mit nur einem transkribierten Interview neigen Forscher/innen dazu, den Text mit dem eigenen Alltagswissen über das Thema zu interpretieren. Erst mit mehreren Texten nebeneinander sehen die Forscher/innen das erste Interview nicht nur mit dem eigenen Wissen, sondern sehen es vor dem Hintergrund anderer empirischer Beispiele bzw. Fälle. Werden ausreichend Fälle analysiert und miteinander verglichen, gelangt die forschende Person zu Typenbildungen und anschließend zu Hypothesen.

Unterschieden wird zwischen der sinngenetischen und der soziogenetischen Typenbildung. In der sinngenetischen Typenbildung werden verschiedenen Orientierungsrahmen, die zur Bearbeitung einer Problemstellung relevant sind, herausgearbeitet und typisiert. Bei der soziogenetischen Typenbildung handelt es sich um die Analyse von kennzeichnenden Erfahrungshintergründen der Orientierungsrahmen. (Vgl. Nohl 2008, S. 11 - 13)

Die *Narrationsstrukturanalyse*, auf die sich NOHL ebenfalls bezieht, wurde in erster Linie für die Interpretation von Interviews von Fritz SCHÜTZE entwickelt. Dieses spezielle Auswertungsverfahren zeichnet sich durch drei Schritte aus: der erste Schritt ist die

Textsortendifferenzierung. Hierzu wird das gesammelte Material durchgesehen und überprüft, an welchen Stellen die verschiedenen Textsorten, wie u. a. Beschreibung oder Argumentation, auftauchen. Die Darstellungsart der Lebensgeschichte wird auf diese Weise aufgezeigt, das heißt z. B. welche Textsorte die dominierende ist oder auf welche Schlüsselereignisse zurückgegriffen wird usw. Der nächste Schritt ist die strukturelle Beschreibung, welche der Abfolge des Interviewtextes folgt. Sie zeigt auf, wie die Erzählungen von den Interviewpersonen dargelegt werden, wie sie sich in ihnen verwickeln, welche ihnen wichtig erscheinende Sachverhalte eingefügt werden und welche sie aussparen. Besonders die Prozessstrukturen, d. h. Handlungsmuster und Abläufe der Lebensgeschichte, werden herausgearbeitet. Der dritte Schritt ist die analytische Abstraktion, welche sich ebenfalls wieder in drei weitere Elemente aufteilt: erstens das Herausarbeiten der Abfolge und Beziehungen verschiedener Prozesse in einem Lebenslauf. Das zweite Element ist die Rekonstruktion zwischen biographischen und sozialen Prozessen und der dritte Punkt behandelt die „eigentheoretischen und evaluativen Ausführungen und ihre Beziehungen zu den Prozessstrukturen des Lebensablaufes“ (Nohl 2008, S. 34). Im Wesentlichen geht es um die Unterscheidung zwischen Verallgemeinerungen und fallspezifischen Elementen. Dieser letzte Schritt wird von NOHL kritisiert, da diese Unterscheidung nur anhand von Vermutungen geschehen kann, denn hierzu gibt es kein methodisches Verfahren. (Vgl. Nohl 2008, S. 33 – 36)

Die Trennung der Textsorten nach SCHÜTZE wird von NOHL aufgegriffen. Die Texte werden jedoch in der dokumentarischen Methode miteinander verglichen, das heißt der/die Forscher/in geht komparativ vor. Vorteilhaft bei der komparativen Methode, angelehnt an den Theorien von Barney G. GLASER und Anselm STRAUSS, ist der Ausschluss von subjektiven Interpretationen der forschenden Subjekte. Der Unterschied zwischen der Theorie von GLASER / STRAUSS und von SCHÜTZE zur dokumentarischen Methode liegt darin, dass die Daten „nicht nur hinsichtlich ihrer Funktionalität in Bezug auf einen Fall bzw. eine [...]Dimension“ (Nohl 2008, S. 43) interpretiert werden, sondern sie werden in ihrer Mehrdimensionalität erfasst. Wichtig ist es hierbei, nicht schon zu Beginn der Interpretationen bei nur einem Fall zu verbleiben, sondern die komparative Analyse konsequent durchzuführen. (Vgl. Nohl 2008, S. 36 – 43)

5.5.2 Die dokumentarische Methode in der Praxis

Zwei Hauptschritte charakterisieren die Herangehensweise in der dokumentarischen Methode: die *formulierende Interpretation*, welche komplett im Interpretationsrahmen verbleibt und den Themeninhalt neu formuliert und die *reflektierende Interpretation*. Hier wird vor Augen geführt, wie ein bestimmtes Thema oder eine Problemstellung verarbeitet bzw. abgehandelt wird. Anschließend folgt die Typenbildung.

Die dokumentarische Methode ist erstens gekennzeichnet durch eine deutliche Trennung zwischen den eben erwähnten zwei Interpretationsarten. Zweitens kommt von Anfang an die komparative Analyse zum Einsatz, welche konsequent verfolgt wird. Und drittens werden die Ergebnisse in Form von Typen erreicht, vor allem von „mehrdimensionalen, soziogenetischen Typologien, die eine Generalisierung der Ergebnisse empirischer Interpretationen“ (Nohl 2008, S. 45) erlauben. (Vgl. Nohl 2008, S. 9; S. 45)

Die dokumentarische Methode gliedert sich in folgende Arbeitsschritte:

Die *formulierende Interpretation* ist der erste Schritt, sie passiert noch vor der Transkription der Interviews. Sie dient zur Aufspürung des „Was“ eines Interviewtextes.

Der/die Forscher/in hört sich die Tonaufnahme des Interviews an und dokumentiert tabellarisch die zeitliche Abfolge der Themen. Diese tabellarische Themendokumentation nennt sich *thematischer Verlauf*, mit dessen Einsatz die Themen, die für die Forschung von Interesse sind, heraus gefunden und aufgeschrieben werden. Für die Auswahl der thematischen Ausschnitte sind folgende drei Kriterien wichtig:

Erstens sind alle Themen interessant, die von dem/der Forscher/in schon vor der empirischen Forschung bestimmt wurden. Zweitens sind alle Themen von Relevanz, die von der interviewten Person besonders detailliert und engagiert erwähnt wurden. Drittens werden Themen herausgefiltert, die in den unterschiedlichen Fällen, das heißt in mehreren Interviews, auf gleiche Weise behandelt wurden und sich somit sehr gut für die komparative Analyse eignen. (Vgl. Nohl 2008, S. 46)

Der formulierenden Interpretation folgen die *Transkriptionen* der Interviews. Im Buch „Qualitative Evaluation“ wird folgende Definition für den Begriff Transkription verwendet:

„Die Verschriftlichung menschlicher Kommunikation, meist auf der Grundlage von Tonband- oder anderen Aufzeichnungen. [...]“ (Kuckartz 2007, S. 27)

Die Transkription eines Interviews kann mehr oder weniger ausführlich und detailliert sein, das ist je nach Verwendungszweck abhängig. (Vgl. Kuckartz 2007, S. 27)

Den Transkriptionen folgt die *formulierende Feininterpretation*, welche dazu dient, jeden Themenabschnitt in seiner Abfolge nach generell auffallenden Themenwechsel zu überprüfen. Dadurch werden sogenannte Ober- und Unterthemen festgelegt. Zu jedem Unterthema wird eine thematische Zusammenfassung in den eigenen Worten des/r Forschers/in zusammengestellt. Diese Reformulierung des Inhaltes hat den Zweck, den Text für den/die Forscher/in fremd zu machen.

Der nächste Arbeitsschritt ist die *reflektierende Interpretation*, welche das „Wie“ des Interviewtextes erforschen soll. Genauer gesagt, steht hier im Fokus, wie und in welchem Rahmen ein Thema bzw. eine Problemstellung bearbeitet wird.

Die erzählgenerierenden Fragen, die anhand des Leitfadens gestellt werden, führen zu mehr oder weniger ausführlichen Antworten von den befragten Personen. An dieser Stelle kommt die Textsortentrennung, wie sie in der Narrationsstrukturanalyse von SCHÜTZE ausgearbeitet wurde, zum Einsatz. Unterschieden wird hier zwischen Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen, auf die jetzt etwas genauer eingegangen wird. (Vgl. Nohl 2008, S. 46 - 48)

Erzählungen sind „Handlungs- und Geschehensabläufe“ (Nohl 2008, S. 26), die durch einen Anfang und einem Ende sowie durch Orts- und Zeitangaben gekennzeichnet sind.

Beschreibungen sind durch wiederholte Handlungen oder Sachverhalte charakterisiert, das kann ein bestimmtes Bild oder ein Gegenstand sein. Bezeichnend für solche Beschreibungen sind Wörter wie „immer“ und „öfters“.

Argumentationen sind Äußerungen und Erklärungen, die die Gründe und Motive des eigenen oder fremden Handelns veranschaulichen. „In argumentativen Textsorten tauchen stets ‚Quasi-Allsätze‘ mit allgemeinen Prädikaten in behauptender und/oder begründeter Funktion auf.“ (Nohl 2008, S. 28)

Bewertungen sind eng an Argumentationen geknüpft, denn sie verwenden dieselbe Struktur der „Quasi-Allsätze“, sie verwenden bewertende Prädikate und evaluieren eine bestimmte Handlung oder Situation.

Die vier kurz vorgestellten Textsorten sind keine voneinander lösbaren Erscheinungen in einem Text, sondern sie überschneiden sich oft. Sie hängen in einem „Vordergrund-Hintergrund-Verhältnis“ (Nohl 2008, S. 28) zusammen, das heißt eine Vordergrunderzählung kann z. B. durch eine Hintergrundargumentation unterbrochen werden. Besonders

biographische Ausschnitte im Interview können nicht einzig und allein aus Erzählungen bestehen, weil die befragte Person ihre Schilderungen immer wieder erklären oder rechtfertigen muss und die Hintergründe eines Erlebnisses näher beschreiben muss. (Vgl. Nohl 2008, S. 26 – 29)

Stegreiferzählungen sind nach SCHÜTZE authentisch, denn sie liegen nahe an den persönlichen Erfahrungen der erzählenden Person. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der gelebten und der erzählten Erfahrung, wobei es sich beim Erzählen nicht um die Realität selbst sondern eben um eine Erfahrung handelt, die die betroffene Person erlebt hat. Dabei argumentiert und bewertet der/die Erzähler/in seine Schilderungen, um dem/r Interviewer/in seine/ihre Gründe und Motive des Handelns zu erklären. Sie beziehen Stellung zu den Handlungs- und Geschehensabläufen. Argumentationen und Bewertungen sind somit stark an die aktuelle Gesprächssituation gebunden und beziehen sich stärker auf die Gegenwart als auf die tatsächliche Erfahrung. Nach NOHL haben Erzählungen und Beschreibungen eine größere Bedeutung für die Handlungspraxis der interviewten Personen, denn das Wissen mit welchem die Menschen ihre Handlungen oft unbewusst durchführen, kann schwer erklärt werden, sondern nur beschrieben bzw. erzählt werden. Diese beiden Textsorten führen den/die Forscher/in zu dem atheoretischen oder konjunktiven Wissen. (Vgl. Nohl 2008, S. 48 – 49)

Der nächste Schritt ist die *semantische Interpretation* und die *komparative Sequenzanalyse*, die Besonderheiten der dokumentarischen Methode. Mit ihrer Hilfe soll der Zugang zur Wirklichkeit gefunden werden und einen „Beitrag zur Überwindung dieser Dichotomie zwischen subjektivem und objektivem Sinn“ (Nohl 2008, S. 51) leisten. Selbstverständlich bleibt das Wissen der befragten Personen die Grundlage der Interpretation, es wird nur von der sinnhaften Zuschreibung gelöst. Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen dem kommunikativ-theoretischen und dem atheoretischen-konjunktiven Wissen.

NOHL zitiert dazu Folgendes:

„Die dokumentarischen Interpret(inn)en gehen also nicht davon aus, dass sie mehr wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist.“

(Nohl 2008, S. 51)

Ein Vergleich der Interviewtexte dient zur Validierung der Interpretationen, denn die Deutung von nur einem Text basiert auf die Interpretation des/r Forschers/in durch seine/ihre eigenen

Erfahrungen und Gedanken. Um das Voranstellen der subjektiven Vorstellungen der forschenden Person zu vermeiden, sollen mehrere Vergleichstexte herangezogen werden. Am Anfang wird verglichen, wie die interviewten Personen mit dem jeweiligen Thema umgehen. Im leitfadengestützten Interview werden idealerweise die Themen aufgegriffen, die durch die Fragen schon vorgegeben sind. Der große Vorteil der Vergleiche ist, dass die Themen auf ihre Relevanz überprüft werden können, indem verglichen wird, ob sie auch in anderen Interviewtexten vorkommen. (Vgl. Nohl 2008, S. 54 – 56)

Der letzte Schritt der komparativen Sequenzanalyse dient zur Typenbildung zwischen dem sinngenetischen und soziogenetischen Typ. Die sinngenetische Typenbildung veranschaulicht, in welchem „unterschiedlichem Orientierungsrahmen“ (Nohl 2008, S. 58) die Akteure/innen das behandelte Thema bzw. die Problemstellung abhandeln. Verborgен bleiben die sozialen Zusammenhänge der Orientierungsrahmen. Die soziogenetische Typenbildung zeigt hingegen in welchem „sozialen Zusammenhang die Orientierungsrahmen stehen“ (Nohl 2008, S. 59) und dazu muss der/die Forscher/in mehrere Interviews zum Vergleich herannehmen, in denen auch andere Themen bearbeitet wurden. (Vgl. Nohl 2008, S. 57 – 59)

6 DER EMPIRISCHE TEIL

6.1 Einleitende Überlegungen

In den folgenden zwei Kapiteln wird der Forderung nach Explikation, eines der Kennzeichen qualitativer Forschung, nachgekommen. Ich möchte nun vorstellen, wie ich an die durchgeführten Interviews herangehe und wie ich das Material anschließend weiterverarbeiten werde.

Die Erklärung, wie die Wahl auf das problemzentrierte leitfadengestützte Interview gefallen ist, wurde im Kapitel 5.1 gegeben. Mich interessiert die persönliche Meinung und Erfahrung meiner Interviewpartner/innen. Das Prinzip der Offenheit sollte gegeben werden. Aber dennoch möchte ich mit ein paar Fragen, das Gespräch steuern können.

Ich gebe eine kleine Wiederholung, um welche Art von Interview es sich hier genau handelt: Das problemzentrierte Interview ist trotz seines Leitfadens eine offene Interviewart. Der Leitfaden dient als Gedächtnisstütze. Er bleibt flexibel, denn vorgefertigten Fragen wird ausgewichen. Die ersten drei Fragen sind offen und sollen erzählgenerierend wirken, die restlichen Zwischenfragen variieren nach Gesprächsinhalt. Mit der Hilfe der flexibel gehaltenen Zwischenfragen kann ich bei wortkargen Interviewpartnern/innen doch noch die mir wichtigen Informationen einholen oder beim Abschweifen vom Thema, das Gespräch in richtige Bahn wieder lenken.

Die Einholung meiner Informationen wie auch die Wahl meiner eventuell gestellten Zwischenfragen orientieren sich nach den Kategorien der zufriedenstellenden bzw. nicht zufriedenstellenden Aspekte des Lehrberufes, die in Kapitel 4.3 vorgestellt wurden. Bei der Analyse der Interviews werden nach der Methode von NOHL die erwähnten positiven und negativen Aspekte der Muttersprach- und der Französischlehrer/innen mit den Aspekten aus den Kategorien verglichen. Es sollen Gemeinsamkeiten oder Abweichungen bei den Faktoren, die zu einer Berufszufriedenheit bzw. Berufsunzufriedenheit führen, festgestellt werden. Mit diesem Schritt erfülle ich das Gütekriterium der argumentativen Interpretationsabsicherung, denn ich kann meine Interpretationen mit Hilfe dieses Analyseschrittes und der Kriterien argumentativ begründen. Die Offenheit meiner Interviews bleibt jedoch eine wichtige Basis, denn so gelingt es mir vielleicht andere bzw. neue Aspekte, die die Berufs(un-)zufriedenheit beeinflussen, einzuholen.

Ausgewertet werden die Interviews mit der dokumentarischen Methode von NOHL, die in Kapitel 5.5 erläutert ist. Mit dieser Methode kann man persönliche Erfahrungen von Einzelpersonen rekonstruieren und sie gibt Aufschluss über die Handlungsorientierung. (Vgl. Nohl 2008, S. 8)

NOHL's Auswertungsmethode erfolgt in fünf wichtigen Schritten, auf die ich im nächsten Kapitel noch einmal kurz eingehen werde.

Da ich trotz der vorherrschenden Offenheit beim Interview regelgeleitet vorgehe und die Bearbeitung meiner Interviews systematisch und nachvollziehbar ist, werden mit NOHL's Methode gleich zwei der geforderten Gütekriterien der qualitativen Forschung erfüllt: die Regelgeleitetheit und die Verfahrensdokumentation, die mit Hilfe der im Anhang beigelegten einzelnen Analyseschritte der Interviews, vorgelegt wird.

Um besser nachvollziehen zu können, auf welche Punkte ich mich bei den Interviews und deren Auswertung konzentrieren werde, erkläre ich im folgenden Abschnitt noch einmal kurz, nach welchen Kriterien die Berufszufriedenheit in meiner Arbeit gemessen wird.

Im Vordergrund steht die Einholung von Aspekten, mit denen die einzelnen Interviewpartner/innen zufrieden bzw. weniger zufrieden in ihrem Lehrberuf sind. Ich frage also generell nach den positiven und den negativen Seiten im Beruf und lasse die Personen frei erzählen. Im Hinterkopf habe ich die Kriterien aus Kap. 4.3 und frage je nach Bedarf auch nach den einzelnen Kriterien. Durch die Offenheit meiner Fragestellungen und die offenen Antworten, werden neu genannten Kriterien ebenfalls Türen geöffnet. Mit der Berufszufriedenheit wird auch das allgemeine Wohlbefinden in Verbindung gebracht, was eng mit der Integrität im Team und der Beziehung zu Kollegen/innen zu tun hat. Ist dieser Aspekt in den ersten beiden gegebenen Antworten noch nicht vorgekommen, dann wird in einer dritten offenen Fragestellung auch nach dem Verhältnis und der Zusammenarbeit mit Kollegen/innen gefragt. Den Abschluss der Interviews bilden stets die Frage nach Verbesserungsvorschlägen und die allgemeine Bewertung der Berufszufriedenheit auf einer Skala von eins bis fünf. Der Grund warum ich nach den Verbesserungswünschen frage, ist das Sammeln von weiteren negativen Seiten bzw. Problemen, die die Interviewpartner/innen noch nicht erwähnt haben. Oft kommen zum Schluss noch völlig neue Aspekte hinzu, die den befragten Personen erst einfallen, wenn sie konkret über Verbesserungen im Schulsystem nachdenken.

Die Bewertung der Berufszufriedenheit ist die einzige geschlossene Frage und soll zum direkten Vergleich zwischen der Zufriedenheit von Muttersprachlehrer/innen und Französischlehrer/innen heran genommen werden.

6.2 Allgemein Informationen zu den Interviews

Ich werde jetzt die einzelnen Schritte meiner Forschung genau darlegen, um weitere Transparenz bei meinem Forschungsprozess zu geben. Im Mittelpunkt meiner Evaluation stehen die Erkenntnisse, die ich aus den Gesprächen mit meinen Interviewpartner/innen gewinne.

Evaluationsgegenstand sind Lehrer/innen, die entweder auf einer AHS oder einer BHS französischen und muttersprachlichen Unterricht geben. Bei der Wahl meiner Interviewpartner/innen wurden keine bestimmten Auswahlkriterien gestellt, wie zum Beispiel das Alter oder die Dauer ihrer Lehrtätigkeit. Um in Kontakt mit den Lehrer/innen zu kommen, ging ich auf die Schulhomepages, schrieb mir Kontaktadressen von Französisch- bzw. Muttersprachlehrer/innen heraus und habe einfach E-Mails mit Interviewanfragen verschickt. Bei der Suche nach muttersprachlichen Lehrer/innen musste ich eine Vorrecherche im Internet einlegen, welche AHS / BHS in Wien überhaupt Muttersprachunterricht anbieten. Das hat ein bisschen Zeit in Anspruch genommen. Ich fand neunzehn AHS in Wien, in denen Muttersprache als unverbindliche Übung oder Freigegenstand angeboten wird. Die Kontaktaufnahme mit den Muttersprachlehrer/innen war ein bisschen schwieriger als die mit den Französischlehrer/innen. Insgesamt schrieb ich acht muttersprachliche Lehrer/innen verschiedener Muttersprachen willkürlich an. Geantwortet haben mir fünf, wobei ich anmerken muss, dass ich hier hartnäckig war. Denn auch von den fünf Antworten kamen bloß zwei innerhalb der ersten Woche, die anderen ließen lange auf sich warten. Ich habe dann den gleichen Personen erneut Anfragen geschickt, bis ich dann im Laufe der Zeit weitere drei Antworten bekam. Drei weitere blieben bis heute völlig aus. Insgesamt habe ich fast einen Monat gebraucht, um meine ersten drei Interviewtermine für Ende Juni bzw. Mitte Juli 2013 festzulegen. Das vierte Interview wurde drei Monate später, im Oktober 2013, gehalten und somit auch später fixiert.

Bei den Französischlehrer/innen ging die Prozedur rascher. Ich schrieb Anfang November 2013 sechs Französischlehrer/innen an, von denen mir vier relativ schnell geantwortet haben. Ich hatte sofort drei Interviewzusagen und leider eine Absage. Von den anderen beiden Lehrer/innen habe ich bis heute keine Antwort erhalten. Jedoch hatte ich innerhalb von ein paar Tagen meine drei Interviewtermine ausgemacht.

Somit habe ich insgesamt sieben Interviews durchgeführt, davon vier mit Muttersprachlehrer/innen und drei mit Französischlehrer/innen. Die Interviews verliefen

anonym, d. h. alle Interviewpartner/innen haben Pseudonyme bekommen.

Die Interviews werden vor dem Hintergrund des bereits erwähnten problemzentrierten leitfadengestützten Interview geführt und erfüllen die Kriterien eines qualitativen narrativen Interviews.

In den von mir verschickten E-Mails habe ich den teilnehmenden Personen die ersten Informationen bezüglich des Interviews geschickt.

Es folgt ein kurzer Auszug des Nachrichteninhaltes:

Sehr geehrte/r XY,

mein Name ist Nataša Radić und beende gerade mein Lehramtsstudium in den Fächern Französisch und Geographie und Wirtschaftskunde.

Ich schreibe meine Diplomarbeit, welche als Thema die Berufszufriedenheit von Sprachlehrer/innen behandelt. Genauer gesagt, geht es um einen konkreten Vergleich zwischen der Situation von muttersprachlichen Lehrer/innen und Französischlehrer/innen.

Im Zuge meiner Forschung führe ich Interviews mit Lehrer/innen beider Fachrichtungen durch und das ist der Grund, weshalb ich Sie anschreibe, denn ich möchte Sie gerne fragen, ob Sie sich bereit erklären würden, ein Interview mit mir durchzuführen.

Ich schicke Ihnen ein paar konkrete Informationen rund um das Interview:

1) Das Interview dauert, je nach Ihrer Auskunftsfreude, zwischen 15 und 30 Minuten.

2) Ich stelle Ihnen offene, also erzählgenerierende Fragen zum Thema Berufszufriedenheit. Ich wünsche mir, dass Sie alles erzählen, was Ihnen persönlich wichtig erscheint. Im Vordergrund stehen Ihre subjektive Meinung, Ihre Erfahrungen und / oder Ihre Gefühle.

3) Das Interview ist selbstverständlich anonym. Ihr richtiger Name erscheint in keinsten Weise in meiner Arbeit.

Usw.

Im persönlichen Gespräch wurden die Interviewpartner/innen noch einmal über den Ablauf der Interviews und über das zentrale Thema meiner Untersuchung aufgeklärt.

Bei der Begrüßung begannen die Aufzeichnungen. Die ersten drei Interviews nahm ich mit einem Diktiergerät der Marke „Olympus“ auf, die restlichen vier mit einem Handy mit Aufnahmefunktion der Marke „Samsung“.

Ich habe drei offene Fragen vorbereitet, wobei bei Bedarf eine wegfiele, je nachdem ob deren Antwort schon in den vorhergehenden Beantwortungen stattgefunden hatte.

Ich stelle die ersten drei Fragen aus dem Leitfaden vor:

- 1) *Was gefällt Ihnen besonders gut an Ihrer Arbeit als Muttersprachlehrer/in / Französischlehrer/in?*
- 2) *Was bereitet Ihnen Schwierigkeiten in Ihrer Arbeit als Muttersprachlehrer/in / Französischlehrer/in?*
- 3) *Wie sehen Sie im Allgemeinen Ihr Verhältnis zu Ihren Kollegen/innen in der Schule und fühlen Sie sich in das Lehrer/innen-Team integriert?
Gibt es eine Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachkollegen/innen?*

Signalisiert mir mein/e Interviewpartner/in, dass er/sie mit seiner/ihrer Antwort fertig ist, stelle ich je nach Interviewablauf und je nach Bedarf weitere gezielte Nachfragen betreffend des Gesagten und/oder meinen Kriterien der Berufszufriedenheit.

Nach dem Durchgehen der Fragen werde ich stets eine kurze Zusammenfassung der von den Interviewpartner/innen genannten positiven und negativen Aspekte geben. Damit erfülle ich zum Teil das Gütekriterium der kommunikativen Validierung, indem ich das Gesagte wiederhole, um sicher zu gehen, dass alles richtig verstanden wurde.

Danach folgt die vierte Frage nach Verbesserungsvorschlägen aus meinem Leitfragebogen:

- 4) *Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die Zukunft?*

Den Abschluss des Interviews macht die allgemeine Bewertung der Berufszufriedenheit. Das ist die einzige geschlossene Frage, mit der ich eine Benotung des Berufes von jedem/r einzelnen Interviewpartner/in erfragen möchte, um einen direkten Vergleich zwischen den muttersprachlichen und den französischen Lehrer/innen zu erhalten.

- 5) *Beurteilen Sie auf einer Skala von eins bis fünf, wobei eins für sehr zufrieden steht und fünf für gar nicht zufrieden:
Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit Ihrem Beruf als Muttersprachlehrer/in / Französischlehrer/in?*

Die Auswertung der Interviews erfolgt nach der dokumentarischen Methode von NOHL (siehe dazu Kap. 5.5) und beinhaltet folgende fünf Schritte:

Im ersten Schritt erstelle ich die *formulierende Interpretation*, indem ich tabellarisch die zeitliche Abfolge der Themen noch vor der Transkription verzeichne.

Der nächste Schritt ist dann die *Transkription* der Tonaufnahme. Ich gebe das Gesagte wortwörtlich wieder, denn mir ist die Authentizität bei der Wiedergabe der Interviews wichtig. Das heißt, ich berücksichtige Dialekte und schreibe auch grammatikalisch falsch ausgesprochene Sätze genauso nieder. Zusätzlich finden Pausen, wichtige nonverbale Äußerungen, Tätigkeiten oder Hintergrundgeräusche, starke Betonungen, usw.

Berücksichtigung in meinen Transkriptionen.

Die Zeilen werden alle nummeriert, um eine Übersicht zu geben sowie um anschließend die Ausschnitte bei den nächsten Schritten besser zuordnen können.

Personennamen werden anonymisiert. Der Anfangsbuchstabe der Pseudonyme gibt an, wann die befragten Personen zu Wort kommen. Die Interviewerin selbst, also ich, ist mit dem Anfangsbuchstaben *N* markiert.

Die folgende Tabelle zeigt an, welche Zeichen für die Transkription von Bedeutung sind und für welchen Zweck sie eingesetzt werden:

Tabelle 10: Transkriptionszeichen

Zeichen	Art	Bedeutung
.	Äußerungsendzeichen	Äußerungen mit deklarativem Modus
?	Äußerungsendzeichen	Äußerungen mit interrogativem Modus
!	Äußerungsendzeichen	Äußerungen mit exklamativem Modus oder Aufforderungsmodus
-	Äußerungsendzeichen	Wort- oder Satzbrüche
...	Äußerungsendzeichen	Auslaufenlassen am Ende einer Rede / eines Satzes
(.) (..) (...)	Pausenzeichen	Pause von 1 – 3 Sekunden
(5)	Pausenzeichen	Länger Pausen werden durch Angabe der Sekunden gekennzeichnet
<u>nein</u>	Betonung	Betonung von Wörtern oder Wortteilen durch Unterstreichung
vi-ielleicht	Betonung	Ein in die Länge gezogenes Wort wird mit einem Bindestrich gekennzeichnet
(I: Mhm)	Überlappungen	Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammer gesetzt
(lacht)	Sonstige Zeichen	Nonverbale Kommunikation, Tätigkeiten oder Hintergrundgeräusche werden in Kursiv in Klammer gesetzt
(unv.)	Sonstige Zeichen	Unverständliche Wörter oder Satzteile
(Wort?)	Sonstige Zeichen	Vermuteter Bedeutung
Wort...	Sonstige Zeichen	Abgebrochene / unvollendete Wörter bzw. Satzteile
„...“	Sonstige Zeichen	Eine wörtliche Rede

Quelle: Vgl. Kuckartz 2007, S. 27 – 28

Der dritte Schritt ist die *formulierende Feininterpretation*, wo die Verschriftlichungen nach Themen sortiert werden.

Der nächste Schritt ist dann die *reflektierende Interpretation*. An dieser Stelle kommt die Textsortentrennung nach SCHÜTZE zum Einsatz, wo der Textinhalt unterschieden wird zwischen Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung.

Der fünfte und somit letzte Arbeitsschritt bei der Auswertung ist eine *Zusammenfassung* des jeweiligen Interviews.

In den nächsten Unterkapiteln folgen die reflektierenden Interpretationen sowie die Zusammenfassungen jedes einzelnen Interviews. Die formulierende Interpretation und Feininterpretation sind im Anhang (Kap. 13) zu finden und die Transkriptionen auf der CD-Rom, die sich auf der letzten Seite befindet.

6.3 Interview mit Lucija

Das erste Interview hatte ich mit Lucija. Sie ist Burgenlandkroatin und unterrichtet Bosnisch-Kroatisch-Serbisch als Muttersprache an mehreren AHS in Wien. Die letzten zwei Jahre hat Lucija nicht unterrichtet, da sie in Mutterschutz war.

Das Interview wurde am 27. Juni 2013 in der Schule, wo Lucija unterrichtet, durchgeführt und dauerte 12 Minuten und 56 Sekunden. Die Länge der Transkription umfasst acht Seiten.

6.3.1 Reflektierende Interpretation

13 – 14 Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

16 – 36 Bewertung, Erzählung und Argumentation

Lucija fängt mit einer Bewertung ihres Berufes an, indem sie angibt, welche Aspekte sie in der Ausübung ihres Jobs als positiv empfindet. Sie arbeitet sehr gerne mit Kindern, die in einer ähnlichen Situation wie sie aufgewachsen sind. An dieser Stelle setzt sie mit einer Erzählung fort, denn sie erwähnt die Herkunftsländer der Schüler/innen, sowie ihre eigene Herkunft, welche im Burgenland liegt. Sie sei nicht aus Bosnien, Kroatien oder Serbien, aber sie weiß, wie es sich anfühlt, in einer anderen Gesellschaft aufzuwachsen.

Sie erwähnt die Bedeutung der Bedürfnisse von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und zählt auf, warum der Muttersprachunterricht wichtig ist. Hier geht die Erzählung dann in eine Argumentation über. Die Kinder haben durch den muttersprachlichen Unterricht nicht nur die Möglichkeit ihre Sprache zu perfektionieren, sondern auch Freunde zu finden, die in derselben Situation sind wie sie selber. Im Vordergrund steht hier somit nicht nur der muttersprachliche Aspekt, sondern auch der gesellschaftliche, kulturelle und soziale Aspekt. Auch findet sie es gut, dass ihre Kollegen/innen dem Muttersprachunterricht positiv entgegen stehen und ihn unterstützen.

36 – 44 Bewertung und Beschreibung

Lucija beginnt diesen Abschnitt ebenfalls mit einer Bewertung ihres Berufes. Als negativ empfindet sie die mangelnde Informationsweitergabe an die Schüler/innen. An diesem Punkt setzt die Beschreibung ein, indem sie erwähnt, dass zwar prinzipiell alle für den Unterricht sind, aber dass die Schüler/innen nicht immer ausreichend informiert sind. Sie hört immer wieder von den Kindern, dass sie nichts von dem BKS-Unterricht gewusst haben und dass

ihnen gesagt worden ist, sie sollen sich selber darum kümmern. Lucija erklärt, dass 10-Jährige sich selten selbstständig darum kümmern, wann und wo genau der Muttersprachunterricht stattfindet. Also, wann und wo sie genau anwesend sein müssen.

46 – 47 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

49 – 65 Erzählung und Bewertung

Auf meine Nachfrage, nach dem Einsatz in mehreren Schulen, berichtet Lucija über diese Situation. In Wien gibt es ungefähr vier, fünf Schulen, an denen BKS als Muttersprachunterricht angeboten wird. Die Schüler/innen kommen dann zu dem Kurs, wo es sich von Ort und Zeit für sie am besten ausgeht. Lucija selber ist in zwei unterschiedlichen Schulen eingesetzt. Ihren Einsatz in mehreren Schulen sieht Lucija mit gemischten Gefühlen. In erster Linie empfindet sie diese Tatsache als negativ, denn sie verliert viel Zeit durch das Hin- und Herfahren zwischen den Schulen. Negativ ist auch der fehlende Kontakt mit den Kollegen/innen, da man sie selten sieht. Lucija sieht sich selber eher als Einzelkämpferin. Positiv hingegen bewertet sie die wegfallenden administrativen Aufgaben. Sie unterrichtet und fährt wieder nach Hause.

67 – 69 Zweite erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

71 – 91 Bewertung und Beschreibung

Als besonders schwierig empfindet Lucija die Organisation des Unterrichtes. Es ist schwierig, einen gemeinsamen Termin zu finden und das bemängelt sie. Jetzt setzt Lucija mit der Beschreibung fort. Die Termine für den BKS-Unterricht sollten zuerst an die Schulen und dann an die Schüler/innen weiter geleitet werden und dies sollte irgendwann Anfang September geschehen. Nach der Terminverkündung kommen die Kinder dann zu den Vorbesprechungen, wo ein zukünftiger Termin für den Unterricht ausgemacht wird. Jedoch erhalten die Schüler/innen erst danach ihren fixen Stundenplan und dann passt die Zeit des vereinbarten Termins nicht mehr. Dadurch kommt es zu wechselhaften Schülerzahlen, denn in der zweiten und dritten Woche kommen ganz andere Schüler/innen, die in der ersten Woche nicht anwesend waren. Es kann passieren, dass am Anfang zehn Kinder anwesend sind, irgendwann dazwischen sind es dann mal zwanzig und zum Schluss vielleicht nur noch fünf Kinder.

Lucija beschreibt eine leichte Verbesserung, die in Sicht ist. Denn bis jetzt hat es immer

geheißen, dass niemand für die Kontrolle der Anwesenheit zuständig wäre. Jetzt sollte es durch die Klassenvorstände strenger kontrolliert werden.

93 – 94 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

100 – 103 Bewertung und Argumentation

Auf die Nachfrage, ob die Einführung einer verbindlichen Übung zu Verbesserungen führen würde, antwortet Lucija mit einer Bewertung. Denn sie glaubt nicht, dass es vom Vorteil wäre, die Kinder zum BKS-Unterricht zu zwingen. Sie setzt mit der Argumentation fort, dass die Schüler/innen, die jetzt kommen, es freiwillig machen und dadurch mit einem ganz anderen Engagement dabei sind.

108 – 118 Fortsetzung der Antwort der zweiten erzählgenerierenden Frage

Erzählung und Beschreibung

Lucija wiederholt noch einmal die Schwierigkeit mit der Terminerfassung und die Problematik, dass die Schüler/innen nicht rechtzeitig erfahren, wann der Unterricht stattfindet. Hier wechseln sich Erzählung und Beschreibung ab, denn sie betont, dass es „immer am Anfang“ am Schwierigsten ist, bis der Muttersprachunterricht endlich ins Laufen kommt. Lucija erzählt auch von der Freude bzw. der Motivation seitens der Kinder, die vorhanden ist, weil sie den Unterricht freiwillig besuchen. Die Oberstufe ist noch bewusster dabei, denn die melden sich selbstständig an. In der Unterstufe sind noch die Eltern für die Anmeldung zuständig, trotzdem funktioniert es sehr gut.

120 – 123 Dritte erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

125 – 139 Erzählung, Bewertung und Argumentation

Lucija spricht über ihr Verhältnis mit ihren Kollegen/innen an den zwei Schulen, wo sie eingesetzt wird. Alle drei Textsorten wechseln sich hier ab oder fließen ineinander. In ihrer Stammschule ist der Kontakt wie auch das Verhältnis zu den Kollegen/innen sehr gut und sie fühlt sich in das Team integriert. Das liegt daran, dass sie ihre Kollegen/innen da auch gut kennt, denn sie nimmt an Konferenzen teil und ist generell am Laufenden, was in der Schule Neues passiert oder geändert wird. In der anderen Schule ist der Kontakt zu den Kollegen/innen eher beschränkt. Ihre einzigen wirklichen Ansprechpersonen sind der Administrator, wenn es etwas zum Organisieren gibt oder vielleicht noch der Direktor. Wenn

manche Schüler/innen öfters fehlen, tritt sie auch mal mit dem Klassenvorstand in Kontakt. Aber generell hat sie dort wenig Kontakt zu den anderen Kollegen/innen.

141 – 143 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

145 – 162 Bewertung

Auf die Nachfrage hin, ob denn eine Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachenlehrer/innen existiert, antwortet Lucija mit einem eindeutigen „Nein“. Sie hat keine Kooperationen mit anderen Sprachenlehrer/innen und zwar mit keiner einzigen Sprachgruppe. Wünschen würde sie sich eine Zusammenarbeit schon, jedoch würde das nur in der Stammschule gehen. In der anderen Schule wäre es schwieriger, mit den zuständigen Kollegen/innen in Kontakt zu treten.

167 – 169 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

171 – 177 Beschreibung

Die Nachfrage betraf die Unterrichtsmaterialien und da sagt Lucija, dass sie von der Schule gar nichts bekommt. Man kann zwar über das Ministerium Schulbücher bestellen, aber sonst ist sie selber kreativ. Sie bekommt keine Materialien von der Schule zur Verfügung gestellt.

180 – 210 Zusammenfassung des Interviews durch die Interviewerin

212 – 214 Frage nach Verbesserungsvorschlägen durch die Interviewerin

216 – 236 Erzählung und Argumentation

Lucija erzählt, dass sie zwei Jahre lang keinen Muttersprachunterricht erteilt hat, weil sie in Elternteilzeit war und dass sich in diesen zwei Jahren einiges geändert hat. Sie ist gespannt, wie es dann im September weitergehen wird. Die Anwesenheit wird strenger kontrolliert und auch die Termine werden schon früher weiter geleitet.

Persönlich fehlt Lucija die regelmäßige Anwesenheit der Schüler/innen. Hier setzt sie mit einer Argumentation fort. Der Grund für das unregelmäßige Erscheinen im Unterricht ist, dass der BKS-Unterricht nicht immer ernst genommen wird. Wenn zum Beispiel am nächsten Tag eine Schularbeit ansteht, dann erscheinen die Kinder nicht. Diese Situation können aber nur die Schüler/innen selber oder die Eltern ändern.

6.3.2 Zusammenfassung

Im Folgenden fasse ich die wichtigsten Aussagen von Lucija zusammen. Im Vordergrund stehen die genannten zufriedenstellenden und nicht zufriedenstellenden Aspekte ihres Lehrberufes, die ich überblicksmäßig zusammenfassen werde.

Als *positiv* an ihrem Beruf als Muttersprachlehrerin empfindet Lucija in erster Linie die Zusammenarbeit mit den Schüler/innen, die mit Freude und Motivation am Unterricht teilnehmen. Sie betont hier die Wertigkeit, die ihrem Beruf zukommt, denn die Vorteile für die Schüler/innen sind neben der Perfektionierung ihrer Muttersprache auch das Zusammenkommen mit Gleichgesinnten und das Finden von neuen Freunden/innen. Das heißt, dass neben dem sprachlichen Aspekt auch der gesellschaftliche, kulturelle und soziale Aspekt bedeutend ist.

Den Kontakt mit ihren Kollegen/innen in ihrer Stammschule empfindet Lucija als gut und sie fühlt sich in das Lehrer/innen-Team integriert. Ihre Kollegen/innen sind dem Muttersprachunterricht positiv gestimmt und unterstützen diesen.

Durch ihren Einsatz an zwei verschiedenen Schulen, fallen an der zweiten Schule die administrativen Tätigkeiten weg und das empfindet Lucija als positiv.

Negativ an ihrem Beruf als Muttersprachlehrerin empfindet Lucija die schwierige Organisation des Unterrichtes. Es beginnt einmal mit der schlechten Informationsvermittlung an die Schüler/innen, die über den BKS-Unterricht wenig Bescheid wissen. Sie kritisiert die Organisation generell. Die Termine für den Muttersprachunterricht werden erst im September bekannt gegeben, bevor der fixe Stundenplan der Schüler/innen steht. Die Folge ist die große Schwierigkeit der Terminvereinbarung, die sich dann in der wechselhaften Anzahl der Schüler/innen bemerkbar macht. Hier merkt sie, dass ihr Unterricht seitens der Schüler/innen doch nicht immer 100%ig ernst genommen wird.

Als wenig positiv bewertet Lucija den Einsatz in mehreren Schulen auf der Ebene des Zeitverlustes und dem beschränkten Kontakt zu den Kollegen/innen am zweiten Schulstandort. Sie sieht sich da eher als Einzelkämpferin. Auch kritisiert sie, dass die Schulen keinerlei Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen. Sie muss selbst kreativ sein und sich auf die Suche nach geeignetem Material machen. Es besteht jedoch die Möglichkeit, Schulmaterialien über das Unterrichtsministerium zu bestellen.

Im Interview wurde noch über den Muttersprachunterricht als Freigegenstand gesprochen. Lucija findet eine Einführung des Faches als verbindliche Übung nicht vorteilhaft, denn die

Schüler/innen, die ihren Unterricht besuchen, tun dies freiwillig und das wirkt sich dann auch positiv auf die Mitarbeit aus. Es existiert überhaupt keine Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachkollegen/innen in ihren Schulen.

Folgende *Verbesserungsvorschläge* nennt Lucija:

Die Termine sollen schon früher verkündet werden, am besten noch vor Ende des alten Schuljahres statt zu Beginn des neuen. Wobei es hier schon Verbesserungen gegeben hat. Auch hätte sie gerne, dass ihr Unterricht von den Schüler/innen ernster genommen wird. Das heißt, eine regelmäßige Anwesenheit ist wünschenswert.

Lucija bewertet die Zufriedenheit mit ihrem Beruf als Muttersprachlehrerin mit einer 3.

Die folgende Tabelle zeigt noch einmal eine Übersicht über die positiven und negativen Aspekte, die Lucija im Laufe des Interviews genannt hatte:

Tabelle 11: Lucijas zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte

Zufriedenstellend	Nicht zufriedenstellend
Zusammenarbeit mit den Schüler/innen	Schlechte Organisation
Wichtigkeit ihres Berufes – Vorteile des Muttersprachunterrichts für die Schüler/innen	Schlechte Informationsweitergabe der Termine und sonstige Rahmenbedingungen betreffend des MU, Schüler/innen mangelhaft informiert
Positive Einstellung und Unterstützung des Muttersprachunterrichts seitens der Kollegen/innen	Schwierige Terminvereinbarung
Motivation und Freude der Schüler/innen	Wechselhafte Schülerzahlen, unregelmäßiges Besuchen des MU, mangelndes ernst nehmen
Einsatz in mehreren Schulen: Wegfallen der administrativen Tätigkeiten	Einsatz in mehreren Schulen: Zeitverlust, beschränkter Kontakt zu Kollegen/innen
Integrität, Kontakt + Verhältnis zu den Kollegen/innen in der Stammschule	Unterrichtsmaterialien werden von der Schule nicht zur Verfügung gestellt – Selbstinitiative
BEWERTUNG ZUFRIEDENHEIT ALLGEMEIN: 3	

Anm.: MU = Muttersprachunterricht

6.4 Interview mit Martina

Mein zweites Interview habe ich mit Martina am 27. Juni 2013 in einem Wiener Café am Schottentor geführt. Martina ist Burgenlandkroatin und gibt Muttersprachunterricht in den Sprachen Bosnisch-Kroatisch-Serbisch. Seit zwei Jahren unterrichtet sie an mehreren AHS in Wien. Das Interview dauerte 27 Minuten und 56 Sekunden und ist somit das längste aller geführten Interviews. Die Transkription umfasst dreizehn Seiten.

6.4.1 Reflektierende Interpretation

10 – 11 Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

13 – 33 Bewertung, Beschreibung und Argumentation

Martina beginnt mit der Bewertung ihres Berufes. Ihr gefällt besonders gut die Zusammenarbeit mit den Kindern. Hier kommt es zu einem Wechsel zur Beschreibung, die von Argumentationen unterbrochen wird. Sie erwähnt, dass sie sehr motivierte Schüler/innen hat, die regelmäßig kommen, was Martina nicht als selbstverständlich sieht. Denn der muttersprachliche Unterricht wird als unverbindliche Übung bzw. als Freifach oder Wahlpflichtfach angeboten. Den Vorteil sieht sie in den kleinen Gruppen, zum Teil arbeitet sie mit vier Schüler/innen. Der Nachteil ist jedoch der, dass Martina die Kinder zusätzlich zu ihrer eigenen Motivation immer noch ein bisschen mehr motivieren muss, weil sie keinen Notendruck haben. Martina setzt mit der Bewertung fort. Ihr gefällt es sehr, dass sie die Fortschritte ihrer Schüler/innen beobachten kann. Viele Wörter, die die Kinder am Anfang nur passiv verstanden haben, werden am Ende des Jahres aktiv von ihnen angewendet. Sie mag es ebenfalls, dass sowohl die Kinder wie auch ihre Eltern die Wichtigkeit des Muttersprachunterrichts erkennen. Zum Abschluss betont sie noch einmal, wie gerne sie mit Kindern und Jugendlichen arbeitet.

37 – 55 Bewertung und Argumentation

Als mühsam bewertet Martina den Prozess der Anmeldung, weil sie für ihren Unterricht motivieren muss, also quasi die Werbetrommel rühren muss. Sie geht dann von Klasse zu Klasse und informiert die Schüler/innen über das Angebot vom Muttersprachunterricht. Leider ist diese Tatsache aufgrund schlechter Informationsverbreitung noch nicht zu allen Kindern durchgedrungen. Sie bemängelt die chaotische Organisation und meint, dass der/die

Lehrer/in als Einzelperson ganz aktiv dahinter sein muss. Martina sucht sich die Nummern von den Eltern heraus und ruft sie alle der Reihe nach an und bespricht mit ihnen den BKS-Unterricht. Das bringt oft etwas, weil Kinder von alleine sich vielleicht gar nicht anmelden würden. Wenn man dann mit den Eltern spricht, ist das dann doch wieder etwas anderes.

57 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

59 – 76 Argumentation, Beschreibung und Bewertung

Auf meine Nachfrage hin, wie es denn mit der Unterstützung seitens der Eltern aussieht, antwortet Martina, dass dies ganz unterschiedlich sei. An dieser Stelle beginnt die Argumentation. Manche Eltern zögern und sind sich nicht sicher, ob ihre Kinder diesen Unterricht brauchen. Die Reaktion der Eltern beginnt mit der fehlenden Information über die Wichtigkeit eines muttersprachlichen Unterrichts über zu Desinteresse bis hin zur Forderung, dass ihr Kind wirklich nur die eigene Sprache sprechen und lernen wird. Das kann Martina nicht garantieren, denn die Sprachen werden nun einmal gemeinsam in Form von BKS als ein Unterrichtsfach angeboten.

Die Antwort wird mit einer kurzen Beschreibung fortgesetzt. Natürlich müssen kroatisch sprechende Kinder z. B. nicht die kyrillische Schrift lernen oder serbische Texte lesen. Manche kroatische Schüler/innen wünschen das aber und auch ihre Eltern unterstützen zum Beispiel das Erlernen der kyrillischen Schrift. Das findet Martina ganz super und toll und beendet hiermit ihre Antwort mit einer Bewertung.

78 – 82 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

84 – 104 Beschreibung

Auf die Frage hin, wie Martina die Trennung der drei Sprachen, die ja fast ident sind, tatsächlich vollzieht, antwortet sie, dass ihr das nur mit erheblichem Zeitaufwand gelingt. Sie hat zwar ein Unterrichtsfach, aber im Prinzip drei Varianten und sie versucht immer gleichmäßig ihre Texte auszuwählen. Also einmal einen serbischen Text, dann einen kroatischen und einen bosnischen. Das kann sie zwar nicht jede Stunde machen, da es sich zeitlich einfach nicht ausgeht, aber sie bemüht sich mit gleichem Ausmaß immer abwechselnd allen drei Sprachen gerecht zu werden. Auch achtet sie, dass auf ihren Angabezettel und Hand-Outs immer die einzelnen Varietäten oben stehen. Das ist ihr wichtig.

105 – 141 Beschreibung, Erzählung, Bewertung und Argumentation

Der folgende Abschnitt ist durch alle vier Textsorten gekennzeichnet, die sich untereinander abwechseln und in einigen Sätzen auch ineinander fließen.

Ein weiteres Problem sieht Martina in der Durchmischung der unterschiedlichen Schulstufen. Sie hat in einer Gruppe Kinder aus der ersten Klasse Gymnasium bis zur achten Klasse Gymnasium sitzen. Es gibt einzelne Schulen, die zwischen der Unterstufe und der Oberstufe differenzieren. Das führt dann zu einer Teilung der Doppelstunde auf zwei einzelne Stunden. Das ist einerseits wieder ein Verlust von Zeit, aber auch eine große Erleichterung für die Lehrer/innen, denn Schüler/innen von der ersten bis zur achten Klasse in einem Kurs gleichzeitig zu unterrichten, ist sehr schwer.

Dann erklärt Martina die unterschiedlichen Differenzierungen innerhalb der Gruppen. Erstens werden sie differenziert nach ihrer sprachlichen Herkunft, dann zwischen den Schulstufen und zuletzt zwischen den unterschiedlichen Vorkenntnissen, die die Kinder mitbringen. Manchmal hat sie auch nicht Muttersprachler/innen in ihrem Unterricht sitzen. Manche Schüler/innen wollen BKS aus Interesse erlernen, weil ihre Freunde BKS Wurzeln haben. Aber das ist eher die Seltenheit. Martina betont, dass BKS Wurzeln nicht automatisch bedeuten, dass die Schüler/innen die Sprache auch beherrschen. Es gibt Kinder, wo die Eltern das anscheinend gefördert haben. Die sind dann wirklich gut. Der Großteil der Kinder ist beim Reden okay, beim Schreiben verständlicherweise schlecht. Betrachtet man die große Heterogenität in einem Kurs und deren Differenzierung, dann wundert sich Martina selber, wie sie das manchmal anstellt, alles unter einem Hut zu bringen. Aber es funktioniert, auch wenn es mit viel Zeitaufwand verbunden ist.

146 – 160 Bewertung

Martina setzt mit der zufriedenstellenden Bewertung ihres Berufes fort und unterstreicht ihre Lehrertätigkeit an sich als positiv. Sie findet es auch sehr gut, dass es das Angebot eines muttersprachlichen Unterrichts überhaupt gibt. Von ihrer Sicht aus könnte das noch intensiviert werden. Auch gefällt es ihr gut, dass BKS als Unterrichtsfach im Konferenzzimmer sensibilisiert wird. Es treten zum Beispiel Kollegen/innen an sie heran und sprechen von ihren BKS-Schüler/innen und den Schwierigkeiten, die sie haben oder über Veränderungen diesbezüglich in den letzten Jahrzehnten. Martina empfindet es als positiv, dass die Sprachen wie auch der Unterricht an sich wahrgenommen werden.

162 – 163 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

165 – 185 Bewertung und Argumentation

Die Nachfrage betrifft die Unterstützung des BKS-Unterrichts seitens der Kollegen/innen. Hier wechseln sich die Bewertung und die Argumentation ab. Martina berichtet, dass die Unterstützung sehr unterschiedlich ist, sie aber in den letzten zwei Jahren eher positive Erlebnisse hatte. Ihr ist nicht wirklich auffällig Negatives wiederfahren. Manchmal empfindet sie Gleichgültigkeit oder Desinteresse seitens der Kollegen/innen, das ist jedoch stark von der Einzelperson abhängig. Martina ist der Meinung, dass BKS keinen leichten Status hat. Aber es gibt einzelne Kollegen/innen und Direktoren/innen, die den BKS-Unterricht gut finden und ihn forcieren. Spontan fällt ihr eher positives Feedback ein.

191 – 192 Zweite erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

194 – 261 Bewertung, Argumentation und Erzählung

Alle drei Textsorten fließen in dieser Antwort ineinander und wechseln sich innerhalb der Sätze ab. Martina beginnt mit der negativen Bewertung ihres Berufes, indem sie Schwierigkeiten nennt und diese argumentiert. Sie erwähnt das Problem, dass der BKS-Unterricht immer nur als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung angeboten wird. Denn somit kommt die erste Hürde auf, nämlich das Zittern um das Zustandekommen des Kurses, der abhängig ist von der Zahl der Anmeldungen. Dadurch ist er stets unsicher. Sie setzt mit der Schwierigkeit der Sammelkurse und der insgesamt mühsamen Organisation des Kurses fort. Martina erzählt, dass Kinder aus mehreren Schulen an den Kursen teilnehmen und dass ein gemeinsamer Termin gefunden werden muss, der allen Schüler/innen aus allen Schulstufen und unterschiedlicher Schulen passt. Das gestaltet sich als sehr schwierig und dadurch gehen auch viele Schüler/innen verloren. Denn es ist fast unmöglich einen Termin zu finden, der ausnahmslos allen passt.

Der Zugang zum Muttersprachunterricht ist von Schule zu Schule, von der Kollegschaft und von Direktoren/innen sehr unterschiedlich. Das Fach wird unterschiedlich forciert und aufgenommen. Martina glaubt, der Grund liege darin, dass BKS auch eine Konkurrenz für die anderen Wahlpflichtfächer ist, wie Französisch oder Spanisch. Wenn diese Fächer ihre Schüler/innen an den BKS-Unterricht verlieren, dann gibt es intern einen Art Kampf um die Schüler und Schülerinnen. Die Unterstützung der Unterrichtsfächer hängt ein bisschen von derer Lobby ab. Je nachdem wie stark diese ist, so viel oder so wenig Raum hat dann auch der BKS-Kurs in einer Schule.

Die Erfüllung des Lehrplanes empfindet Martina als schwierig, weil es an geeigneten

Schulbüchern mangelt. Sie müsste im Prinzip mit drei Schulbüchern arbeiten, da sie ja quasi drei Sprachen unterrichtet. Von den Schulen her gibt es wenig geeignetes Material. Vom BMUKK werden Unterrichtsmaterialien und vor allem literarische Texte zur Verfügung gestellt. Aber ansonsten bewegt sie sich auf diesem Gebiet selbstständig und muss selber sehen, woher sie gute Materialien und Lehrbücher bekommt.

Welches Problem sich Martina noch vorstellen könnte, ist der Wunsch der Eltern, dass diese drei Sprachen als eigenständige Unterrichtsfächer angeboten werden. Sie persönlich hatte diesen Fall noch nicht, deswegen möchte sie nicht näher darauf eingehen. Aber sie hat von Kollegen/innen schon davon gehört. Sie kann sich vorstellen, dass deswegen auch einige Schüler/innen die BKS-Kurse nicht besuchen, weil ihre Eltern nicht damit einverstanden waren, dass es als ein Fach angeboten wird. Martina ist Burgenlandkroatin und hat das Gefühl, aus dem Ganzen ein bisschen heraus zu fallen.

Eine weitere Schwierigkeit ist die Unsicherheit betreffend das Zustandekommen des Kurses am Anfang des Schuljahres. Martina erzählt, dass sie sich nicht darauf verlassen kann, ob und wie viele Stunden sie im nächsten Jahr haben wird. Das heißt, sie weiß am Ende des Schuljahres im Prinzip nicht, ob sie dann im Herbst tatsächlich Stunden haben wird.

263 – 266 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

268 – 291 Beschreibung, Bewertung und Argumentation

Auf die Nachfrage, ob sich Martina wünschen würde, dass der BKS-Unterricht in Zukunft als Pflichtfach angeboten werden soll, antwortet sie mit „ja“. Sie glaubt, dass es in Wien zwei Schulen gibt, die BKS als zweite lebende Fremdsprache anbieten. Generell wäre das natürlich wünschenswert, aber es stellt sich dann die Frage, wo die anderen Fremdsprachen bleiben. An dieser Stelle folgen die Bewertung und die Argumentation. Denn Französisch oder Latein zu erlernen ist genauso wünschenswert bzw. erstrebenswert. Martina wünscht sich in erster Linie eine Umstellung auf ein Pflichtfach wegen der Kinder und nicht nur, weil sie es gerne unterrichtet. Es geht ihr auch darum, dass somit das schlechte Image dieser Sprachen ins Positive gedreht werden könnte. Sie bedauert, dass das schlechte Prestige der Gastarbeitersprachen noch immer vorherrscht. Es wäre auch für die Schüler/innen sowie für die Sprache selber ein wichtiger Schritt, BKS mehr Wertigkeit zu geben. Denn es sind, gerade in Wien, wichtige Sprachen.

298 – 299 *Dritte erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin*

309 – 366 *Erzählung und Argumentation*

Der folgende Abschnitt ist durch eine Vordergrunderzählung gekennzeichnet, die immer wieder von einer Hintergrundargumentation unterbrochen wird.

Martina berichtet von ihrer mangelnden Integrität innerhalb der Kollegschaft und ihrer Zusammenarbeit mit ihnen. Sie fühlt sich schon deswegen ein bisschen weniger integriert, weil sie zeitmäßig ganz selten an den Schulen anwesend ist. An einzelnen Schulstandorten ist sie nur einmal die Woche und aus dem heraus ergibt sich schon das Problem, dass sie nicht wirklich präsent ist. Jedoch unterrichtet sie jetzt seit zwei Jahren an denselben Schulen und es sind sehr wohl Kollegen/innen mit der Bitte an sie heran getreten, bei Projekten mitzuhelfen. Zum Beispiel hat einmal eine Kollegin ein EU-Projekt gestartet und wollte die Texte in allen Sprachen übersetzen, die an den Schulen vertreten sind. Und sie hat Martina zum Übersetzen mit eingebunden. Ein anderer Kollege z. B. hat Martina gebeten, einmal in den Geschichtsunterricht zu kommen, um den Kindern etwas über den Balkan zu erzählen. Es ist stark abhängig vom Einzelengagement der Kollegen/innen. Es ist natürlich gerade am Anfang schwierig, wenn man neu an einer Schule ist und dann auch noch dieses „Minifach“ hat. Es bleibt ihr selbst überlassen auf sich aufmerksam zu machen, das hat viel mit Eigenverantwortung zu tun. Aber wie gesagt, gab es schon einige Kooperationsanfragen seitens der Kollegen/innen, wobei das jetzt auch nicht so viele waren. Von 40 Kollegen/innen sind vielleicht fünf an sie heran getreten. Dafür haben die wirklich Wert darauf gelegt haben. Manche Projekte oder Zusammenarbeiten haben dann nicht geklappt, weil irgendetwas dazwischen gekommen ist oder weil es nicht so gelaufen ist, wie es geplant war. Mit anderen Fremdsprachen bzw. mit Fremdsprachkollegen/innen gab es dagegen überhaupt keine Anfragen für eine Zusammenarbeit. Es gab, wie schon erwähnt, dass fächerübergreifende Projekt vom Deutschunterricht aus, wo die Texte in alle Sprachen übersetzt worden sind. Aber da war Martina auch nur am Rande beteiligt. Sonst gab es eben die Bitte den Geschichtsunterricht zu besuchen oder einmal gab es ein Musikprojekt. Mit anderen Sprachen gab es keinerlei Kooperationen.

368 – 372 *Frage nach Verbesserungsvorschlägen durch die Interviewerin*

374 – 409 *Beschreibung, Argumentation und Bewertung*

In diesem Abschnitt wechseln sich die drei Textsorten ebenfalls immer wieder ab.

Martina wünscht sich, dass der BKS-Kurs nicht nur am Nachmittag in Form von Freifach

oder unverbindliche Übung angeboten wird. Denn somit würde schon einmal die Problematik wegfallen, dass das Zustandekommen des Unterrichts unsicher ist. Ob und wie das vereinbar ist mit anderen Fremdsprachen, weiß Martina nicht genau. Aber für sie persönlich, aus ihrer Sicht wäre es eine Erleichterung. Wenn man BKS zum Beispiel als zweite lebende Fremdsprache anbieten würde, wäre es auch ein ziemlicher Aufschwung für die Sprache selbst.

Dann wäre eine bessere Organisation wünschenswert. Die großen Organisationsfragen am Anfang des Schuljahres sind sehr mühsam. Martina glaubt, dass das vielleicht den Lehrer/innen selber obliegt, aber die Terminvereinbarung sollte besser gelingen. Die BKS-Lehrer/innen vernetzen sich untereinander und sehen wie und wo sie die Kinder am besten unterbringen können. Das empfindet Martina als mühsam und zeitraubend. Es wäre allgemein eine große Erleichterung, wenn das Chaos am Anfang des Schuljahres beseitigt werden könnte.

Martina hätte auch gerne eine Verbesserung bezüglich Informationsvermittlung an den Schulen, da sie ja immer nur so halb integriert ist. Das hat zwar den Vorteil, dass ihr gewisse Pflichten entfallen. Aber der Nachteil ist schon, dass manche Informationen oder wichtige Termine an ihr vorüber gehen. Sie muss ständig aufpassen, dass sie auch wirklich alle wichtigen Infos erhält. Es wäre hilfreich, wenn das besser funktionieren würde. Aber das ist natürlich nicht so leicht, weil sie an den Schulen so wenig präsent ist.

6.4.2 Zusammenfassung

In diesem Kapitel fasse ich alle relevanten Aussagen zusammen, die sich aus dem Interview mit Martina ergeben haben. Im Vordergrund stehen die positiven und negativen Aspekte, mit denen sie ihren Beruf bewertet.

Als *positiv* an ihrem Beruf als Muttersprachlehrerin bewertet Martina die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Lehrtätigkeit an sich. Sie mag es, wenn sich Fortschritte bei den Schüler/innen bemerkbar machen indem Kinder am Ende des Schuljahres Wörter und Ausdrücke verwenden, die sie am Anfang nur passiv verstanden haben. Die Motivation der Schüler/innen freut Martina sowie auch ihr regelmäßiges Erscheinen zum Unterricht, was bei Freifächern nicht unbedingt selbstverständlich ist. Martina mag es, dass sie mit relativ kleinen Gruppen arbeitet. Das ist ein Vorteil der unverbindlichen Übung bzw. des Freifaches. Eltern der teilnehmenden Kinder sowie die Kinder selber schätzen die Wichtigkeit des BKS-Unterrichtes, das empfindet Martina ebenfalls als positiv. Seitens der

Kollegen/innen hat Martina eher positive als negative Erlebnisse. Die meisten Kollegen/innen finden den Muttersprachunterricht gut und unterstützen ihn. Das ist aber abhängig von den einzelnen Kollegen/innen. Auch erkennt Martina eine Art von Sensibilisierung im Lehrerzimmer, denn Kollegen/innen treten an sie heran und sprechen über ihre Erlebnisse mit BKS-Schüler/innen. Ihr Unterricht wird auf diese Art und Weise wahrgenommen. Betreffend die Zusammenarbeit innerhalb der Kollegschaft hat Martina auch eher positive Erfahrungen gemacht. Zwar waren es nicht viele Kollegen/innen, die mit einer Kooperationsanfrage an sie heran getreten sind, aber immerhin gab es schon einige Projektvorschläge.

Abschließend findet Martina es toll, dass das Angebot des Muttersprachunterrichts überhaupt existiert und sie würde es gerne noch stärker ausbauen.

Negativ an ihrem Beruf als Muttersprachlehrerin empfindet Martina das mühsame Anmeldeverfahren, das aufgrund mangelnder Informationen nicht immer klappt. Hier ist viel Selbstinitiative von ihr gefragt, um Schüler/innen und Eltern über ihren Unterricht zu informieren und sie zu den Anmeldungen zu motivieren. Generell kritisiert sie die chaotische Organisation am Anfang des Schuljahres. Besonders schwierig ist die Terminvereinbarung mit den Schüler/innen. Es ist sehr schwer, wenn nicht sogar unmöglich einen Termin zu finden, der ausnahmslos allen Schüler/innen aus allen Schulstufen und Schulstandorten passt. Dadurch geht eine große Anzahl an Schüler/innen verloren und das gefährdet auch das Zustandekommen des Unterrichts, weil dafür eine gewisse Anzahl an Anmeldungen erforderlich ist.

Martina stört auch, dass der Muttersprachunterricht als Freigegenstand bzw. unverbindliche Übung angeboten wird, denn erstens haben die Kinder keinen Notendruck und das erfordert eine extra Motivierung von Martinas Seite. Zweitens ist dadurch ebenfalls das Zustandekommen des Unterrichtes immer wieder gefährdet. Auch die Informationsverbreitung in allen Richtungen kritisiert Martina. Ersten sind Kinder und Eltern oft gar nicht informiert über das Angebot des BKS-Kurses. Zweitens gehen wichtige Informationen betreffend Schulneuerungen oder Termine aufgrund ihrer geringen Anwesenheit an ihr vorbei.

Seitens der Eltern bemerkt Martina oft ein Desinteresse für den BKS-Unterricht bzw. auch Nichtinformiertheit. Oft wissen sie nicht einmal Bescheid, dass Muttersprachunterricht angeboten wird. Oft zögern die Eltern bei der Anmeldung und wünschen sich eine Trennung der drei Sprachen, also dass ihre Kinder nur kroatisch, serbisch oder bosnisch lernen.

An dieser Stelle betont Martina die Problematik der Heterogenität in den Klassen, die in drei Kategorien besteht: erstens die Hürde mit den drei Sprachen, die als ein Unterrichtsfach

angeboten werden. Zweitens hat Martina in einem Kurs alle Schulstufen, von der ersten bis zur achten Klasse Gymnasium, sitzen. Drittens kommen die Kinder mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in den Unterricht. Somit werden diese kleinen Gruppen nach diesen drei Kategorien differenziert. Ein funktionierender Unterricht, der die Unterscheidung der drei Sprachen aufrechterhält und Rücksicht auf die verschiedenen Alters- und Schulstufen sowie sprachliche Vorkenntnisse nimmt, ist nur mit sehr viel Zeitaufwand möglich.

Martina tut sich schwer bei der Erfüllung des Lehrplanes, weil sie keine geeigneten Unterrichtsmaterialien hat. Im Prinzip müsste sie mit drei Schulbüchern arbeiten, weil sie drei Unterrichtssprachen hat. Das Unterrichtsministerium stellt Materialien zur Verfügung, aber ansonsten ist auch hier Selbstengagement und Kreativität bei der Suche nach Unterrichtsmaterialien gefragt.

Das schlechte Image der Sprache, also das noch immer vorherrschende Prestige der Gastarbeitersprache, erwähnt Martina auch und wünscht sich hier eine Umkehrung. Letztlich erwähnt sie noch die mangelnde Einbindung in das Kollegium, weil sie wenig anwesend ist in den jeweiligen Schulen.

Wir sprachen im Interview auch über die Idee, BKS als Pflichtfach einzuführen, was Martina unterstützen würde. Es wäre sowohl für die Kinder wie auch für das Image der Sprache eine positive Entwicklung. Sie erzählte mir auch von den Kooperationsanfragen seitens ihrer Kollegen/innen. Einige Kollegen/innen baten sie um ihre Unterstützung und Mitarbeit. Meistens war sie nur am Rande beteiligt, es ging um Übersetzungen von Texten ins BKS. Die Kollegen/innen wissen über einen oft nicht Bescheid. Vor allem wenn man mit einem Randfach neu an einer Schule ist. Da muss Martina auf sich aufmerksam machen. Dennoch bemerkte sie ein Entgegenkommen und Anfragen zur Zusammenarbeit, auch wenn es nicht viele Kollegen/innen waren. Oft scheitern diese Projekte auch, weil irgendetwas dazwischen kam. Interessanterweise hatte sie überhaupt keine Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachen. Ihre Fremdsprachkollegen/innen suchten nicht nach Kontakt mit ihr.

Martina nennt folgende *Verbesserungsvorschläge*:

Sie wünscht sich einerseits die Einführung von BKS als Pflichtfach, denn somit würde die Problematik des unsicheren Zustandekommen ihres Unterrichtes wegfallen. Und auch der Ruf der Sprache würde sich verbessern. Dann würde sie eine Verbesserung der Organisation und des Chaos am Schulanfang begrüßen, denn das wäre eine große Erleichterung für sie. Letztlich wünscht sie sich eine bessere Informationsverbreitung, damit wichtige Termine und Neuerungen nicht an ihr vorbei gehen.

Martina bewertet die Zufriedenheit mit ihrem Beruf als Muttersprachlehrerin mit einer 3.

Die folgende Tabelle zeigt noch einmal eine Übersicht über die positiven und negativen Aspekte, die Martina im Laufe des Interviews genannt hatte:

Tabelle 12: Martinas zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte

Zufriedenstellend	Nicht zufriedenstellend
Zusammenarbeit mit Kindern + Jugendlichen	Mühsames Anmeldeverfahren
Motivation der Schüler/innen, regelmäßige Anwesenheit	Chaotische Organisation am Anfang des Schuljahres
Fortschritte der Schüler/innen zu beobachten	Fehlende Information über BKS-Unterricht an Eltern + Schüler/innen
Lehrtätigkeit generell	Unsicherheit über das Zustandekommens des Kurses
Kleine Arbeitsgruppen → Vorteil vom Freifach / unverb. Übung	Fehlender Notendruck, Motivierung der Kinder seitens der Lehrerin → Nachteil vom Freifach / unverb. Übung
Wertschätzung durch Eltern + ihre teilnehmenden Kinder	Desinteresse + Zögern seitens der Eltern bei den Anmeldungen, Forderung nach Trennung der drei Sprachen
Sensibilisierung ihres Faches im Lehrerzimmer	Starke Heterogenität + Differenzierung innerhalb der Gruppen → großer Zeitaufwand bei den Unterrichtsvorbereitungen
Positive Erfahrungen + Unterstützung seitens der Kollegen/innen, Anfragen zur Zusammenarbeit	Mangelhafte Integrität innerhalb der Kollegschaft aufgrund geringer Präsenz in den Schulen
Generell das Angebot des BKS-Unterrichts	Schlechte Image der Sprachen
	Unterrichtsmaterialien – viel Selbstinitiative
	Probleme bei der Terminfindung
BEWERTUNG ZUFRIEDENHEIT ALLGEMEIN:	
3	

6.5 Interview mit Daniela

Mit Daniela führte ich am 15. Juli 2013 das dritte Interview. Daniela unterrichtet seit 24 Jahren Polnisch als Muttersprache an mehreren AHS in Wien. Ihre Ausbildung hat sie in Polen absolviert und in Österreich nostrifiziert. Da wir das Interview in den Sommerferien geführt haben, trafen wir uns in einem Café an der Alten Donau in Wien. Das Interview dauerte 16 Minuten und 22 Sekunden und die Transkription umfasst neun Seiten.

6.5.1 Reflektierende Interpretation

2 – 4 Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

6 – 12 Bewertung

Daniela gefällt es besonders gut, dass sie überhaupt die Chance hat, Muttersprachunterricht in Österreich zu geben. Auch dass ihre Ausbildung anerkannt wurde, bewertet sie als sehr positiv. Zusätzlich mag sie es, ihre Schüler/innen von der ersten Klasse Volksschule bis zur Matura begleiten zu dürfen und ihre Entwicklung mitzubekommen. Denn das findet sie nicht selbstverständlich.

14 - 18 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

20 – 24 Bewertung

Auf die Nachfragen hin, wo sie ihre Ausbildung absolviert hat und ob es Schwierigkeiten bei der Nostrifikation gegeben hatte, erwähnt Daniela, dass es kleine Probleme bezüglich der Bürokratie gab. Sie berichtet von Sekretärinnen, die sich nicht ausgekannt haben und aus Kleinigkeiten Schwierigkeiten bereitet haben.

32 - 33 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

35 – 42 Beschreibung und Argumentation

Die Schüler/innen, die ihren Unterricht besuchen, sprechen und verstehen fast immer die polnische Sprache. Das ist die eigentliche Voraussetzung für den Besuch des Muttersprachunterrichts. Es ist sehr selten der Fall, dass Kinder gar nichts verstehen, denn die Eltern gewöhnen die Kinder an die polnische Sprache von Anfang an.

44 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

46 – 50 Bewertung und Argumentation

Es folgt eine weitere Bewertung ihres Berufes und die Begründung dafür.

Bei der Nachfrage nach weiteren positiven Aspekten, sagt Daniela, dass sie die Lehrertätigkeit allgemein mag. Sie fühlt sich in ihrer Rolle als Lehrerin sehr wohl, denn sie hat den Lehrerberuf ja auch nicht zufällig ausgewählt. Sie betont abermals ihre Dankbarkeit, dass der österreichische Staat den Muttersprachunterricht unterstützt. Sie ist nicht gewillt, irgendwelche Probleme hier aufzuzählen.

52 Zweite erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

54 – 70 Erzählung und Bewertung

In den 24 Jahren, in denen Daniela Muttersprachunterricht erteilt, hat sie keine Probleme in ihrem Beruf gehabt. Die einzige spontane Assoziierung mit Problemen sind die Eltern, die ihr manchmal Schwierigkeiten bereiten. Die Schüler/innen werden von ihr unterrichtet und begleitet, das funktioniert. Die Probleme bereiten ihr mehr die Erwachsenen. Sie kann und möchte keine konkreten Beispiele nennen, denn das sind schon abgeschlossene Fälle und sie sind nicht mehr erwähnenswert. Aber wenn sie nach Problemen in ihrem Lehrerberuf gefragt wird, dann ist das der Vater oder die Mutter die ihr ad hoc einfallen.

77 - 79 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

81 – 96 Erzählung und Argumentation

Die Nachfrage betraf die Anmeldungen der Schüler/innen und es ob da zu Schwierigkeiten kommt. Daniela erzählt, dass sie sich um Anmeldungen überhaupt keine Sorgen machen muss. Sie unterrichtet Polnisch seit 24 Jahren und es ist in einigen Schulen schon ein fixer Gegenstand geworden. Die Eltern sind darüber informiert und melden ihre Kinder zahlreich an. Sie argumentiert diese Tatsache mit einem weiteren Faktor, der für sie eine Rolle bei den Anmeldungen spielt. Das ist die Unterscheidung zwischen einzelnen Sprachen und Nationen. Sie differenziert den Zugang zur Bildung zwischen Türken, Kroaten, Serben, Russen und eben Polen. Abgesehen davon ist die polnische Gemeinde groß vertreten und das betrifft nicht nur Wien. Sie hat auch Kollegen/innen in anderen Bundesländern, u.a. eine Kollegin in Oberösterreich, die sich um die Zahl der Anmeldungen auch keine Gedanken machen müssen.

98 - 100 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

102 – 116 Erzählung und Argumentation

Daniela erzählt von der Einstellung zur Sprache generell, die sich in den letzten 20 Jahren verändert hat. Damals hat sie für ihren Unterricht schon kämpfen müssen, heute ist das nicht mehr so. Natürlich spielt das Älter werden und ihre Reife eine Rolle, denn sie hat Erfahrungen in ihrem Beruf gesammelt. Dass sie gewisse Sachen erledigen oder Probleme lösen muss, sieht sie als selbstverständlich. Aber allgemein gesehen, ist die Einstellung zur Sprache anders, positiver geworden. Dazu hat auch der Stadtschulrat viel beigetragen. Es musste eine große Umstellung in vielen Köpfen gemacht werden. Der Blick für die Sprache hat sich verändert und manch einer hat seine Horizonte erweitert. Leider gibt es nach wie vor Menschen, die engstirnig denken und sich heute noch fragen, wie es Unterricht in Polnisch oder Kroatisch überhaupt geben kann bzw. darf.

135 – 140 Bewertung

Daniela setzt mit einer Bewertung fort. Sie empfindet es als wichtig, dass die Menschen das Bewusstsein für andere Sprachen bekommen. Sprich, dass neben Deutsch, Englisch und Französisch eben die Ostsprachen existieren und diese auch wahrgenommen werden. Hinter denen steckt eine vielfältige Kultur und Literatur. Für die Schüler/innen ist es wichtig, ihre Muttersprache zu beherrschen. Das erleichtert das Erlernen weiterer Fremdsprachen.

142 - 145 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

147 – 155 Bewertung und Beschreibung

Hier beginnt Martina mit einer Bewertung und geht dann zu einer Beschreibung über. Auf die Frage nach Unterrichtsmaterialien sagt Daniela, dass sie auf dem Gebiet keinerlei Probleme hat. Erstens werden die Unterrichtsmaterialien kostenlos vom Bundesministerium zur Verfügung gestellt. Zweitens besorgt sie sich auch Material, wenn sie vor Ort in Polen ist. Sie hat Kontakte mit einer Buchhandlung in Polen, über die sie gutes Lehrmaterial bekommt. Eine weitere gute Quelle für die Materialbeschaffung ist das Internet. Das gab es vor 20 Jahren noch nicht und bringt eine große Erleichterung für die Unterrichtsvorbereitung mit sich.

159 - 163 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

165 – 173 Erzählung und Bewertung

Daniela erzählt, dass sie in drei verschiedenen Schulen eingesetzt wird. Die Nachfrage, ob ihr das Problem bereitet, verneint sie. Hier geht die Antwort in eine Bewertung über. Sie hat keinerlei Probleme damit zwischen den einzelnen Schulen zu fahren. Sie sieht das nicht als Zeitverlust, sondern als Teil ihrer Arbeit.

179 – 183 Dritte erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

185 – 201 Bewertung und Argumentation

In diesem Abschnitt wechseln sich Bewertungen und Argumentationen ab.

Daniela fühlt sich im Großen und Ganzen gut in das Lehrer/innenteam integriert und bewertet ihr Verhältnis zu den Kollegen/innen als gut. Natürlich soweit das alles möglich ist, denn ihr Unterricht findet ja nur am Nachmittag statt. Abgesehen davon ist sie Mitglied bei der Externistenkommission und das gibt ihr auch die Möglichkeit zur Integration und Kontakte zu knüpfen, denn viele Kollegen/innen, die auch die „neuen“ Sprachen unterrichten, sind ebenfalls Teil der Kommission. Dadurch wird sie auch an mehreren Schulen eingesetzt und sie lernt viele Kollegen/innen auch kennen. Das sieht Daniela als positiv. Sie empfindet das besser, als wenn sie nur an einer Schule arbeiten würde und tagtäglich die gleichen Gesichter sieht.

Das Verhältnis wie auch die Integrität hängt auch von Danielas Persönlichkeit ab, also inwiefern sie das möchte oder auch zulässt. Wenn sie verstärkt nach Kontakt suchen würde, gäbe es da sicherlich keine Probleme.

203 – 206 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

208 – 225 Beschreibung und Argumentation

Die Nachfrage betraf die Zusammenarbeit mit anderen Kollegen/innen. Daniela meint, dass es überhaupt keine Form von Kooperation mit anderen Kollegen/innen gibt. An dieser Stelle erwähnt sie, dass sie keine Französischlehrer/innen kennt. Sie kennt mehrere, die Spanisch und Italienisch unterrichten, aber nicht Französisch. Aber unabhängig davon gab es dennoch keinerlei Zusammenarbeit in Form von Projekten oder Teamteaching. Den genauen Grund dafür kennt sie nicht. Es gab wahrscheinlich keinen Bedarf für eine Kooperation. Prinzipiell

würde sie das interessieren und sie denkt, dass es auch für die Kinder vom Vorteil wäre. Aber wie bei vielen anderen Sachen würde das alles am bestehenden Zeitproblem scheitern.

229 – 249 Beschreibung und Argumentation

Daniela kämpft mit der Zeit, die sie zur Verfügung hat, denn es fehlt ihr an Stunden. Sie hat viele Ideen, die sie gerne mit ihren Schüler/innen verwirklichen würde, jedoch scheitert das am Zeitmangel. Mehr Stunden könnte sie dennoch nicht aufbringen, denn sie ist jetzt schon überlastet. Die polnische Gemeinde ist sehr groß und dementsprechend viele Schüler/innen hat sie dann auch in ihrem Unterricht sitzen. Und das bedeckt schon alle ihre Stunden, die sie zur Verfügung hat. Die Frage, ob sie mit ihrer Arbeitszeit zufrieden ist oder nicht, stellt sie sich gar nicht, denn mehr könnte sie nicht machen. Das liegt auch daran, dass ihr Unterricht nur am Nachmittag stattfindet, denn am Vormittag besuchen die Kinder ihren regulären Unterricht.

250 – 256 Bewertung und Argumentation

An dieser Stelle bewertet Daniela erneut die Situation des Muttersprachunterrichts in Österreich und argumentiert ihre Meinung. Sie betont, wie sehr sie das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich schätzt. Deswegen möchte sie keinerlei Probleme hier aufzählen, weil das ein Zeichen von Undankbarkeit wäre. Denn wenn sie über die Grenzen hinaussieht, gibt es kein europäisches Land, das so ein Angebot des Muttersprachunterrichts hat.

6.5.2 Zusammenfassung

Im Folgenden werden die wichtigsten Inhalte des Interviews mit Daniela zusammengefasst. Hervorgehoben werden die von ihr genannten positiven und negativen Aspekte in ihrem Beruf als Muttersprachlehrerin.

Daniela ist mit ihrem Beruf als Muttersprachlehrerin sehr zufrieden. Als besonders *positiv* sieht sie das bestehende Angebot des muttersprachlichen Unterrichts und das der österreichische Staat das fördert und unterstützt. Kein anderes europäisches Land bietet etwas Ähnliches an. Auch gefällt ihr gut, dass sie die Möglichkeit hat, ihre in Polen absolvierte Ausbildung in Österreich zu nutzen.

Daniela gefällt die Lehrertätigkeit ganz allgemein, sie fühlt sich wohl in ihrer Rolle als

Lehrerin. Besonders mag sie es, ihre Schüler/innen von der Volksschule bis zur Matura begleiten zu dürfen und ihre Entwicklung mitzuerleben.

Mit der Anzahl der Anmeldungen ist Daniela zufrieden, sie muss nicht um die Schüler/innen kämpfen. Auch mit den Unterrichtsmaterialien, die vom Bundesministerium kostenlos zur Verfügung gestellt werden, ist sie zufrieden.

Im Lehrer/innenteam fühlt sie sich integriert und bezeichnet ihr Verhältnis zu den Kollegen/innen als gut. Auch gefällt ihr der Einsatz in mehreren Schulen, denn somit hat sie die Möglichkeit Kontakte zu knüpfen und fühlt sich dadurch auch integrierter.

Trotz ihrer großen Zufriedenheit mit ihrem Beruf, gibt es auch ein paar wenige *nicht zufriedenstellende* Aspekte. Erstens kam es bei ihrer Nostrifikation zu kleineren Problemen. Auch erwähnt sie Probleme mit den Eltern. Zwar hat sie hier kein konkretes Beispiel genannt, aber die Erwachsenen machen ihr manchmal mehr Schwierigkeiten als die Schüler/innen selbst.

Daniela findet es schade, dass in manchen Köpfen noch immer eine negative Haltung zu „anderen“ Sprachen, sprich zu den Ostsprachen, vorherrscht.

Als nicht so gut empfindet Daniela auch die fehlende Zusammenarbeit mit anderen Kollegen/innen, weil das für die Kinder von großem Vorteil wäre. Jedoch erwähnt sie hier, dass Kooperationen, wie gemeinsame Projekte, sowieso am Zeitproblem scheitern würden. Ihr persönlich mangelt es ebenfalls an Stunden, doch mehr könnte sie trotzdem nicht machen. Denn erstens findet ihr Unterricht nur am Nachmittag statt und zweitens hat sie sehr viele Schüler/innen. Ihr Kontingent ist ausgeschöpft.

Gesprochen wurde auch über die Muttersprachkenntnisse der Schüler/innen, die in den meisten Fällen sehr gut sind. Sowohl beim Sprachniveau wie auch bei den hohen Anmeldungszahlen spielt für sie der Zugang der polnischen Bevölkerung zur Ausbildung generell eine wichtige Rolle. Daniela unterscheidet hier zwischen einzelnen Nationen. Daniela spricht auch über die positiv veränderte Einstellung zur Sprache in den letzten 20 Jahren, auch wenn es noch immer engstirnig denkende Menschen gibt.

Sie findet, dass das Beherrschen der Muttersprache für das Erlernen weiterer Fremdsprachen wichtig ist. Sie betont auch die großartige Literatur und Kultur, die hinter den Ostsprachen steht.

Über Verbesserungsvorschläge wurde gar nicht gesprochen, da Daniela immer wieder erwähnt hat, dass sie sehr zufrieden sei mit ihrem Beruf und über Probleme nicht sprechen

möchte. Die oben erwähnten Schwierigkeiten seien nur Kleinigkeiten. Zu sehr schätzt sie das Angebot des Muttersprachunterrichts in Österreich.

Wie schon mehrfach erwähnt, bewertet Daniela die Zufriedenheit mit ihrem Beruf als Muttersprachlehrerin mit einer 1.

Die folgende Tabelle gibt noch einmal eine Übersicht über die positiven und negativen Aspekte des Lehrerberufes, die Daniela genannt hatte:

Tabelle 13: Danielas zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte

Zufriedenstellend	Nicht zufriedenstellend
Angebot des MU in Österreich	Nostrifikationsprobleme
Möglichkeit der Nutzung ihrer Ausbildung in Österreich	Probleme mit den Eltern
Lehrtätigkeit allgemein	Negative Einstellung der Menschen zu „anderen“ Sprachen / Ostsprachen
Jahrelange Begleitung der Schüler/innen	Fehlende Zusammenarbeit mit Kollegen/innen
Hohe Anzahl der Anmeldungen	Zeitproblem → Mangel an Unterrichtsstunden
Unterrichtsmaterialien	Unterricht nur am Nachmittag
Integrität im Lehrer/innenteam	
Einsatz in mehreren Schulen	
BEWERTUNG ZUFRIEDENHEIT ALLGEMEIN:	
1	

Anm.: MU = Muttersprachunterricht

6.6 Interview mit Yasemin

Das vierte Interview hatte ich mit Yasemin. Sie unterrichtet Türkisch im Muttersprachunterricht an mehreren AHS in Wien. Das Interview wurde am 21. Oktober 2013 in der Schule, wo Yasemin unterrichtet, durchgeführt und dauerte 21 Minuten und 18 Sekunden. Die Transkription umfasst neun Seiten.

6.6.1 Reflektierende Interpretation

2 – 4 Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

6 – 11 Bewertung

Yasemin beginnt das Interview mit einer positiven Bewertung ihres Berufes. Ihr gefällt das Interesse und die Motivation der Schüler/innen sehr gut sowie generell ihre Arbeit mit ihnen. Es macht ihr Spaß, den Kindern Türkisch beizubringen.

12 – 79 Beschreibung und Argumentation

In diesem Abschnitt schildert Yasemin die Situation bezüglich der jährlichen Organisation des Unterrichtes. Ihre Beschreibungen werden immer wieder durch Argumente und Erklärungen unterbrochen.

Yasemin berichtet von den Organisationschwierigkeiten an den Schulen. Es beginnt schon einmal mit der Unsicherheit des Zustandekommens des Unterrichtes. Schon im Vorschuljahr fragen Schulen bzw. Eltern und Schüler/innen an, ob es den Kurs nächstes Schuljahr wieder geben wird. Leider wissen die Lehrer/innen über den Umfang selber kaum Bescheid, weil sie keinerlei Informationen diesbezüglich erhalten. Es gibt zwar Informationen beim Bundesministerium, aber die sind oft zu allgemein gehalten, somit können die Fragen seitens der Eltern und Kinder von niemandem beantwortet werden. Ein weiteres Problem betrifft die Vorbesprechungen am Anfang des Schuljahres. Viele Schüler/innen sind über den Ort und die Zeit der Vorbesprechungen nicht aufgeklärt. Besonders jene Schüler/innen, die von anderen Schulstandorten kommen. Weder die Lehrer/innen noch die Administration weisen die Kinder darauf hin, somit sind die Schüler/innen oft ratlos.

Einige Schulen zeigen auch Desinteresse bezüglich des muttersprachlichen Unterrichtes und das äußert sich eben bei der Organisation. Yasemin muss selbstständig nach einem freien Raum suchen, wo sie die Vorbesprechung halten kann und das ohne zu wissen, ob dieser Raum dann auch tatsächlich frei ist oder ob nach fünfzehn Minuten eine Gruppe auftaucht,

weil sie hier Unterricht hat. Vieles scheitert schon daran, denn wenn die Kinder nicht informiert sind, dann kommen sie auch nicht. Der Stadtschulrat schickt am Anfang des Schuljahres eine Liste mit den angemeldeten Schüler/innen. Bei der Vorbesprechung alleine fehlen dann schon sehr viele. Nachträglich erfährt Yasemin, dass die Abwesenden keine Ahnung hatten, wo der Unterricht stattfindet. Sie informiert dann alle, in welchem Raum der Unterricht zukünftig stattfinden wird und trotzdem wissen es nach einigen Wochen noch immer einige nicht. Vor allem die Kinder, die aus anderen Schulen kommen, wissen nicht Bescheid. Yasemin weiß nicht, ob es daran liegt, dass die Kinder selber oder die Administration den Unterricht nicht so ernst nehmen. Auf jeden Fall passiert es oft, dass nach der sechsten, siebten Woche einzelne Schüler/innen noch immer nicht im Unterricht waren. Es gibt jedoch Schulen, die Interesse zeigen für den Muttersprachunterricht und sogar dafür werben. Es gibt somit Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstandorten.

80 – 98 Bewertung und Argumentation

In der folgenden Bewertung handelt es sich um die Unterrichtsmaterialien. Yasemin begründet auch, warum sie nicht zufrieden ist.

Für den Türkischunterricht werden Schulbücher zur Verfügung gestellt. Yasemin findet es gut, dass es diese Bücher gibt und die Schüler/innen können auch kostenlos Wörterbücher beziehen. Wenn Schulen schnell reagieren und rechtzeitig bestellen, dann kann man von Anfang an mit den Büchern arbeiten. Jedoch kritisiert Yasemin die Qualität der Schulbücher, denn sie sind nicht immer geeignet für den Unterricht. Nicht selten findet man in ihnen falsche Informationen oder auch lückenhafte grammatikalische Erläuterungen. Die Schulbücher sind somit nicht bedarfsdeckend, d. h. Yasemin muss viel Material selber zusammen stellen und kopieren. Durch die unregelmäßige Anwesenheit der Schüler/innen kommt das Problem des Einsammelns des Kopiergeldes dazu.

Sie ärgert sich auch über die falschen Informationen, die manche Schulen in Bezug zu der Bestellung der Schulbücher verbreiten. Sie sagen den Schüler/innen, dass sie die Bücher selbstständig über das Internet bestellen sollen. Das ist aber nicht richtig, denn das Ministerium weist darauf hin, dass es bei den Büchern für Muttersprachunterricht ein extra Kontingent, also ein Limit gibt. Ein willkürliches Bestellen ist nicht möglich.

100 – 116 Beschreibung und Argumentation

Yasemin bittet die Eltern und Schüler/innen bei der Informationssuche beharrlich zu bleiben und sich in der Direktion wie auch im Ministerium zu erkundigen, wie es mit der Regelung

des Muttersprachunterrichts aussieht. Sie kann sich vorstellen, dass einzelne Schulen den Türkischunterricht so nebenher sehen und ihn somit nicht ernst nehmen. Dieses Desinteresse färbt auf die Motivation der Kinder ab und die kommen dann auch nicht zum Unterricht. Nach einer Weile erfinden sie eine Ausrede und bleiben dem Türkischkurs fern. Natürlich gibt es auch andere Gründe warum sich die Schüler/innen nachträglich vom Muttersprachunterricht wieder abmelden. Wenn sie in der zweiten Woche einen Termin für den Türkischunterricht gefunden haben, steht der fixe Stundenplan noch nicht fest. Wenn dieser dann fixiert ist, passt der Zeitpunkt des Muttersprachunterrichts für viele Schüler/innen nicht mehr, weil sie in dieser Zeit ein anderes Pflichtfach haben. Da die meisten Schulen ja nicht wissen, wann der muttersprachliche Unterricht überhaupt stattfindet, wird dieser bei der Festlegung der Stundenpläne dann auch nicht berücksichtigt. Deswegen melden sich viele Kinder wieder ab. Auch gibt es Schüler/innen aus der Unterstufe, die sich wieder abmelden, wenn sie erfahren, dass der Türkischunterricht nicht an ihrer Schule sondern in einer anderen stattfindet.

116 – 140 Erzählung und Argumentation

Yasemin setzt mit einer Erzählung fort und berichtet über die Schwierigkeit der Zeit und der Stoffmenge. Im Prinzip hätte sie zwei Stunden Unterricht an einem Schulstandort, jedoch kann sie diese zwei Stunden nicht voll und ganz nützen. Hier geht die Erzählung in eine Argumentation über. Viele Schüler/innen können nicht beide Stunden anwesend sein, weil sie andere Unterrichtsfächer zu dieser Zeit haben. Das heißt, manche kommen später, andere gehen früher. Deswegen macht Yasemin zwei Gruppen zu je einer Stunde. Das ist zu wenig Zeit, um mit dem Unterrichtsstoff durchzukommen. An dieser Stelle wechselt sie wieder zu einer Erzählung, die dann erneut durch eine weitere Argumentation unterbrochen wird. Yasemin ist zuversichtlich, dass die Kinder durch regelmäßiges Besuchen des Unterrichtes bis Jahresende trotzdem genug lernen. Manchmal fragen die Eltern an, ob sie im Unterricht auch Literatur oder Geschichte lehrt. Dafür ist aber definitiv zu wenig Zeit, denn sie hat ja im Endeffekt nur eine Stunde Zeit in der Woche. Sie kann die Geschichte eventuell streifen, aber nicht ausführlich behandeln. Das ist ihrer Meinung nach auch nicht der Sinn des Unterrichts. Sie ist froh, wenn sie es schaffen, die Grammatik durch zu gehen. Die Schüler/innen sollen erst mal ihre Sprache festigen.

141 – 150 Bewertung und Argumentation

Yasemin empfindet die große Heterogenität in den Klassen als eine Herausforderung. Die Gruppen werden differenziert nach dem Altersunterschied, nach den Schulstufen und nach den unterschiedlichen Kenntnissen in der Muttersprache. Es ist sehr schwierig unter diesen Bedingungen zu arbeiten, denn es fehlt ihr an den passenden Mitteln, also den geeigneten Unterrichtsmaterialien. Sie muss viel Material selber suchen, im Internet herum stöbern und kopieren oder selber erstellen.

152 – 154 Zweite erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

156 – 176 Beschreibung, Bewertung und Argumentation

In diesem Abschnitt wechseln sich die Textsorten immer wieder ab.

Ihr Verhältnis mit den Kollegen/innen in ihrer Stammschule bewertet Yasemin als sehr gut. Da sie ja oft anwesend ist, kriegt sie auch immer mit, was in der Schule Neues passiert. Ihre Kollegen/innen sind nett und sie fühlt sich in das Team integriert. In den anderen Schulen, wo sie auch Türkisch unterrichtet, kennt sie die Kollegen/innen nicht so gut. Da der Muttersprachunterricht immer nur am Nachmittag stattfindet, ist sie nicht oft anwesend. Auch hat sie das Gefühl, dass der Muttersprachunterricht in ihrer Stammschule allgemein mehr Anerkennung und Toleranz unter den Kollegen/innen findet. Der Grund dafür könnte sein, dass Türkisch hier als ein externes Maturafach angeboten wird und BKS an dieser Schule als zweite lebende Fremdsprache unterrichtet wird. In den anderen Schulen ist der Muttersprachunterricht ein Randfach und so wird er auch manchmal wahrgenommen.

178 – 179 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

181 – 188 Bewertung und Beschreibung

Auf die Nachfrage, ob an den Schulen der Muttersprachunterricht geschätzt wird, antwortet Yasemin, dass es unterschiedlich sei. Manche Kollegen/innen finden das Angebot toll und andere wiederum nicht. Sie glaubt, dass der Muttersprachunterricht an den Schulen oft noch unterschätzt wird und dass die Administration den Unterricht nicht immer so ernst nimmt, was sich ja in der schwierigen Organisation widerspiegelt. Sie fühlt, dass oft kein Interesse da ist.

189 – 190 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

192 – 198 Argumentation

Auf die Frage, ob eine Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachenlehrer/innen, insbesondere mit Französischlehrer/innen existiert, antwortet Yasemin mit „nein“. Es gibt keinerlei Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen, weil es an Zeit und an Interesse fehlt. Selbst wenn das Interesse bestehen würde, würde es an der chaotischen Organisation scheitern. Es ist so schon schwierig genug, Termine mit den Schüler/innen zu vereinbaren. Projekte und Zusammenarbeit mit anderen Kollegen/innen würden nicht zustande kommen. Auch mit Französischkollegen/innen existiert keine Zusammenarbeit und es wurde auch nie darüber gesprochen.

200 – 223 Zusammenfassung des Interviews durch die Interviewerin

224 – 226 Frage nach Verbesserungsvorschlägen durch die Interviewerin

228 – 237 Bewertung

Yasemin erzählt, dass sie sich allgemein eine bessere Organisation seitens der Administration wünscht. Dass alle Informationen bezüglich der Termine und Räumlichkeiten rechtzeitig an die Lehrer/innen und dann an die Schüler/innen gelangen. Sie wünscht sich auch mehr Unterstützung und mehr Interesse seitens der Administration und der Direktion der jeweiligen Schulen. Ebenfalls wären bessere Unterrichtsmaterialien wünschenswert, das wäre eine große Entlastung bei den Vorbereitungen für den Unterricht.

6.6.2 Zusammenfassung

Im Folgenden fasse ich die wichtigsten Aussagen von Yasemin zusammen. Im Vordergrund stehen die genannten zufriedenstellenden und nicht zufriedenstellenden Aspekte ihres Lehrberufes, die ich überblicksmäßig zusammenfassen werde.

Als *positiv* in ihrem Beruf als muttersprachliche Türkischlehrerin empfindet Yasemin das Unterrichten selbst und die Arbeit mit den jungen Menschen. Sie hat Spaß und Freude am Unterrichten ihrer Muttersprache, da ihr die türkische Sprache am Herzen liegt. Ihr gefällt auch die Motivation, die die teilnehmenden Schüler/innen an den Tag legen und sie fühlt das Interesse seitens der Kinder, die Sprache zu erlernen. Als gut bewertet Yasemin auch das

Verhältnis zu ihren Kollegen/innen in der Stammschule, wo sie sich integriert fühlt. Auch merkt sie, dass die Anerkennung ihres Unterrichtes seitens der Kollegen/innen vorhanden ist.

Die Liste der *negativen* Aspekte in ihrem Beruf ist länger. Als erstes kritisiert sie die schlechte Organisation ihres Unterrichts seitens der Administration in den Schulen. Es beginnt schon damit, dass weder die Lehrer/innen noch die Schüler/innen rechtzeitig über den Ort und die Zeit der Vorbesprechung und dann im Folgenden über den Unterricht informiert werden. Yasemin kümmert sich um die Raumsuche, wo die Vorbesprechungen stattfinden. Viele Schüler/innen erscheinen dann nicht einmal, weil ihnen im Sekretariat niemand eine Auskunft geben konnte. Auch nach der Festlegung der Zeit und des Raumes, wenn Yasemin die Administrationen in den Schulen darüber informiert, sind viele Kinder ahnungslos und erscheinen deswegen nicht.

Dann erzählt Yasemin über die Schwierigkeit des Zusammenkommens generell, weil die Terminfindung sich schwer gestaltet. Sie fixieren einen Zeitpunkt und dann erst kommt der fixe Stundenplan der Schüler/innen heraus. Somit verschiebt sich wieder einiges, denn viele Schüler/innen können zum ausgemachten Termin nicht mehr erscheinen, da sie zur gleichen Zeit andere Pflichtfächer haben. Das hat viele Abmeldungen zur Folge. Schulen berücksichtigen bei der Erstellung des Stundenplanes nicht den muttersprachlichen Unterricht, da sie oft nicht einmal zur Kenntnis nehmen, wann dieser stattfindet.

Das führt Yasemin zur nächsten Kritik, nämlich das Desinteresse seitens der Schulen und Administrationen, welches sich dann auf die Motivation der Kinder auswirkt. Sie hat das Gefühl, dass der Muttersprachunterricht an manchen Schulstandorten nur so nebenher gesehen wird und das kriegen die Schüler/innen mit und nehmen den Unterricht dann auch nicht mehr so ernst. Die Folge dessen ist dann ihre Abwesenheit.

Yasemin bemängelt die Qualität der Schulbücher, die zur Verfügung gestellt werden. Sie sind oft fehlerhaft in Bezug auf die angegebenen Informationen und der Grammatik. Sie erstellt somit ihr Material oft selber zusammen. Das nimmt wieder Zeit in Anspruch, denn sie muss herumstöbern, im Internet suchen, Kopiervorlagen suchen usw.

Ein weiteres Problem ist der Zeitmangel im Vergleich zur Stoffmenge. Aufgrund der schweren Terminfindung und des Überkreuzens mit den Stundenplänen der Schüler/innen, spaltet Yasemin ihre zwei Unterrichtsstunden auf zwei Gruppen. Das heißt, sie hat im Endeffekt nur eine Unterrichtsstunde pro Gruppe und pro Woche. Zur Folge hat das, dass sie mit dem vorgegeben Unterrichtsstoff nicht immer klar kommt. Zwar können die Kinder bei regelmäßiger Anwesenheit genug lernen, aber es fehlt dennoch an Zeit für die Ausweitung

eines qualitativ hochwertigen Unterrichts. Geschichte und Literatur werden kaum durchgenommen. Yasemin ist froh, wenn sie den Standardstoff, wie das Erlernen von Schreiben und Lesen oder Grammatik unterkriegt.

Yasemin hat auch von der Schwierigkeit mit den heterogenen Gruppen gesprochen. Man differenziert hier nach dem Alter, der Schulstufe und den unterschiedlichen Vorkenntnissen der Muttersprache. Dazu kommen noch die fehlenden geeigneten Unterrichtsmaterialien, die ihr das Unterrichten in heterogenen Klassen nochmal erschweren.

In manchen Schulen empfindet Yasemin eine Art Gleichgültigkeit auf ihr Fach bezogen. Allgemein meint sie, dass Muttersprachunterricht an Schulen oft noch unterschätzt wird und nicht so ernst genommen wird. Sprich die Wertschätzung und die Wichtigkeit dieses Faches hat sich noch nicht bei allen durchgerungen.

Besprochen wurde noch die Zusammenarbeit mit anderen Kollegen/innen und Fremdsprachkollegen/innen, welche nicht existiert. Selbst wenn Interesse bestehen würde, würde es an der Zeit und der mangelhaften Organisation scheitern. Yasemin hat auch erzählt, dass es eine Unterscheidung zwischen ihrer Stammschule und den anderen Schulen in Bezug auf den Kontakt mit den Kollegen/innen und dem Ansehen des Türkischunterrichts gibt. In ihrer Stammschule wird Türkisch auch als ein externes Maturafach angeboten und BKS wird als zweite lebende Fremdsprache gelehrt. Das erhöht die Toleranz in der Schule bezüglich „anderer“ Sprachen als den Traditionellen wie Englisch oder Französisch.

Bei der Frage nach *Verbesserungsvorschlägen* hat Yasemin folgende genannt:

In erster Linie wünscht sich Yasemin eine bessere Organisation in allen oben genannten Kritikpunkten. Also betreffend Informationsvermittlung, Terminfindung, usw.

Auch die Unterstützung sowie das Interesse für den Muttersprachunterricht an den diversen Schulen und Administrationen sind verbesserungswürdig.

Abschließend wünscht sich Yasemin bessere Unterrichtsmaterialien.

Yasemin bewertet die Zufriedenheit mit ihrem Beruf als Muttersprachlehrerin mit einer 3 bis 3,5.

Die zufriedenstellenden und nicht zufriedenstellenden Aspekte, die Yasemin in Bezug auf ihre muttersprachliche Lehrtätigkeit genannt hat, werden in der nächsten Tabelle noch einmal überblicksmäßig wiedergegeben:

Tabelle 14: Yasemins zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte

Zufriedenstellend	Nicht zufriedenstellend
Unterrichten allgemein	Schlechte Organisation allgemein
Spaß + Freude Türkisch zu lehren	Mangelhafte Informationsweitergabe an Schüler/innen und Eltern
Motivation + Interesse der Schüler/innen	Schwierige Terminfindung
Gutes Verhältnis zu den Kollegen/innen	Fehlende Unterstützung + Desinteresse seitens der Administration
Anerkennung des Muttersprachunterrichts durch die Kollegen/innen	Unterschätzung der Wichtigkeit des Muttersprachunterrichtes
	Ungeeignete Unterrichtsmaterialien
	Zeitmangel vs. Unterrichtsstoff
	Große Heterogenität in den Gruppen
	Wechselhafte Schüler/innenzahlen, unregelmäßiges Erscheinen
BEWERTUNG ZUFRIEDENHEIT ALLGEMEIN: 3 – 3,5	

6.7 Interview mit Margot

Mein fünftes und zugleich erstes Interview mit einer französisch unterrichtenden Lehrerin führte ich mit meiner ehemaligen Französischlehrerin am 11. November 2013 in einer BHS in Wien. Margot unterrichtet seit fast 30 Jahren Französisch und Psychologie und Philosophie und steht kurz vor der Pensionierung. Das Interview dauerte 18 Minuten und 2 Sekunden und die Transkription umfasst zehn Seiten.

6.7.1 Reflektierende Interpretation

6 – 7 Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

9 – 12 Bewertung

Margot gefällt am meisten die Zusammenarbeit mit Schüler/innen und Jugendlichen. Ihr macht der Beruf einfach Freude und sie unterrichtet sogar nach fast 30 Jahren noch immer sehr gerne.

13 – 20 Bewertung und Argumentation

Margot setzt mit der Bewertung fort und fügt Argumentationen dazu.

Sie sagt, dass sie gerne unterrichtet obwohl es nicht leichter wird. Sie merkt, dass die Schüler/innen einfach nicht mehr so konzentriert arbeiten. Es ist schwierig, denn sie machen keine Hausübungen mehr und lernen keine Vokabel. Von sich aus wollen die Schüler/innen nicht mehr viel machen. Es wird alles von Margot erwartet und das erschwert ihr ein bisschen das Unterrichten, denn die Schüler/innen müssen mitarbeiten, damit der Unterricht gut gelingt.

22 – 23 Zweite erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

25 – 86 Bewertung und Argumentation

Margot setzt in diesem Abschnitt mit den Schwierigkeiten, die sie im Beruf hat, fort. Die Bewertung wechselt sich mit Argumentation ab.

Sie erwähnt die Schwierigkeit die Schüler/innen zu motivieren. Denn ihre Lieblingsbeschäftigung gilt dem Handy. Margot würde auch das Handy bzw. das Internet in den Unterricht einbinden, aber das wollen die Jugendlichen dann auch nicht. Einerseits nutzen sie die neuen Medien ununterbrochen, andererseits wollen sie sie nicht im Unterricht haben.

„Moodle“ mögen sie überhaupt nicht. Margots Vorschlag vielleicht Facebook in den Französischunterricht einzubauen wurde ebenfalls abgelehnt. Die Schüler/innen mögen den altmodischen Frontalunterricht doch ganz gerne, nur viel tun wollen sie nicht. Das Problem ist, dass sie nicht mitarbeiten wollen. Der Grund dafür könnte laut Margot sein, dass die meisten nicht wirklich gerne in die Schule gehen. Das ist das Grundübel und sie weiß auch nicht genau, wie man das ändern kann. Bildung hat ganz allgemein gesehen einen anderen Stellenwert bekommen. Die jungen Menschen nutzen die Medien anders. Sie sehen keine Nachrichten, sie lesen keine Tageszeitungen. Margot erzählt, dass viele Schüler/innen nicht einmal wissen, wie der französische Präsident heißt und das kann sie einfach nicht verstehen. Ihre Vorstellung von Bildung und die Vorstellung von Bildung der Schüler/innen sind einfach unterschiedlich. Margot ist aus dem Grund schon ganz froh, bald in Pension gehen zu dürfen. Abgesehen von den Schüler/innen hat Margot auch ein Problem mit der schlechten Administration in der Schule. Die Organisation ist eine Katastrophe. Das empfindet sie als unangenehm und auch die Schüler/innen leiden darunter. Es ist natürlich nicht leicht, eine so große Schule, wie sie sind, ordentlich und straff zu organisieren. Das ist ihr schon bewusst, aber es könnte schon ein bisschen besser funktionieren. Sie ist ebenfalls mit den neuen jungen Kollegen/innen unzufrieden, besonders mit ihrer Ausbildung, die nicht mehr die gleiche wie früher ist. Margot erzählt von einer Unterrichtspraktikantin, die sie hatte. Die junge Frau sprach kein korrektes Deutsch und war auch nicht bereit, die Fehler auszubessern, wenn Margot sie darauf ansprach. Dabei sollten Lehrer/innen als Vorbilder fungieren. Wenn sie schon keinen Wert auf gepflegtes Deutsch legen, wie sollen dann die Schüler/innen etwas lernen.

86 – 103 Erzählung und Bewertung

Margot erzählt, dass sie aber nach wie vor Spaß bei ihrer Arbeit hat. Vor unserem Interview hat sie in einer Maturaklasse unterrichtet und sie hatten es lustig. Sie empfindet es als eine „Hetz“, ihnen etwas beizubringen. Man muss es mit Spaß machen, dann ist der Ertrag auch ein bisschen größer. Sie betont an dieser Stelle, dass sie das Wort „Spaß“ nicht so mag, wegen der heutigen „Fungesellschaft“, die alles nur mit Fun in Verbindung bringen. Sie bevorzugt doch das Wort „Freude“ und diese empfindet sie beim Unterrichten. Es muss nett und lustig sein. Sie meint, eine Stunde in der nicht einmal herzlich gelacht wurde, sei eine verlorene Stunde. Es sollte ein Geben und ein Nehmen herrschen.

Sie erzählt, dass sie kürzlich einen Monat lang auf Krankenstand war und das sie sich so gefreut hatte, als sie wieder in der Klasse stand. Da dachte sie sich, was das doch für ein toller

Job ist. Es ist so schön, weil man wirklich etwas bewegt. Man muss es halt wollen und diesen Beruf mit Leidenschaft ausüben.

104 – 113 Bewertung

Die demotivierende Einstellung, die ihre Kollegen/innen manchmal an den Tag legen, gefällt Margot auch nicht. Schon vor Jahren haben sich Schüler/innen bei ihr beklagt, dass sie es frustrierend finden, wenn sie in der Früh das Schulgebäude betreten. Die Lehrer/innen haben hängende Lippen und strahlen schlechte Laune aus. Sie vermitteln das Gefühl, nur noch auf die nächsten Ferien zu warten. Das ist die falsche Einstellung und die färbt dann auch auf die Jugendlichen ab.

115 – 116 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

118 – 128 Bewertung und Argumentation

Margot betont noch einmal, dass die Freude am Beruf nach wie vor da ist und das wird sich auch nicht so schnell ändern. Auch wenn sich manche Sachen grundlegend geändert haben. Der wichtigste Aspekt ist einen Zugang zu den Jugendlichen zu finden. Denn sonst kann man auch nichts transportieren. Auch müssen die Schüler/innen spüren, dass man seinen Beruf gerne macht. Die Grundeinstellung muss positiv sein.

In puncto Überforderung hat Margot nach so vielen Unterrichtsjahren und Erfahrungen, die sie gesammelt hat, keine Probleme.

133 – 136 Zweite erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

138 – 155 Beschreibung und Argumentation

Margot beginnt die Antwort mit einer Beschreibung, die dann in eine Argumentation übergeht.

Eine Zusammenarbeit mit anderen Kollegen/innen, besonders mit Sprachkollegen/innen, gibt es wenig bis überhaupt nicht. Auch nicht in Form von Projekten, zumindest hat Margot noch keines gemacht. Es gibt schon Fächer, die in einer Fremdsprache unterrichtet werden. Zum Beispiel gibt es Geschichte auf Englisch. Auch Margot hatte Versuche, Philosophie auf Französisch zu machen, aber das war zu schwierig. Denn die Französischkenntnisse der Schüler/innen reichen hierfür nicht aus. Hin und wieder hat sie versucht mit den Schüler/innen einen Text von Descartes zu lesen, aber das war zu schwer.

155 – 170 Bewertung, Erzählung und Argumentation

Margot bewertet die Zusammenarbeit mit den französischen Kollegen/innen.

Sie findet, dass diese nicht einfach herzustellen ist, denn die Franzosen arbeiten nicht so gut miteinander. Die englischen Kollegen/innen arbeiten viel besser miteinander. Hier geht der Abschnitt in eine Erzählung über. Die jetzige Fachinspektorin hat Margot z. B. erzählt, dass sie in Wien beobachtet, dass die Englischlehrer/innen gut miteinander arbeiten und kooperieren. Sie tauschen viele Materialien untereinander aus. Die Französischlehrer/innen hingegen überhaupt nicht. Margot argumentiert dieses Verhalten mit der französischen Einstellung der Grande Nation und der Vormachtstellung. Das diese Einstellung auf die Lehrer/innen abfärbt und dass sie sich als etwas Besseres fühlen. Französisch ist halt etwas Besonderes und jeder kocht dann sein besonderes Süppchen, aber teilt nicht gerne mit den anderen.

171 – 184 Bewertung und Beschreibung

Margots größtes Problem sind aber die jungen Kollegen/innen, die ihrer Meinung nach keinen Stil haben. Das äußert sich schon damit, dass es anscheinend normal geworden ist, einander immer sofort zu duzen. Neben Margot sitzt eine junge Mathematiklehrerin, die sie immer mit „du“ anredet und das ist Margot unangenehm. Das will sie nicht, denn sie möchte sich ihre Leute selber aussuchen. Deswegen spricht sie die neue Kollegin absichtlich betonend immer mit „Sie“ an.

185 – 196 Beschreibung und Bewertung

Dazu kommt noch die Nähe zu dieser Kollegin aufgrund der viel zu kleinen Arbeitsplätze. Sie haben nur einen DIN A4 großen Arbeitsplatz und das empfindet Margot als unangenehm. Wenn sie arbeitet, möchte sie auch Platz haben. Zumindest für ihre Ellbogen ohne gleich die Sitznachbarin zu berühren. Das Platzproblem ist groß und gehört dringend gelöst. Margot kritisiert, dass jeder beliebige Büromensch einen ordentlichen Arbeitsplatz hat, nur nicht die Lehrer/innen.

200 – 203 Zusammenfassung der negativen Aspekte durch die Interviewerin

204 – 205 Frage nach Verbesserungsvorschlägen durch die Interviewerin

Die drei Textsorten wechseln sich im folgenden Abschnitt immer wieder ab und fließen ineinander.

Bei der Frage nach Verbesserungsvorschlägen meint Margot, dass ein größerer Arbeitsplatz geschaffen werden muss. Sie erwähnt, dass einmal der Vorschlag gefallen ist, dass die Lehrer/innen die freien Klassenzimmer am Nachmittag nutzen sollen. Das wäre eine Möglichkeit. Eine Veränderung des Platzproblems ist einmal grundlegend.

Dann wünscht sich Margot die Wiedereinführung des Elternsprechtages, der abgeschafft wurde, weil er als altmodisch und nicht zeitgemäß angesehen wurde. Jetzt haben die Lehrer/innen entweder montags oder mittwochs Sprechstunden, in denen die Eltern kommen können. Margot findet die Abschaffung des Elternsprechtages schade. Sie räumt ein, dass auch er seine Nachteile hatte. Es kam immer zu langen Wartezeiten, vor allem bei bestimmten Lehrer/innen. Da haben die Eltern oft sehr lange warten müssen. Und sie mussten sich extra frei nehmen für den Elternsprechtag, obwohl sie das jetzt auch machen müssen, wenn sie am Nachmittag arbeiten. Noch dazu haben sie dann nicht alle Lehrer/innen zur Verfügung, sondern nur einen oder zwei. Zu Margot kommen nicht viele Eltern. Beim Elternsprechtag hat sie schon mehr Eltern kennen gelernt, denn der wurde auch vermehrt aufgesucht als die Nachmittagssprechstunden.

Auch die Wiedereinführung der Pausenglocke wünschen sich sowohl Margot wie auch ein Großteil der Schüler/innen. Das Problem hier ist, dass Lehrer/innen oft einfach überziehen und sie werden dann böse, wenn sie von den Schüler/innen darauf aufmerksam gemacht werden. Die Direktorin wird die Pausenglocke nicht wieder einführen, das ist Margot bewusst. Denn sie empfindet das Fehlen der Pausenglocke als sehr entspannend und angenehm. Dass aber schlampigen und weniger pflichtbewussten Menschen dadurch Tür und Tor geöffnet werden, sieht sie nicht. Viele Lehrer/innen kommen jetzt einfach zehn Minuten später und gehen dann eine Viertelstunde früher.

Vorschläge seitens der Lehrer/innen werden oft einfach abgelehnt. Margot brachte einmal den Vorschlag, dass jeden Nachmittag ein/e Französischlehrer/in in der Schule anwesend sein soll, wenn Schüler/innen Fragen zum Lehrstoff haben. Das wäre für die Schüler/innen sehr nützlich.

Margot wünscht sich auch, dass das Schulteam gestärkt wird, denn ein gutes Team wirkt sich positiv auf den Unterricht und auf die Schüler/innen aus. Ein guter Austausch untereinander ist wichtig, wobei das mit den Französischlehrer/innen ja nicht so gut geht, weil hier leichte Konkurrenz besteht. Letztendlich ist das auch egal, denn durch die große Selbstständigkeit,

die man im Unterricht hat, braucht man sowieso niemanden. Also weder die Kollegen/innen noch die Direktorin sind unentbehrlich für einen guten Unterricht. Die Freiheit bei der Ausübung seines Berufes ist im Lehrerberuf definitiv ein Vorteil.

6.7.2 Zusammenfassung

Nun werden die wichtigsten Punkte aus dem Interview mit Margot zusammengefasst und überblicksmäßig wieder gegeben. Im Vordergrund stehen die positiven und negativen Aspekte, mit denen Margot die Zufriedenheit in ihrem Beruf bewertet.

Als *positiv* empfindet Margot die Zusammenarbeit mit Schüler/innen und Jugendlichen ganz allgemein. Sie arbeitet gerne mit jungen Menschen. Sie unterrichtet mit großer Freude und es macht ihr Spaß, den Kindern etwas beizubringen. Ihre Lehrtätigkeit generell bewertet Margot als sehr schön. Sie beschreibt ihren Job als toll und wunderschön.

Positiv sieht Margot auch die große Selbstständigkeit, die sie während dem Unterrichten hat. Die Freiheit, die sie bei der Ausübung ihres Berufes hat, ist ein Vorteil.

Die Liste der *negativen* Aspekte ist länger. Margot ist unzufrieden mit der Unlust und der fehlenden Motivation ihrer Schüler/innen, die nicht mehr gerne mitarbeiten. Der Einsatz der neuen Medien wird abgelehnt. Der Grund hierfür ist laut Margot, dass die meisten nicht wirklich gerne in die Schule gehen. Die Bildung hat einen anderen Stellenwert bekommen. Schüler/innen verfolgen keine Nachrichten mehr, sie lesen keine Tageszeitungen. Zur Unlust der Schüler/innen trägt auch sicherlich die negative Einstellung ihrer Kollegen/innen bei, die oft eine demotivierende Haltung einnehmen.

Margot kritisiert die schlechte Organisation und die unfähige Administration an der Schule. Darunter leiden sowohl die Lehrer/innen wie auch die Schüler/innen.

Sie hat auch ein Problem mit dem Verhalten der jungen Kollegen/innen, die u.a. die älteren Kollegen/innen sofort duzen. Das mag Margot nicht. Außerdem hat sie bemerkt, dass die Ausbildung der Junglehrer/innen an Qualität verloren hat.

Margot bemängelt auch die geringe Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen, aber ganz besonders mit den französischen Kollegen/innen, wo ein Austausch nicht existiert. Unter den Französischlehrer/innen herrscht eine Art von Konkurrenz und viele fühlen sich als etwas Besseres, da Französisch ja etwas Besonderes ist.

Ein ganz großes Problem stellen die viel zu kleinen Arbeitsplätze dar. Margot hat kaum Platz zum Arbeiten.

Die Abschaffung des Elternsprechtages und der Pausenglocke empfindet Margot als schade und wünscht sich ihre Wiedereinführung.

Zum Schluss merkt Margot an, dass Verbesserungsvorschläge die Lehrer/innen machen, oft einfach abgelehnt werden und nicht ernst genommen werden.

Zusätzlich hat Margot noch erwähnt, dass sie in puncto Überforderung keine Probleme hat. Ebenfalls ein wichtiger Aspekt sei für sie der Zugang zu den Jugendlichen. Wenn man den nicht hat, kann man als Lehrer/in auch nichts transportieren. Außerdem sei es wichtig, dass die Schüler/innen spüren, dass man den Beruf gerne ausübt. Eine positive Grundeinstellung ist wichtig.

Margot erzählt von ihren Versuchen, Philosophie auf Französisch zu unterrichten, dass das jedoch zu schwer war für die Schüler/innen. Denn erstens mangelt es an ausreichenden Sprachkenntnissen und zweitens ist Philosophie an sich nicht die leichteste Materie.

Margot hat folgende *Verbesserungsvorschläge* gebracht:

An erster Stelle steht die Schaffung eines größeren Arbeitsplatzes, das ist einmal grundlegend. Dann schlägt Margot die Wiedereinführung von den Elternsprechtagen und der Pausenglocke vor.

Sie hat die Idee, dass jeden Nachmittag ein/e Französischlehrer/in in der Schule anwesend ist und den Schüler/innen bei Problemen bezüglich des Lehrstoffes helfen.

Margot wünscht sich auch eine Stärkung des Teams und einen besseren Austausch untereinander.

Margot bewertet die allgemeine Zufriedenheit mit ihrem Beruf als Französischlehrerin mit einer 1. Das heißt, sie unterrichtet sehr gerne. Jedoch ist sie mit den Rahmenbedingungen an der Schule nicht so zufrieden, diese bewertet sie mit einer 3. Somit gibt sie als Gesamtnote ihrer Zufriedenheit in ihrem Beruf eine 2.

Folgende Tabelle zeigt noch einmal einen Überblick über alle genannten zufriedenstellenden und weniger zufriedenstellenden Bereiche im Lehrerberuf:

Tabelle 15: Margots zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte

Zufriedenstellend	Nicht zufriedenstellend
Arbeit mit Schüler/innen + Jugendlichen	Unlust + fehlende Motivation bei den Schüler/innen: keine Mitarbeit, Einsatz neuer Medien unerwünscht
Freude am Unterrichten – Spaß, den jungen Menschen etwas beizubringen	Schüler/innen gehen nicht gerne in die Schule, Bildung hat anderen Stellenwert: Nachrichten und Tageszeitungen werden nicht genutzt → Uninformiertheit
Lehrtätigkeit allgemein: toller + wunderschöner Beruf	Falsche Einstellung seitens der Kollegen/innen → Unlust
Selbstständigkeit im Unterricht – Freiheit bei der Ausübung des Berufs	Schlechte Organisation in der Schule, unfähige Administration
	Viel zu kleiner Arbeitsplatz
	Wenig Zusammenarbeit mit Kollegen/innen – v.a. kein Austausch unter frz. Kollegen/innen → Konkurrenzdenken, Überheblichkeit
	Junge Kollegen/innen: Verhalten + schlechte Ausbildung
	Abschaffung des Elternsprechtages + der Pausenglocke
	Vorschläge seitens der Lehrer/innen werden abgelehnt + nicht ernst genommen
BEWERTUNG ZUFRIEDENHEIT ALLGEMEIN: 2	

6.8 Interview mit Susanne

Mein vorletztes Interview führte ich am 11. November 2013 mit Susanne. Sie unterrichtet seit 30 Jahren Französisch und Geschichte und Sozialkunde in einer BHS in Wien und steht kurz vor ihrer Pensionierung. Wir trafen uns in der Schule, in der Susanne unterrichtet und das Interview dauerte 13 Minuten und 44 Sekunden. Die schriftliche Transkription umfasst acht Seiten.

6.8.1 Reflektierende Interpretation

3 – 4 Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

6 – 15 Bewertung

Zu Beginn des Interviews zählt Susanne die Aspekte auf, die sie an ihrem Beruf mag. Ihr gefällt es besonders gut, dass sie miterleben kann, wie sich die Schüler/innen entwickeln und wie sie im Laufe der Jahre gedeihen. Die Schüler/innen kommen mit vierzehn Jahren an die Schule und verlassen sie mit neunzehn Jahren. Sie mag es, dass sie an der persönlichen Entwicklung und Entfaltung der Schüler/innen teilnimmt und sie begleiten kann.

21 – 23 Zweite erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

25 – 41 Bewertung und Argumentation

Im folgenden Abschnitt setzt Susanne mit der negativen Bewertung des Berufes und den Argumentationen dazu fort.

Susanne kritisiert den katastrophalen Zustand der Arbeitsplätze in den Lehrerzimmern, denn die Tische sind einfach zu klein. Sie möchte es nicht so wiederholen, wie es immer wieder in den Medien berichtet wird, aber der zu enge Arbeitsplatz ist eine Tatsache. Das stört sie sehr. Sie hat keine 50 cm Platz, denn links und rechts von ihr sitzen schon ihre Kollegen/innen. Sie hat nicht einmal Platz für die Unterlagen, die sie für den jeweiligen Tag braucht, geschweige denn für andere Unterlagen und Heftstapeln. Sie hat überall ihre Taschen verteilt, unter dem Tisch sowie neben dem Tisch. Das empfindet sie als sehr unangenehm.

Was Susanne ebenfalls stört, sind die andauernden neuen Reformen und Maturaverordnungen, die auftauchen. Alle fünf Jahre kommt ein neuer Erlass. Da ist es nicht einfach, den Überblick zu behalten. Abgesehen davon, stellt sich Susanne die Frage, wie nützlich das alles für die Schüler/innen sein soll.

43 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

49 – 57 Bewertung

Ihre Beziehung zu ihren Schüler/innen empfindet Susanne als gut und positiv. Ihr ist es wichtig, dass die Schüler/innen merken, dass sie sie mag. Dadurch lernen sie auch gern und sind motivierter. An dieser Stelle erwähnt Susanne auch den Einsatz der neuen Medien, durch den sie einen abwechslungsreichen Unterricht gestalten kann. Zwar begeistern die neuen Medien die Schüler/innen heute weitaus weniger als vor fünf Jahren noch, aber Susanne gefällt der leichte Zugang zu authentischem Material.

63 – 67 Dritte erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

69 – 91 Bewertung, Erzählung und Argumentation

Betreffend die Zusammenarbeit mit Kollegen/innen erzählt Susanne, dass die jüngeren Kollegen/innen da viel kooperativer sind als die ältere Generation. Unter den Älteren findet man nach wie vor Einzelkämpfer, die man schwer einbinden kann. Hier setzt Susanne mit einer Erzählung fort. Sie hat eine Zeit lang Kulturtouristik unterrichtet, wo Teamarbeit ganz wichtig war. Da hat sie gemerkt, wie wichtig der Respekt gegenüber dem/r anderen Teamlehrer/in ist. In diesem Punkt wurde sie manches Mal von Kollegen/innen enttäuscht, weil sie den Unterschied zwischen Teamarbeit und Einzelarbeit nicht kannten.

An dieser Stelle geht die Erzählung erneut in eine Bewertung und dann in die Argumentation über. Die Zusammenarbeit mit ihren Fachkollegen/innen bewertet Susanne als positiv. Besonders jetzt, wo sie die Maturaangaben gemeinsam erstellen, ist das wichtig und es funktioniert immer besser und besser.

Was Susanne in ihrer Kollegschaft gut gefällt, ist, dass alle Generationen vorhanden sind und sie eine Form von Seelenverwandtschaft haben. Sie verfolgen gemeinsame Ziele auf höherem Niveau. Sie kann gut mit ihnen plaudern und empfindet ihre Kollegschaft als sehr angenehm.

93 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

99 – 114 Bewertung

Die Nachfrage betraf die Anerkennung des Lehrerberufs. Susanne empfindet die Anerkennung ihrer Tätigkeit seitens der Eltern als positiv. Auf Maturafeiern kommt es zu individuellen Gesprächen mit den Eltern und diese bedanken sich bei Susanne, dass sie ihren Kindern etwas beigebracht hat. Sie schätzen ihre Arbeit sehr und das findet Susanne sehr

schön. Das ist das schönste Feedback für sie und dann weiß sie, warum sie Lehrerin geworden ist. Leider sieht das von der gesellschaftlichen Seite anders aus, hier ist die Anerkennung furchtbar und das kränkt Susanne. Besonders tut es ihr von Menschen weh, die ihr nahe stehen und somit eigentlich einen objektiveren Zugang zu ihrem Beruf haben sollten. Die fallen dann ebenfalls in die Klischees und schimpfen über das Lehrerdasein. Susanne hat das Gefühl sich rechtfertigen zu müssen, nur tut sie das nicht. Sie möchte sich in keine Defensivrolle drängen lassen, nur weil jeder denkt er sei Bildungsexperte. Wie in jeder Branche gibt es solche und solche Lehrer/innen, man darf nicht alle in einen Topf werfen.

116 - 117 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

119 – 129 Beschreibung und Argumentation

Susanne wünscht sich mehr Unterstützung seitens der Bildungspolitik, jedoch beginnt Bildung für sie schon im Elternhaus. Die Frage die sich stellt, ist, welchen Zugang denn die Eltern zu Bildung haben. Susanne ist der Meinung, dass die Freude an Bildung, die Freude am sich Entfalten zurückgeht und dass viele Eltern mit Bildung Arbeit in Verbindung bringen. Diese Einstellung färbt dann auch auf die Kinder ab. Die Schüler/innen bekommen mit, dass zu Hause nur Freizeit ist. Sehr wenige besuchen in ihrer Freizeit Museen oder andere Institutionen. Der Bildungszugang ist bei vielen sehr fern. Natürlich nicht bei allen, aber bei sehr vielen.

131 – 133 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

135 – 154 Beschreibung und Argumentation

Susanne antwortet auf die Nachfrage nach ihrer Tätigkeit generell, dass die Arbeit schon mehr wird. Natürlich wird sie auch älter und empfindet die Arbeit auch als mühsamer. Aber dazu kommen noch die verschiedensten zusätzlichen Erwartungen, die das Unterrichten an sekundäre Stelle rücken lassen. Das Unterrichten sollte aber immer noch primäre Sache sein. Sie ist mit so vielen Sachen beschäftigt oder besucht zum Beispiel Workshops, dass sie abends müde ist. Nur muss sie dann noch korrigieren und für den nächsten Tag vorbereiten. Sie muss mit ihren Kräften haushalten. Das äußert sich dann insofern, dass sie sich unter der Woche kaum noch mit Freunden trifft. Sie hat zwar ein Konzert- und Theaterabonnement, aber generell braucht sie mehr Ruhe. Wenn sie nicht ausreichend Schlaf bekommt, kann sie am nächsten Tag keinen konzentrierten Unterricht liefern. Sie versucht fit zu bleiben, indem

sie Sport betreibt, Akupunktur und Akupressur macht oder zum Wellness geht. Aber es ist nicht so einfach.

156 – 183 Zusammenfassung des Interviews durch die Interviewerin

184 – 186 Frage nach Verbesserungsvorschlägen durch die Interviewerin

193– 209 Argumentation

Für den Lehrerberuf allgemein wünscht sich Susanne eine gesellschaftliche Achtung und Anerkennung. Das ist für sie persönlich der wichtigste Verbesserungswunsch, das ist das Um und Auf. Auch wünscht sie sich eine bessere Bezahlung, vor allem für die jungen Akademiker/innen. Ihr ist bewusst, dass die Bezahlung aufgrund der Ferienregelung eine andere ist, aber das Anfangsgehalt ist einfach viel zu gering. Es ist kaum noch möglich, eine Wohnung normal zu finanzieren. Das passt für Susanne nicht zusammen, denn sie betont wie wunderschön, wertvoll und auch verantwortungsbewusst dieser Beruf ist. Der Lehrerberuf ist so wichtig für die Zukunft unseres Landes und der Jugendlichen. Ihrer Meinung nach, wird er definitiv zu schlecht bezahlt.

6.8.2 Zusammenfassung

Nun werden die wichtigsten Stellen aus dem Interview mit Susanne zusammenfasst und überblicksmäßig wiedergegeben. Im Fokus stehen die zufriedenstellenden und nicht zufriedenstellenden Aspekte des Lehrerberufes, die Susanne genannt hatte.

Als *positiv* empfindet Susanne die jahrelange Begleitung ihrer Schüler/innen und die Teilnahme an ihrer persönlichen Weiterentwicklung und ihrer Entfaltung.

Ihr gefällt außerdem der leichte Zugang zu authentischem Material dank neuer Medien. Somit kann sie ihren Unterricht abwechslungsreich gestalten.

Sie schätzt die gute Beziehung sowohl zu ihren Schüler/innen, wie auch zu ihren Kollegen/innen. In ihrer Kollegschaft gefällt ihr besonders gut, dass alle Generationen vertreten sind und sie eine Art Seelenverwandtschaft und gemeinsame Ziele haben. Die Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen bewertet Susanne als in Ordnung.

Ihr gefällt es, dass ihre Arbeit von den Eltern geschätzt wird. Häufig bedanken sie sich in individuellen Gespräche bei ihr für ihre Arbeit und dass sie ihren Kindern etwas beigebracht hat. Das ist für Susanne das schönste Feedback und dadurch wird ihr wieder bewusst, warum sie eigentlich Lehrerin geworden ist.

Schlussendlich betont Susanne wie wunderschön, wertvoll und verantwortungsvoll der Lehrerberuf ist und dass er einen ganz wichtigen Beitrag für die Zukunft unseres Land und für unserer Jugendlichen leistet. Sie geht bald in Pension, würde aber, wenn sie müsste, die gleiche Berufswahl treffen. Sie würde wieder Lehrerin sein wollen, denn ihr gefällt der Beruf nach wie vor sehr gut.

Als *negativ* bewertet Susanne ihren zu kleinen Arbeitsplatz und die vielen neuen Reformen und Erlässe, die alle paar Jahre in Kraft treten.

Sie bemerkt auch, dass es unter ihren Kollegen/innen, vor allem bei der älteren Generation, noch immer Einzelkämpfer gibt, mit denen eine Zusammenarbeit sich als schwierig erweist.

Am stärksten kritisiert Susanne die schlechte gesellschaftliche Anerkennung des Lehrerberufes und dass sie noch immer mit Klischees und Vorurteilen zu kämpfen hat.

Als negativ empfindet Susanne auch den fernen Bildungszugang, der in vielen Elternhäusern noch herrscht.

Susanne fühlt sich oft überfordert und überlastet in ihrem Beruf. Die vielfältigen Arbeitsanforderungen und wachsenden zusätzlichen Erwartungen zehren an ihren Kräften.

Zum Schluss merkt Susannen noch an, dass die Bezahlung, vor allem bei Junglehrer/innen, viel zu schlecht sei.

Folgende Wünsche für *Verbesserungen* bringt sie an:

Susanne wünscht sich in erster Linie mehr gesellschaftliche Achtung für den Lehrerberuf. Das ist für sie der wichtigste Aspekt.

Dann wünscht sie sich noch eine bessere Bezahlung, gerade für Jungakademiker/innen. Für so einen verantwortungsbewussten Job ist die Bezahlung, ihrem Erachten nach, viel zu niedrig.

Susanne bewertet die Zufriedenheit mit ihrem Beruf als Französischlehrerin mit einer 1. Sie würde den Beruf jederzeit wieder wählen.

Die nächste Tabelle zeigt einen letzten Überblick über die zufriedenstellenden und weniger zufriedenstellenden Aspekte des Lehrerberufes, die Susanne genannt hatte:

Tabelle 16: Susannes zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte

Zufriedenstellend	Nicht zufriedenstellend
Jahrelange Begleitung der Schüler/innen, Teilnahme an ihrer Entwicklung	Zu kleiner Arbeitsplatz
Leichter Zugang zu authentischem Material dank neuer Medien	Immer wieder neue Reformen und Erlasse
Gute Beziehung zu Schüler/innen	Einzelkämpferdasein unter den älteren Kollegen/innen
Gute Beziehung zu Kollegen/innen, alle Generationen vorhanden	Schlechte gesellschaftliche Anerkennung + Achtung des Berufes
Zusammenarbeit mit Kollegen/innen	Vorurteile + Klischees gegenüber dem Lehrerberuf
Schätzung ihrer Arbeit von den Eltern	Überforderung, zu viel Arbeit → Erschöpfung
Lehrtätigkeit allgemein: schöner, wertvoller, verantwortungsvoller + wichtiger Beruf	Ferner Bildungszugang vieler Elternhäuser → Bildung wird mit Arbeit verbunden
	Schlechte Bezahlung
BEWERTUNG ZUFRIEDENHEIT ALLGEMEIN: 1	

6.9 Interview mit Johannes

Das letzte Interview wurde am 21. November 2013 mit Johannes in einem Wiener Café hinter dem Universitätsgebäude geführt. Johannes ist Junglehrer und unterrichtet seit drei Jahren Französisch und Geographie und Wirtschaftskunde in einer AHS in Wien. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer, schreibt er noch eine Dissertation und leitet eine fachdidaktische Lehrveranstaltung auf der Universität Wien. Das Interview dauerte 19 Minuten und 31 Sekunden und die Transkription umfasst zehn Seiten.

6.9.1 Reflektierende Interpretation

12 – 13 Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

15 – 25 Bewertung

Johannes gefällt an seinem Beruf vieles. Zuerst einmal gefällt ihm sein Fach selber, er unterrichtet gerne Französisch. Seine Schule gefällt ihm auch gut, er fühlt sich dort sehr wohl. Mit seinen Kollegen/innen versteht er sich gut und er hat einen guten Austausch mit ihnen. Johannes merkt an dieser Stelle an, dass der Austausch mit seinen französischen Fachkollegen/innen ein bisschen schwächer ist als mit den anderen Kollegen/innen. Bei den Französischkollegen/innen trifft man immer wieder auf Einzelkämpfer. Er hat eine Französischkollegin, mit der er sich sehr gut versteht und mit ihr arbeitet er auch verstärkt zusammen. Aber das war es dann auch schon.

27 – 29 Zweite erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

31 – 38 Beschreibung und Bewertung

Da Johannes schon begonnen hatte über sein Verhältnis mit den Kollegen/innen zu sprechen, wurde an dieser Stelle gleich nachgehakt. Johannes betont noch einmal die gute Beziehung zu seinen Kollegen/innen, die er als positiv bewertet. Der Vorteil an seiner Schule ist, dass es hier sehr viele Junglehrer/innen gibt. Da ist die Zusammenarbeit wie auch der Zusammenhalt untereinander sehr groß. Er wiederholt aber noch einmal, dass die Zusammenarbeit mit den französischen Kollegen/innen ein bisschen weniger vorhanden ist. Außer mit seiner oben schon erwähnten Kollegin, mit der er eine Art Teamteaching führt. Sie kommt einmal die Woche zu ihm in die Klasse und sie arbeiten zusammen. Das genießt Johannes sehr und es ist auch ein Vorteil für die Schüler/innen.

40 – 41 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

43 – 61 Bewertung und Argumentation

Ein weiterer positiver Aspekt, der Johannes in Bezug auf seinen Beruf einfällt, ist die große Begeisterung und Motivation seitens der Schüler/innen. Besonders erfreut ist er über das Engagement der Burschen. Er argumentiert, dass das Image der französischen Sprache nicht immer so gut ist. Oft hört man, dass Französisch die „schwule“ Sprache wäre und angeblich äußert sich das auch auf die Einstellung zur Sprache seitens der männlichen Schüler. Aber bei ihm sind die Buben sehr aktiv dabei und das freut ihn. Leistungsmäßig sind die Mädchen zwar stärker als die Burschen, aber das hat keine Auswirkungen auf die aktive Mitarbeit. Mit der Motivation ist er sehr zufrieden und auch mit der Disziplin hat er überhaupt keine Probleme.

Johannes gefällt es auch, die Entwicklung der Kinder mitzubekommen. Er findet es schön, zu sehen wie sich die Schüler/innen sowohl sprachlich, wenn sie zum Beispiel ihren Vokabelschatz erweitern, oder auch persönlich im Laufe der Zeit weiterentwickeln.

63 – 65 Dritte erzählgenerierende Frage durch die Interviewerin

67 – 103 Bewertung, Argumentation und Beschreibung

Folgende Antwort beginnt mit Bewertungen, die dann in Argumentationen fließen.

Johannes äußert einige Kritikpunkte bezüglich seines Berufes. Erstens einmal gibt es sehr viel zu tun. Neben seiner Lehrtätigkeit an der Schule, schreibt er noch eine Dissertation und ist auch im Lektorat tätig. Er leitet eine didaktische Lehrveranstaltung auf der Universität. Er kommt mit seinen achtzehn Stunden Unterricht, vier Stunden Tagesbetreuung, Vorbereitungs- und Nachbearbeitungszeit für den Unterricht und den Stunden auf der Universität auf eine 50-Stunden-Woche. Das empfindet Johannes als sehr anstrengend, denn seine Wochenenden sind dann auch mit Arbeit gefüllt.

Dazu kommt noch, dass er sich dennoch für seinen Beruf rechtfertigen muss in der Öffentlichkeit, wie auch im privaten Umfeld. Das Lehrimage ist nach wie vor nicht das Beste. Das ärgert Johannes sehr.

Im nächsten Abschnitt kommen Beschreibungen hinzu. Die drei Textsorten wechseln sich ab. Johannes kritisiert die Schulstruktur generell, also die Rahmenbedingungen an den Schulen. Als Beispiel nennt er hier die 50-Minuten-Stunden, an die sich Lehrer/innen strikt halten müssen. Ein flexibleres Modell wäre wünschenswert. In seiner Schule hat es auf dem Gebiet jedoch schon große Veränderungen gegeben, denn sie haben die Pausenglocke weggelassen.

Jetzt kann man nach Bedarf ein paar Minuten überziehen, aber das geht auch nur mit Absprache der nachkommenden Kollegen/innen. Es ist zwar jetzt ein bisschen flexibler, aber nicht immer zum Vorteil der Schüler/innen. Denn Lehrer/innen kommen ein bisschen später, unterrichten dafür ein bisschen länger, usw.

Als nervig empfindet Johannes den Dauereinsatz in der Schule, sprich er hat kaum Zeit und Luft für sich. Zwischen den Schulstunden hat er Gangaufsicht oder in den kurzen Pausen wird er von den Schüler/innen mit diversen Fragen belagert.

Ein weiteres Problem, dass Johannes stark auf die Nerven geht, ist die immer wieder ausfallende Technik in der Schule. Sie haben drei Kopierer, davon ist immer einer defekt oder der Drucker funktioniert nicht. Er weiß, dass es wie ein typisches Klischee klingt, aber es ist tatsächlich so. Das ist ärgerlich, weil die mangelhafte Technik ihm seine Arbeit erschwert. Oft muss er dann Arbeiten von zu Hause aus erledigen, weil immer wieder etwas ausfällt.

104 – 111 Bewertung und Argumentation

Johannes gibt an, dass ihn dafür andere Sachen weniger ärgern, über die sich seine Kollegen/innen dauernd beschweren. Das ist u.a. die Größe des Arbeitsplatzes, die ihm persönlich jetzt nicht so wichtig ist, weil er sich zum Arbeiten einfach einen freien Klassenraum aussucht. Das ist ihm viel lieber, weil er dann Platz und Ruhe zum Arbeiten hat. Denn im Lehrerzimmer hat er links und rechts von sich immer Kollegen/innen sitzen. Deswegen empfindet er es als schöner und ruhiger, sich in ein freies Klassenzimmer zurück zu ziehen. Aber er betont, dass der Platzmangel im Lehrerzimmer für den Großteil seine Kollegen/innen tatsächlich ein Problem darstellt.

113 – 115 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

117 – 130 Bewertung und Argumentation

Bei der Bewertung der Schulbücher ist Johannes zweigeteilt. Einerseits arbeitet er mit einem Buch, mit dem er sehr zufrieden ist. Es hat viel Extramaterial und ein tolles Übungsbuch, mit dem er gerne arbeitet. Andererseits hat er in seiner Anfängerklasse ein Schulbuch, das ihm persönlich gar nicht gefällt. Er bemängelt das kindische und teils lächerliche Layout des Buches und auch die Übungen darin findet er nicht so gut. In dieser Klasse muss er sich hin und wieder Material selber zusammen suchen oder kreieren. Jedoch hält sich das aufgrund des Zeitmangels ebenfalls in Grenzen. Durch die vielen Aufgabenbereiche, bleiben die Vorbereitung oft mal auf der Strecke. Er ist froh, wenn er ein bisschen Zeit für sich und seine Freunde/innen findet.

132 – 133 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

135 – 147 Beschreibung

Auf die Nachfrage, ob er sich manchmal überfordert fühlen würde, antwortet Johannes mit einer Beschreibung.

Trotz der vielen Stunden und Aufgaben, die Johannes hat, hält sich die Überforderung im Job in Maßen. Er gibt zu, dass wenn er die Nebentätigkeit auf der Universität sowie seine Dissertation nicht hätte, die Arbeitszeit okay wäre. Also wenn er nur in der Schule tätig wäre, würde er gut damit klar kommen. Auch bezüglich der Einhaltung des Lehrstoffes ist Johannes in keinsten Weise überfordert. Die geforderten Kompetenzbereiche im Lehrplan sind gut unterzubringen. Da ist der Lehrplan in seinem Zweitfach, Geographie und Wirtschaftskunde, schon viel aufwendiger und komplexer.

149 – 150 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

152 – 168 Bewertung, Argumentation und Beschreibung

Das Verhältnis mit den Eltern bewertet Johannes als in Ordnung. Mit den Eltern hat er keine Probleme. Er ist nur oft über ihr Verhalten verwundert, dass sie an den Tag legen. Er und seine Kollegen/innen begegnen häufig Desinteresse und Sturheit seitens der Eltern. Ihn ärgert es, wenn Eltern mit Ausreden und Rechtfertigungen für die schlechten Noten ihrer Kinder zu den Sprechstunden kommen, anstatt das Problem beim Schopf zu packen und zu beseitigen. Er wirft ihnen fehlende Selbstreflexion vor.

An dieser Stelle fließt in die Bewertung eine Beschreibung. Ebenfalls traurig und ärgerlich ist für Johannes der Fakt, dass er in seinen Klassen manchmal verwahrloste Kinder sitzen hat, deren Eltern sich ganz offensichtlich nicht um sie kümmern. Er berichtet von einer Schülerin, deren Mutter wichtige Unterlagen oder Dokumente nie unterschreibt oder nie Entschuldigungen für die Abwesenheit ihrer Tochter schreibt. Ihm tut das Mädchen leid, weil sie sich immer bei ihm entschuldigt, wenn sie ihre Sachen und Dokumente nicht beieinander hat.

170 – 171 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

173 – 181 Bewertung

Als weiteren Punkt, den Johannes als nicht zufriedenstellend empfindet, ist die schlechte Ausbildung auf der Universität. Es mangelt an Praxis. Johannes hat sich schlecht vorbereitet

gefühlt und hat auch einen Schock in seinen ersten Französischstunden erlebt. Er war unsicher und teilweise konnte er die leichtesten Vokabeln nicht benennen. Er war aus der französischen Sprache schon ein bisschen draußen. Generell wünscht er sich eine bessere didaktische Ausbildung auf der Universität.

187 – 222 Zusammenfassung des Interviews durch die Interviewerin

226 – 230 Gezielte Nachfrage durch die Interviewerin

232 – 260 Beschreibung, Bewertung und Argumentation

Die Nachfrage betraf das schlechte Lehrermage, das Johannes bei der Aufzählung der negativen Aspekte erwähnt hatte. Er hat mit den typischen Vorurteilen zu kämpfen, nämlich jene, dass Lehrer/innen faul wären und zu viel Freizeit hätten. Johannes beschreibt die Situation in seinem Bekanntenkreis. Mit seinem Onkel zum Beispiel, der die Meinung vertritt, dass Lehrer/innen faul wären, diskutiert er immer darüber. Johannes ist sich sicher, dass sein Onkel keine zwei Tage Lehrer sein könnte, wenn der wüsste, wie viel es da zu tun gibt. Leider repräsentiert sein Onkel ja die Meinung der breiten Masse. An diesem negativen Image sind laut Johannes die Medien und die Gesellschaft schuld. Vor allem von der Gewerkschaft kommt sehr wenig Unterstützung, besonders für Junglehrer/innen. Johannes nervt das dauernde Gejammer seitens der Gewerkschaft wie auch seiner Kollegen/innen. Wie jetzt aktuell wegen dem Lehredienstrecht, das Johannes auch nicht unterstützt. Er kritisiert die Gewerkschaft, dass sie unüberlegte Aussagen macht, wie u.a. die Forderung, dass Lehrer/innen weniger arbeiten sollen. Diese Idee unterstützt Johannes voll und ganz, denn es ist zu viel Arbeit. Aber er findet, dass man so eine Aussage nicht einfach argumentationslos von sich geben kann. Das muss begründet werden. Denn sonst fühlen sich dadurch die Medien und die Gesellschaft in ihrer Meinung, Lehrer/innen würden zu wenig arbeiten, noch mehr bestätigt.

Johannes räumt ein, dass die Kritik manchmal auch gerechtfertigt ist. Denn er kennt faule und auch schlechte Lehrer/innen. Eine Kollegin z. B. ist der französischen Sprache nicht mächtig, kaum ein Satz ist fehlerfrei. Jedoch betont er, dass die Mehrheit seiner Kollegen/innen sehr gut und engagiert ist.

262 – 263 *Frage nach Verbesserungsvorschlägen durch die Interviewerin*

265 – 309 *Beschreibung und Argumentation*

Zuerst einmal wünscht sich Johannes eine bessere und verstärkte fachdidaktische Ausbildung auf der Universität. Er schlägt ebenfalls vor, Auslandsaufenthalte fest in die Ausbildung zu verankern. Also quasi ein verpflichtendes Auslandssemester einzuführen. Ein/e Französischlehrer/in muss sich mit der Sprache und dem Land identifizieren können, das geht nur, wenn er/sie einige Zeit in diesem Land verbringt. Johannes kann dank seiner Sprachassistentz und seinem Erasmusaufenthalt in Frankreich das Land kulturell präsentieren und auch gute Gründe für das Erlernen der französischen Sprache anführen.

Dann wünscht sich Johannes eine flächendeckende Einführung des Ganztagsystems in den Schulen. Er arbeitet im 11. Wiener Gemeindebezirk und merkt, dass Kinder und Eltern aus sozialschwächeren Familien einen ganz anderen, fernerer Zugang zur Allgemeinbildung haben. Er erhofft sich, dass sich durch die Ganztagschule die Ausfallquote von Schüler/innen reduziert, weil diese besser gefördert werden können.

Johannes findet das System der Wahlmodule an Schulen sehr gut, denn so wählen die Schüler/innen ihre Fächer. Er hat lieber weniger Kinder in seinem Französischunterricht sitzen, aber dafür wollen sie die Sprache auch wirklich lernen.

Zum Schluss wünscht sich Johannes den Abbau des veralteten, traditionellen Notensystems. Der Sinn von den Noten eins und fünf ist für ihn noch verständlich, aber er sieht keinen Unterschied zwischen den Noten zwei und drei bzw. drei und vier. Die Monate Jänner und Juni sind für ihn wegen dem Notendruck die schlimmsten Monate. Noch dazu hat er im französischen Fach eine Aneinanderreihung an Noten, Plus und Minuse. Denn neben den Schularbeiten werden noch Vokabelwiederholungen und Hausübungen benotet. Eine gerechte Notenvergabe ohne dabei in Erklärungsnot zu kommen, ist schwierig.

6.9.2 Zusammenfassung

In diesem Kapitel fasse ich alle relevanten Aussagen zusammen, die sich aus dem Interview mit Johannes ergeben haben. Im Vordergrund stehen die positiven und negativen Aspekte, mit denen er seinen Beruf bewertet.

Als *positiv* sieht Johannes das Unterrichten an sich, also seine Lehrertätigkeit, die ihm Freude bereitet. Auch die französische Sprache liegt ihm sehr am Herzen und er unterrichtet sie gerne. Mit dem schulischen Umfeld ist Johannes sehr zufrieden, er fühlt sich wohl. Mit seinen

Kollegen/innen pflegt er gute Beziehungen und hat einen guten Austausch mit ihnen. Über die vorhandene Zusammenarbeit ist er zufrieden. Ein Vorteil ist auch, dass es an seiner Schule viele Junglehrer/innen gibt und der Zusammenhalt untereinander groß ist.

Johannes gefällt auch die große Begeisterung und Motivation seitens seiner Schüler/innen.

Die Mitarbeit ist großartig und auch sonst hat er keine Probleme mit der Disziplin.

Er mag es, an der sprachlichen und persönlichen Entwicklung seiner Schüler/innen teilzuhaben. Die jahrelange Begleitung der Kinder und die Beobachtung ihrer Entfaltung empfindet Johannes als sehr schön.

Bei den Unterrichtsmaterialien hat Johannes eine zweigeteilte Meinung. Es gibt ein Schulbuch, das gefällt ihm sehr gut. Das Buch bietet viel an Extramaterial und hat ein tolles Übungsbuch dabei.

Was Johannes *weniger gefällt*, ist das immense Arbeitsvolumen. Es gibt viel zu viel zum Tun und viele Aufgaben muss er an seinen Wochenenden erledigen. Er bewertet den Beruf als anstrengend, auch wegen dem Dauereinsatz während der Arbeitszeit. Johannes hat in der Schule kaum Zeit oder Ruhe für sich, weil er auch in den kurzen Pausen im Einsatz ist. Er hat Gangaufsicht oder wird von Schüler/innen mit diversen Fragen belagert.

Deswegen ärgert Johannes ganz besonders das schlechte Image des Lehrerberufes, das nach wie vor herrscht. Er wird oft mit den gängigen Klischees und Vorurteilen konfrontiert und muss sich rechtfertigen.

Johannes hat zwar die gute Zusammenarbeit mit Kollegen/innen erwähnt, aber mit französischen Fachkollegen/innen ist diese ein bisschen weniger ausgeprägt. Das Einzelkämpferdasein ist unter den Französischkollegen/innen eher vorhanden als bei den anderen.

Dann kritisiert Johannes die Schulstruktur und die Rahmenbedingungen allgemein an den Schulen. Als Beispiel nannte er hier die 50-Minuten-Stunde. Über die immer wieder ausfallende und mangelhafte Technik an der Schule ärgert sich Johannes regelmäßig. Dauernd ist einer der Kopierer oder Drucker defekt, das erschwert ihm die Arbeit.

Bei den Unterrichtsmaterialien wurde schon die geteilte Meinung erwähnt. In einer Anfängerklasse, die Johannes unterrichtet, bewertet er das Schulbuch als sehr schlecht. Hier muss er häufig selbstständig nach Material suchen oder etwas selber erstellen.

Die mangelhafte Ausbildung und schlechte Vorbereitung auf den Lehrerberuf auf der Universität kritisiert Johannes ebenfalls. Er merkt auch an, dass es seitens der Gewerkschaften keine Unterstützung für Junglehrer/innen gibt.

Schlussendlich erwähnt Johannes noch, dass der Notendruck zu groß ist und er unzufrieden ist mit dem veralteten, traditionellen Notensystem.

Johannes hat noch erzählt, dass er trotz der vielen Aufgabenbereiche noch keine Überforderung bezüglich seiner Lehrertätigkeit und der Einhaltung des Lehrplanes empfindet. Gesprochen wurde ebenfalls über sein Verhältnis mit den Eltern der Schüler/innen, mit denen er prinzipiell keine Probleme hat. Nur manchmal wundert er sich über das Desinteresse und die Sturheit, die die Eltern bezüglich der schulischen Erfolge ihrer Kinder an den Tag legen. Er erwähnt an dieser Stelle auch, dass er manchmal verwahrloste Kinder in seinen Klassen sitzen hat. Das macht ihn traurig.

Bei der Frage nach *Verbesserungsvorschlägen*, gibt Johannes folgendes an:

Erstens wünscht er sich eine verbesserte didaktische Ausbildung auf den Universitäten sowie die Einführung eines verpflichtenden Auslandsaufenthaltes.

Dann schlägt Johannes die Ausbreitung eines flächendeckenden Ganztagsystems in Schulen vor, um eine bessere Förderung der Kinder gewährleisten zu können. Auch Wahlmodule findet Johannes gut und könnte sich vorstellen, dass dies zu einer qualitativen Verbesserung des Schulsystems führen könnte.

Johannes wünscht sich den Abbau des veralteten, traditionellen Notensystems. Er steht stark unter Benotungsdruck. Die Monate Jänner und Juni sind deswegen die schlimmsten für ihn.

Johannes bewertet die Zufriedenheit mit seinem Beruf als Französischlehrer mit einer 2.

Folgende Tabelle zeigt noch einmal einen Überblick über alle genannten zufriedenstellenden und weniger zufriedenstellenden Bereiche im Lehrerberuf:

Tabelle 17: Johannes' zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte

Zufriedenstellend	Nicht zufriedenstellend
Lehrtätigkeit und das Unterrichten selber	Großes Arbeitsvolumen, viel zu viel zum tun
Französische Unterrichtsfach – die Sprache selber	Dauereinsatz in der Schule, wenig Pausen → anstrengend
Schulische Umfeld	Schulstruktur generell und Rahmenbedingungen
Gute Beziehung + Zusammenarbeit mit Kollegen/innen	Einzelkämpferdasein unter den französischen Kollegen/innen → schwächt die Zusammenarbeit
Viele Junglehrer/innen an seiner Schule → großer Zusammenhalt	Ausfallende und mangelhafte Technik → erschwert das Arbeiten
Große Begeisterung + Motivation seitens der Schüler/innen, gute Mitarbeit, keine disziplinären Probleme	Schlechtes Image des Berufes, Vorurteile + Klischees → Rechtfertigung
Teilnahme an der Entwicklung der Kinder, jahrelange Begleitung	Fehlende Unterstützung der Gewerkschaft, v.a. für Junglehrer/innen
Unterrichtsmaterialien: ein Schulbuch ist sehr gut, viel Extramaterial und tolles Übungsbuch	Unterrichtsmaterialien: ein Schulbuch ist nicht gut, schlechte Übungen, lächerliches Layout
	Traditionelle veraltete Notensystem → Notendruck!
	Schlechte Ausbildung auf der Uni, fehlende Praxis
BEWERTUNG ZUFRIEDENHEIT ALLGEMEIN: 2	

7 ERGEBNISSE DER STUDIE

Im folgenden Kapitel werde ich die Zusammenfassungen der einzelnen Interviews heranziehen und miteinander vergleichen. Das Ergebnis dieser Vergleiche soll zur Beantwortung meiner Forschungsfrage führen, wie zufrieden bzw. unzufrieden die muttersprachlichen Lehrer/innen im Vergleich zu den französischen Lehrer/innen sind und welche beruflichen Aspekte zu dieser Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit führen.

Ich beginne mit den Vergleichen der Zusammenfassungen der Muttersprachlehrerinnen und vergleiche dann jene der französischen Lehrer/innen. Zuerst erstelle ich eine Auflistung der positiven und negativen Aspekte von den Muttersprachlehrerinnen, indem ich die Häufigkeiten ihrer Nennungen zähle und dann ordne. Dasselbe werde ich dann mit den Aspekten machen, die von den Französischlehrer/innen aufgezählt wurden. In den Auflistungen werden nur Aspekte berücksichtigt, die mehr als eine Nennung hatten. Anschließend werden beide Auflistungen direkt miteinander verglichen, um zu sehen, wo es bei den zufriedenstellenden bzw. nicht zufriedenstellenden Aspekten des Lehrberufes zwischen den beiden Gruppen Gemeinsamkeiten und wo es Unterschiede gibt. Der nächste Schritt wird sein, die Gemeinsamkeiten der zufriedenstellenden und nicht zufriedenstellenden Aspekte im Lehrberuf beider Sprachgruppen zusammenzufassen und diese dann mit den aus älteren Studien erstellten Kategorien (siehe Kap. 4.3) zu vergleichen.

7.1 Die Berufszufriedenheit von muttersprachlichen Lehrerinnen

Die muttersprachlichen Lehrerinnen in meiner Studie sind im Großen und Ganzen mit ihrer Lehrtätigkeit zufrieden. Drei von vier Interviewpartnerinnen bewerteten ihre Arbeit mit einer 3 bis 3,5. Bloß Daniela gab ihrem Beruf eine 1 als Note. Die Tendenz der Zufriedenheitsbewertungen geht also zu Befriedigend. Berechnet man den Durchschnitt der Notengebungen, dann ergibt das als Ergebnis 2,6. Das heißt, die Durchschnittsnote, die die Muttersprachlehrerinnen ihrem Beruf gegeben haben, ist eine 3.

Folgende zufriedenstellende Aspekte im Beruf als Muttersprachlehrerinnen waren mit vierfachen Nennungen die meist genannten:

Erstens sind alle befragten Personen zufrieden mit der gute Beziehung und mit dem Verhältnis mit den Kollegen/innen in den Schulen. Ganz besonders in den Stammschulen, denn hier sind die muttersprachlichen Lehrerinnen regelmäßig anwesend. In den anderen Schulen, wo sie eingesetzt werden, ist der Kontakt mit den Kollegen/innen aufgrund der

mangelnden Präsenz zwar wenig, aber das wurde nicht kritisiert.

Zweitens wird die Arbeit allgemein mit den Schüler/innen und den Jugendlichen als positiv angesehen. Alle befragten Personen gaben an, dass sie es schön finden, die Schüler/innen begleiten zu dürfen, ihre Entwicklung beobachten zu können und daran teilzuhaben.

Zufriedenstellende Aspekte mit dreifachen Nennungen waren erstens einmal die Lehrertätigkeit allgemein. Die Muttersprachlehrerinnen fühlen sich in ihrem Beruf wohl und empfinden große Freude und Spaß am Unterrichten selber.

Zweitens gaben drei von den vier befragten Personen an, mit der Motivation und der Mitarbeit der Schüler/innen zufrieden zu sein. Die Kinder und Jugendlichen zeigen Interesse am Erlernen ihrer Muttersprache.

Und drittens wurde die Unterstützung des Muttersprachunterrichts seitens der Kollegen/innen erwähnt. Manche Kollegen/innen werben sogar in ihren Klassen für den Besuch des Muttersprachunterrichtes und finden das Angebot an sich gut. Die positive Einstellung der Kollegen/innen zum Muttersprachunterricht gefällt drei von vier Lehrerinnen.

Zweifache Nennungen hatte der Aspekt der Berufsausübung in Österreich. Den Lehrerinnen gefällt es, dass das Angebot eines Muttersprachunterrichtes in Österreich überhaupt existiert und sie somit die Möglichkeit haben, ihre Muttersprache hier zu lehren. Besonders Daniela ist sehr dankbar und schätzt es sehr, mit ihrer polnischen Ausbildung in Österreich unterrichten zu dürfen.

Der Aspekt, mit dem die Muttersprachlehrerinnen am meisten unzufrieden sind, ist die Unterschätzung der Wichtigkeit eines Muttersprachunterrichtes. Darunter fallen auch das Desinteresse und die fehlende Unterstützung des Unterrichtes seitens der Administration und der Eltern sowie das schlechte Image der im Muttersprachunterricht unterrichtenden Sprachen. Ganze fünfmal bei nur vier Interviewpartnerinnen wurden Punkte genannt, die unter diesen Aspekt fallen.

Viermal wurden die allgemeinen Rahmenbedingungen für das Unterrichten kritisiert.

Darunter versteht sich das Angebot des Muttersprachunterrichts als Freifach bzw. unverbindliche Übung, denn dadurch findet der Unterricht nur am Nachmittag statt.

Außerdem werden die Lehrerinnen in mehreren Schulen eingesetzt. Beides hat zur Folge, dass zwei Personen angaben, sich dadurch weniger im Schulalltag integriert zu fühlen und dass der Einsatz in mehreren Schulen Zeit kostet.

Ein weiteres großes Problem, mit dem drei der befragten Personen sehr unzufrieden sind, ist die schlechte Organisation und Administration an den Schulen. Gerade am Schulanfang herrscht reges Chaos bis der Muttersprachunterricht vollständig organisiert wird. Die gleichen

drei Personen gaben ebenfalls an, dass sie große Probleme mit der Terminvereinbarung mit den Schüler/innen haben, weil die Kinder von verschiedenen Schulen und Schulstufen den Unterricht besuchen. Dazu kommen noch Überkreuzungen mit dem fixen Stundenplan, der erst ab Ende September feststeht. Die Lehrerinnen haben die Schwierigkeit einen Termin zu finden, der allen Schüler/innen ausnahmslos passt.

Ebenfalls dreifach kritisiert wurde die schlechte Informationsweitergabe bezüglich des Muttersprachunterrichtes an Lehrer/innen, Schüler/innen und die Eltern. Oft herrscht Unwissenheit über das Angebot eines solchen Unterrichtes und Schüler/innen werden nicht zur Kenntnis gesetzt, wann und wo der Muttersprachunterricht überhaupt stattfindet. Die Konsequenz sind wechselhafte Schüler/innenzahlen bzw. ein, trotz Anmeldungen, gänzliches Fernbleiben des Unterrichtes. Die Lehrerinnen haben das Gefühl, dass ihr Unterricht von den Schüler/innen nicht immer ernst genommen wird.

Ein weiterer nicht zufriedenstellender Punkt sind die Unterrichtsmaterialien, die ebenfalls von drei der befragten Personen bemängelt wurden. Zwar stellt das Bundesministerium Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, aber die Lehrerinnen müssen dennoch viel selber suchen und erstellen. Denn manchmal ist das Material mangelhaft und deckt nicht den Bedarf des Unterrichtes. Manche Schulen stellen überhaupt kein Material zur Verfügung. Martina hat angemerkt, dass das Hauptproblem mit den Unterrichtsmaterialien mit ihrem Fach BKS zu tun hat, weil sie im Prinzip drei Sprachen unterrichtet und ihnen gerecht bleiben möchte. Ihr bleibt nichts anderes übrig, als sich auf die selbstständige Suche nach serbischen, kroatischen und bosnischen Texten zu machen.

Zweifache Nennungen hatte der Aspekt der Heterogenität in den Unterrichtsgruppen, weil die Schüler/innen durchgemischt sind. Es kommen Schüler/innen verschiedener Schulstufen und somit verschiedenes Alters, verschiedener Muttersprachkenntnisse und, wie in BKS der Fall, mit unterschiedlichen Sprachanforderungen in den Unterricht. Es ist schwierig, einen einheitlichen Unterricht bei so vielen Differenzierungen auf die Beine zu stellen.

Der letzte Aspekt, der ebenfalls zweimal genannt wurde, ist der Zeitmangel, denn nicht selten werden die vorgesehenen Doppelstunden in zwei einzelne Stunden mit zwei Gruppen geteilt. Der Grund hierfür ist das Problem der einheitlichen Terminfindung. Somit bleibt wenig Zeit den Unterrichtsstoff durchzubringen.

Die folgende Tabelle bringt zusammenfassend die mehrfach genannten Aspekte des Lehrberufes, mit denen die Muttersprachlehrerinnen zufrieden bzw. unzufrieden sind.

Tabelle 18: Zusammenfassung der berufszufriedenen bzw. nicht zufriedenen Aspekte der Muttersprachlehrerinnen

Zufriedenstellen	Nicht zufriedenstellend
1. Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die jahrelange Begleitung der Schüler/innen + die Teilnahme an ihrer persönlichen Entwicklung	1. Unterschätzung der Wichtigkeit des Muttersprachunterrichts: fehlende Unterstützung + Desinteresse von der Administration + von den Eltern, schlechtes Image der Sprachen
2. Die gute Beziehung + das gute Verhältnis mit den Kollegen/innen	2. Rahmenbedingungen: Angebot als Freifach / unverbindliche Übung, Unterricht nur am Nachmittag + Einsatz in mehreren Schulen → fehlende Integrität
3. Die Lehrertätigkeit allgemein, Spaß + Freude am Beruf + am Unterrichten selber	3. Schlechte Organisation + Unzufriedenheit mit der Administration
4. Die Motivation, Freude + Mitarbeit der Schüler/innen	4. Problem mit den Terminvereinbarungen
5. Unterstützung + positive Einstellung der Kollegen/innen zum Muttersprachunterricht	5. Informationsweitergabe betreffend des Muttersprachunterrichts an Schüler/innen + Eltern mangelhaft
6. Das Angebot eines Muttersprachunterrichtes in Österreich, die Möglichkeit der Ausübung des Berufes	6. Wechselhafte Schüler/innenzahlen, unregelmäßiges Erscheinen zum Unterricht, fehlendes ernst nehmen des Unterrichtes
	7. Unterrichtsmaterialien
	8. Große Heterogenität innerhalb der Gruppen
	9. Zeitmangel
BEWERTUNG ZUFRIEDENHEIT ALLGEMEIN: Tendenz zu Befriedigend	

7.2 Die Berufszufriedenheit von französischen Lehrer/innen

Die interviewten Französischlehrer/innen sind mit ihrem Beruf zufriedener als die befragten Muttersprachlehrerinnen. Zwei der befragten Personen benoteten ihre Berufszufriedenheit mit einer 2 und eine Person sogar mit einer 1. Die Tendenz geht eindeutig zu Gut. Der Durchschnitt, der sich aus den Notengebungen ergibt ist 1,7. Das heißt, die Durchschnittsnote, die die Französischlehrer/innen ihrem Beruf geben, ist eine 2.

Zwei positive Aspekte, mit denen die französischen Lehrer/innen in ihrem Beruf sehr zufrieden sind, sind mit vierfachen Nennungen folgende:

Zuerst die Lehrertätigkeit allgemein. Die befragten Personen empfinden Spaß und Freude am Unterrichten und fühlen sich in ihre Rolle als Lehrer/in sehr wohl. Vor allem Susanne betonte, wie wunderschön, wertvoll und verantwortungsvoll der Lehrerberuf für die Zukunft unseres Landes und unserer Kinder ist. Zweitens wurde das gute Verhältnis und die Zusammenarbeit mit Kollegen/innen viermal als sehr zufriedenstellend bewertet. Die Beziehung zu Kollegen/innen ist ihnen wichtig.

Ein weiterer zufriedenstellender Aspekt stellt die Zusammenarbeit mit den Schüler/innen dar. Die Französischlehrer/innen mögen die Arbeit mit den Kindern und den Jugendlichen sehr. Besonders mögen sie die jahrelange Begleitung und die Teilnahme an der persönlichen Entwicklung der Schüler/innen. Alle drei Interviewpartner/innen gaben an, wie schön sie es empfinden, den Kindern bei ihrer Entwicklung zur Seite zu stehen.

Zweimal wurde die Motivation und die Mitarbeit der Schüler/innen als zufriedenstellend bewertet. Die Beziehung zu den Jugendlichen finden zwei der befragten Personen gut und keiner von ihnen hat Probleme mit der Disziplin.

Schlussendlich wurde das Unterrichtsmaterial, vor allem der leichte Zugang zum authentischen Material, als sehr positiv bewertet.

Obwohl die Französischlehrer/innen zufrieden mit ihrem Beruf sind, ist die Liste der weniger zufriedenstellenden Aspekte weitaus länger.

Die ersten vier negativ bewerteten Punkte wurden in den Interviews von allen drei Personen angegeben: Erstens die schlechte Organisation und Administration sowie die allgemeine Schulstruktur bzw. Rahmenbedingungen.

Zweitens die große Anzahl an Arbeitsaufgaben, die zu einer leichten Überforderung führt. Besonders Johannes betonte, dass Lehrer/innen generell viel zu viel zum tun haben und das Arbeiten sich dann sogar auf das Wochenende verlagert. Abgesehen davon, sind die Lehrer/innen im Dauereinsatz in der Schule und haben kaum Pausen. Margot erwähnte an

dieser Stelle, dass sich das dann auf die Lust bzw. die Unlust ihrer Kollegen/innen auswirkt. Unzufrieden waren auch alle drei befragten Personen mit dem schlechten Lehrer/innenimage in der Gesellschaft, wie auch in ihrem privaten Umfeld. Sie gaben an, mit den typischen Klischees und Vorurteilen konfrontiert zu werden und dass sie das Gefühl haben, sich rechtfertigen zu müssen.

Ebenso kritisierten meine drei Interviewpartner/innen die schlechte Zusammenarbeit mit ihren französischen Kollegen/innen. Viele Fachkollegen/innen arbeiten für sich, es herrscht eine Art Einzelkämpferdasein. Es wird zum Beispiel kein Material untereinander ausgetauscht. Margot erwähnte, sie habe das Gefühl, dass unter den Französischlehrer/innen leichte Konkurrenz herrscht und dass manche sich als etwas Besseres fühlen würden.

Die nächsten vier negativ bewerteten Aspekte wurden jeweils zweimal genannt:

Erstens haben die Lehrer/innen ein großes Problem mit ihrem viel zu kleinem Arbeitsplatz im Lehrerzimmer. In meinen Interviews haben Susanne und Margot das Platzproblem heftig kritisiert. Johannes meinte, er persönlich habe zwar weniger ein Problem mit der Größe des Arbeitsplatzes, aber alle seine Kollegen/innen an der Schule beschwerten sich darüber.

Ebenfalls sind zwei meiner befragten Personen unzufrieden mit den vielen Reformen und Erlässen, die alle paar Jahre in Kraft treten. Es wären zu viele und sie verlieren die Übersicht. Auch ständige Neuerungen an den Schulen selber kommen nicht so gut an, darunter fallen zum Beispiel die Abschaffungen von Elternsprechtagen und der Pausenglocke.

Drittens gaben zwei Personen an, mit dem Bildungszugang der Schüler/innen unzufrieden zu sein. Margot bemängelte die Uninformiertheit der Schüler/innen über aktuelles Geschehen und daraus schließe sie, dass die Jugendlichen keine Nachrichten verfolgen oder Tageszeitungen lesen. Bildung hat einen ganz anderen Stellenwert bekommen. Margot war auch die einzige, die über die Unlust und fehlende Mitarbeit ihrer Schüler/innen erzählte. Sie glaubt der Grund dafür sei, dass die Schüler/innen nach wie vor nicht gerne in die Schule gehen und das wirke sich auf ihre Motivation aus. Susanne kritisierte ebenfalls den fernen Bildungszugang vieler Kinder, jedoch sieht sie den Ursprung in den Elternhäusern, wo Bildung oft mit Arbeit in Verbindung gebracht wird.

Zuletzt sind zwei meiner französischen Interviewpartner/innen unzufrieden mit der heutigen Lehrer/innenausbildung auf der Universität. Die Unterrichtspraktikanten/innen sind zu wenig vorbereitet. Johannes selbst ist Junglehrer und hat die Erfahrung gemacht, dass er zu unvorbereitet für den Schulalltag war. Gefordert werden mehr Praxis in der Ausbildung sowie eine verstärkte Didaktik.

Tabelle 19: Zusammenfassung der berufszufriedenen bzw. nicht zufriedenen Aspekte der Französischlehrer/innen

Zufriedenstellend	Nicht zufriedenstellend
1. Lehrtätigkeit allgemein: Freude + Spaß am Unterrichten, wunderschöner + wertvoller Beruf	1. Schlechte Organisation und Administration, Schulstruktur und Rahmenbedingungen generell
2. Verhältnis + die Zusammenarbeit mit Kollegen/innen, gute Beziehungen untereinander	2. Überforderung: viel zum tun, viele Aufgabenbereiche, Dauereinsatz, Unlust der Kollegen/innen
3. Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, jahrelange Begleitung + Teilnahme an ihrer Entwicklung	3. Schlechtes Lehrer/innenimage, Konfrontation mit Vorurteilen + Klischees
4. Motivation und Mitarbeit der Schüler/innen, gute Schüler/innen – Lehrer/innen-Beziehung, keine Disziplinprobleme	4. Schlechte Zusammenarbeit mit französischen Kollegen/innen, Einzelkämpferdasein
5. Unterrichtsmaterial – leichter Zugang zu authentischem Material	5. Viel zu kleiner Arbeitsplatz
	6. Neue Reformen und Erlässe sowie ständige Neuerungen an den Schulen selbst
	7. Bildungszugang der Schüler/innen
	8. Lehrer/innenausbildung auf der Universität
BEWERTUNG ZUFRIEDENHEIT ALLGEMEIN: Tendenz zu Gut	

7.3 Vergleich der beiden Lehrer/innengruppen

Im folgenden Kapitel möchte ich nun die Zusammenfassungen der Ergebnisse der beiden untersuchten Lehrer/innengruppen direkt miteinander vergleichen, um zu sehen, wo es bei den Angaben der zufriedenstellenden und nicht zufriedenstellenden Aspekten Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt.

Ich beginne mit den *Unterschieden*, die ich im Vergleich der beiden Tabellen herauslesen kann:

Der markanteste Unterschied ist ohne Zweifel die Notengebung, denn diese variiert um eine ganze Note. Drei Muttersprachlehrerinnen benoteten ihren Beruf mit einer 3, bloß eine mit einer 1. Hier geht die Tendenz stark zu Befriedigend. Die Französischlehrer/innen bewerten ihren Beruf besser. Zwei benoteten ihre Arbeitszufriedenheit mit einer 2 und eine Lehrerin mit einer 1. Hier erkennt man die Tendenz zu Gut.

Daraus kann man schließen, dass die Gruppe der befragten Französischlehrer/innen im Allgemeinen mit ihrem Lehrberuf zufriedener ist als die Gruppe der befragten Muttersprachlehrerinnen.

Der nächste Unterschied zwischen den beiden Sprachgruppen ist die Bewertung der Unterrichtsmaterialien. Während zwei von drei der befragten Französischlehrer/innen mit den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien bzw. Schulbüchern zufrieden sind, ist bei den Muttersprachlehrerinnen das Gegenteil der Fall. Drei der vier interviewten Personen bemängeln die Unterrichtsmaterialien, da sie häufig ungeeignet sind. Sie müssen viel Zeit in die Suche bzw. in die Gestaltung von Materialien investieren.

Auch bei dem Punkt Integrität und Zusammenarbeit gibt es unterschiedliche Bewertungen. Die Muttersprachlehrerinnen gaben zwar die gute Beziehung mit Kollegen/innen an, jedoch erwähnten sie, dass es keinerlei Zusammenarbeit mit ihnen gibt. Die Französischlehrer/innen haben dafür angegeben, dass die Zusammenarbeit gut funktioniert, jedoch nur mit Kollegen/innen anderer Fachrichtungen. Mit den französischen Kollegen/innen gibt es ebenfalls kaum Kooperation und das haben meine französischen Interviewpartner/innen stark kritisiert. Das Thema Integrität wurde dafür von den Französischlehrer/innen nicht ein einziges Mal erwähnt, während sich die befragten Muttersprachlehrerinnen in das Lehrer/innenteam nicht gut integriert fühlen und diesen Aspekt als negativ bewerten. Hauptauslöser für die fehlende Integration ist der Nachmittagsunterricht und der Einsatz in mehreren Schulen. Aufgrund beider Faktoren sind die Muttersprachlehrerinnen weniger präsent in den Schulen.

Allgemein gesehen unterscheidet sich die Kritik der beiden Sprachgruppen insofern, dass die Muttersprachlehrerinnen schon beim Grundlegenden des Unterrichtes Probleme haben, nämlich dem Zustandekommen ihres Muttersprachkurses an sich. Die genannten Aspekte, die zu dieser Unsicherheit am Arbeitsplatz führen, ist erstens die Anzahl der Anmeldungen, die sich wegen der schlechten Informationsweitergabe betreffend der Rahmenbedingungen des Muttersprachkurses an die Schüler/innen und Eltern als schwierig erweist. Auch die schwierige Terminvereinbarung mit den Schüler/innen, sowie das nicht flächenmäßige Angebot als Freifach bzw. unverbindliche Übung allgemein, welches oft zu Abmeldungen führt, sind schuld an der Ungewissheit, ob der Unterricht im nächsten Schuljahr überhaupt wieder angeboten wird.

Die Französischlehrer/innen haben mit solchen Problemen nicht zu kämpfen, da ihr Pflichtfach fest verankert ist im Lehrplan. Dafür bemängeln sie eher die Zustände in den Schulen direkt, wie zum Beispiel den Platzmangel, die vielen Reformen und Neuerungen an den Schulen sowie der schlechte Zusammenhalt unter den Französischlehrer/innen. Außerdem wurde das Thema Bildung in zwei Kontexten kritisiert. Erstens bewerten die befragten französischen Lehrer/innen die Lehrer/innenausbildung auf der Universität als negativ und zweitens kritisieren sie den Bildungszugang der Schüler/innen.

Nun widme ich mich den *Gemeinsamkeiten* der genannten Aspekte:

Bei den zufriedenstellenden Aspekten des Lehrberufes sind sich alle Interviewpartner/innen einig, dass ihnen die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen große Freude bereitet und sie es besonders mögen, die Schüler/innen jahrelang zu begleiten und an ihrer persönlichen wie auch sprachlichen Entwicklung teilzuhaben.

Die Lehrertätigkeit allgemein bewerten beide Sprachgruppen als schön. Sie unterrichten gerne und empfinden dabei Spaß und Freude.

Auch wurde von beiden Interviewgruppen die gute Beziehung zu den Kollegen/innen an den Schulen angegeben.

Ebenfalls gemeinsam haben die zwei Lehrer/innengruppen die Motivation und die Mitarbeit der Schüler/innen gelobt. Die Kinder und Jugendlichen seien mit Freude am Unterricht dabei.

Auch bei den weniger zufriedenstellenden Aspekten gibt es Gemeinsamkeiten:

Beide Interviewgruppen gaben an, mit der schlechten Organisation bzw. mangelhaften Administration unzufrieden zu sein.

Auch wurden von beiden Seiten die allgemeinen Rahmenbedingungen an den Schulen als negativ bewertet. Hier trennen sich nur die Gründe für die Unzufriedenheit. Während die

Französischlehrer/innen die ausfallende Technik oder die Abschaffung der Pausenglocke kritisieren, beschwerten sich die Muttersprachlehrerinnen über Punkte, die den Unterricht direkt betreffen, wie z.B., dass es den Muttersprachunterricht nur als Freifach oder unverbindliche Übung gibt und dieser nur am Nachmittag angeboten wird.

Beim Betrachten der beiden Ergebnistabellen sticht noch eine andere Gemeinsamkeit ins Auge, nämlich jene des Ansehens ihres Berufes. Die Französischlehrer/innen sprechen das schlechte Lehrer/innenimage direkt an. Sie sind mit der gesellschaftlichen Meinung über den Lehrer/innenberuf sehr unzufrieden. Auch im privaten Umfeld haben sie das Gefühl, sich rechtfertigen zu müssen, da sie häufig mit Klischees und Vorurteilen konfrontiert werden. Auch die Muttersprachlehrerinnen sind mit dem Ansehen ihrer Tätigkeit unzufrieden, jedoch beklagen sie eher die geringe Wertschätzung des muttersprachlichen Unterrichts, welche sich unter anderem durch die mangelnde Unterstützung und Desinteresse seitens der Administration und der Eltern äußert wie auch durch das schlechte Image der unterrichtenden Sprachen.

Die letzte Gemeinsamkeit bei den negativen Aspekten herrscht beim Thema Arbeitspensum. Die Lehrer/innen aus beiden Gruppen haben angemerkt, dass es zu viel zum tun gibt im Vergleich zu der Zeit, die sie zur Verfügung haben. Viele Arbeiten fallen auf die Freizeit und das Wochenende. Vor allem die Muttersprachlehrerinnen beklagen den Zeitmangel, denn sie haben bloß zwei Unterrichtsstunden pro Woche und sogar diese wird oft auf zwei einzelne Stunden und Gruppen geteilt.

Die folgende Tabelle fasst die Gemeinsamkeiten bei den positiven und negativen Aspekten beider Interviewgruppen überblicksmäßig zusammen:

Tabelle 20: Zusammenfassung der berufszufriedenen bzw. nicht zufriedenen Aspekte beider befragter Lehrer/innengruppen

Zufriedenstellend	Nicht zufriedenstellend
1. Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, jahrelange Begleitung der Schüler/innen + Teilnahme an ihrer Entwicklung	1. Schlechte Organisation an der Schule, mangelhafte Administration
2. Lehrertätigkeit allgemein, Freude + Spaß am Unterrichten	2. Allgemeine Rahmenbedingungen betreffend des Schulalltages + des Unterrichtes
3. Gute Beziehung / Verhältnis zu Kollegen/innen	3. Schlechtes Lehrerimage, geringe Wertschätzung der Tätigkeit
4. Motivation, Mitarbeit + Freude seitens der Schüler/innen	4. Arbeitspensum vs. Zeitmangel – viel zum tun

Der nächste Schritt ist der Vergleich meiner Ergebnisse mit den Kategorien, die aus dem Vergleich der vier Studien von MERZ, GAMSJÄGER, WALDRAUCH und „LehrerIn 2000“ entstanden sind (siehe Kapitel 4.3). Ziel dieses Vergleiches ist es festzustellen, ob und welche der positiven und negativen Aspekte in den letzten Jahren gleich geblieben sind.

Ich erinnere, dass ich im vierten Kapitel vier Studien zum Thema Berufszufriedenheit, die zwischen 1979 und 2000 durchgeführt wurden, vorgestellt und miteinander verglichen habe. Ich habe die meistgenannten positiven und negativen Aspekte, die in den Studien aufgekomen sind, in einer Tabelle aufgelistet.

Ich fasse kurz die Kategorien zusammen, die aus den Ergebnissen der Studien entstanden sind.

Die meist genannten zufriedenstellenden Aspekte waren:

1. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Erziehungsarbeit generell
2. Die Selbstständigkeit / Selbstbestimmung im Unterricht
3. Die gute Beziehung zu Kollegen/innen
4. Sonstiges: Arbeitszeit (Freizeit), abwechslungsreiche Tätigkeit, sicherer Arbeitsplatz
(Lehrer/innen allgemein)

Die meist genannten nicht zufriedenstellenden Aspekte waren:

1. Wenig bis keine Anerkennung der Tätigkeit / des Lehrberufes
2. Die Überforderung im Schulalltag, zu viele Aufgabenbereiche, Schulfrust
3. Wenig Unterstützung durch Behörden, Schüler/innen, Eltern
4. Sonstiges: überfüllte Klassen, wenig Aufstiegsmöglichkeiten, Unterrichtsmaterialien, unsicherer Arbeitsplatz (Muttersprachlehrer/innen)

Vergleicht man die Kategorien aus den Studien mit den Kategorien meiner Ergebnisse, dann ergeben sich folgende Übereinstimmungen:

Bei den zufriedenstellenden Aspekten sind es die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen sowie die gute Beziehung zu Kollegen/innen, die gleich geblieben sind. Die Übereinstimmung bei den weniger zufriedenstellenden Aspekten sind die fehlende Anerkennung des Lehrberufes und die Überforderung am Arbeitsplatz durch die vielen Aufgabenbereiche.

Durch die Offenheit meiner Interviews kam es auch zu neuen positiven bzw. negativen Aspekten im Vergleich zu den älteren Studien. Bei den zufriedenstellenden Aspekten haben es die Motivation und die freudige Mitarbeit der Schüler/innen sowie die Lehrertätigkeit allgemein in die oberen Ränge der Bewertungen geschafft. Meine befragten Lehrer/innen unterrichten sehr gerne und führen diese Tätigkeit mit Freude und Spaß aus.

Bei den nicht zufriedenstellenden Aspekten wurden die schlechte Organisation bzw. Administration sowie die allgemeinen Rahmenbedingungen in den Schulen kritisiert und schafften es somit auf die ersten vier Ränge der wenig zufriedenstellenden Aspekte.

Vergleicht man die negativen Aspekte meiner befragten Muttersprachlehrerinnen mit jenen der Studien, kommen noch weitere drei Übereinstimmungen hinzu: die nicht zufriedenstellenden Unterrichtsmaterialien, die fehlende Unterstützung ihres Unterrichtes durch die Eltern, Schüler/innen und der Administration und der unsichere Arbeitsplatz. Die Unsicherheit über das Zustandekommen des Muttersprachunterrichts taucht in dieser Bezeichnung nicht explizit in meinen Ergebnistabellen auf. Aber werden die ersten sechs negativen Aspekte in Tabelle 18 betrachtet und werden die Interviews mit Martina und Yasemin als Beispiel genommen, wo beide betonen, dass sie am Schuljahresende nicht wissen, ob sie im Herbst ihre Stunden halten werden, dann fällt das in die Kategorie „Unsicherer Arbeitsplatz“. Denn das Zustandekommen des Muttersprachunterrichtes ist nicht immer sicher.

7.4 Fazit

Nun kommen wir zur Beantwortung meiner Forschungsfrage:

Wie zufrieden bzw. unzufrieden sind die muttersprachlichen Lehrer/innen im Vergleich zu französischen Lehrer/innen mit ihrer Tätigkeit und welche beruflichen Aspekte führen zu dieser Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit?

Die Ergebnisse meiner qualitativen Forschung ergeben, dass die muttersprachlichen Lehrer/innen zufrieden sind mit ihrem Beruf. Tendenziell bewerten sie ihre Tätigkeit mit der Note 3. Im Vergleich zu den Französischlehrer/innen schneiden die Muttersprachlehrer/innen mit ihrer Benotung jedoch schlechter ab. Die französischen Kollegen/innen haben tendenziell ihre Berufszufriedenheit mit der Note 2 bewertet.

Das heißt, die befragten Französischlehrer/innen aus meiner Studie sind zufriedener mit ihrem Lehrberuf als die befragten Muttersprachlehrer/innen aus meiner Studie.

Der zweite Teil meiner Forschungsfrage lautet, welche Aspekte denn zu der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit meiner befragten Personen führt. Die Tabelle 20 zeigt uns das Resultat: als positiv empfinden meine Interviewpartner/innen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, den Lehrerberuf und die Tätigkeit allgemein, die gute Beziehung zu den Kollegen/innen und die Motivation und Mitarbeit der Schüler/innen.

Weniger zufrieden sind meine befragten Personen mit der schlechten Organisation bzw. Administration, mit den allgemeinen Rahmenbedingungen an den Schulen, mit dem schlechten Image bzw. der geringen Wertschätzung ihres Berufes sowie mit den vielen Aufgabenbereichen, die aufgrund des Zeitmangels schwer zu bewältigen sind.

Meine zwei befragten Lehrer/innengruppen unterscheiden sich bezüglich ihrer Berufsbewertung bei folgenden Punkten: die Unterrichtsmaterialien werden unter den Französischlehrer/innen als positiv bewertet während es bei den Muttersprachlehrer/innen an Kritik hagelt. Bezüglich Integrität im Lehrer/innenteam haben die muttersprachlichen Lehrer/innen Probleme, weil sie nicht so häufig in den Schulen präsent sind. Darunter leidet dann auch die Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen. Mit der Integrität haben die französischen Lehrer/innen keine Probleme, aber dafür mit der Zusammenarbeit mit ihren Fachkollegen/innen, denen sie Einzelkämpferdasein vorwerfen. Allgemein betrachtet haben muttersprachliche Lehrer/innen schon mit dem Grundlegenden Probleme, nämlich bei der Unsicherheit ob ihr Unterricht überhaupt zustande kommt. Beim näheren Betrachten von Tabelle 18, wird ersichtlich, dass die meisten negativ genannten Punkte genau darauf

hindeuten. Die Französischlehrer/innen müssen sich um die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes keine Sorgen machen. Sie beschäftigt mehr die generellen Zustände an den Schulen, wie die zu kleinen Arbeitsplätze oder Themen wie Bildung.

Vergleicht man die Aspekte, mit denen die befragten Lehrer/innen zufrieden bzw. unzufrieden sind, mit den Studien von MERZ, GAMSJÄGER, WALDRAUCH und „LehrerIn 2000“ zur Berufszufriedenheit, die zwischen 1979 und 2000 durchgeführt wurden, werden vier Übereinstimmungen deutlich:

Zufrieden sind die Lehrer/innen nach wie vor mit der guten Beziehung zu den Kollegen/innen und sie empfinden es weiterhin als sehr schön, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Unzufrieden bleiben sie mit der Tatsache, dass das Lehrermage schlecht ist und sie wenig Anerkennung und Wertschätzung für ihre Tätigkeit bekommen sowie dass das Arbeitspensum groß ist und zur Überforderung am Arbeitsplatz führt.

Neue positive Aspekte, die durch meine Studie dazugekommen sind, sind die Motivation der Schüler/innen und die allgemeine Lehrertätigkeit, mit denen meine Befragten zufrieden sind. Neue negative Aspekte sind die schlechte Organisation bzw. Administration und die generellen Rahmenbedingungen an den Schulen, mit denen die befragten Lehrer/innen unzufrieden sind.

Beim Vergleich mit den in der vorliegenden Studie befragten Muttersprachlehrer/innen mit jenen von WALDRAUCH'S Studie kommen noch drei weitere Übereinstimmungen dazu: seit der Studie von WALDRAUCH im Jahre 1996/97 bis heute blieb die Unzufriedenheit mit den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien, die fehlende Unterstützung ihres Unterrichtes und der Unsicherheit am Arbeitsplatz.

8 RÉSUMÉ

Sujet et finalité du travail de recherche

En raison des exigences toujours plus pointues qu'implique l'exercice du professorat, le mécontentement grandit dans le corps enseignant. Nombreuses déjà sont les études du phénomène. En effet, la situation professionnelle des enseignants est essentielle pour le développement de notre jeunesse, et un état d'esprit positif du maître ou du professeur, associé à la satisfaction qu'il a à exercer son métier les motivent tant dans son travail de préparation que dans la salle de classe. Le bien-être professionnel du pédagogue a ainsi une influence directe sur l'éducation et l'instruction des enfants et des adolescents. En réalité, cependant, il apparaît que les enseignants se plaignent de devoir assumer de plus en plus de tâches.

Mon travail est censé étudier la satisfaction professionnelle des enseignants de la langue maternelle et de français dans les établissements scolaires viennois. Je me fonde sur les expériences subjectives des professeurs de langue et me demande dans quelle mesure ils sont satisfaits et quels sont les facteurs de leur contentement comme de leur mécontentement. Les résultats de mon enquête doivent être comparés à ceux d'autres études sur le sujet. La finalité de ce travail est de découvrir, à l'aide d'interviews ouverts et construits, ce qui est facteur de satisfaction professionnelle pour les enseignants, quelles difficultés ils rencontrent et en quoi mes résultats correspondent à ceux d'autres observateurs et chercheurs.

Le fondement de mon travail de recherche repose sur la question suivante: *Dans quelle mesure les enseignants de la langue maternelle sont-ils plus ou moins satisfaits que leurs collègues de français et quels sont les raisons de cette situation?*

Le choix du sujet

Dans le cadre de mes recherches sur le plurilinguisme et l'enseignement de la langue maternelle, une étude d'Harald Waldrauch, réalisée en 1998 et traitant de la situation professionnelle des enseignants de la langue maternelle en Autriche, m'a interpellée. Il y est essentiellement question des difficultés professionnelles rencontrées par ces enseignants. Il apparaît que ces maîtres sont peu satisfaits et cela dans différents domaines. En approfondissant et élargissant mes recherches, j'ai pu lire suffisamment d'ouvrages et d'articles sur le sujet. Du fait de mes études préparant au Certificat d'aptitude à

l'enseignement du français, je m'y suis naturellement particulièrement intéressée. C'est ainsi que j'ai décidé de relier mon intérêt pour l'enseignement de la langue maternelle à celui du français et de comparer le degré de satisfaction et de mécontentement chez les collègues des deux matières. Je considère le caractère du mécontentement dans le quotidien professionnel comme généralement intéressant d'une part et m'efforce d'étudier ce qu'il en est de la satisfaction des enseignants de la langue maternelle comme de ceux de français à Vienne d'autre part.

Composition du mémoire

Six chapitres suivent l'introduction dans laquelle j'explique le sujet de mes recherches, la finalité de mon travail et les raisons de mon choix.

La thématique linguistique joue un rôle important dans mon mémoire puisqu'il y est question du degré de satisfaction professionnelle des professeurs de langues. Le deuxième chapitre traite du plurilinguisme et du rôle de l'enseignement de la langue maternelle dans le processus d'acquisition d'une deuxième langue.

Le troisième chapitre s'entretient du métier de l'enseignant en général. Certaines particularités du professorat y sont présentées: la professionnalité, la compétence, les avantages et les inconvénients du métier.

Le chapitre suivant étudie la notion de satisfaction dans l'exercice du métier. A l'issue d'une définition et de la présentation des diverses formes de satisfaction professionnelle y est proposé un classement par catégorie des aspects positifs et négatifs du métier d'enseignant, pouvant mener ce dernier à un état de satisfaction ou de mécontentement. Ce classement est le fruit de quatre études précises effectuées sur le sujet.

Le cinquième chapitre est consacré au développement de mon parcours de recherche et aux raisons du choix de ma méthode. Cela est complété par une description de la recherche sociologique qualitative. Comme celle-là compte plusieurs méthodes, je présente la forme d'interview qui a été utilisée au cours de mon travail: l'interview qualitatif soutenu thématiquement et narratif. Enfin, ce chapitre décrit la méthode selon laquelle j'analyse les résultats des questionnements: la méthode documentaire.

Le sixième chapitre constitue le cœur du mémoire puisqu'il est la partie empirique du travail avec l'interprétation analytique de chaque interview et leur synthèse.

Finalement, le septième chapitre fait apparaître le résultat de cette recherche et de cette étude.

Le plurilinguisme

On considère généralement que la moitié de la population mondiale est plurilingue ou du moins vit dans un tel environnement. L'homme est capable d'apprendre plusieurs langues, de les comprendre et de les pratiquer et, ensuite, de les oublier. Le plurilinguisme est donc un processus mouvant et non un état définitif. Longtemps, on a cru devoir considérer les langues comme des ensembles nettement distincts les uns des autres. Cette conception a été remise en question depuis quelques années puisque l'on ne peut détacher toutes les langues les unes des autres et que beaucoup sont liées voire fondues les unes aux autres. C'est pourquoi, le plurilinguisme apparaît, quand on veut bien l'envisager ainsi, comme une langue syncrétique, faite d'influences réciproques d'une langue sur l'autre. La notion moderne de plurilinguisme signifie donc non seulement la maîtrise parfaite de deux langues mais aussi la cohérence de compétences linguistiques dont la palette va de l'entraînement scolaire à la maîtrise de plusieurs langues étrangères jusqu'au vécu dans une famille bilingue en passant par l'acquisition naturelle de telle ou telle langue. Le plurilinguisme ne signifie pas dans ce cas la pluralité mais bien plutôt un conglomerat linguistique.

Dans la société et les écoles autrichiennes existent trois formes différentes de plurilinguisme. La première est celle des langues des minorités autochtones. La deuxième est celle des enfants de travailleurs immigrés. La troisième est celle qui résulte de l'enseignement des langues. Parallèlement, il faut distinguer entre deux catégories: celle des langues considérées comme utiles pour l'avenir professionnel telles que l'anglais, le français ou l'espagnol et celle des langues d'immigrés, telles que le turque, qui ne sont pas estimées avec la même valeur. La conséquence de cette double catégorisation est que l'école a tendance à transformer des enfants plurilingues à la base en jeunes unilingues, alors qu'elle devrait favoriser l'approche réciproque de la langue de l'autre.

Définitions générales

Sous le terme de *Première langue* on entend la toute première langue qu'un individu apprend. On a coutume de la nommer aussi *Langue maternelle*. Cette double appellation est justifiée par le fait que l'acquisition de la première langue commence dès la naissance

automatiquement et sans peine et appartient naturellement au développement d'un enfant. C'est dans la langue maternelle que l'insertion primaire dans la société se fait puisque c'est la langue de la petite enfance. Le terme de *Langue maternelle* désigne ainsi la langue que les tout jeunes enfants entendent dans leur entourage adulte proche et grâce à laquelle ils commencent à apprendre le monde et ont leurs premières impressions.

Le terme de *Deuxième langue* désigne, quant à lui, toute langue qui n'est pas acquise comme langue maternelle. La définition est cependant duelle: du point de vue du processus d'acquisition linguistique, la deuxième langue peut être comprise comme *Langue étrangère* car elle n'est pas apprise comme langue maternelle ou bien comme langue de communication si elle n'est pas la langue maternelle de certains groupes de la population. En général, ces derniers apprennent la langue du pays où ils résident sans influence scolaire, donc naturellement. La différence essentielle entre deuxième langue et langue étrangère est ainsi le fait du processus d'acquisition qui peut être le fruit soit d'un enseignement soit d'un vécu dans un milieu linguistique donné.

Dans le cas de l'acquisition simultanée de deux langues par un enfant de moins de trois ans, on parle généralement d'une acquisition bilingue de première langue ou *Bilinguisme*. On pourrait dire que l'enfant apprend deux premières langues. En réalité, ce n'est pas toujours le cas, car une de ces deux langues est souvent mieux maîtrisée que l'autre.

L'enseignement des langues étrangères en Autriche

L'enseignement des langues étrangères en Autriche a connu dans les dernières décennies un développement positif et les connaissances linguistiques des élèves se sont nettement améliorées. A l'issue de sa scolarité, chaque élève maîtrise au moins une langue vivante étrangère, la plupart du temps l'anglais. La deuxième langue vivante étrangère est faiblement représentée au niveau de l'école primaire et du collège tandis qu'elle est plus présente au niveau du lycée. Les langues latines dominent dans cet ensemble: le français garde la première place, suivi de l'italien.

L'enseignement de la langue maternelle en Autriche

Le but originel de l'enseignement complémentaire de la langue maternelle, destiné aux enfants des travailleurs immigrés, était de leur faciliter la réintégration dans leur patrie.

L'étude de base de la langue maternelle, l'information historique et géographique et l'entretien de liens culturels avec le pays d'origine étaient matières de cet enseignement complémentaire proposé dans les établissements scolaires autrichiens du début des années 70 aux années 90 du XXème siècle. La finalité de ces cours a commencé ensuite à se modifier, la préparation au retour dans la patrie des enfants d'immigrés n'étant plus vraiment d'actualité. En effet, dès le milieu des années 80, 70% déjà des enfants des familles de l'ex-Yougoslavie et 42% de ceux des familles de la Turquie étaient nés en Autriche. La notion d' "enfants de travailleurs immigrés" avait perdu de sa valeur puisque les élèves représentaient désormais la deuxième génération à vivre en Autriche. L'année scolaire 1992/93 est celle de l'introduction de l'enseignement de la langue maternelle dans le programme pédagogique obligatoire autrichien. Pendant deux décennies, on a pris des mesures expérimentales en faveur de l'adaptation linguistique et socioculturelle des enfants issus de familles non germanophones à l'origine. Le but était leur intégration dans le système scolaire régulier comme dans la société.

Depuis l'année scolaire 1992/93 ces mesures ont pris racine dans le système commun de l'école obligatoire et ne sont plus de simples expériences. Ce projet de soutien scolaire se veut vouer à l'intégration et repose sur trois principes:

- Cours d'allemand de soutien pour les enfants non germanophones
- Soutien des connaissances en langue maternelle
- Instruction interculturelle vue comme finalité de formation et principe pédagogique

Théories de l'acquisition de la deuxième langue

L'*hypothèse contrastive* part du principe que les ressemblances et les différences linguistiques aident à reconnaître et à décrire des structures propres à faciliter ou à retarder l'apprentissage d'une langue. Concrètement cela signifie que les propriétés et les structures de la première langue seront transposées dans celui de la deuxième langue. Plus les langues se ressemblent, plus il est facile d'apprendre la deuxième.

L'*hypothèse d'identité* a été posée comme pendant à l'hypothèse contrastive et affirme qu'il n'y a aucune différence entre l'acquisition de la première langue et celle de la deuxième, donc que l'acquisition de l'une et de l'autre se déroule de manière identique. Qu'une langue ait été apprise auparavant ou non est de peu d'importance puisque des structures innées et des processus qui doivent être acquis représentent le point de départ de chaque langue.

L'hypothèse d'interdépendance de Cummins dit qu'il existe entre les deux langues un lien dans le développement linguistique et cognitif de l'apprenant. Concrètement, cela signifie que le niveau de compétence atteint dans la deuxième langue ou la langue étrangère dépend en grande partie de celui obtenu dans la première langue.

L'hypothèse du niveau-seuil considère que l'apprenant doit atteindre d'abord des compétences suffisantes dans la première langue avant que l'acquisition d'une deuxième langue n'ait une influence positive sur ses capacités intellectuelles. Plus leurs compétences et capacités linguistiques dans la première langue ou la langue maternelle sont bonnes, plus il est facile aux enfants d'apprendre ou de maîtriser la deuxième langue.

La *problématique à somme zéro* part du principe que des conditions particulières, plus exactement des variables précises, visent à soutenir ou à empêcher ou encore à contrer l'acquisition d'une langue. Parmi ces variables on compte le niveau d'instruction de la famille, le statut générationnel, l'âge de l'arrivée dans le pays d'accueil, la durée du séjour, les réseaux interethniques et la déségrégation dans l'habitat.

L'importance de la première langue dans l'apprentissage d'une langue

Le soutien en langue maternelle de même que l'évolution dans un monde précis linguistique et culturel constitue le fondement magistral dans l'acquisition de la deuxième langue. Une interruption de l'apprentissage linguistique n'a pas pour seule conséquence des lacunes dans la langue maternelle: elle empêche aussi le développement des capacités cognitives générales. Les déficits dans la langue maternelle agissent négativement sur l'effort d'apprentissage d'autres langues.

Les arguments essentiels favorables au soutien du bilinguisme et donc aussi à celui de la maîtrise de la langue maternelle pour les enfants de l'immigration sont les suivants:

1. Comme l'hypothèse de Cummins le souligne, un enfant apprend plus facilement une deuxième langue quand il a atteint un bon niveau dans sa langue maternelle.
2. Le bilinguisme a un impact positif sur la mobilisation cognitive, sur l'apprentissage d'autres langues étrangères et en général sur les résultats scolaires.
3. L'enseignement de la langue maternelle ou un soutien en la matière a des conséquences positives sur le développement cognitif et scolaire des enfants.

4. Le plurilinguisme joue un rôle essentiel sur le marché du travail à notre époque de mondialisation.

Toutefois, les linguistes ne s'accordent pas sur les avantages, présentés ci-dessus, d'une éducation bilingue. Il n'existe aucune étude empirique valable et ne laissant sans aucun doute sur ses conséquences positives pas plus qu'une preuve des aspects négatifs du bilinguisme. Ce débat litigieux ne traite pas du bilinguisme chez les immigrés en général, mais plutôt des effets secondaires de la langue maternelle sur l'apprentissage de la deuxième langue, effets qui jusqu'ici n'ont pu être démontrés.

Le métier de professeur

Il n'y a pas un métier plus important que celui de professeur. Les enseignants sont confrontés à des préjugés et à une critique acérée; pourtant cette profession a ses particularités, plus que toute autre. Comme le professeur exerce son métier dans des institutions d'état, accompagne et éduque presque „nos“ enfants, il travaille dans l'intérêt public. La société ignore les nombreuses exigences particulières à ce métier et s'est forgé une image souvent négativement connotée de l'enseignant. Les médias ne sont pas innocents en l'occurrence, qui publient des articles généralement défavorables aux pédagogues. Le préjugé le plus grave auquel le corps enseignant se voit confronté est ce reproche qui lui est fait d'être paresseux: ils travaillent trop peu ou ont beaucoup trop de loisir et de vacances.

Le métier d'enseignant a de multiples facettes. Il a de grandes exigences qui doivent être remplies par les professeurs autant au sein de l'école qu'à l'extérieur. L'institution scolaire est certes le lieu de transmission du savoir mais les enseignants ont bien d'autres tâches. Ainsi, ils font figure d'éducateurs censés apprendre les valeurs et normes morales à la jeunesse. Ils doivent faire en sorte que les jeunes acquièrent une certaine indépendance tant intellectuellement que pratiquement. Et cela ne peut se faire que si les pédagogues leur enseignent non seulement les éléments du programme dans leur matière mais aussi leur proposent d'accomplir telle ou telle tâche à valeur éducative. Ainsi, parallèlement à leur mission principale de formation et d'instruction, les enseignants se voient confrontés à d'autres hautes exigences dans le domaine de l'éducation.

Ce métier est en réalité et plus que tout autre multifonctionnel, les tâches à accomplir étant les suivantes:

1. Eduquer et instruire
2. Noter et conseiller
3. Organiser et administrer
4. Innover et s'engager dans la vie de l'établissement.

Dans la pratique quotidienne ces quatre fonctions se croisent. Elles correspondent aux directives légales, comme, par exemple, l'enseignement du programme, la mission éducative et la prise en charge de fonctions précises et de tâches administratives telles que celles de professeur principal ou de coordonnateur de matière.

Afin d'exercer une profession de manière efficace, l'individu doit acquérir des compétences essentielles; ainsi, les élèves des écoles et des lycées doivent à l'issue de leur scolarité pouvoir faire preuve d'un certain nombre de compétences: l'aptitude à s'auto-connaître et s'auto-discipliner, l'aisance relationnelle, un savoir et une méthodologie spécifiques. S'ils veulent que leurs élèves acquièrent ces compétences, il est nécessaire que les enseignants les aient eux-mêmes acquises.

Les professeurs doivent pouvoir répondre à ces exigences multiples qui peuvent parfois être lourdement ressenties. Cependant, un certain nombre d'avantages, naturels à ce métier, font office de compensation. Comparativement aux autres travailleurs, le pédagogue jouit assurément du grand avantage de pouvoir répartir son travail de manière flexible aussi bien dans le temps que dans l'espace. Le maître jouit d'une grande liberté dans l'exercice de sa profession: il peut, ainsi, planifier son travail à longue échéance et en contrôler la réalisation presque complètement. L'enseignement en soi est une tâche variée et complexe et se voit doté, malgré les vives critiques dont les professeurs font l'objet, d'une certaine valeur sociale. Ce travail est un maillon de l'environnement social et réserve ainsi au maître une place particulière. En effet, il travaille avec des êtres humains vivants.

Les multiples facettes des exigences et tâches de l'enseignant le propulsent parfois aussi dans le rôle des psychologues scolaires. Cette situation est ressentie par lui comme une charge pouvant le mener au surmenage ou à la résignation et en fin de compte à une moindre satisfaction. Charges et surmenage sont des phénomènes interactifs résultant du croisement de caractéristiques environnementales et personnelles: les tâches nombreuses et complexes du corps enseignant, les conditions de travail et de vie telles que l'ambiance à l'école, les relations collégiales ou le prestige social et les données personnelles comme les compétences et les diverses conceptions.

Satisfaction professionnelle de l'enseignant

Quatre études ont été faites à propos de la satisfaction professionnelle des enseignants; elles ont ensuite été comparées. Il en est résulté qu'en ce qui concerne la satisfaction professionnelle générale la majorité des enseignants interrogés a reconnu être contente d'exercer ce métier.

Toutefois, si l'on examine plus précisément les résultats des quatre enquêtes, on observe une tendance à nommer les raisons de satisfaction et celles de mécontentement dans l'exercice de la profession. Les aspects positifs sont d'abord le fait de travailler avec des enfants, ensuite celui de l'indépendance et de l'autonomie, enfin celui des relations professionnelles avec les collègues. Les aspects négatifs sont d'abord le manque de reconnaissance de l'activité et du métier, ensuite la trop grande sollicitation, enfin le peu de soutien apporté par les instances, les parents ou les élèves.

La recherche sociologique qualitative

Comme je voulais mesurer le degré de satisfaction professionnelle des enseignants interrogés, j'ai porté mon attention sur l'estimation et l'opinion personnelles des professeurs de langue maternelle et de français. C'est pourquoi j'ai travaillé sur les méthodes qualitatives qui laissent le champ libre à une grande ouverture d'esprit et tiennent compte de l'opinion et des perspectives des personnes interrogées. Mais, ce faisant, comme je voulais obtenir l'information favorable à la réponse à mon sujet de recherche, je me suis décidée pour le questionnement centré sur la question traitée: une forme d'interview ouvert qualitativement mais guidé. Ce genre de questionnement m'a semblé judicieux car je pouvais éviter les questions toutes faites et ciblées et les personnes interrogées pouvaient énoncer les aspects qui leur semblaient importants et qui leur tenait à cœur tandis que je pouvais grâce à mes questions obtenir malgré tout les informations qui me semblaient essentielles.

La recherche sociologique qualitative décrit le point de vue et le cadre de vie personnels des intéressés et contribue à une meilleure compréhension de la réalité sociale. D'autres méthodes de recherches travaillent avec des concepts et des processus standardisés et donnent des résultats plutôt objectifs, tandis que la méthode qualitative offre une approche ouverte des phénomènes qui sont étudiés. Le point de vue des sujets participant est pris en compte. La méthode qualitative se prête bien à l'exploration du „Nouveau“ et de l'inconnu, cependant que la méthode quantitative, standardisée, part d'une ferme prénotion du sujet de l'enquête.

Les marques les plus importantes de la recherche sociologique qualitative sont son principe d'ouverture et l'accent qu'elle met sur la communication au cours de la récolte des données. L'adhésion au processus de recherche est un signe distinctif dans le sens où la recherche est comprise comme un processus interactif au cours duquel le chercheur et sa matière se modifient. D'autres marques distinctives dans la recherche qualitative sont la réactivité du sujet de l'enquête et de l'analyse, la flexibilité de même que le principe de l'explication, où la publication de chaque avancée de l'enquête est requise.

La méthode documentaire

A l'aide de la méthode documentaire selon Arnd-Michael Nohl, les questionnements effectués sont dépouillés en cinq étapes.

La première est l'établissement de *l'interprétation de détail sous forme d'énoncé* qui précède la transcription. A cette fin, j'écoute l'enregistrement pour, ensuite, consigner sous forme de tableau la suite chronologique des thèmes. Cette étape est d'ailleurs aussi considérée comme le parcours thématique.

La suivante est celle de la *transcription* de l'enregistrement.

La troisième consiste en *l'interprétation de détail sous forme d'énoncé* elle-même qui est réalisée après la transcription. Pour cela les énonciations sont triées thématiquement.

Intervient alors *l'interprétation réflexive*, ce que l'on appelle le „comment“ d'un texte. Dans ce dernier, on différencie la narration, la description, l'argumentation et l'évaluation.

La cinquième et dernière étape est un résumé de chaque questionnement.

Les interviews

Les sujets de cette évaluation sont des professeurs qui enseignent le français ou la langue maternelle dans un lycée d'enseignement général ou professionnel. La prise de contact se fait d'abord par mél. J'ai effectué en tout sept interviews dont quatre avec des enseignants de langue maternelle et trois avec des enseignants de français. Les questionnements se sont déroulés anonymement, les personnes interrogées ayant reçu chacune un pseudonyme.

Ces interviews ont été menées selon le principe déjà évoqué du questionnement ciblé et guidé et satisfont aux critères du même questionnement narratif qualitatif. Cinq questions ont été posées, dont quatre appelant une réponse narrative et l'autre une évaluation:

- 1) *En quoi l'exercice de votre métier vous plaît-il tout particulièrement?*
- 2) *Quelles difficultés y rencontrez-vous?*
- 3) *Comment qualifiez-vous vos relations professionnelles au sein de l'école et dans quelle mesure vous sentez-vous intégré(e) dans l'équipe pédagogique? Y a-t-il une coopération professionnelle avec les enseignants d'autres langues étrangères?*
- 4) *Quelles propositions d'amélioration feriez-vous pour l'avenir?*
- 5) *Sur une échelle de 1 (très grande satisfaction) à 5 (très grand mécontentement), évaluez votre degré de satisfaction professionnelle.*

Résultats et récapitulatif des interviews

A l'issue de l'évaluation des sept interviews selon la méthode de Nohl, il est possible de répondre à la question de départ de mon travail de recherche.

Il apparaît que les enseignants de langue maternelle sont satisfaits dans l'exercice de leur métier auquel ils décernent dans l'ensemble la note 3. Toutefois, les enseignants de français ont donné la note 2 et semblent ainsi plus satisfaits que leurs collègues.

A propos du deuxième point de ma recherche, les raisons de satisfaction ou de mécontentement, il ressort que les personnes interrogées voient positivement le travail avec les enfants et les adolescents, l'enseignement en général, les bonnes relations professionnelles, enfin la motivation et la participation des élèves.

Les enseignants déplorent par contre la mauvaise qualité de l'organisation et de l'administration, les conditions générales de travail dans les établissements, le peu d'estime et de reconnaissance que rencontre leur profession pourtant si difficile à pratiquer compte-tenu de l'accroissement des tâches et du manque de temps.

Les deux groupes de professeurs interrogés se distinguent dans l'évaluation de l'exercice de leur métier sur les points suivants: si les professeurs de français évaluent en effet positivement les moyens pédagogiques, il n'en est pas de même pour les professeurs de langue maternelle

qui critiquent fortement la situation. Ces derniers ont des difficultés d'intégration car ils ne sont pas souvent présents dans l'établissement. La coopération professionnelle est donc moindre. Les enseignants de français, eux, ne rencontrent aucune difficulté d'intégration mais regrettent le manque de coopération de leurs collègues de langues auxquels ils reprochent de faire cavalier-seul. En général, les maîtres de langue maternelle rencontrent le problème basique posé par l'incertitude de la tenue de leurs cours. Si l'on examine le tableau 18 (voir le chapitre 7.1), on reconnaît que cette situation est l'essentiel de l'aspect négatif du métier. En revanche les maîtres de français n'ont rien à craindre quant à leur poste. Ils sont plus préoccupés par les conditions générales de travail dans les écoles, telles que le manque de place, ou bien par des thèmes spécifiques comme la formation.

9 LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

AMMANN, Thomas: Zur Berufszufriedenheit von Lehrer/innen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Kempten: Klinkhardt, 2004

APELTAUER, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Kassel, München, Tübingen: Langenscheidt, 1997

BIERI, Thomas: Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 2006

BRIZIĆ, Katharina: Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2007

BRIZIĆ, Katharina: Bildungsgewinn bei Sprachverlust? In: GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 133 – 143

BUSCH, Brigitta: Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 2013

CICHON, Peter: Kognitive Entwicklung individueller Zweisprachigkeit. In: CICHON, Peter; CZERNILOFSKY, Barbara; DOPPELBAUER, Max; TANZMEISTER, Robert (Hrsg.): Sprachen – Sprechen – Schreiben. Blicke auf die Mehrsprachigkeit. Wien: Praesens Verlag, 2010, S. 15 – 25

CICHON, Peter: Traditionen des sozialen und politischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Europa. In: CICHON, Peter (Hrsg.): Gelebte Mehrsprachigkeit. Wien: Praesens Verlag, 2006, S. 173 – 183

ÇINAR, Dilek: Muttersprachlicher Unterricht in Theorie und Praxis: Einleitende Bemerkungen. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 1998, S. 17 – 21

ÇINAR, Dilek; DAVY, Ulrike: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 1998, S. 23 - 60

CILLIA, Rudolf de: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck / Wien: Studien Verlag, 1998, S. 229 – 287

CILLIA, Rudolf de: Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaf – Mitteilungen, Heft 2/2008. Innsbruck: Augustin Medien & Design, 2008, S. 16 – 27

CUMMINS, Jim: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, 1984, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 187 – 198

DÖRING, Klaus Wolf: Lehrerverhalten. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1989

ESSER, Hartmut: Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 69 - 86

FLICK, Uwe (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 2009 (2. Auflage)

FLICK, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2012 (9. Auflage)

GAMSJÄGER, Erich: Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrer/ Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. In: Schriftenreihe „Erziehung, Unterricht, Schule“, Bd. 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995, S. 125 – 131

GOGOLIN, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg: Bergmann + Helbig, 1988

GOMBOS, Georg: Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Sprachenerwerb durch mehrsprachige Kindergärten. In: ALLEN, James (Hrsg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Klagenfurt, Celovec: Drava Verlag, 2003, S. 49 - 85

GRIMM, Matthias Alexander: Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenbeschreibung angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 1996 (2. Auflage)

GRUNDER, Hans-Ulrich; BIERI, Thomas: Zufriedenheit in der Schule? – Zufrieden mit der Schule? Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 1995

IPFLING, Heinz Jürgen; PEEZ, Helmut; GAMSJÄGER, Erich: Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrer/ Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. In: Schriftenreihe „Erziehung, Unterricht, Schule“, Bd. 2., Bad Heilbronn: Klinkhardt, 1995, S. 9 – 167

JEUK, Stefan: Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Filibach Verlag, 2003

KLIEBISCH, Udo W.: LehrerZiele. Kompetenzen haben. Kompetenzen vermitteln. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011

KNAUDER, Hannelore: Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H., 2005 (2. Auflage)

KOLIANDER-BAYER, Claudia; KRUMM, Hans-Jürgen; PORTMANN-TSELIKAS, Paul (Hrsg.): Einstellung zu Sprache und lebensweltliche Mehrsprachigkeit: eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als deutschen Muttersprache. Innsbruck, Wien: Studien Verlag Ges.m.b.H., 1998

KRUMM, Hans-Jürgen: Die Förderung der Muttersprachen von Migrant/innen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeit in Österreich. In: ÖDaf – Mitteilungen, Heft 2/2008. Innsbruck: Augustin Medien & Design, 2008, S. 7 - 15.

KRUMM, Hans-Jürgen: Hat Sprachenvielfalt nach der Erweiterung der Europäischen Union noch eine Chance? In: CILIA, Rudolf de; KRUMM, Hans-Jürgen; WODAK, Ruth (Hrsg.): Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2003, S. 71 - 80

KUCKARTZ, Udo; DRESING, Thorsten; RÄDIKER, Stefan; STEFER, Claus: Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007

LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. Weinheim: Beltz Verlag, 1995 (3. Auflage)

LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag, 1995 (3. Auflage)

LIST, Günther: Ein Phantom namens „Zweisprachigkeit“. In: GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 249 – 260

LÜDERS, Christian: Herausforderungen qualitativer Forschung. In: FLICK, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2012 (9. Auflage), S. 632 - 642

MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2002 (5. Auflage)

MERZ, Jürgen: Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1979

MÜLLER, Natascha; KUPISCH, Tanja; SCHMITZ, Katrin; CANTONE, Katja: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 2011 (3. Auflage)

NEUBERGER, Oswald; ALLERBECK, Mechthild: Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem „Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)“. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber, 1978

NOHL, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008 (2. Auflage)

OKSAAR, Els: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, 2003

RHEINBERG, Falko; MINSEL, Beate: Psychologie des Erziehens. In: Weidenmann Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München: Psychologie Verlags Union, 1993 (3. Auflage), S. 277 - 360

RISSLAND, Birgit: Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf. Rieden: Julius Klinkhardt, 2002

- ROTHLAND, Martin; TERHART, Ewald: Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 11 – 28
- SCHNEIDER, Stefan: Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: ALLEN, James (Hrsg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Klagenfurt, Celovec: Drava Verlag, 2003, S. 11 – 41
- SCHÖNPFLUG, Ute: Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Urban-Taschentücher, 1977
- SCHWÄNKE, Ulf: Der Beruf des Lehrers. Weinheim: Juventa, 1988. In: ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996
- SEIFERT, Ottokar: Gastarbeiterkinder in österreichischen Schulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1978
- SOSNOWSKY, Nadia: Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 119 – 139
- TERHART, Ewald: Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In: MAYR, Johannes [Hrsg.]: Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, 1994, S. 17 – 43
- TERHART, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderung. In: Zeitschrift für Pädagogik – 57. Beiheft, Jahrgang 2011, S. 202 - 217
- ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996
- WALDRAUCH, Harald: Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: Dilek, Cinar: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck / Wien: Studien Verlag, 1998, S. 81 – 204

WANDRUSZKA, Mario: Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: R. Piper & Co. Verlag, 1979

WEDDIG, Barbara: Was ist Burnout? Verlauf des Burnout-Prozesses. In: GUDJON, Herbert (Hrsg.): Enlastung im Lehrerberuf. Hamburg: Bergmann und Helbig, 1993, S. 39 - 45

WINGERT, Ortwin: Mehr Erziehung, weniger Unterricht? Anmerkungen zum Berufsleitbild für LehrerInnen. In: BMUK, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten [Hrsg.]: LehrerInnenarbeit – heute und morgen. Innsbruck, Wien: Studien Verlag Ges.m.b.H., 1997, S. 173 – 179

WODAK, Ruth: Auf der Suche nach europäischen Identitäten: Homogene und / oder multiple sprachliche Identitäten? In: CILIA, Rudolf de; KRUMM, Hans-Jürgen; WODAK, Ruth (Hrsg.): Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2003, S. 125 – 134

Sekundärliteratur

BARTH, Anne-Rose: Handeln unter Druck – Belastungssituationen des Beratungslehrers. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): 25 Jahre Schulberatung. Dillingen: 1991, S. 91 – 106. In: ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996

BERNSTEIN, Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1948 – 1970. Amsterdam, 1970. In: CILIA, Rudolf de: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck / Wien: Studien Verlag, 1998, S. 229 – 287

BROWN, James Hemphill; BERREIN, F.K.; RUSSEL, D.L.: Applied Psychology. New York: 1966. In: MERZ, Jürgen: Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1979

COUNCIL OF EUROPE: Record of the Proceedings of the Ad Hoc Conference on Migrant's Education. Straßbourg: CME/IX (75) 7, 1975. In: ÇINAR, Dilek; DAVY, Ulrike: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 1998, S. 23 - 60

DÖRING, Klaus Wolf: Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. In: Die Deutsche Schule 82 (1990), S. 10 – 16. In: ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996

ENGELHARDT, Michael von: Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Paderborn: Schöningh, 1982. In: ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996

FLITNER, Andreas: Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn – über Lehrerarbeit und Schulreform. In: P.E. Kalb (Hrsg.): Unterrichten – was sonst? Weinheim: Beltz 1990, S. 13 – 32. In: ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996

FTHENAKIS, Wassilios E.; SONNER, Adellheid; THRUL, Rosemarie; WALBINER, Waltraud: Bilginal-bikulturelle Entwicklung des Kindes. München, 1985). In: CILIA, Rudolf de: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck / Wien: Studien Verlag, 1998, S. 229 – 287

GIESECKE, Hermann: Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität. In: Die Deutsche Schule 82 (1990). In: ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996, S. 21 – 24

LOCKE, Edwin A.: The nature and causes of job satisfaction. In: DUNETTE, M.D. (Hrsg.): Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago: 1976. In: GRUNDER, Hans-Ulrich; BIERI, Thomas: Zufriedenheit in der Schule? – Zufrieden mit der Schule? Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 1995

MATTHIAS, Adolf: Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. München: Beck, 1908 (3. Auflage). In: ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996

PELTZER-KARPF, Annemarie; WURNIG, Vera; SCHWAB, Barbara; GRIESSLER, Marion; AKKUŞ, Reva; LEDERWASCH, Klaus; PIWONKA, Dijana; BLAŽEVIĆ, Tina; BRIZIĆ, Katharina: A kući spremam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen. Wien, 2006. In: BRIZIĆ, Katharina: Bildungsgewinn bei Sprachverlust? In: GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 133 – 143

PINTERITS, Manfred; KOBILZA, Wolfgang; MAYER, Werner; WEIDINGER, Walter; ZEMAN, Mathilde: Projekt Sprachstandserhebung. Eine Pilotstudie des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat für Wien, Abteilung für Allgemeinbildende Pflichtschulen und Abteilung für Schulpsychologie. Wien, 1993. In: KOLIANDER-BAYER, Claudia; KRUMM, Hans-Jürgen; PORTMANN-TSELIKAS, Paul (Hrsg.): Einstellung zu Sprache und lebensweltliche Mehrsprachigkeit: eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als deutschen Muttersprache. Innsbruck, Wien: Studien Verlag Ges.m.b.H., 1998

ROMAINE, Suzanne: Bilingualism. Oxford: Blackwell, 1995. In: BUSCH, Brigitta: Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 2013

SCHWÄNKE, Ulf: Der Beruf des Lehrers. Weinheim: Juventa, 1988. In: ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996

STÖRMER, A.: Hallo, Herr Nachbar! In: RÖSNER, E.; BÖTTCHER, W.; BRANDT, H. (Hrsg.): Lehreralltag – Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit. Weinheim: Beltz Verlag, 1996, S. 109 – 111. In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007

TERHART, Ewald: Vermutungen über das Lehrerethos, in: Zeitschrift für Pädagogik 33, 1987, S. 787 – 804. In: ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996

WEIDENMANN, Bernd: Deformiert der Lehrerberuf die Lehrerpersönlichkeit? In: GUDJONS, Herbert; REINERT, Gerd Bodo (Hrsg.): Lehrer ohne Maske. Königstein: Scriptor 1981, S. 127 – 136. In: ULICH, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1996

Internetquellen

BMUKK: Österreichische Schulunterrichtsgesetz (aktualisiert am 05.09.2012)

www.bmukk.gv.at/schulen/recht/index.xml

BMUKK: Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch (aktualisiert am 01.08.2013)

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.xml

CILLIA, Rudolf de (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache

https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf

GARNITSCHNIG, Ines: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2011/12. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 5/2013. Im Auftrag von BMUKK

<http://www.schule->

mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-13.pdf

LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Wien, 2000

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>

OESZ: Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004 / 2005

http://www.oesz.at/download/publikationen/Schulischer_FSU_in_OE_2007.pdf

OESZ: Der Fremdsprachenunterricht in Österreich. Kurzfassung.

http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/fsu_oe.pdf

STANDARD am 28. Februar 2013: Sprachwissenschaftler: Kaum Wertschätzung für Migrantensprachen

<http://derstandard.at/1361241420720/Sprachwissenschaftler-Kaum-Wertschaetzung-fuer-Migrantensprachen>

Statistik Austria. Fremdsprachenunterricht

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

VS-Lehrplan-Zusatz: Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache (aktualisiert am 25.04.2012)

<http://www.schule.at/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-ikl/detail/vs-lehrplan-zusatz-deutsch-fuer-schueler-mit-nichtdeutscher-muttersprache.html>

10 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 - Zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach MERZ	80
Abbildung 2 - Wenig zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach MERZ	80
Abbildung 3 - Zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach GAMSJÄGER	81
Abbildung 4 - Wenig zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach GAMSJÄGER	82
Abbildung 5 - Zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach „LehrerIn 2000“	83
Abbildung 6 - Wenig zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach „LehrerIn 2000“	84
Abbildung 7 - Wenig zufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes nach WALDRAUCH	86

11 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 - Fremdsprachenunterricht in Österreich	30
Tabelle 2 - Hypothetische Effekte der Standardvariablen beim Nullsummenproblem	39
Tabelle 3 - Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kernkompetenzen von Lehrer/innen	57
Tabelle 4 – Handlungskompetenz	58
Tabelle 5 - Die schönen Seiten am Lehrerberuf	60
Tabelle 6 - Was sollen Lehrer/innen alles können?	64
Tabelle 7 - Berufliche Belastungen	67
Tabelle 8 - Auslöser von Berufszufriedenheit und –unzufriedenheit	78
Tabelle 9 - Zufriedenstellende und nichtzufriedenstellende Aspekte des Lehrberufes	89
Tabelle 10 – Transkriptionszeichen	122
Tabelle 11 - Lucijas zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte	129
Tabelle 12 - Martinas zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte	139
Tabelle 13 - Danielas zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte	146
Tabelle 14 - Yasemins zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte	154
Tabelle 15 - Margots zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte	162
Tabelle 16 - Susannes zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte	168
Tabelle 17 - Johannes‘ zufriedenstellende und nicht zufriedenstellende Aspekte	177
Tabelle 18 - Zusammenfassung der berufszufriedenen bzw. nicht zufriedenen Aspekte der Muttersprachlehrerinnen	181
Tabelle 19 - Zusammenfassung der berufszufriedenen bzw. nicht zufriedenen Aspekte der Französischlehrer/innen	184
Tabelle 20 - Zusammenfassung der berufszufriedenen bzw. nicht zufriedenen Aspekte beider befragter Lehrer/innengruppen	188

12 ANHANG

12.1 INTERVIEW LUCIJA

12.1.1 Thematischer Verlauf Lucija

Durchgeführt am 27. Juni 2013

Erstellt von Nataša Radić

Abkürzungen:

- N: Interviewerin (Nataša)
MU: Muttersprachunterricht
BKS: Bosnisch – Kroatisch – Serbisch
KV: Klassenvorstand

Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin N, Themen
00:00	N: Begrüßung und Info über den Ablauf des Interviews
01:18	N: Eingangsfrage
01:22	<i>Positiver Aspekt am Beruf</i> mit Schüler/innen zusammenarbeiten
	<i>Persönlicher Hintergrund</i> aufgewachsen in einer ganz anderen Gesellschaft
01:43	<i>Vorteile für die Schüler/innen</i> Sprache perfektionieren, Gleichgesinnte treffen
02:15	N: Frage, ob sie noch etwas auf die Tätigkeit als MU-Lehrerin anmerken möchte
02:21	<i>Positiver Aspekt</i> positive Einstellung der Kollegen/innen gegenüber dem MU
02:29	<i>Negativer Aspekt</i> Schüler/innen sind schlecht informiert, müssen sich selbst drum kümmern
03:05	N: Frage nach dem Einsatz in mehreren Schulen
03:10	<i>Mehrere Schulen</i> Bejahung - Einsatz in 2 Schulen
03:15	<i>Allgemeines über MU</i>

	Information über das BKS Angebot in Schulen
03:28	N: Frage, wie der Einsatz in mehreren Schulen empfunden wird
03:36	<i>Negativer Aspekt</i> viel herumfahren, wenig Kontakt mit Kollegen/innen <i>Positiver Aspekt</i> man erspart sich viel vom Administrativem
03:59	N: Wiederholung der erwähnten negativen Aspekte: Zeitverlust + geringe Kontakt zu Kollegen/innen → Frage nach weiteren Schwierigkeiten in der Arbeit
04:07	<i>Negative Aspekte</i> Schwierige Organisation: Terminverkündung, Vereinbarung mit dem Stundenplan, unregelmäßige Anwesenheit, wechselhafte Schülerzahlen → Terminvereinbarung schwierig
05:07	<i>Verbesserung</i> Strengere Kontrolle durch Anwesenheitskontrolle durch die KV Neuer Zuständiger im Staatsschulrat → vielleicht Besserung
05:27	N: Frage nach Einführung des MU als verbindliche Übung
05:36	<i>Verbindliche Übung</i> Keine gute Idee jemanden dazu zu zwingen, besser auf freiwillige Basis
05:49	N: Frage ob sie noch etwas zu den Schwierigkeiten anmerken möchte oder Verbesserungsvorschläge
05:56	<i>Verbesserungsvorschlag</i> Info an die Schüler/innen über die Zeiten + Termine
06:15	N: Frage nach dem Engagement der Schüler/innen
06:19	<i>Motivation der Schüler/innen</i> Freude generell da, aber unterschiedlich – bei den Älteren ja, selbstständiges Anmelden bei den Unterstufen geht's so, Anmeldung durch die Eltern
06:42	N: Wiederholen des oben erwähnten schwachen Kontaktes mit Kollegen/innen, Frage nach dem Verhältnis mit Kollegen/innen
06:55	<i>Kontakt zu Kollegen/innen</i> an den Stammschulen besser, integriert in das Schulgeschehen in den anderen Schulen schwächer, einzige Ansprechperson ist der

	Administrator oder vielleicht mal ein KV
07:38	N: Frage nach der Integration in der Stammschule
07:41	<i>Integration im Lehrer/innenteam</i> in der Stammschule sehr gut
07:44	N: Frage nach der Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachenlehrer/innen
07:57	<i>Zusammenarbeit Fremdsprachenlehrer/innen</i> momentan überhaupt nicht
08:04	N: Gezielte Frage nach Zusammenarbeit (Projekte, Materialaustausch)
08:08	<i>Zusammenarbeit Fremdsprachenlehrer/innen</i> Nein, gar nichts
08:09	N: Frage nach dem Wunsch danach
08:11	<i>Zusammenarbeit Fremdsprachenlehrer/innen</i> Ja, der Wunsch nach mehr Kooperation ist da, würde halt nur in der Stammschule gehen
08:25 – 08:59	Pause Unterbrechung des Interviews durch einen Schüler
09:00	N: Frage nach den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien
09:10	<i>Unterrichtsmaterialien -negativer Aspekt</i> Erhalten keine Unterrichtsmaterialien von der Schule, übers Ministerium kann man Schulbücher bestellen eigene Kreativität gefragt
09:25	N: Zusammenfassung der positiven und negativen Aspekte
11:16	N: Frage nach Verbesserungsvorschlägen
11:26	<i>Verbesserungsvorschläge</i> gab schon Änderungen in den letzten 2 Jahren → bisschen genauer und strenger organisiert Wunsch rechtzeitiger Terminverkündung noch vor Ende des Schuljahres Regelmäßigeres Kommen + Anwesenheit der Schüler/innen
12:30	N: Frage nach der Bewertung des Berufes auf der Skala 1-5
12:41	<i>Bewertung Zufriedenheit</i> 3
12:50	Abschluss des Interviews

12.1.2 Formulierende Feininterpretation Lucija

Zeile 16 – 36

Thema: Positive Aspekte des Berufes

- 16 – 22: Als besonders positiv empfindet Lucija die Zusammenarbeit mit den Schülern und Schülerinnen, die in einer ähnlichen Situation wie sie selbst aufgewachsen sind. Lucija ist Burgenlandkroatin und kommt nicht aus einem der Länder ihrer Unterrichtssprachen BKS, jedoch ist auch sie in einer anderen Gesellschaft aufgewachsen. Sie ist sich sicher, dieselben Bedürfnisse und Probleme gehabt zu haben wie die Jugendlichen von heute.
- 22 – 26: Lucija betont die Vorteile, die die Schüler/innen durch den muttersprachlichen Unterricht haben. Einerseits können sie ihre Muttersprachkenntnisse verbessern und andererseits haben sie die Möglichkeit, Freunde/innen zu finden, die in derselben Situation sind wie sie selber. Ihrer Meinung hebt der Muttersprachunterricht nicht nur den sprachlichen Aspekt hervor, sondern auch den gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen.
- 35 – 36: Sie findet auch die positive Einstellung der Kollegen/innen gegenüber dem muttersprachlichen Unterricht gut und meint, dass alle für den Unterricht sein und diesen unterstützen.

Zeile 36 - 44

Thema: Negative Aspekte des Berufes

- 36 – 44: Lucija klagt über die schlechte Informationsvermittlung des BKS-Unterrichtes. Das heißt, die Schüler/innen wissen nicht immer darüber Bescheid. Immer wieder hört sie seitens der Schüler/innen, dass sie nicht einmal gewusst haben, dass es den muttersprachlichen Unterricht gibt bzw. wird ihnen gesagt, sie müssten sich selbst darum kümmern. Sie meint, dass 10-Jährige sich selten darum kümmern, an welchen Nachmittagen sie in welche Schule fahren müssen. Diese Organisation muss die Schule in die Hand nehmen. Da sieht sie eindeutig Verbesserungsbedarf.

Zeile 49 – 65

Thema: Einsatz in mehreren Schulen

- 49 – 53: Lucija unterrichtet in zwei Schulen als BKS-Lehrerin. Nicht jede Schule bietet BKS-Unterricht an. Laut Lucija sind es ungefähr vier oder fünf Schulen in Wien und die Schüler/innen besuchen dann den Kurs, der für sie terminlich und vom Ort her am Besten passt.
- 61 – 63: Negativ am Unterrichten an mehreren Schulen ist der Zeitverlust, den man durch das Hin und Her fahren hat. Und sie kritisiert den mangelnden Kontakt mit den anderen Kollegen/innen an den verschiedenen Schulen. Sie sieht sich da als Einzelkämpferin.
- 64 – 65: Als positiv sieht Lucija das Wegfallen des Administrativen, wenn man an verschiedenen Schulen arbeitet. Sie unterrichtet und fährt wieder nach Hause und braucht sich um nichts mehr zu kümmern.

Zeile 68 – 77

Thema: Schwierigkeiten bei der Terminfindung

- 68 – 74: Neben dem oben schon erwähnten Zeitverlust und den fehlenden Kontakt zu den Kollegen/innen, kritisiert Lucija die schwierige Organisation des Unterrichtsfaches. Die Termine werden an die Schulen weitergeleitet und diese müssen ihre Schüler/innen informieren. Das Problem hierbei ist, dass das Anfang September passiert, wo alle zusammen viel zu viel zu tun haben.
- 74 – 77: Die Schüler/innen erfahren dann die Termine und kommen zu den Vorbesprechungen, wo dann ein gemeinsamer Termin für den stattfindenden BKS-Unterricht gefunden wird. Und erst danach bekommen die Schüler/innen ihren fixen Stundenplan, in welchen der vereinbarte Termin überhaupt nicht mehr passt.

Zeile 77 – 91

Thema: Wechselhaft Schülerzahlen

- 77 – 87: Aufgrund der schwierigen Terminvereinbarungen, passiert es, dass dann in der zweiten oder dritten Woche wieder ganz andere Schüler/innen im Unterricht sitzen, die davor keine Zeit hatten zu kommen. Lucija betont hier erneut das

Problem des Stundenplanes, der ja erst Ende September fix ist und dann verschiebt sich alles wieder. Am Anfang sitzen vielleicht zehn Schüler/innen in der Klasse, dazwischen sind dann vielleicht irgendwann einmal zwanzig da und wenn man Pech hat, sitzt man am Ende des Semesters dann mit nur fünf Schüler/innen da. Wenn schulfreie Tage dazwischen sind, wird der Unterricht auch nicht besucht. Die Schüler/innenanzahl ist wechselhaft und erschwert die Arbeit für Lucija.

- 87 – 91: Sie hofft auf Verbesserungen auf diesem Gebiet, denn heuer wird alles ein bisschen strenger kontrolliert durch die Klassenvorstände, die sich bis jetzt nicht zuständig sahen für dieses Problem. Auch eine Neuerung im Staatsschulrat lässt auf Besserungen hoffen.

Zeile 100 - 103

Thema: Muttersprachunterricht als verbindliche Übung

- 100 – 103: Lucija findet die Idee nicht gut, den Muttersprachunterricht, der ja als ein Freigegenstand angeboten wird, als verbindliche Übung anzubieten. Sie meint, dass ein Art Zwang, den Unterricht zu besuchen, nicht viel bringt. Denn die, die ihn jetzt besuchen, kommen freiwillig und das wirkt sich auch positiv auf die Mitarbeit aus.

Zeile 108 - 110

Thema: Verbesserungsvorschlag für die Organisation

- 108 – 110: Lucija betont noch einmal die Schwierigkeiten, bis der Unterricht mal ins Laufen kommt und wünscht sich eine rechtzeitige Terminverkündung und bessere Informationsvermittlung an die Schüler/innen.

Zeile 114 – 118

Thema: Motivation der Schüler/innen

- 114 – 118: Mit der Motivation der Schüler/innen an sich ist Lucija zufrieden. Wobei es auch hier Unterschiede gibt. Die Oberstufenschüler/innen melden sich bewusst und eigenständig dazu an und sich um noch eine Spur motivierter als die Unterstufe. Bei den jüngeren Kindern sind es ja die Eltern die sie anmelden. Aber im Großen und Ganzen funktioniert es sehr gut.

Zeile 125 – 139

Thema: Verhältnis mit den Kollegen/innen

- 125 – 128: Lucija unterscheidet hier zwischen der Stammschule und der anderen Schule. In der Stammschule nimmt sie an Konferenzen teil und ist am neuesten Stand was Änderungen und sonstige Neuigkeiten in der Schule betrifft. Die Kollegen/innen an der Stammschule kennt sie sehr gut und das Verhältnis ist gut.
- 129 – 135: In der anderen Schule ist der Kontakt mit den Kollegen/innen sehr schwach. Die einzigen Ansprechpersonen ist der Administrator, wenn es um die Organisation von Fehlstunden oder Ähnliches geht, oder vielleicht der/die Direktor/in. Manchmal tritt man auch mit diversen Klassenvorständen in Kontakt, wenn es um die fehlende Anwesenheit oder sonstige Probleme mit den Schüler/Innen gibt. Aber sonst ist der Kontakt wenig und stark beschränkt.
- 139 - 139: Lucija betont noch einmal, dass sie sich in ihrer Stammschule sehr gut integriert fühlt in das Lehrer/Innenteam.

Zeile 145 – 162

Thema: Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachenkollegen/innen

- 145 – 155: Lucija kooperiert mit keiner anderen Fremdsprachengruppe in ihren Schulen. Sie weiß nicht, ob das bei allen Muttersprachlehrer/innen so ist, aber sie hat überhaupt keine Zusammenarbeit. Es existieren weder Projekte noch eine Art von Materialaustausch.
- 159 -162: Eine Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachenkollegen/innen würde sich Lucija im Grunde wünschen, jedoch betont sie, dass dies fast nur in der Stammschule möglich ist, da der Kontakt mit den Kollegen/innen in den anderen Schulen schwach ist.

Zeile 171 – 177

Thema: Unterrichtsmaterialien

- 171 – 177: In puncto Unterrichtsmaterialien muss Lucija selbst kreativ sein, denn von den Schulen kriegt sie überhaupt keine Materialien zur Verfügung gestellt. Es

besteht die Möglichkeit, welche beim Unterrichtsministerium zu bestellen, aber sonst ist sie da auf sich selber gestellt.

Zeile 180 – 210

Thema: Zusammenfassung der positiven und negativen Aspekte

- 180 – 189: Zusammenfassung der zufriedenstellenden genannten Aspekte im Beruf: Dazu gehört die Zusammenarbeit mit den Kindern, wie auch die positive Einstellung der Kollegen/innen gegenüber dem Muttersprachunterricht. Die Freude und Motivation der Schüler/innen. Das Entfallen der administrativen Tätigkeiten durch den Einsatz an mehreren Schulen.
- 193 – 197: Zusammenfassung der nicht zufriedenstellenden Aspekte im Beruf, wie die allgemeine Organisation betreffend Terminvereinbarungen und mangelnder Informationsweitergabe bezüglich des Unterrichtes. Zeitverlust durch den Einsatz an mehreren Schulen und geringer Kontakt mit den Kollegen/innen an der Zweitschule.
- 204 – 208: Zusammenfassung des Verhältnisses und dem Kontakt zu den Kollegen/innen, der zweitgeteilt ist. An der Stammschule sind der Kontakt sowie die Integrität im Schulalltag vorhanden. In der Zweitschule ist der Kontakt zu den Kollegen/innen beschränkt.

Zeile 216 - 236

Thema: Allgemeine Verbesserungsvorschläge

- 216 - 224: Lucija war die letzten beiden Jahre in Karenz und hat das Gefühl, dass es schon am Besser werden ist. Es hat sich einiges verändert, dass heißt, es wird ein bisschen strenger gehandhabt und die Termine werden schon etwas früher als sonst verkündet. Sie findet, dass hört sich schon gut an, aber sie muss sich das dann im kommenden Herbst ansehen.
- 233 – 236: Persönlich würde sich Lucija wünschen, dass die Schüler/innen regelmäßiger kommen und den Unterricht ernster nehmen, auch wenn er „nur“ als Freifachunterricht angeboten wird. Aber das können nur die Schüler/innen selbst bzw. die Eltern verändern, das liegt nicht an der schulischen Organisation.

12.2 INTERVIEW MARTINA

12.2.1 Thematischer Verlauf Martina

Durchgeführt am 27. Juni 2013

Erstellt von Nataša Radić

Abkürzungen:

- N: Interviewerin (Nataša)
MU: Muttersprachunterricht
MS: Muttersprache
BKS: Bosnisch – Kroatisch – Serbisch
U: Unterricht
I/F/S: Italienisch, Französisch, Spanisch

Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin N, Themen
00:00	N: Eingangsfrage
00:09	<i>Positive Aspekte am Beruf</i> Zusammenarbeit mit Kindern → Motivation ist da, Regelmäßigkeit im Kommen
00:27	<i>BKS als unverbindliche Übung</i> Vorteil: kleine Arbeitsgruppen Nachteil: Schüler/innen müssen motiviert werden → weil kein Notendruck
01:03	<i>Positive Aspekte am Beruf</i> Fortschritte der Kinder in ihrer MS Anerkennung des MU seitens der Kinder und Eltern Allgemein: die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
01:46	N: Nachfrage nach der Motivation und Anmeldedrang
01:51	<i>Negativer Aspekt - Anmeldung</i> Anmeldung verläuft mühsam Information über das Angebot von MU lückenhaft → fordert Engagement seitens der MU-Lehrer/innen → Werbetrommel rühren bei Eltern + Schüler/innen
03:13	N: Nachfrage nach der Unterstützung der Eltern

03:18	<i>Einstellung der Eltern zum MU</i> Unterschiedlich: Zögernde Eltern, wollen keinen BKS Unterricht Manchmal nur Kroatisch gewünscht → Eltern wollen Absicherung, dass kein Wort Serbisch / Bosnisch gelehrt wird Fehlendes Information über die Wichtigkeit von MU, Desinteresse
03:54	<i>Negativer Aspekt - Problem des BKS-Unterrichtes</i> Forderung der Eltern, dass ihre Kinder nur ihre eigene Sprache lernen (Bosnisch oder Kroatisch oder Serbisch) → Garantie nicht da, weil Angebot BKS nur in dieser Kombination möglich ist Kroatische Kinder müssen keine Kyrillische Schrift lernen oder serbische Texte lesen → außer Schüler + Eltern wollen
04:46	N: Frage nach der Heterogenität bezüglich der Herkunft der Kinder
05:03	<i>Negativer Aspekt - Heterogenität der Sprachen</i> Erheblicher Zeitaufwand → 1 U-Gegenstand, 3 Varianten Materialsuche schwierig Versuch Material gleichmäßig auszuwählen → einmal serbischen Text, einmal kroatischen Text usw. Einzelne Varietäten auf den Angabezettel / Handouts
06:22	<i>Heterogenität der Klassen und Alter</i> Pro Gruppe Kinder verschiedener Klassenjahrgänge (1. – 8. Klasse) In manchen Schulen Trennung zwischen Unter- und Oberstufe → aber auch Teilung der 2 U-Stunden auf jeweils 1
07:15	<i>Heterogenität in Sprachkenntnissen</i> Beherrschung der MS ganz unterschiedlich → manche sehr gut Großteil ist beim Reden ok, beim Schreiben schlecht Selten: auch österreichische Schüler/innen im MU
08:41	<i>Problem der Heterogenität</i> Differenzierung der kleinen Gruppen nach 3 verschiedenen Kategorien Einstellung der MU-Lehrer/innen wichtig Funktioniert aber!
09:10	N: Nachfrage nach weiteren positiven Aspekten
09:21	<i>Positive Aspekte am Beruf</i> Lehrtätigkeit an sich Angebot des BKS-U ist da → könnte noch intensiviert werden

	Sensibilisierung im Konferenzzimmer → Kollegen/innen sprechen von ihren BKS-Schüler/innen
10:22	N: Nachfrage nach der Akzeptanz des MU seitens der Kollegen/innen
10:30	<i>Einstellung der Kollegen/innen zum MU</i> Unterschiedlich! Viel Positives, manchmal auch Gleichgültigkeit und Desinteresse → stark abhängig von Einzelpersonen MU hat keinen leichten Status, aber mehr positive Erlebnisse als negative
12:09	N: Frage nach Schwierigkeiten im Beruf
12:18	<i>Negative Aspekte am Beruf</i> Angebot als Freigegegenstand / unverbindliche Übung → Hürde: Zustandekommen des MU abhängig von der Anmeldezahl Schwierigkeit in den Sammelkursen → Schüler/innen aus mehreren Schulen in einem Kurs → Organisation schwierig
12:51	<i>Negativer Aspekt - Organisationsschwierigkeiten</i> Terminfindung für Schüler/innen aus allen Schulstufen + verschiedener Schulen → Teilnehmer/innen gehen verloren Umgang der einzelnen Schulen mit MU → BKS als Konkurrenz für andere Wahlpflichtfächer (wie I/F/S) → interne Kampf um Schüler/innen
14:52	<i>Negativer Aspekt – Lehrstoff</i> Es gibt ein Curriculum / Lehrplan + Schulbücher → schwierig, prinzipiell wären 3 Schulbücher notwendig
15:09	<i>U-Materialien</i> BMUKK stellt U-Materialien + literarische Texte zur Verfügung Neben Schulbüchern + BMUKK → selbstständiges Suchen nach geeigneten Materialien Spezielles Problem beim BKS: 3 Sprachen fordern mehr Aufwand bei Materialsuche
15:47	<i>Problem der BKS-Kombination</i> Persönlich keine Erfahrungen, aber vorstellbar: Wunsch der Eltern nach kompletter Trennung dieser 3 Sprachen → fehlende Anmeldung, weil Eltern mit der Kombination der Sprachen nicht einverstanden sind
16:51	<i>Negativer Aspekt – Unsicherheit der MU-Stunden</i> Problem des Zustandekommens des MU

	Ungewissheit am Schuljahrsende ob man am Schuljahrbeginn im Herbst Stunden hat oder nicht → Unsicherheitsfaktor
17:21	N: Frage nach Pflichtfach BKS
17:39	<i>BKS als Pflichtfach</i> Angebot als Wahlpflichtfach schon da → Zustandekommen nur unsicher Pflichtfach: 1 – 2 Schulen in Wien bieten BKS als 2. lebende Fremdsprache an → natürlich wünschenswert für sich selber + für die Kinder
18:58	<i>Image von BKS</i> Wunsch nach Pflichtfach, um Verbesserung des schlechten Images von BKS zu erreichen Prestige ist schlecht → Prestige der Gastarbeitersprache noch immer vorherrschend → aber: wichtige Sprache in Wien
19:35	N: Frage nach Verhältnis + Zusammenarbeit mit Kollegen/innen
19:48	<i>Verhältnis Kollegen/innen</i> Fühlt sich weniger integriert → zeitmäßig zu wenig anwesend (1x in der Woche an einzelnen Schulen) Zusammenarbeit → Projekt- und Kooperationsanfragen waren da → abhängig vom Engagement der einzelnen Kollegen/innen (5 von 40 Kollegen/innen suchten den Kontakt – also wenig) Wenig Präsenz + Minifach: Eigenverantwortung → man muss auf sich aufmerksam machen → aber auch manchmal Initiative seitens der Kollegen/innen
22:42	N: Frage nach der Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachkollegen/innen
22:58	<i>Zusammenarbeit mit Fremdsprach- bzw. Französischkollegen/innen</i> Nein! Keine Anstrengungen in diese Richtung Einmal fächerübergreifendes Projekt im Deutschunterricht → Übersetzungen in allen Sprachen → Beteiligung am Rande
23:53	N: Frage nach Verbesserungsvorschlägen
24:16	<i>Verbesserungsvorschläge</i> Nicht nur Nachmittagsunterricht und nicht nur Angebot als Freifach / unverbindliche Übung → Unsicherheit des Zustandekommens des U würde wegfallen

	Bessere Organisation, u.a. mit den Terminen Bessere Integrität / Vernetzung im Team
26:27	<i>Nicht vollkommenen Integrität im Team</i> Vorteil: gewissen Pflichten fallen weg Nachteil: aufpassen, dass man wichtige Termine oder Infos nicht verpasst '→ es geht leicht alles an einem vorbei
26:56	<i>Verbesserungsvorschläge</i> Verbesserung der Informationsvermittlung an die MS-Lehrer/innen
27:20	N: Frage nach der Bewertung des Berufes auf der Skala 1-5
27:31	<i>Bewertung Zufriedenheit</i> 3
27:42	Abschluss des Interviews

12.2.2 Formulierende Feininterpretation Martina

Zeile 13 – 33

Thema: Positive Aspekte des Berufes

- 13 – 16: Martina gefällt die Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen sehr gut. Sie betont die Motivation ihrer Schüler/innen, die ja nicht so selbstverständlich ist, da der Unterricht ja als unverbindliche Übung ohne Note angeboten wird.
- 17 – 23: Die unverbindliche Übung bringt somit sowohl Vor- wie auch Nachteil. Der Vorteil ist neben den motivierten Schüler/innen auch die kleinen Gruppen, die zum Teil aus vier Personen bestehen und die Arbeit erleichtern. Der Nachteil ist, dass sie die Kinder, trotz ihrer Eigenmotivation, dennoch ein bisschen motivieren muss, den Unterricht ernst zu nehmen. Denn sie haben keinen Notendruck. Aber das Motivieren funktioniert recht gut.
- 24 – 33: Martina betont noch einmal, dass ihr die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen besonders gut gefällt. Es freut sie, wenn sie Fortschritte bei den Schüler/innen erkennt. Wenn diese ihren Vokabelschatz im Laufe des Schuljahres verbessern und diese dann auch aktiv verwenden. Es gefällt ihr auch, dass sowohl die

Eltern wie auch die teilnehmenden Kinder die Wichtigkeit eines Muttersprachunterrichtes erkennen.

Zeile 37 – 55

Thema: Schwierigkeit der Anmeldungen

- 37 – 43: Der Ablauf der Anmeldungen ist oft mühsam. Martina muss Werbung für den Muttersprachunterricht machen. Sie geht in die Klassen hinein und erzählt von diesem Angebot, um die Schüler/innen darüber zu informieren bzw. sie zu motivieren, den Unterricht zu besuchen.
- 44 – 55: Die Organisation ist ein bisschen chaotisch und es wissen deswegen auch nicht alle Bescheid über das Angebot des BKS-Unterrichtes. Die Zahl der Anmeldungen, wie auch die Informationsvermittlung über den Muttersprachunterricht obliegt dem Lehrer als Einzelperson. Man muss selber ganz aktiv dahinter sein. Martina hat sich die Nummern der Eltern heraus gesucht und diese kontaktiert. Oft würden sich die Kinder von sich aus gar nicht anmelden, ein Gespräch mit den Eltern bewirkt da manchmal schon mehr. Es ist mühsam und endet tatsächlich in eine Art Werbetrommel rühren für ihren Unterricht.

Zeile 59 – 76

Thema: Unterstützung des Unterrichts seitens der Eltern

- 59 – 70: Die Einstellung der Eltern zum Muttersprachunterricht ist komplett unterschiedlich. Es beginnt von der fehlenden Information über den Muttersprachunterricht über Desinteresse und geht bis hin zur Forderung, sich nur auf einer dieser drei Sprachgruppen zu fokussieren. Manche Eltern zögern und sind der Meinung, dass ihre Kinder keinen BKS-Unterricht brauchen. Andere Eltern würden ihre Kinder nur unter der Voraussetzung anmelden, wenn Martina ihnen versichert, dass ihr kroatisch sprechendes Kind kein Wort serbisches oder muslimisches Wort hört. Das kann Martina aber nicht garantieren, weil der Unterricht nun einmal als BKS (Bosnisch, Kroatisch und Serbisch) angeboten wird.

- 71 – 76: Martina versucht, diesem Wunsch nachzukommen. Kroatische Kinder müssen zum Beispiel keine kyrillische Schrift lernen oder serbische Texte lesen, wenn sie das nicht möchten. Sie hat aber auch manchmal kroatische Kinder in ihrem Unterricht sitzen, die die kyrillische Schrift lernen möchten und deren Eltern sind da ebenfalls dahinter. Das findet Martina besonders super.

Zeile 84 – 104

Thema: Sprachheterogenität und Zeitaufwand

- 84 – 91: Bosnisch, Kroatisch und Serbisch sind fast identische Sprachen mit kleinen Unterschieden und Feinheiten. Hier eine strikte Trennung zu gewährleisten, ist schwierig und mit immensem Zeitaufwand verbunden. Martina hat einen Unterrichtsgegenstand, aber im Prinzip drei Varianten. Falls einmal eine Gruppe diese Unterscheidung der Sprachen streng einfordert, dann weiß sie auch nicht genau, wie sie das anstellen soll. Diesen Fall hatte sie noch nicht.
- 92 – 104: Martina versucht dennoch, allen drei Sprachen gerecht zu werden. Sie sucht ihre Texte gleichmäßig aus. Einmal ist es ein serbischer, einmal ein kroatischer und dann einmal ein bosnischer Text. Sie achtet auch, dass alle drei Varietäten auf ihren Angabezetteln und Hand-Outs angegeben sind. Sie betont noch einmal den damit verbundenen Zeitaufwand und sagt, dass dies ein explizites BKS-Problem ist.

Zeile 105 - 141

Thema: Gruppendifferenzierung nach drei Kategorien

- 105 – 113: In einer Gruppe sind Kinder von allen Schulstufen vertreten. Das heißt, Martina hat in ihrem Unterricht Schüler/innen der ersten Klasse Gymnasium bis zur achten Klasse sitzen. In manchen Schulen wird die Unterstufe von der Oberstufe getrennt unterrichtet, was aber wiederum zu einer Trennung der Doppelstunde auf zwei Einzelstunden führt. Das ist wieder ein Verlust von Zeit, aber eine Erleichterung für die Lehrer/innen. Denn Martina empfindet die Tatsache, alle Klassen von der ersten bis zu achten in einen Kurs zu stecken, als Wahnsinn.
- 114 – 134: Man differenziert diese kleinen Gruppen nach drei Kategorien: man unterscheidet zwischen den Sprachen, zwischen den Klassen und dem Alter

sowie nach den unterschiedlichen Vorkenntnissen, die die Schüler/innen mit bringen. Sie hat auch manchmal nicht Muttersprachler/innen in ihrem Kurs sitzen, die einfach aus Interesse diese Sprache lernen möchten. Aber das ist die Seltenheit. BKS-Wurzeln bei Kindern heißt nicht automatisch, dass diese Kinder diese Sprache auch wirklich beherrschen. Martina hat Schüler/innen mitunter sitzen, wo die Eltern die Muttersprache sehr gefördert haben und bei anderen eben nicht. Manche sind bei Reden ganz okay, dafür beim Schreiben wieder schlecht, was ja auch verständlich ist.

- 135 – 141: Die Differenzierung der Minigruppen nach diesen drei Kategorien erschwert die Arbeit der Muttersprachlehrer/innen, in diesem Fall vor allem der BKS-Lehrer/innen. Aber es funktioniert doch irgendwie, auch wenn viel Zeit mitunter verloren geht.

Zeile 146 – 160

Thema: Weitere positive Aspekte am Beruf

- 146 – 151: Martina gefällt die Lehrertätigkeit an sich sehr gut. Auch gefällt ihr die Tatsache, dass es dieses Angebot des Muttersprachunterrichts überhaupt gibt und sie findet, es könnte noch mehr intensiviert werden.
- 152 – 160: Als positiv empfindet sie auch die Sensibilisierung ihres Unterrichts im Lehrerzimmer. Kollegen/innen treten im Konferenzzimmer zum Beispiel an sie heran und erzählen von ihren BKS-Schüler/innen und von ihren Schwierigkeiten, fragen sie um Rat usw.

Zeile 165 - 185

Thema: Unterstützung des Unterrichts seitens der Kollegen/innen

- 165 – 171: Die Einstellung der Kollegen/innen zum BKS-Unterricht ist sehr unterschiedlich. Martina ist aber in den letzten zwei Jahren nicht wirklich etwas Negatives in diesem Zusammenhang wiederfahren. Es war durchaus viel Positives dabei. Manchmal empfindet sie seitens der Kollegen/innen Gleichgültigkeit oder auch Desinteresse ihr Fach betreffend. Das ist stark von der Einzelperson abhängig.
- 172 – 185: Martina glaubt nicht, dass der BKS-Unterricht einen leichten Status hat. Aber es gibt trotzdem ein paar Kollegen/innen, wie auch Direktoren/innen, die den

Muttersprachunterricht gut finden und sagen, dass dies noch forciert gehört und bei ihren Schüler/innen Werbung dafür machen. Es gibt auch negative Erfahrungen, aber ihre erste Verbindung, die ihr spontan einfällt, ist positiv.

Zeile 194 - 261

Thema: Negativen Aspekte und Schwierigkeiten des Berufes

- 194 – 197: Das erste Problem sieht Martina im Angebot des BKS-Unterrichts als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung. Denn damit stellt sich schon einmal die erste große Hürde, nämlich jene der Anmeldungen. Denn das Zustandekommen des Kurses hängt ja von der Anzahl der Anmeldungen ab.
- 198 – 208: Sie kritisiert die Organisation des Muttersprachkurses allgemein. Es sind ja Sammelkurse, das heißt Schüler/innen aus mehreren Schulen nehmen am Unterricht teil. Und da fängt die Schwierigkeit der Terminvereinbarung an. Denn es ist fast unmöglich, einen gemeinsamen Termin für alle Schüler/innen aller Schulstufen aus unterschiedlichen Schulstandorten zu finden. Die BKS-Lehrer/innen versuchen untereinander Schüler/innen zu vermitteln, wenn es beim/bei der Kollegen/in zeitlich besser passt. Aber im Prinzip gehen dadurch viele Schüler/innen verloren, weil einfach kein Termin gefunden wird, der wirklich allen ausnahmslos passt.
- 209 – 223: Der Zugang und die Einstellung zum BKS-Unterricht sind von Schule zu Schule, innerhalb der Kollegschaft und der Direktoren/innen ganz unterschiedlich. Hier spielt auch der Kampf um die Schüler/innenanzahl unter den Wahlpflichtfächern eine Rolle. BKS wird manchmal als Konkurrenz für andere sprachliche und etablierte Wahlpflichtfächer, wie Italienisch, Spanisch oder Französisch, gesehen. Denn es geht um die Ansammlung der Stunden und somit auch um die Anzahl der Anmeldungen, das heißt es herrscht ein bisschen ein Kampf um die Kinder. Je nach Lobby, gibt es Schulen wo mehr oder auch weniger Raum für BKS herrscht.
- 224 – 235: Eine weitere Schwierigkeit ist die Einhaltung des Lehrplanes, also des Curriculums. Das scheitert hauptsächlich an den mangelnden Unterrichtsmaterialien, die verwendet werden können. Im Prinzip bräuchte

Martina für ihr Fach drei verschiedene Schulbücher, weil sie ja quasi drei Sprachen unterrichtet. Vom Unterrichtsministerium gibt es recht gute Unterrichtsmaterialien, vor allem werden dort literarische Texte zur Verfügung gestellt. Ansonsten ist Eigeninitiative bei der Materialsuche gefragt. Von der Schule wird nichts angeboten.

236 – 247: Ein spezielles Problem beim BKS-Fach könnte die Einforderung der Eltern sein, den Unterricht strikt nach diesen drei Sprachen zu trennen. Sie hat das persönlich noch nicht erlebt, aber sie könnte sich vorstellen, dass es das gibt und ihr wurden schon ähnliche Erfahrungen durch ihre BKS-Kollegen/innen berichtet. Manche Schüler/innen kommen vielleicht auch nicht in den Unterricht, weil ihre Eltern nicht damit einverstanden waren, dass diese Sprachen als ein Fach statt als eigenständige Unterrichtsfächer angeboten werden. Martina ist Burgenlandkroatin und fällt aus der ganzen Problematik ein bisschen heraus, da sich quasi neutral sein kann.

248 – 261: Die nächste Schwierigkeit ist die Unsicherheit, ob ihr Kurs im nächsten Schuljahr überhaupt zustande kommt. Das heißt, sie weiß am Ende des Schuljahres nicht, ob und wie viele Stunden sie im Herbst haben wird. Das Zustandekommen des Muttersprachunterrichts ist nicht immer garantiert.

Zeile 268 - 285

Thema: BKS als Pflichtfach

268 – 277: Als Wahlpflichtfach wird BKS schon an einigen Schulen angeboten. Wie auch als Pflichtfach. Martina glaubt, dass ein oder zwei Schulen in Wien BKS als zweite lebende Fremdsprache angeboten wird. Natürlich empfindet sie den Ausbau von BKS als Pflichtfach als wünschenswert.

277 – 284: Sie findet auch, dass das Erlernen von Französisch oder Latein wünschenswert und erstrebenswert ist. Wenn man BKS als Pflichtfach einführt, stellt sich unweigerlich die Frage, wo dann die anderen Sprachen bleiben. Für die Kinder wünscht sie es sich dennoch, nicht nur, weil sie das Fach unterrichtet, sondern auch, um den Ruf der Sprache zu verbessern.

Zeile 285 - 296

Thema: Schlechte Image der Sprache

285 – 296: Martina hoffte, dass durch eine verstärkte Einführung von BKS als Pflichtfach auch eine Verbesserung beim Image der Sprache aufkommt. Denn die negative Konnotation der Sprache, also das Prestige der Gastarbeitersprache ist leider nach wie vor vorhanden. Es wäre für die Schüler/innen wie auch für die ganze Sprache ein wichtiger Schritt, das Image aufzubessern. Denn es sind einfach, vor allem in Wien, ganz wichtige und stark vorherrschende Sprachen.

Zeile 309 - 366

Thema: Verhältnis und Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen

309 – 312: Martina fühlt sich schon deswegen nicht wirklich integriert, weil sie zeitmäßig einfach selten anwesend ist. An einzelnen Schulen ist sie nur einmal in der Woche anwesend und daraus ergibt sich halt schon das Problem, dass sie nicht wirklich präsent ist.

313 – 324: Sie war aber die letzten zwei Jahre in den gleichen Schulen eingesetzt und da kennt man sich schon ein bisschen. Es sind sehr wohl Kollegen/innen an sie getreten, die Projekte geplant haben und sie um Übersetzungen der Texte ins BKS gebeten haben. Oder eine Kollegin hat einmal ein EU-Projekt gestartet, wo sie den Inhalt in alle Sprachen, die in der Schule vertreten sind, übersetzen wollte. Ein Geschichtskollege zum Beispiel hat sie gebeten, ob sie nicht in den Geschichtsunterricht kommen möchte und etwas über die Situation in Ex-Jugoslawien berichten möchte. Es hängt immer stark vom Einzelengagement der Kollegen/innen ab.

325 – 346: Es ist gerade am Anfang schwierig, wenn man neu an einer Schule ist und dann auch noch mit so einem Minifach. Da bleibt es einem selbst überlassen, auf sich und seinen Unterricht aufmerksam zu machen. Aber wie schon erwähnt, seitens der Kollegen/innen war schon ein Entgegenkommen bemerkbar und Kooperationsanfragen wurden gestellt. Ist aber abhängig vom Engagement der Kollegen/innen. Letztendlich waren es dann doch nicht so viele. Von ca. 40 Kollegen/innen haben vielleicht fünf verstärkt den Kontakt gesucht.

356 – 366: Eine Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachenkollegen/innen gab es keine. Das findet Martina selber spannend. Sie hatte Anfragen aus dem Deutsch- oder Geschichtsunterricht. Oder einmal war sie kurz in ein Musikprojekt eingebunden, da ging es vordergründig auch nur um das Übersetzen. Aber mit anderen Sprachgruppen gab es bisher keinerlei Kooperation.

Zeile 374 - 409

Thema: Verbesserungsvorschläge

374 – 386: Martina fände es gut, wenn der BKS-Unterricht nicht immer nur am Nachmittag als Freifach oder unverbindliche Übung angeboten werden würde. Denn somit würde die Problematik wegfallen, dass ein Zustandekommen des Kurses unsicher und fragwürdig ist. Sie weiß zwar nicht, wie sich das mit den anderen Fremdsprachen vereinbaren lassen würde, aber wenn BKS zum Beispiel als zweite lebende Fremdsprache verankert wäre, dann wäre es auch eine Aufwertung der Sprache.

387 – 399: Sie wünscht sich eine Verbesserung bezüglich der Organisation des Faches. Sie ist sich nicht sicher, ob diese Aufgabe vielleicht den Muttersprachlehrer/innen selber überlassen bleibt. Aber eine gelungenere Organisation betreffend der Terminvereinbarung, an denen die Kurse statt finden werden, ist wünschenswert. Außerdem vernetzen sich die Lehrer/innen untereinander, um zu sehen, wo man alle Kinder unterbringen kann und das empfindet sie als mühsam. Generell ist das organisatorische Chaos am Anfang des Schuljahres anstrengend und sollte verbessert werden.

400 – 409: Der Informationsaustausch, der an die Lehrer/innen weitergeleitet wird, sollte in Zukunft verbessert werden, da Martina im Lehrer/innen-Team nur halb integriert ist, muss sie ständig aufpassen, dass sie nicht etwas verpasst. Die halbe Integrität im Schulalltag bringt sowohl Vor- wie auch Nachteile mit sich. Denn einerseits ist sie so von gewissen Pflichten befreit, aber andererseits gehen wichtige Informationen, wie u.a. Termine, oft an ihr vorbei.

12.3. INTERVIEW DANIELA

12.3.1 Thematischer Verlauf Daniela

Durchgeführt am 15. Juli 2013

Erstellt von Nataša Radić

Abkürzungen:

N:	Interviewerin (Nataša)
IP:	Interviewpartnerin
MU:	Muttersprachunterricht
P:	Polnisch
U:	Unterricht
PU:	Polnischunterricht
Kl.:	Klasse
E, D, F, S:	Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch
BM:	Bundesministerium

Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin N, Themen
00:00	Begrüßung
00:08	N: Eingangsfrage
00:16	<i>Positive Aspekte</i> Ausübung des PU in Österreich Möglichkeit ihre Ausbildung hier zu nutzen Begleitung der Schüler/innen von der 1. Kl. VS bis zur Matura
00:52	N: Frage nach dem Ausbildungsort
00:55	<i>Ausbildung</i> In Polen, in Ö nostrifiziert
00:58	N: Frage nach Nostrifikationsproblemen
01:02	<i>Negativer Aspekt - Nostrifikationsproblem</i> Es gab bürokratische Probleme – aber nicht schlimm
01:30	N: Zusammenfassung des positiven Aspektes: jahrelange Begleitung der Kinder
01:37	<i>Bestätigung</i> 12 Jahre lang begleitet sie die Schüler/innen

01:44	N: Frage nach den P-Kenntnissen der Kinder in der VS
01:49	<i>Sprachkenntnisse der Schüler/innen</i> Sind Muttersprachler – sprechen und verstehen P Ist Voraussetzung für den Besuch von MU Selten, dass Kinder gar kein P können
02:28	N: Nachfrage nach weiteren positiven Aspekten
02:32	<i>Positive Aspekte im Beruf</i> Berufswahl nicht zufällig - Spaß und Freude am Unterrichten Schätzt die Unterstützung des MU von Ö
02:54	N: Frage nach Schwierigkeiten im Beruf
02:58	<i>Schwierigkeiten im Beruf</i> Nein, keine Manchmal Probleme mit den Eltern
03:31	N: Nachfrage der Probleme mit den Eltern
03:35	<i>Probleme mit Eltern</i> Kann sie ad hoc nicht beantworten Sind konkrete Fälle, möchte darüber nicht sprechen Aber einziges Problem im Beruf sind die Eltern / die Erwachsenen
04:07	N: Frage nach unverbindlicher Übung oder Pflichtfach
04:11	<i>Angebot MU</i> Beides – Freifach oder unverbindliche Übung
04:16	N: Frage nach Anmeldungen
04:26	<i>Anmeldungsverfahren</i> Engagement ihrerseits, damit Schüler/innen in den MU kommen Aber kein Kampf um die Kinder / Anzahl der Anmeldungen – ist in einigen Schulen schon Bestandsgegenstand Eltern sind über P-MU informiert Unterscheidung zwischen den verschiedenen Sprachen und Nationen → andere Nationen haben anderen Zugang zur Bildung (Türken, Serben, Kroaten, Russen) Polnische Gemeinde ist groß vertreten – Anmeldungen zum MU sind problemlos
05:49	N: Nachfrage nach positiven Veränderungen in den letzten 20 Jahren

06:02	<i>Positiver Wandel des MU</i> Einstellung zur Sprache hat sich verbessert Damals musste sie mehr kämpfen für das Fach Reife und Alter spielen eine Rolle – heute kennt sie die Problematiken besser, Erfahrungsschatz vorhanden Beitrag vom Stadtschulrat für die Veränderung der Einstellung
06:50	<i>Negativer Aspekt – Einstellung zur Sprache</i> Große Umstellung in einigen Köpfen Es gibt heute noch engdenkende Menschen – Verwunderung über den PU oder U in anderen Sprachen
07:25	<i>Frage von IP nach meiner Muttersprache und ob ich MU hatte</i> Antwort N: Serbo-Kroatisch, MU in der VS 4 Jahre lang, Bericht über positive Erfahrung
08:04	<i>Positive Aspekte</i> MU sehr wichtig für Kinder wenn sie die nächste Sprache lernen Auch Bewusstseinsförderung, dass andere Sprachen außer E, D und F existieren – eben die Ostsprachen + deren Literatur und Kultur
08:38	N: Frage nach U-Materialien
08:52	<i>Unterrichtsmaterialien</i> Werden vom BM kostenlos zur Verfügung gestellt Hat Kontakte in Polen zu Buchhandlungen und Kollegen – organisiert und besorgt sich Sachen auch selber Ebenfalls gute Quelle: Internet
09:38	N: Zusammenfassung U-Materialien
09:41	<i>Bestätigung U-Materialien</i> Beschaffung macht keine Probleme
09:43	N: Frage nach dem Einsatz in mehreren Schulen
09:48	<i>Einsatz in mehreren Schulen</i> Ja, in 3
09:50	N: Frage nach Zeitverlust durch Einsatz in mehreren Schulen
09:55	<i>Einsatz in mehreren Schulen</i> Kein Problem damit, Zeitverlust ist kein Thema
10:15	N: Nachfrage nach sonstigen Problemen / Schwierigkeiten

10:18	<i>Keine Probleme oder Schwierigkeiten im Beruf</i>
10:20	N: Verhältnis zu den Kollegen/innen, Integrität im Team
10:32	<i>Verhältnis zu Kollegen/innen, Integrität</i> Integrität soweit es möglich ist Mitglied der Externistenkommission – gute Möglichkeit der Integration Durch Einsatz in mehreren Schulen schwieriger, als wenn man nur an einer Schuler unterrichtet
11:20	N: Nachfrage nach der Integrität
11:24	<i>Integrität</i> Fühlt sich integriert, abhängig auch von der Persönlichkeit und ihrer Bereitschaft dazu Gäbe kein Problem wenn sie es noch mehr fördern würde
11:49	N: Zusammenarbeit mit SprachkollegenInnen und F
12:05	<i>Zusammenarbeit mit Kollegen/innen und F</i> Kennt kaum Kollegen/innen, die F unterrichten Kennt einige S- und I-Kollegen/innen Sonst: keine gemeinsamen Projekte mit anderen Sprachgruppen – kein Bedarf
12:43	N: Frage nach Mehrsprachigkeit + Projekten und Interesse danach
13:03	<i>Zusammenarbeit mit Sprachkollegen/innen + Projekte</i> Interesse wäre da – jedoch Zeitproblem Für Schüler/innen ein Vorteil, jedoch kann sie nichts dazu sagen, weil sie keine Erfahrungen hat
13:45	<i>Negativer Aspekt – Zeit</i> Kämpft mit der Zeit, es fehlen ihr an Stunden
14:01	N: Nachfrage Zeitproblem: Wunsch nach mehr Stunden
14:08	<i>Zeitproblem</i> Mehr Stunden könnte sie nicht machen, hat schon genug Hat jede Menge Schüler/innen – bedeckt schon die Stunden die zur Verfügung stehen
14:37	N: Nachfrage Zufriedenheit mit der Arbeitszeit
14:42	<i>Arbeitszeit</i> Zufrieden ja, denn anders geht es nicht

	U findet am Nachmittag statt Es passt
15:14	<i>Positiver Aspekt</i> Kein anders Land in Europa bietet MU in diesem Maße an Daher: generelle Zufriedenheit im Job Unzufriedenheit wäre undankbar, will über Probleme nicht sprechen
15:42	N: Zusammenfassung der positiven / negativen Aspekte
	<i>Bestätigung der Zusammenfassung</i>
	N: Frage nach der Bewertung des Berufes auf der Skala 1-5
	<i>Bewertung Zufriedenheit</i> 1
	Abschluss des Interviews

12.3.2 Formulierende Feininterpretation Daniela

Zeile 6 – 12

Thema: Positive Aspekte des Berufes

6 – 12: Daniela gefällt die Möglichkeit, dass sie in Österreich überhaupt Polnisch unterrichten kann. Also, dass das Angebot des Muttersprachunterrichts prinzipiell besteht. Ihr gefällt ebenfalls, dass sie ihre Ausbildung, die sie in Polen absolviert hat, hier in Österreich nutzen kann. Daniela empfindet es als sehr positiv, dass sie ihre Schüler/innen jahrelang, von der Volksschule bis zur Matura, begleiten darf. Die Entwicklung der Schüler/innen zu beobachten gefällt ihr sehr gut.

Zeile 20 – 24

Thema: Nostrifikationsprobleme

20 – 24: Es gab kleinere Probleme bei der Anerkennung ihrer polnischen Ausbildung. Das waren aber allgemeine Probleme betreffend die Bürokratie gewesen. Daniela spricht von „Vorzimmerdamen“, die sich nicht auskennen und aus einer Mücke einen Elefanten machen.

Zeile 35 - 42

Thema: Muttersprachkenntnisse der Kinder

- 35 – 42: Die Mehrheit der Schüler/innen spricht und versteht polnisch recht gut. Das ist eigentlich auch die Voraussetzung für den Besuch des Muttersprachunterrichts. Die Eltern bringen ihren Kindern von klein auf die polnische Sprache bei. Es ist sehr selten der Fall, dass Schüler/innen gar nichts verstehen.

Zeile 46 - 50

Thema: Weitere positive Aspekte am Beruf

- 46 – 50: Daniela fühlt sich sehr wohl in ihrer Rolle als Lehrerin, denn sie hat den Beruf ja auch nicht zufällig ausgewählt. Sie mag den Beruf allgemein. Sie erwähnt auch noch einmal, dass sie es sehr schätzt, dass der österreichische Staat den Muttersprachunterricht unterstützt. Über Probleme möchte sie nicht sprechen.

Zeile 54 - 70

Thema: Schwierigkeiten im Beruf

- 54 – 60: Daniela berichtet, dass sie keinerlei Probleme in ihrem Beruf sieht, den sie seit fast 25 Jahren ausübt. Ihr machen nur die Eltern der Schüler/innen manchmal Probleme, aber das sieht sie als ein generelles Lehrer/innen-Problem. Nicht selten machen die Eltern mehr Probleme als die Schüler/innen selbst.
- 64 – 70: Sie kann mir bezüglich der Eltern keine Beispiele nennen, da jetzt schon Ferien sind und sie abgeschaltet hat. Außerdem möchte sie auch nichts Genaueres erzählen, denn es handelt sich hier schon um konkrete Fälle, die abgeschlossen sind. Sie assoziiert mit Problemen eben den Vater und die Mutter. Konkreteres kann sie mir dazu nicht sagen.

Zeile 81 - 96

Thema: Anmeldungen

- 81 – 85: Natürlich engagiert Daniela sich für ihren Unterricht, aber um die Anzahl der Anmeldungen braucht sie sich keinerlei Sorgen zu machen. Sie muss nicht um die Schüler/innen kämpfen. Sie unterrichtet diese Sprache schon seit 24 Jahren und Polnisch ist schon eine Art Bestandsgegenstand in einigen Schulen geworden. Die Eltern sind darüber informiert und melden ihre Kinder auch an.

86 – 96: Daniela unterscheidet hier zwischen den einzelnen Sprachen und Nationen. Sie sieht Unterschiede wie die Türken, die Kroaten, die Serben oder die Russen zur Ausbildung stehen und wie eben die Polen zur Ausbildung stehen. Das ist auch ein Faktor, der für sie eine Rolle spielt. Deswegen macht sie sich wegen der Anmeldungen keine Sorgen. Abgesehen davon, ist die polnische Gemeinde in Wien stark vertreten. Aber auch in anderen Bundesländern funktioniert das recht gut. Sie hat eine gute Kollegin in Oberösterreich, der die Anmeldungen auch keine Schwierigkeiten bereiten.

Zeile 102 - 116

Thema: Einstellung zur Sprache I

102 – 108: Die Einstellung zur Sprache hat sich in den letzten 20 Jahren verändert bzw. deutlich verbessert. Daniela erinnert sich, dass sie damals sehr wohl für ihr Fach und um die Schüler/innen kämpfen musste. Heute ist das anders. Der Grund hierfür ist natürlich auch, dass sie älter und reifer geworden ist und Erfahrungen gesammelt hat. Es ist für sie selbstverständlich geworden, dass sie gewisse Sachen erledigen muss oder etwaige Probleme lösen muss. Das hat sie gelernt zu tun.

109 – 116: Die Einstellung zur Sprache hat sich geändert und dazu hat auch der Stadtschulrat viel Positives beigetragen. Man musste in gewissen Köpfen eine große Umstellung machen. Viele sind offener geworden und haben einen anderen Blick für Sprache bekommen. Horizonte wurden erweitert. Natürlich gibt es nach wie vor genug Menschen, die engstirnig denken und sich heute noch wundern, dass es so etwas überhaupt gibt. Also Unterricht in Polnisch oder in Kroatisch.

Zeile 135 - 140

Thema: Einstellung zur Sprache II

135 – 140: Daniela empfindet es als wichtig, dass die Menschen das Bewusstsein bekommen, dass, neben Englisch, Deutsch oder Französisch, auch andere Sprachen existieren. Eben die Ostsprachen, hinter denen eine vielfältige Literatur und Kultur stehen. Es ist auch wichtig für die Schüler/innen selber,

die eigene Muttersprache zu beherrschen. Das erleichtert das Erlernen weiterer Fremdsprachen.

Zeile 147 - 155

Thema: Unterrichtsmaterialien

147 – 155: Mit den Unterrichtsmaterialien ist Daniela sehr zufrieden. Die werden vom Bundesministerium zur Verfügung gestellt und sind für die Schüler/innen kostenlos. Natürlich besorgt sie sich auch Sachen, wenn sie in Polen ist. Sie hat gute Kontakte mit einer Buchhandlung in Polen, über die sie ebenfalls gute Materialien besorgen kann. Das Internet ist auch eine gute Quelle für die Beschaffung von Unterrichtsmaterial, welches es vor 20 Jahren auch noch nicht gegeben hat.

Zeile 165 - 173

Thema: Einsatz in mehreren Schulen

165 – 173: Daniela wird in drei unterschiedlichen Schulen eingesetzt. Für sie bereitet der Einsatz in verschiedenen Schulen überhaupt kein Problem, in Bezug auf Zeitverlust zum Beispiel. Das gehört für sie zur Arbeit dazu und sie nimmt es als selbstverständlich hin, dass sie zwischen den einzelnen Schulen fahren muss.

Zeile 185 - 201

Thema: Verhältnis mit Kollegen/innen, Integrität im Lehrer/innenteam

185 – 193: Daniela fühlt sich in der Schule, soweit das möglich ist, gut integriert. Das Problem hier ist die seltene Anwesenheit, da ihr Unterricht nur am Nachmittag stattfindet. Aber abgesehen davon, gehört Daniela zur Externistenkommission, wo auch andere Kollegen/innen, die die „neuen“ Sprachen unterrichten, dabei sind. Das ist eine gute Möglichkeit für sie, Kontakte zu knüpfen und sich zu integrieren. Dadurch ist sie auch in mehreren Schulen eingesetzt und das sieht sie als positiv als wenn sie nur an einer einzigen Schule tätig wäre.

197 – 201: Daniela betont noch einmal, dass sie sich integriert fühlt soweit das möglich ist. Sie meint, es hänge auch mit ihrer Persönlichkeit zusammen, also inwiefern sie engeren Kontakt mit den Kollegen/innen wünscht. Sie ist sich sicher, dass

wenn sie verstärkten Kontakt suchen würde, das auch klappen würde. Es gäbe da keine Probleme.

Zeile 208 - 225

Thema: Zusammenarbeit / Kooperation mit Kollegen/innen

208 – 213: Dazu kann Daniela nicht viel sagen, denn es gemeinsame Projekte wurden nicht gemacht. Generell kam es zu keinerlei Zusammenarbeit mit anderen Kollegen/innen bzw. Fremdsprachkollegen/innen. An dieser Stelle erwähnt Daniela, dass sie keine Französischkollegen/innen kennt. Aber auch mit anderen Fremdsprachen gab es keine Zusammenarbeit. Sie kennt den Grund gar nicht, wahrscheinlich hat es keinen Bedarf gegeben.

222 – 225: Eine Zusammenarbeit in Form von Projekten oder Teamteaching wäre für Schüler/innen sicherlich vom Vorteil und auch Daniela persönlich würde das interessieren. Jedoch glaubt sie, dass dies am Zeitproblem scheitern würde.

Zeile 229 - 249

Thema: Zeitproblem

229 – 232: Für Projekte mit anderen Fächer und Kollegen/innen fehlt Daniela die Zeit, denn sie kämpft schon mit der Zeit, die sie jetzt zur Verfügung hat. Es fehlt ihr an Stunden, denn es gibt unzählige Sachen, die sie mit den Schüler/innen machen möchte, es aber zeitlich nicht durchbringt.

237 – 249: Auf meine Nachfrage hin, ob sich Daniela mehr Stunden wünscht, verneint sie. Denn sie kann gar nicht mehr unterrichten als sie eh schon tut. Sie erwähnt die große polnische Gemeinschaft und das sie dadurch jede Menge Schüler/innen hat. Das bedeckt schon alle ihre Stunden, die sie zur Verfügung hat. Außerdem kann sie ihren Unterricht nur am Nachmittag halten, weil die Kinder am Vormittag andere Fächer besuchen müssen. Die Frage, ob sie mit ihrer Arbeitszeit zufrieden ist oder nicht, stellt sie sich gar nicht, denn sie kann gar nicht mehr machen.

Zeile 250 - 256

Thema: Positive Aspekte am Beruf

250 – 256: Daniela betont, dass die Situation gut ist, so wie sie ist. Sie möchte keine Probleme aufzählen, dafür schätzt sie die Möglichkeit, polnischen Unterricht überhaupt geben zu können, viel zu sehr. Wenn man über die Grenzen hinaus sieht, gibt es kein anderes europäisches Land, das so ein Angebot hinsichtlich Muttersprachunterrichts hat. Daniela ist dankbar dafür und schätzt das sehr.

12.4 INTERVIEW YASEMIN

12.4.1 Thematischer Verlauf Yasemim

Durchgeführt am 21. Oktober 2013

Erstellt von Nataša Radić

Abkürzungen:

N: Interviewerin (Nataša)
 MU: Muttersprachunterricht
 MS: Muttersprache
 T: Türkisch
 U: Unterricht

Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin N, Themen
00:00	N: Begrüßung
00:08	N: Eingangsfrage
00:13	<i>Positive Aspekte am Beruf</i> Interesse der Schüler/innen am MU Spaß und Freude T zu unterrichten
00:48	<i>Negative Aspekte am Beruf - Organisationsschwierigkeiten</i> Anmeldezeit, fehlende Infos über Termine und Räumlichkeiten Kaum Auskunft im Sekretariat bei Schüler/innen-Eltern-Fragen Manche Schulen zeigen Desinteresse für den MU
04:50	<i>Schwierigkeit des Zusammenkommens</i> Keine Auskunft über die Anzahl der Schüler/innen Anmeldung laufen über ein MU-Portal in den jeweiligen Schulen Viele Angemeldete fehlen bei den Vorbesprechungen, weil sie nicht wussten, wo diese statt finden Abwesenheit der Schüler/innen wegen Mangel an Interesse und an Auskunft

	MU findet nicht in allen Schulen statt → späte Informationen der Schulstandorte
07:32	<i>Schulbücher</i> Nicht geeignet aufgrund falscher Informationen und unkorrekter Grammatik Selbstständigkeit beim Suchen / Erstellen der Materialien Kopiergeldproblem Falsche Information vom Sekretariat über das Bestellen von Schulbüchern
09:42	<i>Abmeldung / Fernbleiben der Schüler/innen</i> Organisationchaos im Sekretariat wirkt sich negativ auf die Motivation aus Stundenplanüberkreuzungen mit Pflichtfächern führen zu Abmeldungen Falsche Auskunft über den Unterrichtsort → fehlender Wille zum Herumfahren
10:59	<i>Gruppenteilung</i> Hohe Schüler/innenanzahl in einer Gruppe → Spaltung auf 2 Gruppen
11:17	<i>Kurze Unterrichtszeit</i> 2 Stunden U an einem Standort → kein durchgehender U Wegen Stundenplanüberkreuzungen kommen Schüler/innen später oder sie gehen früher 2 Gruppen zu je einer Stunde → zu wenig Zeit für zu große Stofffülle Literatur und Geschichte fallen weg
13:24	<i>Heterogenität</i> Niveauunterschied in der MS → große Herausforderung Mangel an geeigneten Materialien Große Heterogenität bezüglich des Alters, der Klassen und der MS-Kenntnisse
14:26	N: Frage nach dem Verhältnis mit Kollegen/innen und nach der Integrität im Lehrer/innen-Team
14:40	<i>Verhältnis zu Kollegen/innen</i> Gutes Verhältnis + Integrität in der Stammschule → T auch als Maturafach angeboten → Unterschied bemerkbar In der anderen Schule Kollegen/innen eher unbekannt
15:36	N: Nachfrage, welcher Unterschied bemerkbar ist
15:40	<i>Anerkennung des MU</i>

	T in der Stammschule mehr anerkannt → Kollegen/innen sind für MU Auch BKS-Angebot als 2. lebende Fremdsprache → Toleranz höher Andere Schule: eher Randfach
16:28	N: Frage nach der Schätzung des MU
16:33	<i>Anerkennung des MU</i> Unterschiedlich → manche Kollegen/innen finden es gut, andere weniger MU wird unterschätzt Auch Administration nimmt MU nicht immer ernst
16:54	N: Frage nach der Zusammenarbeit mit anderen Lehrer/innen und Französischlehrer/innen
17:16	<i>Zusammenarbeit mit Kollegen/innen</i> Existiert aus Zeitgründen und Mangel an Interesse Würde auch an der Organisation scheitern Mit Französischkollegen/innen → nein
17:56	N: Zusammenfassung der positiven / negativen genannten Aspekte
19:02	<i>Positiven / Negativen Aspekte im Beruf</i> Bejahung bzw. Bestätigung der Zusammenfassung
19:03	N: Zusammenfassung Verhältnis mit Kollegen/innen
19:08	<i>Verhältnis Kollegen/innen</i> Bejahung der Zusammenfassung
19:11	N: Frage nach Verbesserungsvorschlägen
19:20	<i>Verbesserungsvorschläge</i> Bessere Organisation von der Seite der Administration Rechtzeitige Informationsvermittlung Mehr Unterstützung seitens der Administration und Direktion Bessere U-Materialien
20:16	N: Frage nach der Bewertung des Berufes auf der Skala 1-5
20:30	<i>Bewertung Zufriedenheit</i> 3 – 3,5
21:07	Abschluss des Interviews

12.4.2 Formulierende Feininterpretation Yasemin

Zeile 6 – 11

Thema: Positive Aspekte des Berufes

- 6 – 11: Yasemin gefällt es sehr gut, dass sich die Schüler/innen trotz schwieriger Rahmenbedingung für den Muttersprachunterricht interessieren und Motivation zeigen. Auch macht es ihr großen Spaß, mit den Kindern zusammen zu arbeiten und ihnen ihre Muttersprache beizubringen.

Zeile 12 – 79

Thema: Organisationsschwierigkeiten

- 12 – 32: Generell beklagt Yasemin die schwierige Organisation am Anfang des Schuljahres. Das beginnt schon mit der fehlenden Information, ob der Kurs überhaupt einmal stattfindet. Das wissen nicht einmal die Lehrer/innen selber, deswegen können sie den Schüler/innen und den Eltern anfänglich keinerlei Informationen weiter geben. Zwar gibt es Informationen über den Muttersprachunterricht beim Bundesministerium für Unterricht, aber die sind sehr allgemein gehalten. Fragen seitens der Schüler/innen und Eltern kann niemand beantworten. Der Muttersprachunterricht wird Wien weit angeboten. Die Kinder besuchen den Kurs in der Schule, die ihnen am nächsten liegt, wenn es nicht die eigene sein sollte. Nur leider wissen die Schüler/innen über den Standort nicht Bescheid. Sie erwarten, dass man ihnen das sagt. Aber weder die Lehrer/innen noch die Administration weist darauf hin. Bekannt gegeben werden diese Infos nur an den Schulen, wo der Kurs dann auch tatsächlich statt findet. Die Schüler/innen aus anderen Schulen sind diesbezüglich ein bisschen ratlos. Wenn sie sehr motiviert sind und dahinter sind, gelangen sie auch zu den Infos und finden die betreffenden Schulen, wo der Türkischunterricht angeboten wird. Aber ansonsten ist das sehr demotivierend für die Kinder.
- 33 – 51: Manche Schulen zeigen gegenüber dem Muttersprachunterricht überhaupt kein Interesse. Yasemin und ihre Kollegen/innen wissen zum Beispiel nicht, wo die Vorbesprechungen stattfinden. Ihnen wird von Anfang an kein Raum zur Verfügung gestellt, sondern sie müssen sich selbstständig einen suchen. Yasemin hat keinen Schlüssel zur Verfügung, sondern sucht sich einfach freie

Räume aus. Mit der Gefahr, dass nach 15 Minuten eine Gruppe auftaucht und sagt, sie haben jetzt hier Unterricht. Da die Schüler/innen eben nicht wissen, wo die Vorbesprechungen stattfinden, kommen sie dann auch oft nicht. Schon allein daran scheitert vieles. Hat Yasemin dann einen freien Raum gefunden, informiert sie die Administration darüber. Die verweist sie wiederum an jemand anderen, der/die für die Organisation zuständig ist. Yasemin schreibt eine Mail und informiert, wo und wann genau der Türkischunterricht stattfinden wird, aber sie erhält keine Antwort. Natürlich gibt es auch Schulstandorte, wo das ein bisschen besser funktioniert, die mehr Interesse zeigen und sogar für den Muttersprachunterricht werben. Da merkt man schon Unterschiede.

52 – 66: Die Schüler/innen müssen sich seit zwei Jahren über ein Portal an ihrer Schule für den Muttersprachunterricht anmelden. Yasemin bekommt dann eine Teilnehmerliste vom Stadtschulrat zugeschickt. Bei der ersten Vorbesprechung fehlen dann aber viele Schüler/innen von der Liste, weil sie keine Ahnung hatten, wo die Vorbesprechung stattfindet. Sie sagt dann zu den Kindern, dass der Kurs ab nächster Woche in diesem oder jenem Raum gehalten wird. Auch die Administration klärt sie darüber auf. Dennoch hört sie immer wieder von der Unwissenheit seitens der Schüler/innen. Sie weiß nicht genau, woran das liegt. Ob die Kinder den Unterricht nicht so wirklich ernst nehmen oder ob es letztendlich doch an der Administration liegt. Angeblich fragen die Schüler/innen im Sekretariat nach, aber niemand kann ihnen eine Antwort über Uhrzeit und Ort des Türkischunterrichts geben.

67 – 79: Die Schwierigkeit des Zusammenkommens bestärkt sich auch durch wochenlange Abwesenheit von Schüler/innen. In einer Klasse sind zum Beispiel fünf Kinder noch kein einziges Mal aufgetaucht. Die zuständige Lehrerin, die die Schulbücher bestellt, hat angegeben, dass dreizehn Schüler/innen den Kurs besuchen werden und genau so viele Bücher hat sie auch bestellt. Sollten die fünf Schüler/innen noch auftauchen, dann kann der Quereinstieg sich als schwierig erweisen, da sie schon viel verpasst haben. Das Hauptproblem an dieser Stelle ist noch immer, dass Schüler/innen, die von anderen Schulen kommen, oft zu wenig informiert sind über die Rahmenbedingungen des Kurses.

Zeile 80 – 98

Thema: Nicht geeignete Unterrichtsmaterialien

- 80 – 91: Es gibt türkische Schulbücher, die bestellt werden können. Nur leider sind die nicht immer geeignet und somit nicht bedarfsdeckend. Das Problem sind falsche Informationen oder falsche grammatikalische Angaben, die in den Büchern gemacht werden. Yasemin muss viel selber suchen und kopieren. An dieser Stelle erwähnt sie dann das Problem mit dem Kopiergeld, dass sie ja einsammeln muss. Da die Schüler/innen so unregelmäßig anwesend sind, erweist sich das als ein mühsames Durcheinander. Dennoch findet sie es gut, dass es diese Schulbücher gibt und die Kinder können ebenfalls gratis Wörterbücher bekommen.
- 91 – 98: Wenn die Schulen schnell reagieren und die Bücher rechtzeitig bestellen, dann kann sie mit ihnen arbeiten. Leider funktioniert auch das nicht immer gut, denn zum Beispiel hat die Schule zu Yasemin gesagt, die Schüler/innen sollen die Bücher selbstständig übers Internet bestellen. Diese Information ist falsch, denn das Bundesministerium sagt, dass es bei den Schulbüchern für den Muttersprachunterricht ein extra Kontingent gibt. Yasemin ärgert sich über die Verbreitung unangemessener und falscher Informationen.

Zeile 100 – 116

Thema: Fehlende Unterstützung und Desinteresse

- 100 – 107: Yasemin merkt ein fehlendes Interesse am Türkischunterricht von allen Seiten: in den Schulen selbst, bei den Eltern wie auch bei den Schüler/innen. Sie bittet auch die Eltern, bei den Fragen bezüglich des Unterrichts im Sekretariat beharrlich zu sein. Sie kann sich vorstellen, dass das Ganze so nebenher gesehen wird. Und das wirkt sich dann natürlich negativ auf die Motivation der Schüler/innen aus, denn auch sie nehmen den Unterricht dann nicht mehr ernst und kommen dann einfach nicht mehr. Kinder erfinden diverse Ausreden und bleiben dem Unterricht dann fern. Obwohl gesagt wurde, dass wenn man einmal angemeldet ist, man auch zum Unterricht erscheinen soll.
- 107 – 116: Es gibt auch konkrete Gründe, warum sich Schüler/innen vom Muttersprachunterricht abmelden. Oft ist der fixe Stundenplan schuld. Denn bei der anfänglichen Terminvereinbarung stehen die festen Stundenpläne ja

noch gar nicht. Wenn diese dann festgelegt sind, passt es für viele Kinder dann zeitlich nicht mehr, weil sie zur gleichen Zeit zum Beispiel ein Pflichtfach haben. Da ja nie jemand weiß, wann der Muttersprachunterricht statt findet, wird dieser bei der Erstellung der Stundenpläne dann auch nicht mit berücksichtigt. Deswegen melden sich dann viele wieder ab. Und bei jüngeren Schüler/innen ist es oft der Fall, dass sie sich wieder abmelden, wenn sie erfahren, dass der Türkischunterricht nicht, so wie sie glaubten, in ihrer Schule stattfindet, sondern in einer anderen.

Zeile 116 – 140

Thema: Stoffmenge und Zeitmangel

- 116 – 129: Manchmal hat Yasemin große Gruppen mit ungefähr 20 Schüler/innen. Das ist schwierig zum Arbeiten. Das Hauptproblem ist aber die fehlende Zeit. Sie hat an einem Standort zwei Unterrichtsstunden, kann diese zwei Stunden in der Gruppe nicht komplett ausnutzen. Viele Kinder haben zur gleichen Zeit andere wichtige Fächer, das heißt sie kommen entweder später oder müssen früher gehen. Deswegen macht Yasemin zwei Gruppen zu je einer Unterrichtsstunde und da ist die Zeit zu knapp um den vorgesehen Stoff unterzubringen. Dennoch können die Schüler/innen viel lernen bis zum Jahresende, wenn sie wirklich regelmäßig kommen. Die Eltern sollen sich dennoch nicht zu große Hoffnungen machen.
- 130 – 141: Manche Eltern fragen dann nach, ob sie denn auch Literatur oder Geschichte im Unterricht durchmachen, aber dafür fehlt eindeutig die Zeit. Die Kinder sollen vordergründig ihre sprachlichen Kenntnisse verbessern und festigen. Wenn sie ihre sprachliche Mittel verbessern, können sie dann auch selbstständig türkische Literatur lesen. Natürlich schwenkt man hin und wieder zu historischen Texten oder so ähnlich. Aber richtige Geschichte, wie die des Osmanischen Reiches zum Beispiel, geht sich zeitlich weder aus noch ist das der Sinn des Türkischunterrichts. Yasemin ist froh, wenn sie es unterbringt, dass die Kinder grammatikalische Regeln lernen und verstehen. Das Zeitproblem ist groß, weil sie ja, wie schon erwähnt, statt zwei Stunden im Endeffekt nur eine Stunde zur Verfügung hat.

Zeile 141 – 150

Thema: Problem der Heterogenität

- 141 - 145: Yasemin erzählt von dem großen Niveauunterschied, der in den Gruppen herrscht und wiederholt an dieser Stelle das Problem mit den geeigneten Unterrichtsmaterialien. Sie muss selbstständig rumstöbern und nach gutem Material suchen, Kopiervorlagen finden oder etwas übers Internet bestellen. Auch hier geht viel Zeit drauf.
- 145 – 150: Und dazu kommt dann noch die große Heterogenität in verschiedenen Bereichen. Heterogenität bezüglich des Altersunterschiedes, der Klassenunterschiede, also der verschiedenen Schulstufen und dann die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Muttersprache. Und diese Unterschiede sind relativ groß. Die Problematik der ungeeigneten Unterrichtsmaterialien verdichtet sich hier, bedenkt man wie groß der Niveauunterschied innerhalb der Klassen ist.

Zeile 156 – 176

Thema: Verhältnis zu den KollegenInnen

- 156 – 162: An ihrer Stammschule bewertet Yasemin ihr Verhältnis mit den Kollegen/innen als gut. Hier ist sie auch regelmäßig anwesend und kriegt auch mit, was in der Schule passiert. Sie fühlt sich gut integriert. In den anderen Schulen kennt sie nicht so viele Kollegen/innen und sie kennen sie natürlich nicht, da der Unterricht ja nur am Nachmittag stattfindet. Aber es funktioniert auch hier einigermaßen gut.
- 162 – 176: Yasemin merkt Unterschiede bezüglich dem Zugang zum Muttersprachunterricht. In ihrer Stammschule wird Türkisch auch als externe Matura angeboten, genauso wie BKS, das hier sogar als zweite lebende Fremdsprache angeboten wird. Deswegen glaubt Yasemin, dass hier der Muttersprachunterricht mehr Anerkennung und Toleranz findet als in den anderen Schulen, wo er nur als ein „Randfach“ angeboten wird.

Zeile 181 – 188

Thema: Wertschätzung ihres Unterrichts

181 – 188: Die Wertschätzung ihres Unterrichtes empfindet Yasemin als unterschiedlich. Manche Kollegen/innen finden den Muttersprachunterricht toll, andere wiederum nicht. Manche halten ihn für nicht so wichtig. Generell wird die Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichts in Schulen oft noch unterschätzt. Denn auch die Administration nimmt den Unterricht nicht immer so ernst, wenn man an die schlechte Organisation denkt. Wobei der Türkischunterricht an ihrer Stammschule noch ein bisschen mehr geschätzt wird als an anderen Standorten. Dort wird man oft mit Desinteresse konfrontiert.

Zeile 192 – 198

Thema: Zusammenarbeit mit anderen Kollegen/innen

192 – 198: Es gab keinerlei Zusammenarbeit mit anderen Fächern bzw. Fremdsprachen. Dafür fehlen sowohl die Zeit, wie auch das Interesse. Auch wenn Interesse bestehen würde, würde es schon an der chaotischen Organisation scheitern. Denn es ist eh schon schwierig genug für Yasemin, Termine mit ihren Schüler/innen zu vereinbaren. Da gibt es wenig Raum für zum Beispiel Projekte mit anderen Fächern.

Zeile 200– 223

Thema: Zusammenfassung der positiven und negativen Aspekte

200 – 203: Die Zusammenfassung der positiv genannten Aspekte umfassen das Interesse und die Motivation der Schüler/innen sowie die Freude am Unterrichten der Muttersprache. Yasemin arbeitet gerne mit ihren Schüler/innen zusammen.

207 – 218: Als negativ bewertet Yasemin die enormen Organisationsschwierigkeiten wie die Anmeldung, die Findung eines gemeinsamen Termins wie auch die fehlenden generellen Informationen. Die Schulen, vor allem die Administration, unterstützt den Türkischunterricht viel zu wenig, das endet dann in einem organisatorischen Chaos. Das Problem mit den passenden Räumlichkeiten wie auch der unregelmäßigen Anwesenheit der Schüler/innen wurde auch genannt. Yasemin hat das Gefühl, der Muttersprachunterricht wird

nicht ernst genug genommen. Ein weiteres Problem sind die ungeeigneten und fehlerhaften Schulbücher und fehlenden passenden Unterrichtsmaterialien. Auch wurde über die herrschende Heterogenität in den Klassen gesprochen.

222 – 223: Das Verhältnis zu den Kollegen/innen ist im Großen und Ganzen recht gut, hängt aber vom Schulstandort ab.

Zeile 228– 237

Thema: Verbesserungsvorschläge

228 – 237: Yasemin wünscht sich eine bessere Organisation und Informationsvermittlung an die Schüler/innen und Eltern bezüglich der Zeiten, Termine und Räumlichkeiten. Ebenfalls wünscht sie sich mehr Unterstützung sowie Interesse für ihr Fach seitens der Administration und Direktion. Bessere Unterrichtsmaterialien würden ihr die Arbeit sowie die Vorbereitungen erleichtern.

12.5 INTERVIEW MARGOT

12.5.1 Thematischer Verlauf Margot

Durchgeführt am 11. November 2013

Erstellt von Nataša Radić

Abkürzungen:

N: Interviewerin (Nataša)

U: Unterricht

FB: Facebook

Frz.: Französisch

F: Frankreich

NM: Nachmittag

Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin N, Themen
00:00	N: Info über den Ablauf des Interviews und Begrüßung
00:22	N: Eingangsfrage
00:31	<i>Positiven Aspekte am Beruf</i> Zusammenarbeit mit Schüler/innen und Jugendlichen macht Freude
00:49	<i>Negativer Aspekt am Beruf</i> Konzentration, Engagement und Mitarbeit der Schüler/innen lässt nach
01:22	N: Frage nach Schwierigkeiten im Beruf
01:26	<i>Negative Aspekte am Beruf</i> Schwierigkeit, die Schüler/innen zu motivieren, Passivität Lieblingsbeschäftigung ist das Handy → Engagement beim Einsatz neuer Medien im U dennoch gering (z.B. Moodle oder FB)
02:34	<i>Stellenwert von Bildung</i> Kinder gehen nicht gern in die Schule SchülerInnen kennen nicht einmal den Namen des frz. Präsidenten Nachrichten werden nicht verfolgt Unterschiedliche Vorstellungen von Bildung

04:03	N: Frage nach weiteren Schwierigkeiten
04:11	<i>Organisation an der Schule</i> Organisation ist eine Katastrophe Unfähigkeit der Administratorin Große Schule – Schwierigkeit, sie straff zu organisieren
04:34	<i>Kollegen/innen</i> Unzufrieden mit den jungen Kollegen/innen Kritik an deren Ausbildung – z.B. unkorrektes Deutsch
05:25	<i>Freude am Unterricht</i> Spaß und Freude am Unterrichten Hetz und Humor muss in den U eingebaut werden Eine Stunde ohne ein herzhaftes Lachen, ist eine verlorene Stunde Geben und Nehmen ist im U wichtig Toller Job, weil man etwas bewegt Zugang zu den Jugendlichen ist wichtig
07:39	N: Frage nach Überforderung
07:45	<i>Überforderung</i> Nein, gibt es nicht
08:00	N: Frage nach Zusammenarbeit und Austausch mit anderen Kollegen/innen
08:08	<i>Zusammenarbeit mit anderen Sprachen</i> Wenig bis gar nicht Manche Fächer werden in Fremdsprachen unterrichtet: Geschichte auf Englisch oder Versuche Philosophie auf Französisch zu machen Ist in Frz. schwierig, Kenntnisse zu gering
08:45	N: Nachfrage nach fächerübergreifenden Projekten
08:49	<i>Fächerübergreifende Projekte</i> Davon weiß sie nichts
08:52	<i>Zusammenhalt zwischen den Franzosen</i> Zusammenarbeit ist nicht gut zwischen den frz. Kollegen/innen Liegt vielleicht noch an der Vormachtstellung die F besitzt – die Grande Nation, man fühlt sich als was Besseres Engländer arbeiten besser miteinander, z.B. Materialaustausch → die

	Franzosen gar nicht
10:11	<i>Problem mit Junglehrer/innen</i> Haben wenig Stil, duzen die älteren Kollegen/innen sofort Ist ihr unangenehm – will sich ihre Leute aussuchen
10:55	<i>Problem mit Arbeitsplatz</i> Kein Platz – nur ein DIN A4 Platz Nicht einmal Platz für ihre Ellbogen Viel zu eng
11:47	N: Zusammenfassung der negativen Aspekte und Frage nach Verbesserungsvorschlägen
12:15	<i>Verbesserungsvorschläge</i> Erschaffung eines größeren Arbeitsplatzes Wiedereinführung es Elternsprechtages – wurde abgeschafft, weil zu unmodern Pausenglocke wurde ebenfalls abgeschafft – SchülerInnen wünschen die Wiedereinführung der Glocke Vorschläge von Lehrer/innen werden auch oft abgelehnt Lehreranwesenheit am NM – können Schüler/innen bei Problemen und Fragen im Fach helfen Stärkung des Teams
16:47	<i>Lehrer/innenteam</i> Herrscht leicht Konkurrenz untereinander, v.a. bei den frz. Kollegen/innen Aber durch die Selbstständigkeit im U, braucht man niemanden → Vorteil der Selbstbestimmung
17:18	N: Frage nach der Bewertung des Berufes auf der Skala 1-5
17:31	<i>Bewertung Zufriedenheit</i> Für die Tätigkeit: eine 1, sie unterrichtet sehr gerne Für die Rahmenbedingungen an der Schule: eine 3, hier stehen noch Verbesserungen an Also Gesamtnote: eine 2
17:52	Abschluss des Interviews

12.5.2 Formulierende Feininterpretation Margot

Zeile 9 – 12

Thema: Positive Aspekte des Berufes

9 – 12: Margot gefällt an ihrem Beruf am meisten die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Das Unterrichten bereitet ihr sogar nach fast 30 Jahren noch immer große Freude und sie macht das einfach gerne.

Zeile 13 – 20

Thema: Unlust der Schüler/innen

13 – 20: Obwohl ihr das Unterrichten noch Spaß macht, ist es schwieriger geworden. Margot merkt einfach, dass die Schüler/innen nicht mehr so konzentriert arbeiten, sie machen von sich aus nicht mehr viel. Sie machen keine Hausübungen mehr, die Vokabel lernen sie nicht. Das Arbeiten ist somit erschwert, denn die Schüler/innen müssen mitarbeiten, damit der Unterricht funktioniert.

Zeile 25 – 86

Thema: Schwierigkeiten im Beruf

25 – 43: Margot erzählt, wie schwierig es ist die Schüler/innen zur Mitarbeit zu motivieren. Das Lieblingsgerät, mit dem sie sich die meiste Zeit beschäftigen, ist das Handy. Wenn sie jedoch vorschlägt, dass Internet in den Unterricht einzubinden und Übungen online zu machen, weigern sich die Jugendlichen ebenfalls. Also einerseits nutzen sie ununterbrochen die neuen Medien, aber andererseits meiden sie es auch. In der Schule wurde „Moodle“ eingerichtet, da kann man Übungen machen. Das mögen die Schüler/innen überhaupt nicht. Einmal hat Margot vorgeschlagen, vielleicht das Facebook in den Unterricht einzubauen, auch das wurde abgelehnt. Die Schüler/innen mögen den altmodischen Frontalunterricht nach wie vor gerne, sie wollen von sich aus nicht viel tun.

44 – 61: Margot glaubt, dass der Grund für die Unlust seitens der Schüler/innen ist, dass sie die meisten nicht wirklich gerne in die Schule gehen. Sie weiß auch nicht, ob man das jemals verändern kann. Bildung hat allgemein gesehen einen ganz anderen Stellenwert bekommen. Schüler/innen sehen keine Nachrichten, sie

lesen keine Tageszeitungen. Sie war geschockt, dass kürzlich in einer Maturaklasse niemand von den Schüler/innen gewusst hat, wie der französische Präsident heißt. Das kann sie nicht verstehen. Ihre Vorstellung von Bildung und die Vorstellung von Bildung von Schüler/innen sind sehr unterschiedlich. Sie erwähnt lachend, dass sie aus diesem Grund ganz froh ist, dass sie bald in Pension geht.

69 – 74: Margot kritisiert die schlechte Organisation an der Schule und die „unfähige“ Administration. Darunter würden auch die Schüler/innen leiden und auch sie empfindet die mangelhafte Organisation als unangenehm. Die Schule ist sehr groß und ihr ist bewusst, dass es schwierig ist, so einen großen Betrieb straff zu organisieren. Das ist sicher nicht leicht.

75 – 86: Margot ist auch ein bisschen mit ihren jungen Kollegen/innen unzufrieden, vor allem bemängelt sie deren Ausbildung. Sie erzählt von einer Unterrichtspraktikantin, die kein korrektes Deutsch sprach und ihre Fehler auch nicht ausbesserte, wenn Margot sie darauf ansprach. Lehrer/innen haben eine Vorbildfunktion und müssen auf solche Dinge nun mal achten.

Zeile 86 – 103

Thema: Freude am Lehrerberuf

86 – 103: Margot macht der Beruf trotzdem nach wie vor noch viel Spaß und Freude. Sie erzählt von einer Klasse, in der sie vor unserem Interview unterrichtet hat. Die Unterrichtsstunde war lustig. Sie empfindet es als „Hetz“ den Schüler/innen etwas beizubringen und man muss es mit ein bisschen Spaß machen, dann ist der Ertrag auch größer. Eigentlich bevorzugt sie das Wort Freude statt Spaß, denn die Fungesellschaft, wo alles immer witzig sein muss, mag sie auch nicht so. Aber der Unterricht muss nett und lustig gestaltet sein. Margot meint, dass eine Stunde, in der nicht einmal herzlich gelacht wurde, eine vergeudete Stunde ist. Es muss ein Nehmen und ein Geben zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen stattfinden.

Margot war kürzlich einen Monat lang in Krankenstand und hat sich so gefreut, als sie wieder in der Klasse stand. Da hat sie sich wieder gedacht, was das für ein toller Beruf ist und wie schön er ist, weil man wirklich etwas bewegt. Man muss es halt wirklich wollen.

Zeile 104 – 113

Thema: Negativer Aspekt am Beruf

104 – 113: Lehrer/innen müssen ihren Job wirklich mögen. Die manchmal negative Einstellung der Kollegen/innen gefällt Margot nicht. Schon vor Jahren haben ihr Schüler/innen berichtet, dass es demotivierend ist, wenn sie in der Früh das Schulhaus betreten und bei den Lehrer/innen hängende Lippen und schlechte Laune sehen. Das kommt so rüber, als ob die Lehrer/innen nur noch auf die Ferien warten. Das ist die falsche Einstellung. Der Beruf muss einfach wirklich Freude machen, denn das färbt dann auch auf die Schüler/innen ab. Das ist eine reziproke Geschichte.

Zeile 118 – 128

Thema: Lehrertätigkeit allgemein und Überforderung

118 – 128: Margot betont noch einmal, dass trotz gewisser Schwierigkeiten, die Freude am Beruf noch immer da ist und das wird auch so bleiben. Auch wenn sich manche Dinge geändert haben. Der wichtigste Aspekt ist, dass man einen Zugang zu den Jugendlichen hat, denn sonst kann man auch nichts transportieren. Es muss auch zu den Schüler/innen dringen, dass man seinen Lehrerjob gerne macht. Eine Überforderung im beruflichen Alltag spürt Margot nach so vielen Jahren und Erfahrungen nicht mehr.

Zeile 138 – 155

Thema: Zusammenarbeit mit anderen Sprachkollegen/innen

138 – 155: Eine Zusammenarbeit in Form von Projekten oder ein Austausch mit anderen Sprachen gibt es wenig bis gar nicht. Es gibt Fächer, die in Fremdsprachen unterrichtet werden, zum Beispiel Geschichte auf Englisch. Auch Margot selber hat versucht, Philosophie auf Französisch zu machen, aber das scheitert an den Französischkenntnissen der Schüler/innen. Auch ist die Philosophie nicht gerade die einfachste Materie. Es war schwer. Hier und da hat sie versucht mit den Schüler/innen einen Text von Descartes zu lesen, aber das war zu schwer. Von überfachlichen Projekten weiß sie nichts und hatte sie auch nie.

Zeile 156 – 170

Thema: Schlechte Zusammenarbeit mit den französischen Kollegen/innen

156 – 170: Zum Thema Zusammenarbeit ergänzt Margot, dass es mit den französischen Kollegen/innen nicht so gut läuft, denn die Franzosen arbeiten nicht so gut miteinander. Die englischen Kollegen/innen haben untereinander einen viel besseren Austausch und Zusammenhalt. Margot denkt, dass kommt von der französischen Vormachtstellung, der Grande Nation, die noch immer in den Köpfen vorhanden ist. Anscheinend färbt diese Einstellung auch auf die Lehrer/innen ab, denn man fühlt sich als etwas Besseres. Französisch ist halt etwas Besonderes und jeder kocht sein besonderes Süppchen und teilt dann nicht gern. Die jetzige Fachinspektorin hat einmal erzählt, dass sie in Wien beobachtet hat, dass die Englischlehrer/innen gut miteinander arbeiten und viele Sachen austauschen, während die Französischelehrer/innen das gar nicht machen.

Zeile 171 – 184

Thema: Problem mit jungen Kollegen/innen

171 – 184: Margot hat mit den jungen Kollegen/innen öfters Probleme als mit den Schüler/innen, denn mit denen kommt sie schon irgendwie klar. Ihrer Meinung nach haben die Junglehrer/innen keinen Stil. Das fängt schon bei der Höflichkeit an. Es ist anscheinend normal geworden, einander sofort zu duzen. Margot mag das nicht. Sie erzählt von einer jungen Mathematikkollegin, die im Lehrerzimmer neben ihr sitzt, die sie permanent mit „du“ anspricht. Margot ist das unangenehm und sie will das nicht. Sie möchte sich ihre Leute selber aussuchen.

Zeile 185 – 196

Thema: Zu kleiner Arbeitsplatz

185 – 196: Margot sieht einen großen Nachteil am Platzproblem, denn die Arbeitsplätze sind einfach viel zu klein. Sie hat beim Arbeiten nicht einmal Platz für ihre Ellbogen, weil gleich daneben die Nachbarin sitzt und man sich berührt. Margot ist das unangenehm, sie hätte gerne mehr Platz. Sie kritisiert, dass jeder

beliebige Büromensch seinen Arbeitsplatz hat, nur nicht die Lehrer/innen. Das ist ein großes Problem, dass dringend gelöst gehört.

Zeile 200 – 203

Thema: Zusammenfassung der negativen Aspekte

200 – 203: Margots Problemstellungen waren einmal das Desinteresse der Schüler/innen, ihre Passivität und fehlende Motivation im Unterricht mitzuarbeiten. Dann kritisiert sie die schlechte Organisation an der Schule. Erwähnt hat sie noch Probleme mit ihren jungen Kollegen/innen und ganz besonders betont hat sie das Platzproblem, also die zu kleinen Arbeitsplätze.

Zeile 207 – 284

Thema: Verbesserungsvorschläge

207 – 212: Zuerst muss einmal ein ordentlicher Arbeitsplatz geschaffen werden. Einmal kam es zu der Überlegung, dass die Lehrer/innen in den Klassenräumen arbeiten, wenn diese am Nachmittag frei sind. Ungefähr 40 Klassen für ca. 110 Lehrer/innen haben sie zur Verfügung. Diese Idee wurde noch nicht umgesetzt.

213 – 231: Die Wiedereinführung des Elternsprechtages, der aus altmodischen Gründen abgeschafft wurde, wünscht sich nicht nur Margot. Auch ihre Schüler/innen haben den Wunsch ein paar Mal ausgesprochen. Die Direktorin empfand den Elternsprechtage als nicht mehr zeitgemäß. Margot findet die Abschaffung des traditionellen Elternsprechtages schade. Jetzt haben sie montags und mittwochs Sprechstunden am Nachmittag, wo Eltern immer kommen können. Zu Margot kommen nicht so viele Eltern, vor allem nicht in ihrem Zweitfach. Beim Elternsprechtage hatte sie mehr Eltern. Natürlich hatte der Elternsprechtage auch seine Nachteile. Es gab zum Beispiel Kollegen/innen, die immer zahlreiche Eltern vor ihrer Tür stehen hatten. Damit waren die Wartezeiten für die Eltern lange. Und sie mussten sich extra frei nehmen, jedoch müssen sie das auch jetzt, wenn sie am Nachmittag arbeiten. Und dann haben sie nicht einmal alle Lehrer/innen auf einmal da, sondern nur ein bis zwei.

232 – 258: Die Pausenglocke wurde ebenfalls abgeschafft und Margot wünscht sich die Wiedereinführung der Glocke, weil somit schlampigen Menschen Tor und Tür geöffnet ist. Lehrer/innen kommen später, gehen früher oder überziehen die

Stunden. Wenn die Schüler/innen die Lehrer/innen darauf ansprechen, dass die Stunde jetzt vorbei ist, reagieren viele oft böse. Somit wünschen sich auch die Jugendlichen die Glocke wieder zurück. Während einer Konferenz haben die Lehrer/innen das Thema der Pausenglocke mal angesprochen, davon wollte die Direktorin nichts wissen. Denn sie empfindet es als entspannend und angenehm, dass die Glocke weg ist. In Wien gibt es Schulen, die ihnen das sogar schon nachmachen. Aber die Direktorin sieht nicht, dass es pflichtbewusste und weniger pflichtbewusste Lehrer/innen gibt. Margot ist bewusst, dass die Pausenglocke nicht wieder eingeführt wird, aber es wäre wünschenswert. Manche Lehrer/innen haben auch trotz Glocke und offiziellem Schluss den Unterricht überzogen, aber dann hatten sie wenigstens ein bisschen ein schlechtes Gewissen dabei, glaubt Margot.

259 – 266: Margot erwähnt erneut den Verbesserungsvorschlag beim Arbeitsplatz und Elternsprechtag. Bei dem Problem des Platzmangels weiß sie gar nicht, wie das gelöst werden soll. Das muss organisatorisch vom Schulhaus her geregelt werden. Beim Elternsprechtag betont Margot wie angenehm dieser war. Sie hat sich immer etwas zum Arbeiten mitgenommen und konnte somit auch etwas Nützliches erledigen. Und dazwischen kamen dann die Eltern. Sie empfand das als ganz nett.

266 – 274: Margot hat schon einige Verbesserungsvorschläge in der Schule gemacht, jedoch werden Vorschläge generell ignoriert oder abgelehnt. Sie hatte einmal den Vorschlag gebracht, dass jeden Nachmittag ein/e Französischlehrer/in anwesend sein soll, wenn Schüler/innen Fragen haben. Also wenn zum Beispiel die Schüler/innen Fragen und Probleme zum Thema „Subjonctif“ haben, dann können sie sich an den/die Lehrer/in wenden und diese/r kann ihnen dabei helfen. Das fände Margot sehr nützlich für die Schüler/innen.

275 – 284: Margot wünscht sich auch, dass das Team in der Schule gestärkt wird. Ein gutes Team wirkt sich positiv auf den Unterricht und auch auf die Schüler/innen aus. Ein guter Austausch zwischen den Lehrer/innen ist wichtig. Leider ist das unter den Franzosen besonders schwierig, denn irgendwie herrscht leichte Konkurrenz untereinander. Wobei das letztendlich gesehen sowieso egal ist, denn im Unterricht braucht man niemanden. Weder die Kollegen/innen noch die Direktorin. Margot erwähnt an dieser Stelle den

großen Vorteil der Selbstständigkeit im Unterricht und der Freiheit, die man bei der Ausübung des Berufes hat.

12.6 INTERVIEW SUSANNE

12.6.1 Thematischer Verlauf Susanne

Durchgeführt am 11. November 2013

Erstellt von Nataša Radić

Abkürzungen:

N: Interviewerin (Nataša)

LZ: Lehrerzimmer

U: Unterricht

Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin N, Themen
00:00	Begrüßung
00:10	N: Eingangsfrage
00:16	<i>Positive Aspekte am Beruf</i> Teilnahme an der persönlichen Entwicklung / Entfaltung der Schüler/innen
00:39	N: Nachfrage nach weiteren positiven Aspekten
00:43	<i>Positiver Aspekt</i> Das Zusehen, wie ein Mensch gedeiht Jahrelange Begleitung der Schüler/innen
00:53	N: Frage nach Schwierigkeiten im Beruf
01:03	<i>Negative Aspekte am Beruf</i> Zu kleiner Arbeitsplatz im LZ Viele Reformen und neue Erlässe – immer am Laufenden zu sein
02:32	N: Frage nach der Beziehung zu den Schüler/innen
02:40	<i>Beziehung zu Schüler/innen</i> Schüler/innen spüren lassen, dass man sie mag – erhöht Freude und Motivation am Lernen Gute Beziehung zu Schüler/innen

02:52	<i>Neue Medien</i> Schüler/innen sind beim Einsatz neuer Medien weniger begeistert, als bis vor 5 Jahren Zugang zum authentischen Material ist leicht
03:26	N: Frage nach der Beziehung zu Kollegen/innen und Zusammenarbeit
03:46	<i>Beziehung zu Kollegen/innen</i> Jüngere Kollegen/innen sind kooperativer als ältere → gibt's noch Einzelkämpfer im Beruf Respekt innerhalb von Teamarbeit ganz wichtig Alle Generationen innerhalb der Kollegschaft vorhanden → verbindet, man hat gemeinsame Ziele und kann gut plaudern
04:54	<i>Zusammenarbeit mit Kollegen/innen</i> Zusammenarbeit ist in Ordnung Maturaangaben werden gemeinsam erstellt
05:18	N: Frage nach der Anerkennung im Beruf
05:26	<i>Anerkennung seitens der Eltern</i> Eltern bedanken sich bei Maturafeiern für ihre Leistung Schätzen ihre Arbeit schönes Feedback
05:53	<i>Anerkennung seitens der Gesellschaft</i> Ist gekränkt von der Einstellung der Gesellschaft, auch von nahe stehenden Menschen → schimpfen über Lehrer/innen Kämpft mit Klischees und Vorurteilen Jeder glaubt Bildungsexperte zu sein → werfen alle Lehrer/innen in einen Topf
06:52	N: Nachfrage nach mehr Unterstützung
06:58	<i>Unterstützung seitens der Bildungspolitik</i> Mehr Unterstützung von der Politik ist wünschenswert
07:02	<i>Unterstützung seitens der Eltern</i> Anfang liegt bei den Eltern und ihrem Bildungszugang Freude an Bildung, Freude am Lesen, Freude an der Entfaltung → leider oft mit Arbeit in Verbindung gebracht Museumsbesuche z.B. in der Freizeit ist sehr selten geworden →

	Bildungszugang sehr fern
07:58	N: Frage nach dem Arbeitspensum
08:11	<i>Leichte Überforderung</i> Arbeit wird immer mehr → wird durch das Älter werden auch als mühsamer empfunden Braucht mehr Ruhe während der Woche, schränkt auch Privatleben ein Muss mit Kräften haushalten und braucht ausreichend Schlaf für einen konzentrierten U Durch die zusätzlichen Erwartungen wird das Unterrichten sekundär → Beschäftigung durch zahlreiche andere Sachen Erschöpfung am Abend, muss dann noch Korrekturarbeiten und Vorbereitungen erledigen
09:43	N: Zusammenfassung der positiven und negativen Aspekte
11:02	N: Frage nach Verbesserungsvorschlägen
11:11	<i>Verbesserungsvorschläge</i> Mehr gesellschaftliche Achtung Bessere Bezahlung, vor allem für Junglehrer/innen → für so einen verantwortungsbewussten Beruf ist die Bezahlung zu schlecht
12:49	N: Frage nach der Bewertung des Berufes auf der Skala 1-5
13:04	<i>Bewertung Zufriedenheit</i> 1
13:37	Abschluss des Interviews

12.6.2 Formulierende Feininterpretation Susanne

Zeile 6 – 15

Thema: Positive Aspekte des Berufes

- 6 – 15: Susanne gefällt an ihrem Lehrberuf ganz besonders, dass Miterleben wie die Schüler/innen sich entwickeln und gedeihen. Mitzubekommen wie sie mit 14 Jahren an die Schule kommen und diese dann mit 19 Jahren wieder verlassen, ist etwas Besonderes. An ihrer persönlichen Entwicklung und Entfaltung teilhaben zu dürfen, findet sie sehr schön.

Zeile 25 – 41

Thema: Negative Aspekte des Berufes

- 25 – 33: Ganz besonders stört Susanne der zu kleine Arbeitsplatz im Lehrerzimmer. Sie möchte nicht das wiederholen, was immer wieder in den Medien gebracht wird, aber der katastrophale Zustand stört sie sehr. Sie hat nicht einmal 50 cm Platz, denn links und rechts von ihr sitzt jemand und sie hat aber acht bis neun Klassen. Sie weiß nicht einmal, wohin sie die Unterlagen ablegen soll, die sie für den aktuellen Tag braucht, geschweige denn von Heftstapeln und Korrekturarbeiten, die am Tisch liegen. Susanne hat drei Taschen unter dem Tisch und drei Taschen neben dem Tisch und empfindet das als sehr unangenehm.
- 37 – 41: Auch stören sie die vielen Reformen, Maturaverordnungen und neuen Erlässe, die alle fünf Jahre verordnet werden. Es ist schwierig, da immer am Laufenden zu bleiben. Und sie hinterfragt auch, wie nützlich all diese Reformen tatsächlich für die Schüler/innen sind.

Zeile 49 – 57

Thema: Beziehung zu Schüler/innen

- 49 – 57: Besonders wichtig für Susanne ist es, den Schüler/innen das Gefühl zu geben, dass sie sie mag. Denn dann lernen sie auch gerne und sind motivierter. Sie erwähnt an dieser Stelle auch den Einsatz der neuen Medien, der die Schüler/innen vor fünf Jahren noch begeistert hat, heute jedoch keine Rolle mehr spielt. Aber der Zugang zu authentischem Material ist leicht und Susanne

kann ihren Unterricht abwechslungsreich gestalten.

In Bezug auf die Schüler/innen glaubt Susanne, dass sie ein gutes Verhältnis hat.

Zeile 69 – 91

Thema: Beziehung zu Kollegen/innen

69 – 76: Susanne erscheint es, dass in punkto Zusammenarbeit die jüngeren Kollegen/innen sehr viel kooperativer sind als die ältere Generation. Unter ihnen findet man nach wie vor Einzelkämpfer. Eine Zeit lang hat sie in Teams gearbeitet und hat gemerkt, wie wichtig hier der Respekt gegenüber den/r Teamkollegen/in ist. Hier wurde sie manches Mal enttäuscht von ihren Kollegen/innen, die keinen großen Unterschied zwischen Teamarbeit und Einzelarbeit gemacht haben.

80 – 83: Susanne gefällt es gut, dass in der Kollegschaft alle Generationen vorhanden sind und man untereinander eine Art Seelenverwandtschaft aufbaut, denn man hat gemeinsame Ziele auf höherem Niveau. Man gut mit den Kollegen/innen plaudern und das empfindet sie als sehr angenehm.

88 – 91: Die Zusammenarbeit allgemein bewertet Susanne als gut und durchaus positiv. Gerade jetzt wo die Maturaangaben gemeinsam erstellt werden, sollte die Zusammenarbeit gut funktionieren und es wird in der Tat immer besser und besser.

Zeile 99 – 114

Thema: Anerkennung des Berufes

99 – 104: Die Anerkennung seitens der Eltern ist positiv. Auf Maturafeiern kommt es oft zu individuellen Gesprächen mit den Eltern und diese bedanken sich dann bei Susanne, weil sie ihren Kindern etwas beigebracht hatte. Ihre Arbeit wird von der elterlichen Seite sehr geschätzt. Und das ist für Susanne das schönste Feedback, darüber freut sie sich besonders. Dann weiß sie auch, warum sie Lehrerin geworden ist.

104 – 114: Von der gesellschaftlichen Seite gesehen, ist die Anerkennung des Lehrerberufs furchtbar und das tut Susanne oft weh. Sie ist gekränkt, besonders auch von Menschen, die ihr nahe stehen und die eigentlich einen objektiveren

Zugang zu ihrem Beruf haben sollten. Die fallen dann auch in die Klischees und schimpfen über das Leberdasein und das empfindet Susanne als kränkend. Denn sie möchte in keine Defensivrolle gedrängt werden und sie möchte sich auch nicht rechtfertigen müssen. Es ärgert sie, dass jeder Mensch glaubt, er sei Bildungsexperte und urteilt. Es gibt solche und solche Lehrer, aber das ist in jeder Branche so. Alle in einen Topf zu werfen findet sie nicht gut.

Zeile 120 – 129

Thema: Bildungszugang der Eltern

120 – 129: Susanne erhofft sich in punkto Anerkennung ihres Berufes zwar mehr Unterstützung seitens der Bildungspolitik, aber es beginnt für sie schon im Elternhaus. Die Frage stellt sich, welchen Bildungszugang die Eltern selber haben. Es fehlt oft an Freude an der Bildung. Bildung wird von vielen Eltern mit Arbeit in Verbindung gebracht und das bekommen dann auch die Kinder mit. Sie erleben, dass zu Hause Freizeit ist, weil ihnen die Eltern das vor leben. Sehr wenige gehen in ihrer Freizeit in ein Museum oder besuchen sonstige Institutionen. Der Bildungszugang ist bei vielen sehr fern.

Zeile 135 – 154

Thema: Überforderung am Arbeitsplatz

135 – 141: Die Arbeit in der Schule wird schon mehr, aber da Susanne auch älter wird, empfindet sie es auch als mühsamer. Sie braucht mehr Ruhezeiten als früher. Sie hat zwar ein Konzert- und ein Theaterabonnement, aber sich unter der Woche mit Freunden/innen zu treffen nicht möglich, weil sie mit ihren Kräften haushalten muss. Sie weiß auch, dass sie keinen konzentrierten Unterricht liefern kann, wenn sie nicht ausreichend Schlaf bekommt.

146 – 154: Durch die vielen verschiedenen zusätzlichen Erwartungen und Aufgabenbereiche, rutscht das Unterrichten an sekundärer Stelle, obwohl das Unterrichten noch immer primäre Aufgabe sein sollte. Lehrer/innen sind mit zu vielen Sachen gleichzeitig beschäftigt. Abends ist man sehr müde und ausgelaugt und dann muss man noch korrigieren oder vorbereiten. Das zehrt an den Kräften. Susanne bemüht sich fit zu bleiben, in dem sie oft zum Wellness

geht, Sport betreibt, Akupunktur und Akupressur macht. Aber einfach ist es dennoch nicht.

Zeile 156 – 183

Thema: Zusammenfassung der positiven und negativen Aspekte

- 156 – 163: Als positiv bewertet Susanne die jahrelange Begleitung der Schüler/innen und die Teilnahme an ihrer persönlichen Entwicklung / Entfaltung. Es ist schön für sie mitzuerleben, wie Menschen gedeihen. Zufriedenstellend ist für sie auch der leichte Zugang zu authentischem Unterrichtsmaterial dank der neuen Medien. Das Verhältnis sowie die Zusammenarbeit mit ihren Kollegen/innen bewertet Susanne ebenfalls als positiv und sie ist zufrieden damit.
- 164 – 183: Mit dem zur Verfügung gestellten Arbeitsplatz ist Susanne sehr unzufrieden und bezeichnet ihn als katastrophal, weil er einfach viel zu klein ist. Auch beklagt sie die immer wieder neuen Erlässe und Reformen, die alle paar Jahre in Kraft treten. Hier die Übersicht zu behalten, ist manchmal schwer. Besonders stark kritisiert sie die gesellschaftliche Anerkennung des Lehrerberufes. Von der elterlichen Seite ist die Anerkennung gut, aber von der gesellschaftlichen Seite furchtbar und das kränkt sie oft. Zum Schluss erwähnte Susanne noch die Überlastung am Arbeitsplatz.

Zeile 193 – 209

Thema: Verbesserungsvorschläge

- 193 – 195: In erster Linie wünscht sich Susanne mehr gesellschaftliche Achtung und Anerkennung des Lehrerberufes. Das ist für sie das Wichtigste, das Um und Auf.
- 199 – 209: Susanne wünscht sich in Zukunft eine bessere Bezahlung, denn gerade Junglehrer/innen werden ihrer Meinung nach zu schlecht bezahlt. Ihr ist bewusst, dass die Bezahlung wegen der Ferienregelung eine andere ist. Aber das Anfangsgehalt ist so gering, dass es nicht einmal möglich ist, sich eine Wohnung anständig zu finanzieren. Das passt für sie nicht zusammen. Susanne betont an dieser Stelle, wie wunderschön und wertvoll und verantwortungsbewusst dieser Beruf ist und wie wichtig er für unsere Zukunft und für die Jugendlichen ist. Dafür ist er viel zu schlecht bezahlt.

12.7 INTERVIEW JOHANNES

12.7.1 Thematischer Verlauf Johannes

Durchgeführt am 21. November 2013

Erstellt von Nataša Radić

Abkürzungen:

N: Interviewerin (Nataša)
Frz.: Französisch
LZ: Lehrerzimmer
LP: Lehrplan

Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin N, Themen
00:00	N: Begrüßung
00:17	N: Eingangsfrage
00:24	<i>Positive Aspekte am Beruf</i> Frz.fach selber und die Schule gefällt Gutes Verhältnis mit den Kollegen/innen
01:12	N: Nachfrage nach dem Verhältnis Kollegen/innen
01:23	<i>Verhältnis Kollegen/innen</i> Verhältnis und Zusammenarbeit ist gut Viele Junglehrer/innen an der Schule – Zusammenhalt ist groß Wobei mit Frz.kollegen/innen weniger Jedoch Teamteaching mit einer Kollegin
02:03	N: Nachfrage nach weiteren positiven Aspekten
02:11	<i>Positive Aspekte</i> Begeisterung und Motivation der Schüler/innen
02:47	N: Nachfrage nach der Disziplin
02:51	<i>Disziplinprobleme</i> Keine
02:58	<i>Positive Aspekte</i> Entwicklung und Fortschritt der Kinder beobachten
03:25	N: Frage nach den Schwierigkeiten im Beruf
03:34	<i>Negative Aspekte im Beruf</i> Viel zum Tun, viele Stunden + Tagesbetreuung Arbeiten werden am Wochenende erledigt

	Rechtfertigung im privaten Umfeld – schlechtes Lehrerimage Schulstruktur generell, wie u.a. die 50-Minuten-Stunde Kaum Zeit zwischen den Schulstunden – Dauereinsatz Technikausfälle an der Schule
06:44	<i>Platzmangel im LZ</i> Großer Schreibtisch nicht so wichtig Andere Kollegen/innen beschwerten sich mehr darüber
07:16	N: Frage nach den Unterrichtsmaterialien
07:26	<i>Unterrichtsmaterialien</i> Unterschiedlich – ein Schulbuch sehr gut, ein anderes mangelhaft Private Materialsuche hält sich aus Zeitgründen in Grenzen
08:11	<i>Negativer Aspekt – Zeitmangel</i> Vorbereitungen und Materialsuche bleiben oft auf der Strecke Zu wenig Zeit für das Privatleben
08:32	N: Frage nach Überforderung
08:39	<i>Überforderung</i> Es geht so, in Maßen – da anderswo viel im Einsatz (Uni, Dissertation) schon ein bisschen überfordert Aber wenn nur die Schultätigkeit da wäre, dann wäre es ok
09:01	N: Frage nach der Stofffülle
09:05	<i>Stofffülle</i> Ist ok, v.a. im Frz.-LP nicht so schlimm. Vorgeschriebene Kompetenzbereiche sind unterbringbar
09:30	N: Frage nach dem Verhältnis mit den Eltern
09:36	<i>Verhältnis mit den Eltern</i> Persönlich keine Probleme Verwunderung aber über Desinteresse der Eltern Eltern rechtfertigen das Nicht-Lernen ihrer Kinder Kollegen/innen berichten von Sturheit + Desinteresse Fehlende Selbstreflexion
10:27	<i>Vernachlässigte Kinder</i> Manche Kinder verwahrlost Eltern kümmern sich nicht ausreichend

	Unterschriften oder Entschuldigungen werden nicht abgegeben, usw.
11:01	N: Nachfrage nach weiteren negativen Aspekten
11:08	<i>Negative Aspekte im Beruf</i> Teilweise schlechte Ausbildung an der Uni – Praxisnähe fehlt Unsicherheit zu Beginn der Lehrtätigkeit Sprachliche + didaktische Ausbildung ist verbesserungswürdig
11:49	N: Zusammenfassung der positiv genannten Aspekte
12:33	<i>Bestätigung der Zusammenfassung</i>
12:38	N: Zusammenfassung der negativen Aspekte
13:24	<i>Bestätigung der Zusammenfassung</i>
13:28	N: Nachfrage zum schlechten Lehrersimage
13:49	<i>Negativer Aspekt – schlechtes Lehrersimage</i> Typische Vorurteile – faule Lehrer/innen, viel Freizeit Medien tragen große Schuld Unzufriedenheit mit der Gewerkschaft – zu wenig Unterstützung Viel Gejammer In manchen Punkten sind die Klischees auch gerechtfertigt – schlechte und fauler Lehrer/innen gibt es Aber die Mehrheit der Lehrerkollegen/innen sind sehr gut und engagiert
15:08	N: Frage nach Verbesserungsvorschlägen
15:14	<i>Verbesserungsvorschläge</i> Bessere Ausbildung auf der Uni – stärkere Fachdidaktik und verpflichtete Auslandsaufenthalte Einführung der Ganztagschulen – Hoffnung auf eine sinkende Ausfallquote Elterngespräche führen, gegen Verwahrlosungen der Kinder Einführung von Wahlmodulen Veränderung des traditionellen Notensystems – Notendruck ist zu hoch
18:49	N: Frage nach der Bewertung des Berufes auf der Skala 1-5
19:11	<i>Bewertung Zufriedenheit</i> 2
19:20	Abschluss des Interviews

12.7.2 Formulierende Feininterpretation Johannes

Zeile 15 – 25

Thema: Positive Aspekte des Berufes

- 15 – 20: Johannes gefällt vieles an seinem Beruf als Französischlehrer. Erstens gefällt ihm sein Fach selber, er unterrichtet gerne Französisch. Das Unterrichten an sich macht ihm großen Spaß. Dann gefallen ihm seine Schule und sein schulisches Umfeld generell. Er kommt mit Kollegen/innen sehr gut klar und fühlt sich wohl. Er hat einen guten Austausch mit Kollegen/innen.
- 20 – 25: Johannes merkt an, dass der Austausch wie auch die Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen aus seinem Zweitfach, Geographie und Wirtschaftskunde, ein bisschen besser funktioniert. Unter den französischen Kollegen/innen findet man schon eher Einzelkämpfer. Mit einer Französischkollegin hat Johannes ein gutes Verhältnis und sie arbeiten auch gemeinsam.

Zeile 31 – 38

Thema: Zusammenarbeit und Verhältnis mit Kollegen/innen

- 31 – 38: Johannes bestätigt noch einmal das positive Verhältnis mit seinen Kollegen/innen. Der Vorteil an seiner Schule ist, dass es sehr viele Junglehrer/innen gibt. Hier ist die Zusammenarbeit wie auch der Zusammenhalt untereinander sehr groß. Jedoch erwähnt er erneut, dass dies im Französischen ein bisschen weniger ausgeprägt ist als mit den Kollegen/innen aus dem Zweitfach. Mit der oben schon erwähnten Kollegin, mit der er ein gutes Verhältnis hat, führt er eine Art Teamteaching. Einmal die Woche kommt sie in seinen Unterricht und sie arbeiten da gemeinsam. Das genießt er sehr und es ist auch für die Schüler/innen ein Vorteil.

Zeile 43 – 61

Thema: Weitere positive Aspekte am Beruf

- 43 – 54: Johannes gefällt die große Begeisterung seitens der Schüler/innen und vor allem auch, dass die Burschen mit Freude mitmachen. Das verwundert und erfreut ihn, da die französische Sprache mit einem schlechten Image behaftet ist. Er erwähnt das Image der „schwulen“ Sprache. Trotzdem sind die Buben

aktiv dabei. Er hat auch eine Anfängerklasse in Französisch und die Motivation in der Klasse ist super. Leistungsmäßig sind die Burschen zwar schwächer als die Mädchen, aber diese Tatsache behindert nicht die gute Mitarbeit und die Motivation.

Mit der Disziplin allgemein hat er überhaupt keine nennenswerten Probleme.

- 55 – 61: Johannes mag es, die Entwicklung der Kinder, sowohl die sprachliche wie auch die persönliche, im Laufe der Zeit mitzubekommen. Es freut ihn, wenn die Kinder zum Beispiel ihren Wortschatz erweitern. Er findet es schön, die Entwicklungen beobachten zu können.

Zeile 67 – 103

Thema: Negative Aspekte am Beruf

- 67 – 75: Negativ empfindet Johannes den großen Arbeitsumfang, den sein Beruf mit sich bringt. Er hat viel zum Tun. Natürlich kommt das auch davon, dass er privat sehr eingespannt ist. Neben seiner Lehrtätigkeit in der Schule, leitet er noch eine Lehrveranstaltung auf der Uni und schreibt an einer Dissertation. Er kommt insgesamt auf eine 50-Stunden-Woche. Von der schulischen Seite fallen hier 18 Stunden Unterricht und 4 Stunden Tagesbetreuung hinein, die vielen Stunden der Vor- und Nachbearbeitung seines Unterrichts sind noch nicht miteinbegriffen. Das empfindet Johannes als sehr anstrengend. Denn seine Wochenenden sind dann auch mit Arbeit gefüllt.
- 75 – 78: Dazu kommt noch, dass er sich für seinen Beruf sowohl in der Öffentlichkeit wie auch im privaten Umfeld oft rechtfertigen muss. Das Lehrerverbild ist nach wie vor nicht das Beste. Das ärgert ihn sehr.
- 79 – 89: Johannes kritisiert die Schulstruktur generell, also die Rahmenbedingungen in den Schulen. Hier fällt u.a. auch die 50-Minuten-Stunde hinein, an die sich Lehrer/innen strikt halten müssen. In seiner Schule ist diesbezüglich, durch das Weglassen der Pausenglocke, schon eine Veränderung eingetreten. Die Konsequenz ist aber, dass die Unterrichtszeit oft überzogen wird. Zum Beispiel kommen Lehrer/innen ein bisschen später und bleiben dafür ein bisschen länger. Man kann auch mit Absprache mit den einzelnen Kollegen/innen vereinbaren, dass man fünf Minuten länger im Klassenraum bleibt, dafür kann

er/sie das nächste Mal fünf Minuten früher kommen, usw. Ohne die Pausenglocke ist alles ein bisschen flexibler.

90 – 94: Der Dauereinsatz in der Schule wird von Johannes auch kritisiert. Man hat sehr wenig Zeit für sich, um sich kurz zu entspannen. Denn zwischen den einzelnen Schulstunden hat er zum Beispiel Gangaufsicht oder in den kurzen Pausen belagern ihn die Schüler/innen mit diversen Fragen usw.

94 – 103: Was ihm ebenfalls auf die Nerven geht, ist die immer wieder ausfallende Technik in der Schule. Er muss selber darüber lachen, weil es sich wie ein gängiges Klischee anhört, aber es ist in der Tat so. Von drei Kopierern ist immer einer defekt, der Drucker streikt oder der PC funktioniert nicht. Das erschwert ihm die Arbeit, denn dann muss er diese von zu Hause aus erledigen. Das sieht Johannes auch nicht ein.

Zeile 104 – 111

Thema: Arbeitsplatz

104 – 111: Johannes ärgert dafür andere Dinge weniger, über die sich seine Kollegen/innen beschweren, wie u.a. die Größe des Schreibtisches. Das ist ihm persönlich nicht so wichtig. Er sucht sich dann einfach einen freien Klassenraum zum Arbeiten, dort hat er seine Ruhe. Das ist ihm lieber, denn im Lehrerzimmer hat er links und rechts von sich Kollegen/innen sitzen. Aber seine Kollegen/innen haben sehr wohl ein Problem mit dem Platzmangel im Lehrerzimmer und beschweren sich oft darüber.

Zeile 117 – 130

Thema: Unterrichtsmaterialien

117 – 118: Beim Thema Unterrichtsmaterialien ist Johannes zweigeteilt. Es arbeitet in einer Klasse mit einem französischen Schulbuch, das er ganz gut findet. Dieses Buch hat viel Extramaterial und ein tolles Übungsbuch.

118 – 130: In seiner Anfängerklasse dagegen arbeitet er mit einem Schulbuch, das ihm persönlich überhaupt nicht gefällt. Die Übungen sind nicht gut und er findet das Layout des Schulbuches ein bisschen peinlich und kindisch. In dieser Klasse muss er hin und wieder Material selber suchen und zusammen stellen. Aber auch das hält sich in Grenzen, weil ihm einfach die Zeit dafür fehlt. Da

bleiben die Vorbereitungen schon oft auf der Strecke. Johannes ist froh, wenn er einmal Zeit für sich und seine Freunde/innen findet.

Zeile 135 – 147

Thema: Überforderung und Stofffülle

- 135 – 138: Eine wirkliche Überforderung spürt Johannes noch nicht. Er gibt zu, dass wenn er die ganzen Nebentätigkeiten auf der Uni nicht hätte und wenn er nur in der Schule eingesetzt wäre, dann wäre es schon in Ordnung.
- 142 – 147: Betreffend die Stofffülle fühlt sich Johannes auch nicht überfordert, denn der französische Lehrplan ist in Ordnung. Die verschiedenen Kompetenzbereiche, die gefordert werden, sind leicht unterzubringen. Der Lehrplan von seinem Zweitfach ist im Vergleich zum französischen schon viel komplexer.

Zeile 152 – 168

Thema: Verhältnis mit den Eltern

- 152 – 161: Johannes hat eigentlich keine großen Probleme mit den Eltern, nur manchmal wundert er sich über ihr Verhalten. Erst letztens waren die Eltern einer Schülerin, die frühgewarnt ist, bei ihm in der Sprechstunde. Er erzählt, dass die Eltern mit Rechtfertigungen und Ausreden kommen, warum ihr Kind zu wenig lernt anstatt sich mit dem Problem auseinander zu setzen. Das gefällt ihm nicht. Auch von seinen Kollegen/innen hört er oft von dem Desinteresse und der Sturheit, die die Eltern an den Tag legen. Er selber hat bemerkt, dass Eltern oft nicht fähig zur Selbstreflexion sind.
- 162 – 168: Was Johannes traurig findet, ist, dass er manchmal teilweise verwahrloste Kinder in seiner Klasse sitzen hat. Er merkt oft, dass sich die Eltern einfach zu wenig um die Kinder kümmern. Er hat eine Schülerin, deren Mutter nie irgendetwas unterschreibt oder Entschuldigungen für ihre Tochter schreibt. Ihm tut das sehr leid, weil sich die Schülerin permanent für das Verhalten ihrer Mutter entschuldigen muss.

Zeile 173 – 181

Thema: Weitere negative Aspekte am Beruf

- 173 – 181: Johannes kritisiert die schlechte Ausbildung und Berufsvorbereitung auf der Uni, weil es hier an Praxis mangelt. In seinen ersten Französischstunden hat er einen Schock gehabt, weil er dermaßen aus der französischen Sprache draußen war und die leichtesten Vokabeln teilweise nicht gewusst hatte. Er wünscht sich eine bessere didaktische Ausbildung auf der Universität.

Zeile 187 – 224

Thema: Zusammenfassung der positiven und negativen Aspekte

- 187 – 200: Die positiven Aspekte, die Johannes genannt hat, sind einmal das Unterrichten selber sowie sein Unterrichtsfach. Französisch zu lehren, bereitet ihm große Freude. Johannes kommt mit seinen Kollegen/innen gut aus und auch die Zusammenarbeit mit ihnen ist in Ordnung. Auch wenn sie mit den französischen Kollegen/innen weniger stark ausgeprägt ist, als mit den Kollegen/innen von anderen Fachrichtungen. Ganz besonders gefallen ihm die Freude und die Motivation, die seine Schüler/innen an den Tag legen. Als schön empfindet Johannes, dass er seine Schüler/innen begleiten darf und ihre Entwicklung, sowohl auf sprachlicher Ebene wie auch auf der persönlichen, miterleben darf.
- 202 – 224: Nicht zufrieden ist Johannes mit dem Ausmaß der Arbeit, denn es gibt viel zu viel zu tun. Er erledigt eine Menge in seiner Freizeit und vor allem am Wochenende. Dazu kommt noch, dass er sich wegen seinem Beruf in der Öffentlichkeit wie auch im privaten Umfeld rechtfertigen muss. Das Lehrerimage ist nach wie vor schlecht. In der Schule selber kritisiert er die Schulstruktur allgemein sowie die immer wieder ausfallende Technik, die ihm das Vorbereiten seiner Stunden erschwert. Schlussendlich bemängelt Johannes noch die schlechte Ausbildung auf der Universität.

Zeile 232 – 260

Thema: Schlechte Image der Lehrer/innen

- 232 – 250: Die Lehrer/innen kämpfen nach wie vor mit den gängigen Vorurteilen, dass sie faul wären und zu viel Freizeit hätten. Immer wieder diskutiert er darüber, u.a. mit seinem Onkel. Johannes ist sich sicher, dass sein Onkel keine zwei Tage Lehrer wäre, wenn der wüsste, wie viel Arbeit dahinter steckt. Leider repräsentiert er auch die Meinung der breiten Masse. Hierfür sind auch die Medien und die Gewerkschaft schuld. Johannes wünscht sich mehr Unterstützung seitens der Gewerkschaft. Er wirft ihnen argumentationslose Forderungen vor, wie, dass Lehrer/innen weniger arbeiten sollen. Diese Idee unterstützt er auch, nur kritisiert er, dass dieser Vorschlag ohne Argumente in die Welt posaunt wird und wird das Bild des „faulen Lehrers“ dadurch noch stärker geprägt wird. Ihm gefällt das dauerende Gejammer seitens der Gewerkschaft nicht.
- 251 – 260: Johannes räumt aber ein, dass die Kritik manchmal auch gerechtfertigt ist, denn es gibt in der Tat manche faule und auch schlechte Lehrer/innen. Er erwähnt in diesem Zusammenhang eine Kollegin, die kaum einen französischen Satz fehlerlos ausspricht. Natürlich ist das nicht die Mehrheit. Er hat sehr viele gute und engagierte Kollegen/innen, die sich für ihren Unterricht und ihre Schüler/innen einsetzen.

Zeile 265 – 309

Thema: Verbesserungsvorschläge

- 265 – 273: Johannes wünscht sich vorerst einmal, eine bessere didaktische Ausbildung auf der Universität. Auch würde er Auslandsaufenthalte in die Ausbildung fest verankern, weil er das als wichtig empfindet. Dank seiner Sprachassistenten und seinem Erasmusaufenthalt, kann er das Land kulturell repräsentieren und auch gute Gründe für das Französisch lernen anführen. Ein/e gute/r Französischlehrer/in muss sich mit der Sprache und mit dem Land identifizieren können. Das erfordert, dass man viel Zeit in diesem Land verbringt.
- 273 – 282: Johannes hätte gerne eine flächendeckende Einführung des Ganztagesystems in den Schulen, denn dadurch erhofft er sich, eine verminderte Ausfallquote

von Schüler/innen. Er arbeitet im 11. Bezirk, in einem typischen Arbeiterbezirk, und da bemerkt er bei vielen Familien einen fernen Bildungszugang. Die Ganztagschule könnte auch Kinder aus sozialschwächeren Familien besser fördern. Abgesehen davon, möchte Johannes öfter das Gespräch mit den Eltern suchen. Im Vordergrund steht hier, verwahrlosten Kindern zu helfen.

283 – 289: Die Einführung von Wahlmodulen würde Johannes ebenfalls gefallen. Hier wählen die Schüler/innen ihre Fächer selber. Er hat lieber weniger Kinder im Französischunterricht sitzen, aber die die da sind, wollen die Sprache tatsächlich auch lernen. Schüler/innen zu etwas zu zwingen, bringt nichts.

290 – 309: Das traditionelle Notensystem empfindet Johannes als verbesserungswürdig, denn es ist veraltet. Den Sinn der Noten eins und fünf leuchten ihm noch ein, aber er sieht keinen großen Unterschied zwischen zwei und drei bzw. drei und vier. An dieser Stelle kommen Lehrer/innen oft in Erklärungsnot. Er wünscht sich ein anderes System zum benoten. Jänner und Juni sind für ihn die schlimmsten Monate wegen dem Notendruck. Er hat im Französischen sehr viele Aufzeichnungen, denn neben den Schularbeiten werden noch schriftliche Hausübungen oder Vokabelwiederholungen benotet. Am Ende hat er eine lange Liste an Noten, Plus und Minuse. Das raubt ihm viel Zeit, bis er eine gerechte Schlussnote berechnen kann.

13 ABSTRACT

Ein gutes Wohlbefinden der Pädagogen hat einen positiven Einfluss auf die Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen. In der Realität zeigen jedoch zahlreiche Studien, dass sich eine große Anzahl an Lehrer/innen über die wachsenden Belastungen beklagt und sich in ihrem Beruf überfordert fühlt. Dadurch sinkt auch ihre Berufszufriedenheit. Insbesondere kämpft das heutige Lehrpersonal mit der mangelnden Anerkennung in der Öffentlichkeit und dem schlechten Image in der Gesellschaft, die Überforderung im Beruf aufgrund hoher Anforderungen und geringe Unterstützung seitens der Behörden, Eltern und Schüler/innen.

Im Fokus dieser Arbeit steht die Erforschung der Berufszufriedenheit von Sprachlehrer/innen, konkreter gesagt von Muttersprachlehrer/innen und Französischlehrer/innen.

Die berufliche Situation dieser beiden Lehrer/innengruppen soll untersucht und miteinander verglichen werden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Einblick in die Berufszufriedenheit von muttersprachlichen und französischen Lehrer/innen an Wiener Schulen zu geben. Die Arbeit bezieht sich auf die subjektiven Erfahrungen der Sprachlehrer/innen und stellt sich die Frage, wie zufrieden sie mit ihrer Arbeit sind und welche Aspekte zu dieser Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit führen.

Die Antworten auf diese Fragen werden mit Hilfe der qualitativen Methode und offenen problemzentrierten Interviews, die mit der dokumentarischen Methode von NOHL ausgewertet wurden, gesucht.

Die vorliegende Arbeit erhebt nicht den Anspruch einer vollkommenen Darstellung der Berufssituation der Lehrer/innen, denn dafür ist die Anzahl der interviewten Personen zu gering. Jedoch können die Ergebnisse die Basis für weitere Forschungen liefern, denn besonders die Berufssituation von Muttersprachlehrer/innen in Österreich ist bisweilen zu wenig untersucht.

14 CURRICULUM VITAE

Angaben zu meiner Person

Familienname: Radic

Vorname: Natasa

Geburtsdatum und -ort: 07. Juli 1984 in Wien

Nationalität: Österreich

Ausbildung

- | | |
|------------------|---|
| Jan. – Juli 2009 | Auslandssemester in Avignon (Südfrankreich), im Rahmen des Austauschprogrammes „Erasmus“ |
| Seit 2004 | Lehramtsstudium „Französisch“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ an der Universität Wien |
| 1998 – 2004 | Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe in der Straßergasse 37-39, 1190 Wien
Ausbildungszweig: Europa
Abschluss: Reifeprüfung |
| 1994 -1998 | Gymnasium in der Feldgasse 6 - 8, 1080 Wien |
| 1990 – 1994 | Volksschule in der Lange Gasse 36, 1080 Wien |

Berufliche Tätigkeiten

- | | |
|-------------------|---|
| Seit Oktober 2007 | Technische Koordinatorin in der Notrufzentrale, Betreuung der Länder Österreich, Kroatien, Serbien, Montenegro, Bosnien und Herzegowina in: Allianz Global Assistance, Pottendorfer Straße 25-27, 1120 Wien |
| 2005 – 2006 | Parallele Beschäftigung neben der Kellnertätigkeit als:
Angestellte in der Brot- und Backabteilung im „Merkur“, Ruckergasse 36-38, 1120 Wien |
| 2003 – 2007 | Mitarbeiterin im Gastronomiebereich im Fitnessclub „Holmes Place“, Wipplingerstraße 30, 1010 Wien |
| 2002 – 2003 | Catering bei verschiedenen Veranstaltungen |
| Juli – Sept. 2001 | Verpflichtendes dreimonatiges Praktikum im Hotel „Anatol“, Webgasse 26, 1060 Wien |