



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen

kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert

Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



OKUL - TÜRKISCH IN DER SCHULE

ID 45

Mag. Michael Krebs

HTBLuVA Wiener Neustadt

Wiener Neustadt, Juni 2011

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	4
2.1	Zielsetzungen	7
2.2	Umstellung auf ein Freiwilligen-Projekt	9
2.3	Pflichtenheft für die technische Umsetzung	10
3	Projektverlauf	11
3.1	Meilensteine	11
3.2	Stolpersteine	11
3.2.1	Technische Änderungen	11
3.2.2	Organisatorische Herausforderungen	12
3.2.3	Erarbeitung des Wörterbuchs	12
3	PROJEKTERGEBNIS	15
3.1	Okul-Wiki	15
3.2	Das Wörterbuch	15
4	EVALUIERUNG	17
4.1	LehrerInnenperspektive	17
4.2	SchülerInnenperspektive	18
5	Genderaspekte	20
	Literaturverzeichnis	23

ABSTRACT

Das Unterrichtsprojekt widmet sich den Schülerinnen und Schülern mit Türkisch als Erst- (Familien-, Gruppen-)Sprache, behält aber auch (vor allem in Bezug auf Haltungen und Einstellungen) ihr österreichisches Umfeld im Blick. Anhand von konkreten Arbeitsaufträgen zu den Themen „Türkische Sprache“ und „Österreichisch-türkische Beziehungen“ werden alle Schülerinnen und Schüler zu einer bewussten Beschäftigung mit kulturellen und sprachlichen Identitäten angeregt, insbesondere die SchülerInnen mit türkischem Sprachhintergrund sollen durch die Tätigkeit im Projekt ihre Selbstsicherheit auf dem Weg zum „Autonomous Learner“ stärken.

Sichtbares Ergebnis ist eine Internet-Plattform mit dem Titel „Okul – Türkisch in der Schule“ mit einem Deutsch/Türkisch-Bildwörterbuch, das auf den Unterricht an HTL bzw. technischen Fachschulen ausgerichtet ist.

Schulstufen: 9. bis 11. Schulstufe (1. bis 4. Jahrgang HTL)

Fächer: Auswertung und Nutzung in D und technischen Unterrichtsgegenständen

Kontaktperson: Mag. Michael Krebs

Kontaktadresse: Michael Krebs
HTBLuVA Wiener Neustadt
Dr. Ecknergasse 2
2700 Wiener Neustadt
m.krebs@htlwrn.ac.at

1 EINLEITUNG

Situation an der Schule und Vorerfahrungen

Türkischsprachige Schülerinnen und Schüler stellen eine der größten relativ homogenen Gruppen mit nichtdeutscher Muttersprache an unserer Schule dar. Obwohl türkische SchülerInnen nur etwa 5% in der höheren Abteilung und 20% der KlassenschülerInnenzahl in der Fachschule ausmachen, scheinen sie wesentlich häufiger Schulschwierigkeiten zu haben. Der Kontakt zu Eltern und Erziehungsberechtigten ist oft schwierig und durch sprachliche Barrieren beeinträchtigt. Überdurchschnittlich viele (vor allem männliche) Jugendliche türkischer Abstammung brechen die Ausbildung an der HTL mangels Erfolgs vorzeitig ab.

Die Ursachen für das allgemein schlechte Abschneiden – besonders männlicher - türkischer Jugendlicher – werden (nicht nur von ihren SprachlehrerInnen) in mangelnder Sprachbeherrschung verortet. Überdurchschnittlich oft wird ausreichendes Sprachverständnis vermisst, wie es etwa passiv zum Verständnis der Unterrichtsmaterialien, zum Verständnis mündlicher Anweisungen oder aktiv zur Formulierung korrekter Antworten und zum Verfassen von Texten aller Art erforderlich wäre. In vielen Fällen zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler trotz eines positiven Abschlusses der AHS-Unterstufe oder Hauptschule deshalb mangelhafte Leistungen erbringen, weil sie ihre Lehrerinnen und Lehrer „einfach nicht verstehen“.¹

Die problematische Situation von Schülern mit migrantensprachlichem Hintergrund wurde bereits in der PISA-Studie von 2000 thematisiert. Breit und Schreiner (2006)² führen aus, dass die durchschnittlich 13% Migrantinnen und Migranten in der österreichischen Schule deutlich öfter scheitern bzw. einen Jahrgang wiederholen müssen als die Mehrheit. Ursachen für die Schulprobleme sehen die Autoren im sozialen Status und im niedrigen Bildungsgrad der Schülereltern. Expertinnen wie Andrea Rudolph³ fordern dementsprechend eine (stärkere) Berücksichtigung des migrantensprachlichen Hintergrunds im Unterricht.

Auch für die Psychologie gilt inzwischen als gesichert, dass eine Erstsprache, die nicht Landessprache ist, im Bildungsverlauf kein Hindernis darstellen muss, sondern im Gegenteil kognitive Vorteile bringt⁴. Probleme treten allerdings auf, wenn die Spracherziehung vor allem im phonologischen und grammatikalischen Bereich unzureichend ist, wie dies gerade bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreich häufig der Fall zu sein scheint⁵. Die Daten einer von Fleischer (2007) zitierten umfassenden Spracherhebung in Bielefeld (ebd., S. 135 f.) decken sich mit den Beobachtungen mehrerer Lehrerinnen und

1 Diese Beobachtung wurde durch die Ausführungen eines meiner Absolventen bestätigt, der berichtete, dass er erst in der Volks- und Hauptschule Deutsch gelernt habe. Obwohl hier geboren, verdankte er seine Kenntnisse in der Landessprache einer engagierten Volksschullehrerin, die ihm in zusätzlichen Nachmittagsstunden Grundwortschatz und Grammatik beibrachte. Mir ist bewusst, dass diese Information und einige der folgenden Beobachtungen lediglich anekdotischen Charakter haben. Eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Probleme türkischsprachiger SchülerInnen in Österreich habe ich trotz intensiver Recherche jedoch bisher nicht gefunden.

2 Vgl. Breit, S. & Schreiner, C. (2006). Sozialisationsbedingungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. In: G. Haider, & C. Schreiner (Hrsg.). Die PISA-Studie: Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 170-178

3 Vgl. Rudolph, Andrea (2008). Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Konzepte und Anregungen für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Saarbrücken: Dr. Müller

4 Vgl. Fleischer u. a. (2007). Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule, Stuttgart: Kohlhammer, S. 135 f.

5 Die sprachlichen Defizite türkischstämmiger PflichtschülerInnen hat Ahyan Bayrak in seiner Dissertation untersucht. Auch er kommt zum Schluss, dass muttersprachliche Defizite die Sprachentwicklung allgemein behindern und somit Ursache für vergleichsweise schlechte Deutschkenntnisse und – in weiterer Folge – für mangelnden Schulerfolg sind. Er empfiehlt in diesem Zusammenhang „muttersprachlichen Unterricht“ – eine Einrichtung, die den Teilnehmer/innen meines Projekts (jedenfalls nach eigener Aussage) nie zur Verfügung stand (vgl. Bayrak, Ayhan (1995): Muttersprachliche Defizite türkischer Migrantenkinder in Österreich im mündlichen Bereich. Diss. Graz).

Lehrer, mit denen ich im Vorfeld dieses Projekts Gespräche führen konnte. Insbesondere die Erfahrungsberichte einiger Wiener Hauptschullehrer kreisten um Problemfelder, wie:

1. eine in ihren Ergebnissen als „unterdurchschnittlich“ bezeichnete sprachliche Vorbildung insbesondere türkischstämmiger Schülerinnen und Schüler;
2. besondere grammatikalische und phonologische Probleme dieser SchülerInnengruppe;
3. auffällige Verständnis-Probleme mit dem deutschen Wortschatz;
4. besondere Probleme betreffend die Arbeitshaltung im Unterricht.

Wie eine jüngst erschienene Studie über die Bildungswege von Migrantenkindern der 2. Generation zeigt, nehmen türkischstämmige Schülerinnen und Schülern schon in frühen Phasen der Schulbildung signifikant kürzer am Unterricht teil⁶. Das könnte u.a. mit ein Grund für den reduzierten deutschen Wortschatz sein.

Ohne Anspruch auf wissenschaftliche Validität kann ich aus meiner eigenen Erfahrung als Klassenvorstand und Deutsch-Lehrer an HTL und technischen Fachschulen folgende Probleme anführen, die ich als typisch für diese Gruppe ansehe:

- Türkischsprachige Schülerinnen und Schüler verfügen oft über einen relativ eingeschränkten Wortschatz und verstehen aus diesem Defizit heraus sowohl im Fach Deutsch als auch in technischen und wirtschaftlichen Gegenständen häufig nicht, „worum es in einem Text geht“.
- Neben diesen Schwierigkeiten beim Textverständnis zeigen sich Mängel in der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit. Etwas komplexere Schreib-Aufgaben (z. B. das Verfassen von Texten im Umfang von mehr als 200 Wörtern) werden häufig nicht in der auf dieser Stufe erwartbaren Form bewältigt.
- Auffällig oft im Vergleich zu MitschülerInnen mit der Erstsprache Deutsch gibt es Probleme mit der Arbeitshaltung, und zwar vorwiegend bei männlichen Schülern. Aufgaben werden nur auf mehrfaches Nachfragen hin und dann oft höchst nachlässig erledigt.
- Es ist schwierig, Kontakt mit den Erziehungsberechtigten aufzunehmen, wenn die Kontaktaufnahme gelingt, bleibt sie aufgrund von Sprachproblemen nicht selten ohne Folgen⁷. Eltern, die nach mehrmaliger Aufforderung den Kontakt z.B. mit dem Klassenvorstand aufnehmen, zeigen sich häufig schlecht informiert über die schulische Situation ihrer Kinder und fühlen sich wenig in das schulische Geschehen eingebunden.

Eigene Motivation für das Projekt

Selbst wenn derartige Probleme ganz sicher nicht auf SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund bzw. Sprachhintergrund beschränkt sind, möglicherweise nicht einmal über die spezifische Situation an unserer Schule hinaus verallgemeinerbar sind, erschienen mir die Probleme vor Ort dringend genug, um eine lokale Lösungsstrategie zu entwickeln.

Konkreter Anlass, bzw. „Auslöser“ für dieses Projekt war der Fall eines Schülers, Metin⁸, der im Schuljahr 2008/9 trotz erkennbar hoher Intelligenz in mehreren Gegenständen negativ

6 Crul, Maurice (2007), Pathways to Success for the Children of Immigrants, IMES: Amsterdam, S. 5

7 An dieser Stelle ist ausdrücklich festzuhalten, dass diese Zuschreibung von Defiziten selbstverständlich nicht verallgemeinert werden kann, sie wird hier als projektauslösende Beobachtung angeführt. Als „Gegenbeispiel“ kann eine Projektmitarbeiterin genannt werden, die zweisprachige (Türkisch/Deutsch) Absolventin der Abteilung ist und in ihrer ganzen Schullaufbahn eine überdurchschnittlich erfolgreiche Schülerin war.

8 Alle Namen von SchülerInnen wurden in dieser Arbeit durch zufällig erstellte Pseudonyme ersetzt.

beurteilt wurde, das Jahr wiederholen musste und somit in meine Klasse kam (3. Jahrgang, Informatik).

Als Jahrgangsvorstand versuchte ich, die Ursachen für Metins allgemein nicht zufriedenstellende Arbeitshaltung, sein extrem häufiges Fehlen und seine offensichtlich unterdurchschnittlichen Lese- und Schreibfähigkeiten zu eruieren, vor allem aber ihn zur Mitarbeit im Rahmen meines Unterrichts zu motivieren. Das bedeutete auch, dass ich Metin, den ich als Mitglied der „türkischen Gruppe“ an unserer Schule wahrnahm, meine besondere Aufmerksamkeit zuwandte.

Eines der wenigen Themen, die Metin zur Beteiligung am Unterricht bewegen konnten, war die Geschichte der türkischen Sprache, auf die im Deutschunterricht im Zuge einer kurzen Einführung in die Sprachgeschichte Bezug genommen wurde. Aus dieser eher zufälligen Beobachtung ergab sich bald die Idee zu einem Projekt, das die Sprache unserer „türkischen Minderheit“ zu einem Anliegen für die ganze Klasse machen sollte.

Gegen Ende des Schuljahres 2009/10 wurde daher meine Klasse (25 Schüler, davon einer mit Türkisch als Erstsprache) darauf vorbereitet, dass wir im Herbst ein Projekt über die türkische Sprache gestalten würden. Das Projekt sollte die Bereiche Grammatik, (schulrelevantes) Grundvokabular und türkische Landeskunde umfassen.

Als einziger kompetenter Sprecher des Türkischen sollte Metin die Aufgabe einer Auskunftsperson bzw. eines Experten übernehmen, der Beispielsätze formulieren und die Richtigkeit von Ergebnissen anhand seiner eigenen Sprechpraxis und seiner Kenntnis des Landes überprüfen würde. Dieser Expertenstatus sollte dazu beitragen, sein Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu stärken und in weiterer Folge seine Arbeitshaltung im Sinn der erfolgreichen Weiterverfolgung des selbst gewählten Bildungswegs günstig zu beeinflussen.

2 PROJEKTPLAN

Projektumgebung

Zur Zeit der Einreichung des Projektantrages fand eine lokalpolitische Kontroverse um ein geplantes türkisch-islamisches Kulturzentrum⁹ statt, die der lokalen Presse ausreichend Material für publikumswirksame Berichterstattung (mehrheitlich gegen die Errichtung dieser Institution) bot. Ein von der Rathausmehrheit organisiertes Mediationsverfahren scheiterte schließlich, nicht zuletzt an der fehlenden Bereitschaft der Anrainer, sich mit dem Anliegen der in der Gemeinde ansässigen türkischen „Community“ zu beschäftigen.

Unter dem Eindruck dieses Ereignisses fiel meine Entscheidung, an unserer Schule ein Unterrichtsprojekt zu entwickeln, das nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle Aspekte des Türkischen ins Zentrum der Betrachtung rücken könnte. Ein Ziel war, bei den SchülerInnen mit österreichischem Hintergrund über diese Begegnung mit dem Fremden im schulischen Kontext Interesse zu wecken und möglicherweise vorhandene negative Vorurteile gegenüber der „türkischen Minderheit“ an der Schule abzubauen.

Zur nachhaltigen Verwertung der Arbeitsergebnisse sollte eine einfach zentral editierbare Internet-Plattform entstehen, in diesem Fall ein Wiki unter dem Titel „Okul – Türkisch in der Schule“, das drei Kategorien umfassen würde:

1. Wortschatz, Vokabular Deutsch/Türkisch
2. Landeskunde unter dem Aspekt von österreichisch-türkischen Beziehungen
3. Vergleichende Sprachbetrachtung Deutsch/Türkisch

Ad 1) Geplant war erstens die Erstellung eines kleinen, möglichst interaktiven Bildwörterbuches, das die wichtigsten Begriffe des Schulalltags an einer HTL veranschaulicht. Es sollte Bild, Schriftbild und Ton verknüpfen. Für die Schüler einer Informatik-Klasse waren die technischen Herausforderungen in diesem Zusammenhang leicht zu bewältigen.

Ad 2) Der zweite Bereich sollte exemplarisch österreichisch-türkische Beziehungen behandeln, insbesondere Schulthemen boten sich an. Die Themen sollten in Form von Interviews, Berichten und Artikeln schreibend bewältigt werden. Die Veröffentlichung auf der Plattform sollte als Anerkennung für besonders gelungene Arbeiten wirken.

Ad 3) Im dritten Abschnitt/Teilbereich sollten ausgewählte grammatikalische Besonderheiten der Sprachen Deutsch und Türkisch ermittelt und einander gegenübergestellt werden.

Die hier erarbeiteten Ergebnisse sollten nach ausreichender Prüfung und Korrektur auf einer Wiki-Plattform online gestellt werden, die eine externe Expertin erstellen sollte. Für diese Aufgabe konnte die Absolventin Elif Köse gewonnen werden, die im Bereich der Internet-Programmierung arbeitet und auch über gute Türkisch-Kenntnisse verfügt.

2.1 Zielsetzungen

Ein grundsätzliches Ziel für das Projekt war es, einen direkten Zugang zu einem Schüler mit türkischem Migrationshintergrund zu finden, der statt auf Disziplinierung mittels Sanktionen

⁹ Die Stadt Wiener Neustadt leitete aufgrund von massiven Protesten der Anrainer ein so genanntes Mediationsverfahren ein, das inzwischen abgebrochen werden musste, weil bereits ein rechtsgültiger Baubescheid vorliegt. Im Zuge der medial ausgetragenen Auseinandersetzung zeigte sich einmal mehr, wie destruktiv sich vermeintliches Wissen (unreflektierte „Bilder im Kopf“) über „türkischer Kultur“ und „Mentalität“ auf nachbarschaftliche Diskussionsprozesse auswirkt, wenn die Basis von realen Begegnungen fehlt.

auf einen emotionalen Impuls zur Motivation setzen sollte. Metin sollte mit Begleitung und Anleitung schließlich ein selbstbestimmter, selbst gesteuerter Lerner werden.

Gerade durch die Beschäftigung mit dem Türkischen, das ein zentrales Element seiner nichtschulischen Lebenswelt darstellt, jedoch häufig genug als soziales Stigma empfunden wird, sollte ihm ein Zugang zu einer selbstbewussten Gestaltung seiner kulturellen Identität angeboten werden, was in weiterer Folge schulische Erfolge ermöglichen würde.

Das pädagogische Vorhaben orientiert sich am „Autonomous-Learner“-Modell von Betts¹⁰, das in der Begabendidaktik bereits zum Standard-Repertoire gehört. Wesentlich ist dabei die Herausbildung des Bewusstseins des/der Lernenden dafür, dass er/sie selbst die Verantwortung für die eigenen Fortschritte übernehmen muss, um erfolgreich zu sein.

Die nicht-türkische Mehrheit der Schüler wurde durch den sachlichen Zugang zum Türkischen als einem exemplarischen Unterrichtsgegenstand („Funktionsweisen einer nicht-indoeuropäischen Sprache“) motiviert, sich auf der Sachebene mit einem Element der österreichischen Alltagsrealität zu beschäftigen, möglichst unbelastet von den in ihrer Lebenswelt oft vorhandenen Ressentiments gegenüber „dem Türkischen“.

Die Arbeitsaufträge im Rahmen des Projekts konnten für die SchülerInnen je nach Vermögen und Leistungsbereitschaft eingeschränkt bzw. konkretisiert und innerhalb der Gruppe korrigiert und erweitert werden. Beiträge für ein Wiki sind nicht ja nicht primär der Bewertung durch eine „höhere Instanz“ unterworfen, also typische „Schulaufgaben“, sondern (zumindest ihrer Intention nach) wohl rasch publizierbar und für Nutzer des Wiki praktisch gleich verwertbar, aber auch nachträglich korrigier- und erweiterbar und so für den Ersteller des Beitrags nachhaltig nutzbar. Insofern erfüllen die Aufgaben alle Anforderungen an selbstbestimmtes Lernen im Sinne der Kriterien von Weinert¹¹ und Renzulli¹².

Insbesondere die Forderung nach selbstbestimmtem und zielgerichtetem Lernen sollte im Rahmen des Projekts für alle ProjektteilnehmerInnen umgesetzt werden. Immerhin sollte ja ein Projekt durchgeführt werden, das nicht nur einen unmittelbaren Lerneffekt für die Klasse, sondern auch einen konkreten mittel- und langfristigen Nutzen für die ganze Schule und besonders für ihre „türkische Community“ bringen könnte.

Aus pädagogischer Sicht sollte auch versucht werden, Erfahrungen aus der Begabtenförderung mit dem selbstbestimmten, selbstgesteuerten, eben „autonomen“ Lernen besonders für Schülerinnen und Schüler einer Risikogruppe nutzbringend einzusetzen.

Dabei ist zu beachten, dass eine erfolgreiche Fertigstellung eines präsentablen Produkts nicht unbedingt das wichtigste Ziel war. Nachhaltigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang auch den Start eines Förderkonzepts, das nicht in einem Schuljahr abgeschlossen sein kann

10 Vgl. Betts, G. T. (2003). The „Autonomous Learner“ Model for High School Programming, Gifted Education Communicator.

11 Vgl. Weinert, F. E. (2000). Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung, Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung, Salzburg. Weinert definiert darin einen produktiven, transferförderlichen und Kompetenz generierenden Unterricht durch acht Kriterien: Lernen soll aktiv, konstruktiv, zielgerichtet, kumulativ, systematisch, situiert, selbständig, und selbstreguliert, sowie kooperativ und partizipativ sein (vgl. auch Weinert 2000, S. 12 -14).

12 Vgl. Renzulli, J. R., Reis, S., (1997). The Schoolwide Enrichment Model. A How-To Guide for Educational Excellence. Die Enrichmenttriade Joe Renzullis sieht vor, authentische Materialien mit realistischen Arbeitsaufträgen in die Schule einzubringen. Lernen wird von ihm als eine ganzheitliche produktive Erfahrung gesehen, die Motivation durch Authentizität aufbaut.

und die langfristige Veränderung der Haltung gegenüber einer bestimmten Gruppe in der Schulgemeinschaft.

Die weitgehend offene Wiki-Plattform sollte eine zentrale Rolle in der Entwicklung einer *Learning Community* spielen, mithilfe derer sich Zusammenarbeit unter Schülerinnen und Schülern, aber auch der Lehrenden mit den Jugendlichen sowie der Eltern entwickeln kann. Besonders letztere Gruppe erwies sich im Projektzusammenhang bald als überaus interessiert und engagiert.

Für diesen Bericht wird der Aspekt der Motivation eine zentrale Rolle spielen. Wir stellen uns die Frage, ob und wie türkischsprachige SchülerInnen durch die explizite Beschäftigung mit „ihrer“ Sprache und Kultur einen produktiven Zugang zum Lernen im Allgemeinen und zum Sprachunterricht im Besonderen finden können.

Weiters wird danach gefragt, wie selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten am Rande, bzw. außerhalb des Curriculums (Türkisch ist ja kein Unterrichtsgegenstand und kommt in Lehrplänen nicht explizit vor, das Projekt wurde außerhalb der Unterrichtszeit durchgeführt) organisierbar ist und ob es zum allgemeinen Schulerfolg beitragen kann.

Da die Arbeit am Projekt de facto gar keine Auswirkungen auf die Notengebung hatte, konnte als pädagogischer Erfolg ja nur eine Steigerung der Lern-Motivation der teilnehmenden SchülerInnen gewertet werden.

Letztlich war dieses Projekt implizit auch der Versuch, Hintergrundinformationen über die von außen betrachtet sehr homogen wirkende „türkischsprachige Community“ der Schule zu bekommen. Schon nach wenigen Wochen der organisatorisch mühsamen Arbeit zeigte sich, dass LehrerInnen, die sich der Begegnung mit türkischen „Migrant/innen der 3. Generation“ aussetzen, eine Fülle an neuen Zugängen aber auch Herausforderungen erfahren.

2.2 Umstellung auf ein Freiwilligen-Projekt

Das Projekt stand unmittelbar vor dem Scheitern, als Metin wieder gewohnheitsmäßig dem Unterricht fernblieb¹³ und neuerlich in mehreren Gegenständen negativ beurteilt wurde.

Da Aufgeben für mich nicht in Frage kam, wurde in den großen Ferien des Schuljahres 2009/10 das Projekt neu aufgestellt und ein durchgängiger Projektplan ermittelt. Die Projektgruppe konnte nun nicht mehr aus dem Klassenverband heraus gebildet werden, da im folgenden Schuljahr kein Türkisch sprechender Schüler mehr als Experte zur Verfügung stehen würde.

Als praktikable, wenn auch nicht unproblematische Lösung bot sich an, interessierte Schülerinnen und Schüler aus anderen Klassen für die Teilnahme zu interessieren, allenfalls unterstützt durch ihre Lehrer. Als Kontaktpersonen boten sich Fachkollegen für Deutsch an. Ihr Beitrag bestand darin, auf einen schriftlichen und mündlichen Aufruf hin, interessierte Schülerinnen und Schüler zu nennen und an den Projektkoordinator zu verweisen.

Derzeit besteht die Projektgruppe aus 7 Schülerinnen und Schülern (1 Schülerin Abendschule für Berufstätige Hochbau, 2 Schüler 1. Jg. Hochbau, 2 Schüler 3. Jg. Elektrotechnik, 1 Schüler 1. Jg. Informatik, 1 Schüler 3. Jg. Informatik).

Eine grundlegende inhaltliche Änderung betraf den Grammatik-Teil des Projekts, da dieser für die Arbeit im Klassenverband konzipiert war. Zwar konnten die Schüler des mittlerweile 4. Jahrganges die relevanten Kapitel der Deutsch-Grammatik problemlos zusammenstellen und die jeweiligen türkischen Entsprechungen mithilfe der Fachliteratur ermitteln, doch

¹³ Die Gründe für sein Fehlen lagen nicht im Bereich der Schule und können an dieser Stelle nicht erörtert werden.

fehlte die ursprüngliche Motivation der besseren Verständigung mit dem Schulkollegen. Die Ergebnisse wurden deshalb im Klassenverband präsentiert und zur allfälligen Weiterarbeit gespeichert. Eine Einarbeitung in die Internet-Plattform erscheint jedoch vorerst aus dem genannten Grund nicht sinnvoll.

2.3 Pflichtenheft für die technische Umsetzung

Am Anfang des Schuljahres 2010/11 wurden folgende Vereinbarungen getroffen:

1. Die technische Mitarbeiterin Elif Köse wird eigenverantwortlich ein Wiki einrichten, das mehrere Bereiche, darunter eine Themen- bzw. Schülerprojektesammlung, ein visuelles Wörterbuch und einen Ratgeberbereich für türkisch-deutsche Sprachprobleme verwalten kann.
2. Als optimal wird eine Lösung gesehen, die nicht nur Text-, sondern auch Audio- und Videodateien in die einzelnen Seiten einbindet.
3. Nach Fertigstellung der Plattform und Einarbeitung der Daten wird Frau Köse für das Migrieren der Plattform auf einen schuleigenen Server verantwortlich sein.
4. Als technische Ausstattung wird ein Netbook mit Mikrofon und eingebauter Kamera angeschafft, um Audiodateien als Aussprachehilfe aufnehmen zu können. Mit dieser technischen Unterstützung werden zukünftig Interviews, Video-Konferenzen und andere dialogische Übungsformen leichter im Unterricht umsetzbar sein.
5. Da zahlreiche organisatorische Unabwägbarkeiten zu berücksichtigen waren, wurde vereinbart, dass Modellseiten bis zum Schuljahresende und eine präsentierbare Plattform bis zum nächsten *Tag der Offenen Tür* im November 2011 fertig gestellt sein müssen. Dieser Zeitrahmen erwies sich als notwendig, da die Redaktionsarbeiten für Wörterbuch und Textseiten sinnvollerweise nur in den großen Ferien durchgeführt werden können.

3 PROJEKTVERLAUF

3.1 Meilensteine

Die Abwicklung des Projekts sollte in 3 Abschnitten erfolgen:

1. Erstellung der Plattform
2. Erarbeitung der Materialien
3. Einpflegen der Daten

Die technische Umsetzung war für das Ende des Wintersemesters geplant. Die Erstellung von Material sollte gleichzeitig stattfinden.

Dass für das Einpflegen der Daten das Sommersemester, das durch Reifeprüfung und zahlreiche Unterbrechungen in Form von freien Tagen, Schulveranstaltungen u. a. ohnehin belastet war, möglicherweise nicht ausreichen würde, war mir bewusst, weshalb ich die Sommerferien 2011 für die Nachbearbeitung reservierte.

Mindestanforderung war eine funktionierende Plattform mit jeweils einem publizierwürdigen Projekt in jeder Kategorie. Dabei erschien mir das Bildwörterbuch am wichtigsten, da es sofort für andere SchülerInnen unserer Schule einsetzbar sein würde.

3.2 Stolpersteine

3.2.1 Technische Änderungen

Sehr rasch zeigte sich, dass weder der Zeitplan noch die inhaltliche Gestaltung durchzuhalten sein würden. Eine geeignete Wiki-Software war zwar bereits Ende 2010 gefunden, doch zeigte sich, dass eine wesentliche Anforderung, die Einbindung von Videos und Audio-Dateien, die für das interaktive Wörterbuch unerlässlich sein würden, nicht mit den verfügbaren Mitteln umsetzbar wäre.

Deshalb entschied ich mich zu einer grundlegenden technischen Änderung und wählte für die Erstellung des Wörterbuchs die frei verfügbare Software MemoryLifter (<http://www.memorylifter.com/>), die für die Erstellung von multimedialen Lernkarteien perfekt geeignet ist. Die Einbindung in die Internetplattform konnte nun in Form einer Demo-Version (durch Bildschirmfotos) erfolgen, während die eigentlichen Wörterbücher zum Download freigegeben werden könnten. Somit war gesichert, dass die SchülerInnen an einem Projekt mitarbeiten würden, das eine konkrete Verbesserung der Unterrichtsarbeit für einen größeren Personenkreis ermöglichen würde.

MemoryLifter bot noch einen weiteren Vorteil: Dank einer im Programm vorgesehen Präsentationsfunktion wird man Lernkarteien als Diashow auf Präsentationsrechnern laufen lassen können und damit – zum Beispiel – einen Stand am Tag der Offenen Tür ausrüsten.

Die technische Änderung fand die Zustimmung der Computerexpertin, sodass die Plattform schließlich im März in ihrer endgültigen Form online gehen konnte – wenn auch mit eingeschränkten Funktionen, da sie erst nach dem Migrieren auf schuleigene Server in einen ernsthaften Probetrieb gehen darf. Dieser letzte Schritt wurde für Juni 2011 geplant.

3.2.2 Organisatorische Herausforderungen

Bereits im Frühherbst 2010 fanden sich Schülerinnen und Schüler zur freiwilligen Mitarbeit – und sie zeigten einen für mich erstaunlichen Enthusiasmus. Wie eine abschließende Befragung zeigte, sind einer überwältigenden Mehrheit der türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler die türkische Kultur und Sprache emotional sehr wichtig. Ich habe niemals zuvor in meiner Laufbahn mit Schülerinnen und Schülern zu tun gehabt, die sich für das Zuteilen einer Aufgabe ehrlich bedankten. Im Verlauf des Projekts ist mir das mehrmals widerfahren.

Für die Erarbeitung österreichisch-türkischer Themen konnte rasch eine Kontaktperson im österreichischen St. Georgs-Kolleg in Istanbul gefunden werden, die mir wertvolle Hintergrundinformationen über das türkische Schulwesen und aktuelle gesellschaftliche Fragen der heutigen Türkei liefern konnte. Aus den Gesprächen mit dieser Lehrerin ergaben sich einige Themen für Schülerprojekte, von denen eines an einen Schüler der Abteilung EDVO vergeben wurde, den wir im Folgenden Yildiz nennen wollen.

Yildiz bekam den Auftrag ein Interview in türkischer und deutscher Sprache vorzubereiten, in dem die wichtigsten Unterschiede des österreichischen und türkischen Schulsystems eruiert werden sollten. Er begann unverzüglich mit dieser Arbeit, für die er mit einer überraschenden Selbstverständlichkeit die Hilfe seines Vaters, der m. W. islamische Religion in Pflichtschulen unterrichtet, in Anspruch nahm. Es zeigte sich bald, dass Korrektheit im Ausdruck nicht nur diesem Schüler sehr wichtig war, sobald es um türkischsprachige Texte oder Textteile ging, auch andere suchten die Unterstützung türkischsprachiger Auskunftspersonen oder ihrer Eltern.

An keiner Stelle des Projektverlaufs wurde übrigens nach einer Einrechnung in die Beurteilung gefragt. Da kein Projektteilnehmer/keine Projektteilnehmerin von mir unterrichtet wurde, wurden lediglich Vereinbarungen über allfällige Freistellungen vom Unterricht getroffen, die vor allem in den Monaten Mai und Juni leichter zu haben waren (bzw. sein werden).

Leider ist zur Zeit der Abfassung des Berichts das Interviewprojekt noch unfertig, da sich am St. Georgs-Kolleg kein Interviewpartner finden ließ. Wir wurden an die türkische Botschaft in Wien verwiesen. Versuche zur Kontaktaufnahme laufen während der Entstehung dieses Berichts. An dieser Stelle ist anzumerken, dass in die Herstellung von Kontakten und die Suche nach Ansprechpersonen vermutlich der mit Abstand größte Anteil an Arbeitszeit zu investieren ist.

Aus der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern ergab sich immer wieder der Bedarf nach einer kompetenten Ansprechperson, die grammatikalische und orthografische Streitfragen rasch und sicher entscheiden könne. Eine diesbezügliche Anfrage bei der Turkologin Ao. Prof. Prochazka-Eisl stellte den Kontakt zur Diplomandin Carina Guttenbrunner her, die sich bereit erklärte, das Projekt als Korrektorin zu begleiten.¹⁴

3.2.3 Erarbeitung des Wörterbuchs

Der sicherlich arbeitsintensivste und zugleich präsentable Abschnitt des Projekts war die Erstellung des Wörterbuchs. Da ich als Lehrer bzw. Projektbetreuer mangels Sprachkenntnissen eher in der Rolle des Organistors und Coachs fungierte, war ich auf die von Schülern erarbeiteten Materialien angewiesen. Deshalb schien es von Vorteil, dass ich Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulstufen und Schulformen (Tages- und

¹⁴ Es ist angemessen, beiden Expertinnen an dieser Stelle von Seiten der HTBLuVA Wiener Neustadt den herzlichsten Dank auszusprechen, für die hohe Sachkompetenz und die begeisterte Selbstverständlichkeit, mit der sie diese zur Verfügung stellen.

Abendschule, Abteilungen Bautechnik/Hochbau, Informatik und Elektrotechnik) zur Mitarbeit fanden.

Als Modell dienten einige Homepages mit interaktiven Bildwörterbüchern wie etwa die unter folgenden Links auffindbaren:

<http://transblawg.eu/uploads/external/plant-cell.jpg>

<http://bildwoerterbuch.pons.eu/>

Um keine Copyrightverletzung zu begehen, wird darauf verzichtet, einen Screenshot abzubilden. Überdies findet sich im nächsten Abschnitt eine Darstellung des selbst erstellten Produkts.

Die SchülerInnen erarbeiteten Wortlisten zum Thema „Schule“ allgemein und zum fachpraktischen, sowie theoretischen Unterricht in den jeweiligen Abteilungen, die in elektronischer und teilweise handschriftlicher Form abgeliefert wurden.

Diese Arbeitsphase erstreckte sich über die Monate Februar bis März.

Für den nächsten Arbeitsschritt wurden Fotos beschafft, die Schülerinnen und Schüler bei typischen Arbeitsschritten darstellen. Sie wurden freundlicherweise von einem Kollegen, Herrn Schermann zur Verfügung gestellt, der sie für die Schulhomepage angefertigt hatte. Da die Zustimmung zur Verwendung bereits eingeholt war, konnten eventuelle rechtliche Probleme bei der Verwendung ausgeschlossen werden.

Die Projektmitarbeiter/innen hatten nun die Aufgabe, den Bildern einen oder mehrere Fachbegriffe zuzuordnen und sie mithilfe eines Textverarbeitungsprogramms in die Bilddarstellung einzubinden:



Die bildliche Darstellung war zwar internet-tauglich, doch fehlte eine technisch einwandfreie und benutzerfreundliche Einbindung von Audio-Dateien. Außerdem war eine Systematik des Wörterbuchs zu entwickeln.

Hier zeigte sich die methodisch-didaktische Nutzbarkeit des Programms Memory-Lifter. Es legte automatisch einzelne Kapitel in der Lernkartei an. Für das gegenständliche Projekt fiel die Entscheidung, pro Thema eine Kartei zu erstellen. Die Einteilung der Kapitel erfolgte nach Wortart, also Nomen und Verben getrennt.

Damit die Lernkarteien sowohl für Türkischsprachige als auch für Nicht-Türkischsprachige sinnvoll einsetzbar sind, wurde das Geschlecht der deutschen Nomen mit gespeichert und wird in der Lernkartei durch den bestimmten Artikel abgefragt.

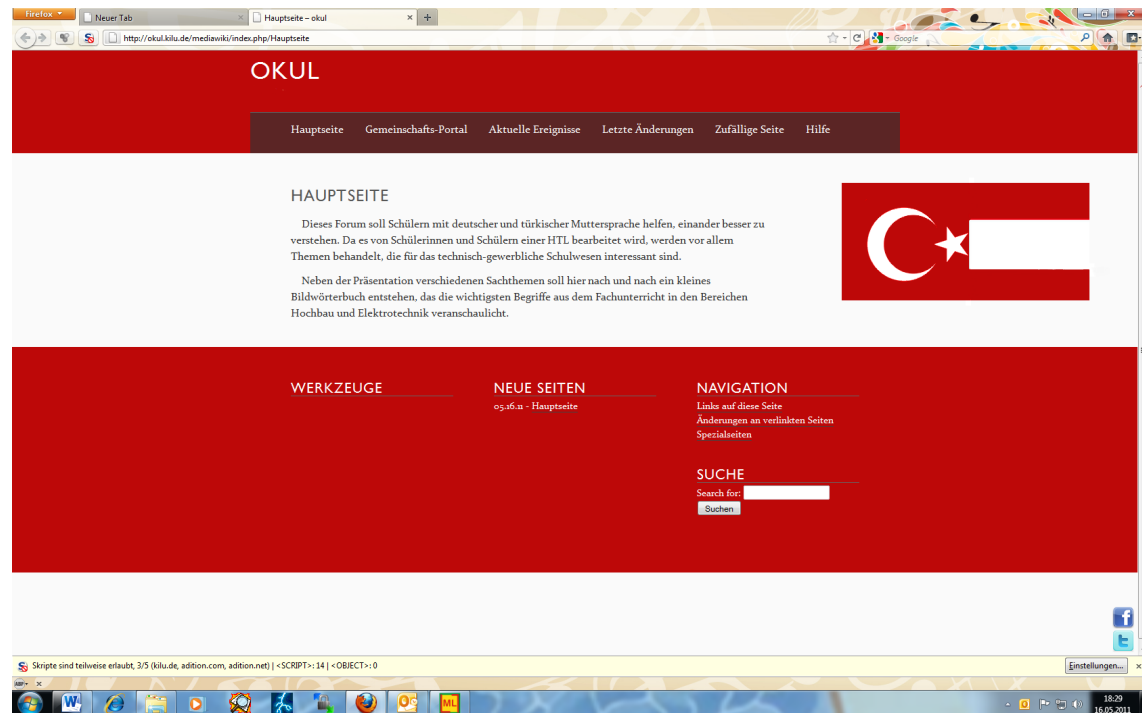
Im letzten Arbeitsschritt waren die Audiospuren aufzunehmen. Für jeden Karteneintrag wurde eine eigene mp3-Datei mit der Aussprache des türkischen Wortes erstellt und in die Kartei eingebunden.

Um möglichst alle Schülerinnen und Schüler einzubinden, wurden die Tonaufzeichnungen mehrmals gemacht. Erstens lernen die SchülerInnen so die Arbeit an phonetischer Genauigkeit, zweitens ergibt sich ein Mehrwert für die späteren Nutzer der Lernkartei, weil mehrere Sprecherinnen und Sprecher die phonologischen Varianten leichter erkennbar machen.

3 PROJEKTERGEBNIS

3.1 Okul-Wiki

Folgender Screenshot dokumentiert die Oberfläche des Wiki, das ab Ende des Schuljahres 2010/11 der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen wird:



Da die Software hohe Flexibilität in der Gestaltung des Internetauftritts erlaubt, können Anpassungen von Administratoren (neben dem Projektleiter werden das nur einige wenige sein) jederzeit online vorgenommen werden. Der Umgang mit Administrationsrechten wird vorerst sehr restriktiv bleiben, um einer missbräuchlichen Verwendung vorzubeugen.

3.2 Das Wörterbuch

Über den Leistungsumfang und die optische Gestaltung des Wörterbuches gibt folgender Screenshot Aufschluss:

The screenshot shows the MemoryLifter 2.3 software interface. The main window is divided into two panels. The left panel, titled "Frage", displays the Turkish word "çekiç" above a photograph of two people working with a hammer on a wooden structure. The right panel, titled "Antwort unten eingeben", displays the German word "der Hammer" above the same photograph, with a black circle highlighting the hammer. The interface includes a menu bar at the top with options like "Datei", "Bearbeiten", "Lernen", "Werkzeuge", and "Hilfe". A progress bar indicates 39.77% completion. The Windows taskbar at the bottom shows various application icons and the system clock.

Die gesuchte Bezeichnung wird in der Zielsprache benannt und mithilfe eines möglichst aussagekräftigen Bildes veranschaulicht. Eine Audiospur startet automatisch und liefert die korrekte Aussprache des Wortes.

Für die Beantwortung gibt es mehrere Modi: Eingabe des Wortes, Multiple Choice bzw. verschiedene Mischformen. So können beim Lernen Hörverstehen, Schreibrichtigkeit und semantische Zuordnung in verschiedener Kombination abgefragt werden.

Sämtliche Lernkarten können auch in umgekehrter Richtung genutzt werden, wenn z. B. türkischsprachige SchülerInnen das grammatische Geschlecht im Deutschen üben möchten.

4 EVALUIERUNG

Am Ende des Schuljahres immer noch mitten im Projekt zu stehen, kann grundsätzlich zweierlei bedeuten:

1. Die Planung war mangelhaft oder zumindest zu optimistisch.
2. Das Thema entwickelte eine Eigendynamik und „wuchs“ sozusagen im Zusehen.

Meines Erachtens treffen beide Befunde zu. Selbstkritisch muss ich anmerken, dass ich keinen Begriff davon hatte, wie viel Aufwand in so simple Vorgänge zu investieren ist, eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern – ohne nennenswerte Beeinträchtigung ihrer schulischen Verpflichtungen – auch nur zu einer kurzen Besprechung zu holen. Dem halte ich die gar nicht so simple Erkenntnis entgegen, dass ein brauchbarer Zugang zu einer immer wichtiger werdenden Gruppe von Schülerinnen und Schülern erst einmal gefunden werden musste.

Das betrifft auch die Lehrerebene, denn da sich meine Kenntnisse der türkischen Sprache und Kultur auf einige wenige Sätze und angelesenes Wissen aus Presstexten und Reiseliteratur beschränken, musste ich selbst erst herausfinden, bei welchen kulturellen Gegebenheiten ein auf Austausch und schülerzentriertes Arbeiten ausgerichtetes Projekt ansetzen können würde. Immerhin ging es darum, eine tendenziell Außenkontakt meidende und zur Selbstisolation neigende Gruppe von Menschen zu einem konstruktiven und selbstbestimmten(!) Lernen mit dem Ziel der Öffnung und Integration in eine österreichische Bildungsinstitution anzuleiten.

4.1 LehrerInnenperspektive

Der wohl größte persönliche Gewinn für mich als Lehrer bestand in der enthusiastischen Aufnahme der Idee bei allen, die zur Mitarbeit gebeten wurden. Besonders die Mitarbeit am Wörterbuch war den Schülerinnen und Schülern ein echtes Anliegen. Mit unerwarteter Selbstverständlichkeit wurden Eltern und andere Auskunftspersonen in die Arbeit mit einbezogen.

Besondere Probleme dieser nur vordergründig „einheitlichen ethnischen Gruppe“ werden landläufig immer wieder in einer mangelnden Bereitschaft zur „Integration“ vermutet. Dabei entfällt meistens die gebotene Verständigung darauf, was denn unter gelungener Integration zu verstehen sei. Die Arbeit am Projekt zeigte zumindest, dass sie im ursprünglichen Wortsinn selbstverständlich zu erreichen wäre, nämlich im Prozess des aktiven Sich-Einbringens. Die SchülerInnen fanden sowohl die Idee einer systematischen Beschäftigung mit Deutsch und Türkisch sinnvoll und motivierend als auch die Aussicht, damit Kolleginnen und Kollegen ein Mittel in die Hand geben zu können, an ihrer eigenen Sprachkompetenz zu arbeiten, und zwar in beiden Sprachen.

Dass kontrastive Linguistik in nächster Zeit kein Schulfach an HTL werden wird, ist zu vermuten. Dennoch hat sich gezeigt, dass Übersetzungsprobleme auch sehr desinteressierte Schüler (etwa den oben erwähnten Yildiz) zu einem sehr engagierten Arbeiten an der eigenen Sprache führten. Er investierte immerhin mehrere Nachmittage in die Vorbereitung eines türkisch-deutschen Interviews über die unterschiedlichen Schulsysteme, obwohl er keine Note dafür bekommen würde (und sich im Deutschunterricht meines Kollegen immer noch sehr zurückhaltend zeigt).

Wie viele LehrerInnen beobachten, erbringen türkischsprachige Schülerinnen häufig deutlich bessere Leistungen als ihre männlichen Kollegen. Auch in diesem Projekt zeigte sich ein

klarer Vorsprung der Schülerinnen, sowohl Selbstorganisation und Verlässlichkeit als auch die Qualität des gelieferten Materials betreffend. Eine Schülerin der Abendschule Hochbau, die als Mutter zweier Kinder niemals unterbeschäftigt ist, arbeitete mit großer Genauigkeit eine Wortliste zum allgemeinen Thema „Schule“ aus. Wie die Korrektorin bestätigte, war auch die Wortliste zum Thema „Hochbau“, angefertigt von einer Schülerin des 4. Jahrganges Bautechnik ohne irgendeinen Mangel. Die Schülerin konnte allerdings auf die Unterstützung durch ihren fachlich einschlägig gebildeten Vater zurückgreifen.

Ein wesentliches Anliegen des modifizierten Projekts war es, eine lernfreundliche Gemeinschaft von türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern zu schaffen. Dies dürfte gelungen zu sein, wie Rückfragen der teilnehmenden SchülerInnen und Anfragen von anderen Schülern und Schülerinnen, deren Abteilungen noch nicht eingebunden sind, dokumentieren.

Um das Projekt auf eine schulweite Basis zu stellen, wird im nächsten Jahr die Plattform für alle DeutschlehrerInnen geöffnet werden. Die im Laufe des Jahres erarbeitete Liste von österreichisch-türkischen Themen soll dann in Form eines Wettbewerbs umgesetzt werden: SchülerInnen mit türkischem Sprachhintergrund können solche Themen für Ausarbeitungen und Präsentationen wählen, mit der Aussicht, dass die besten Arbeiten auf der Homepage veröffentlicht werden.

Einige Beispielthemen:

- Das staatliche Prüfungssystem in der Türkei im Vergleich mit Österreichs Projekt einer teilzentralen Reifeprüfung
- Technisches Ausbildungswesen in Österreich und der Türkei
- Sport als Teil der Jugendkultur in den beiden Ländern
- Die aktuelle Remigrations- und Gründungsbewegung junger deutschsprachiger Türiinnen und Türken

4.2 SchülerInnenperspektive

Um die Ergebnisse aus der Sicht der teilnehmenden SchülerInnen bewerten zu können, wurden mit allen Teilnehmer/innen Interviews geführt, die folgendem Leitfaden folgten:

1. Sehen Sie sich selbst als zweisprachig (Deutsch/Türkisch)?
2. Wenn ja, gibt es Unterschiede in der Verwendung der beiden Sprachen (Familie, Schule, Arbeit etc.)?
3. Gibt es Bereiche, in denen Sie sich bessere Sprachkenntnisse wünschen würden? Wenn ja, in welcher Sprache?
4. Was war Ihre Motivation am Projekt teilzunehmen?
5. Werden Sie auch für weitere Arbeitsschritte zur Verfügung stehen?

Zusammengefasst können die Ergebnisse als überaus positiv bezeichnet werden. Alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gaben ihre Bereitschaft an, auch weiterhin für die Projektmitarbeit zur Verfügung zu stehen. Als Beweggrund für die Teilnahme wurde angegeben:

1. Die türkische Sprache ist mir sehr wichtig.
2. Meine berufliche und persönliche Entwicklung hängt eng mit Sprachkenntnissen zusammen.
3. Ich wollte etwas für andere (türkischsprachige) Schülerinnen und Schüler tun.
4. Ich wollte anderen helfen.

5. Ich möchte, dass auch Deutschsprachige die Gelegenheit bekommen, die türkische Sprache und Kultur kennenzulernen.
6. Ich finde, das Projekt ist eine gute Idee.

Einige Interviews führten tiefer in die persönliche, oft nicht unproblematische Bildungsgeschichte der Schülerinnen und Schüler. So erzählte etwa eine (berufstätige) Schülerin, dass sie gegen den Widerstand ihrer Eltern eine höhere Schule abgeschlossen hätte. Deutsch habe sie erst in der Schule gelernt, obwohl sie schon als Kleinkind nach Österreich gekommen sei. Um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, habe sie bewusst österreichisches Fernsehen gewählt (anstelle des familienüblichen türkischsprachigen).

Die relativ späte sprachliche Integration teilt sie mit vielen türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern. Ich hatte schon vor dem Projekt immer wieder Gespräche mit türkischstämmigen Absolventinnen und Absolventen geführt, die einhellig angaben, dass die sprachlichen Defizite bei Schuleintritt ihnen viele Jahre lang Schwierigkeiten bereitet hätten. Leider fehlten ihnen sowohl eine gezielte muttersprachliche Förderung als auch der frühzeitige Kontakt mit deutschsprachigen Kindern.

Die Wirksamkeit dieses interkulturellen und zweisprachigen Projekts hatte zwei Richtungen: Einerseits erlebten die Schülerinnen und Schüler die Beschäftigung mit ihrer muttersprachlichen Kultur als etwas Vertrautes, andererseits erschien ihnen die Vorbereitung jüngerer SchülerInnen auf das Leben in einer HTL als ein Dienst an der Gemeinschaft.

In diesem Sinne wurde auch die Idee der *Learning Community* praktisch erfahrbar gemacht.

PERSÖNLICHE SCHLUSSBEMERKUNG

Mit der Gestaltung der Online-Plattform ist eine wichtige Etappe des Projekts erreicht. In Hinkunft sollen schulweit Projekte aus dem Deutschunterricht mithilfe der Plattform präsentiert werden, um eine Vernetzung türkischsprachiger Schüler und Eltern zu erreichen. Es gilt jene Eltern einzubinden, die aufgrund sprachlicher Unsicherheit den Kontakt zur Schule meiden, sowie diejenigen zu unterstützen, die in einer selbstbewussten Haltung Integration als das begreifen, was der Ausdruck bezeichnet: Nicht das Aufgeben einer eigenen kulturellen Identität, sondern das Einbringen neuer Elemente in eine für Vielfalt offene neue Gemeinschaft.

Nach der Fertigstellung des Wörterbuches, das wahrscheinlich auch über die Plattform MemoryLifter publiziert werden soll, wird im nächsten Schuljahr der Wortschatz für die Abteilungen Maschinenbau/Automatisierungstechnik, sowie Informatik erarbeitet werden. Für dieses Projekt hat sich bereits ein Schülerteam gefunden.

Mein persönliches Wunschprojekt wäre die Einrichtung eines muttersprachlichen Unterrichts für interessierte SchülerInnen und Eltern türkischer Abstammung, eventuell in Zusammenarbeit mit einem der regional etablierten türkischen Vereine. Ganz sicher jedoch ist, dass ich selbst im Herbst die Sprache zu lernen beginnen werde.

5 GENDERASPEKTE

Auf Wunsch des Projektleiters werden einige Genderaspekte, die im Zwischen- und Endbericht sichtbar werden, von einem externen Standpunkt aus gesondert betrachtet.

5.1 Frauen und Mädchen in technischen Berufen

Verschiedene Initiativen und Maßnahmen zielen seit einigen Jahren darauf ab, mehr Mädchen und junge Frauen als bisher üblich für technische Berufe zu interessieren. In diesem Projektbericht werden drei Mädchen bzw. Frauen aus der „türkischen Community“ genannt, die den Weg in einen technischen Beruf erfolgreich beschreiten bzw. nach der Reife- und Diplomprüfung in diesem Bereich tätig sind.

Die Leistungen der weiblichen Teammitglieder werden im Projektbericht besonders hervorgehoben. Im ersten Beispiel wird auch die Unterstützung durch den Vater erwähnt:

„Wie die Korrektorin bestätigte, war auch die Wortliste zum Thema „Hochbau“, angefertigt von einer Schülerin des 4. Jahrganges Bautechnik ohne irgendeinen Mangel. Die Schülerin konnte allerdings auf die Unterstützung durch ihren fachlich einschlägig gebildeten Vater zurückgreifen.“ (S.18)

Ein weiteres weibliches Mitglied im Projektteam ist erwachsen und besucht die Abendschule, ihre besonders sorgfältigen und umfangreichen Beiträge werden im Bericht erwähnt: „Eine Schülerin der Abendschule Hochbau, die als Mutter zweier Kinder niemals unterbeschäftigt ist, arbeitete mit großer Genauigkeit eine Wortliste zum allgemeinen Thema „Schule“ aus.“ (S.18)

Über ihre sprachliche Sozialisation und die Haltung ihrer Primärfamilie ihre Bildungswünsche betreffend, die sich offensichtlich von jener der erstgenannten Kollegin unterscheidet, gibt sie im abschließenden Interview Auskunft:

„So erzählte etwa eine (berufstätige) Schülerin, dass sie gegen den Widerstand ihrer Eltern eine höhere Schule abgeschlossen habe. Deutsch habe sie erst in der Schule gelernt, obwohl sie schon als Kleinkind nach Österreich gekommen wäre. Um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, habe sie bewusst österreichisches Fernsehen gewählt (anstelle des familienüblichen türkischsprachigen).“ (S.19)

Für den Projektleiter fügen sich diese Beispiele in das Bild, das dem Erfahrungshintergrund von mehreren KollegInnen entspricht:

„Wie viele LehrerInnen beobachten, erbringen türkischsprachige Schülerinnen häufig deutlich bessere Leistungen als ihre männlichen Kollegen. Auch in diesem Projekt zeigte sich ein klarer Vorsprung der Schülerinnen, sowohl Selbstorganisation und Verlässlichkeit als auch die Qualität des gelieferten Materials betreffend.“ (S.17f)

Zwei externe Expertinnen begleiten das Schulprojekt, die externe technische Mitarbeiterin Elif Köse ist Absolventin der eigenen Schule.

5.2 Schüler aus der „türkischen (Schul-)Community“

Zur Frage: „Was könnte männliche Jugendliche mit „türkischem“ Familien-Hintergrund dazu motivieren, den an dieser Höheren Technischen Lehranstalt/Technischen Fachschule begonnenen Bildungsweg weiter zu verfolgen, wenn die schulischen Anforderungen hoch werden?“, finden sich im Projektbericht zwei „Fallbeispiele“:

5.2.1 Metin

Als „Auslöser“ für dieses Projekt wird der „Fall“ eines Schülers (Metin) bezeichnet, der dem Projektleiter durch „erkennbar hohe Intelligenz“, eine „allgemein nicht zufriedenstellende Arbeitshaltung“, „extrem häufiges Fehlen“ und „offensichtlich unterdurchschnittliche Lese- und Schreibfähigkeiten“ (S.6) auffällt.

Um ihn bemüht er sich als Jahrgangsvorstand in besonderer Weise, einerseits durch die Suche nach den Ursachen für Metins „Schulversagen“, andererseits durch Angebote im Rahmen des Deutschunterrichts, die sein Interesse wecken sollten (vgl. S. 6).

Dass die Gründe für Metins Schulprobleme offenbar im Wesentlichen außerhalb des Einflussbereichs der Schule lagen, wird in einer Fußnote erwähnt, Metin kann jedenfalls die ihm zuge dachte prominente Rolle des (einzigen!) Sprach-Experten im Projekt letztendlich nicht übernehmen.

Der Projektleiter gewinnt jedoch aus seiner Beobachtung, dass eines „der wenigen Themen, die Metin zur Beteiligung am Unterricht bewegen konnten“ die „Geschichte der türkischen Sprache“ war, die Annahme, dass ein „Projekt, das die Sprache unserer „türkischen Minderheit“ zu einem Anliegen für die ganze Klasse machen sollte“, auch für die gesamte Schulgemeinschaft interessant und nützlich sein könnte – und baut sein Projekt auf dieser Hypothese auf.

Der konzentrierte Blick auf einen einzelnen männlichen Schüler mit türkischem Hintergrund und die Suche nach Fördermöglichkeiten für ihn hat in diesem Fall zu einem Projekt geführt, in dem weibliche und männliche Jugendliche, die an der gegenständlichen Schule einer bestimmten Gruppe (der „türkischen Community“) zugerechnet werden, gemeinsam an der Herstellung eines Produkts für die Mitglieder eben dieser Community arbeiteten.

Der Versuch, die Arbeitshaltung, insbesondere das Durchhaltevermögen des Schülers Metin über eine motivierende Aufgabenstellung zu stärken, konnte nicht unternommen werden, weil Metin die Klasse verließ, im Endbericht wird jedoch ein Schüler genannt, dessen Projektbeteiligung den vom Leiter erwarteten Effekt einer Verstärkung der intrinsischen Lernmotivation zeigte¹⁵.

5.2.1 Yldiz

Es stellte sich im Zusammenhang mit den Interviews zum türkischen Unterrichtssystem heraus, „dass Übersetzungsprobleme auch sehr desinteressierte Schüler (etwa den oben erwähnten Yldiz) zu einem sehr engagierten Arbeiten an der eigenen Sprache führten. Er investierte immerhin mehrere Nachmittage in die Vorbereitung eines türkisch-deutschen Interviews über die unterschiedlichen Schulsysteme, obwohl er keine Note dafür bekommen würde (und sich im Deutschunterricht meines Kollegen immer noch sehr zurückhaltend zeigt).“ (S.17)

Auch er nimmt, wie seine weibliche Teamkollegin, die Unterstützung des Vaters in Anspruch: „Er begann unverzüglich mit dieser Arbeit¹⁶, für die er mit einer überraschenden Selbstverständlichkeit die Hilfe seines Vaters, der m. W. islamische Religion in Pflichtschulen unterrichtet, in Anspruch nahm. Es zeigte sich bald, dass Korrektheit im Ausdruck nicht nur diesem Schüler sehr wichtig war, sobald es um türkischsprachige Texte oder Textteile ging, auch andere suchten die Unterstützung türkischsprachiger Auskunftspersonen oder ihrer Eltern.“

15 „An keiner Stelle des Projektverlaufs wurde übrigens nach einer Einrechnung in die Beurteilung gefragt.“ (S.17)

16 Yldiz hatte den Auftrag, ein Interview in türkischer und deutscher Sprache vorzubereiten, in dem die wichtigsten Unterschiede des österreichischen und türkischen Schulsystems eruiert werden sollten.

Inwieweit durch die in diesem Projekt vorgeschlagenen Maßnahmen nachhaltig geeignet sind, das „Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu stärken“ und in weiterer Folge die „Arbeitshaltung im Sinn der erfolgreichen Weiterverfolgung des selbst gewählten Bildungswegs günstig zu beeinflussen“, könnte in einem möglichen Folgeprojekt im Sinn der *Action Research* genauer beobachtet werden.

Besonders interessant erscheint die Annahme, dass männlichen Mitgliedern der schuleigenen „türkischen Community“ mit Lernproblemen über die Zuteilung der sprachlichen Expertenrolle so viel Selbstsicherheit auf einer Sachebene verschafft werden könnte, dass sie (als Ergebnis einer Ermutigungs-Strategie) auf andere Lernbereiche ausstrahlt und zu einer Veränderung der Arbeitshaltung insgesamt führt.

Auch die Wirksamkeit dieser Ermutigungsstrategie könnte in einem Folgeprojekt näher untersucht werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Bayrak, Ayhan (1995): Muttersprachliche Defizite türkischer Migrantenkinder in Österreich im mündlichen Bereich. Diss. Graz

Betts, G. T. (2003): The „autonomous learner“ Model for High School Programming, Gifted Education Communicator

Breit, S. & Schreiner, C. (2006): Sozialisationsbedingungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. In G. Haider, & C. Schreiner (Hrsg.), Die PISA-Studie: Österreichs Schulsystem im Internationalen Wettbewerb (S. 170-178). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Crul, Maurice (2007): Pathways to Success for the Children of Immigrants, IMES: Amsterdam

Fleischer u. a. (2007): Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule, Stuttgart: Kohlhammer

Renzulli, J. R., Reis, S., (1997): The Schoolwide Enrichment Model. A How-To Guide for Educational Excellence

Renzulli, J., Reis, S. M., Stednitz, U. (2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabtenförderung ohne Elitebildung. Aarau

Renzulli, J.S. (1994); Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1985): The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Seufert, S. (2004): Virtuelle Lerngemeinschaften: Konzepte und Potenziale für die Aus- und Weiterbildung. In: Online-Communities - Chancen für Informelles Lernen in der Arbeit. Hrsg.: Zinke, Gerd, Fogolin, Angela. Bielefeld, S.28-38.

Weinert, F. E., (2000): Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung, Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung, Salzburg

Winkler, K., Mandl, H. (2002): Learning communities. In: Wissensmanagement für die Praxis: Methoden und Instrumente zur erfolgreichen Umsetzung. Hrsg.: Pawlowsky, P.. Neuwied, S.137-164.

Winkler, K. (2004): Communities – Der Schlüssel zum Wissensmanagement? Kennzeichen, Gestaltungsprinzipien und Erfolgsfaktoren in face-to-face und virtuellen Gemeinschaften, Berlin.

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge."