

Sprache, sprachsensibler Fachunterricht und die Vorbereitung darauf an Österreichischen Auslandsschulen

Thomas Schlager

Abstract: Das österreichische Auslandsschulwesen umfasst acht Institutionen, an denen insgesamt 146 österreichische Lehrkräfte nach österreichischen Lehrplänen unterrichten, welche an spezifische Landesgegebenheiten adaptiert sind. Die Unterrichtssprache ist Deutsch und jene sieben Schulen, die eine Sekundarstufe II umfassen, führen zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung. Da die Schulen hauptsächlich von Kindern der Gastländer besucht werden, ist der Anteil an Schüler*innen mit Deutsch als Muttersprache gering. Daraus ergibt sich sowohl eine hohe Verantwortung als auch Herausforderung für den deutschsprachigen Fachunterricht. Auf diesen müssen entsandte Lehrkräfte rasch und effizient vorbereitet werden. Wie ein Konzept aussehen kann, welches genau diese Vorbereitung und eine nachhaltige Verankerung sprachsensiblen Fachunterrichts gewährleistet, ist das Ziel des hier vorgestellten Forschungsprojekts.

Schlagwörter: Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU), Österreichische Auslandsschule, Sprachsensibilität, Lehrerfortbildung

Abstract: The Austrian school system abroad includes eight institutions where a total of 146 Austrian teachers provide lessons following Austrian curricula, which are adapted to specific national circumstances. The language of instruction is German and seven schools that include secondary level take the standardized school-leaving examination. As the schools are mainly attended by students from the host countries, the proportion of pupils with German as their first language is low. This results in both a high level of responsibility and a challenge for language-sensitive subject teaching. The teachers sent abroad must therefore be prepared quickly and efficiently. The aim of the research project presented is to develop a concept that ensures this preparation and the sustainable integration of language-sensitive subject teaching.

Keywords: German-language subject teaching (DFU), Austrian school abroad, language sensitivity, teacher training



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

1 Einleitung

An Österreichischen Auslandsschulen (ÖAS) wird Deutsch als Unterrichtssprache geführt und in der Sekundarstufe II als Abschluss die standardisierte Reife- und Diplomprüfung angestrebt. Da die Mehrheit der Schüler*innen nicht Deutsch als Muttersprache aufweist, ist eine der Anforderungen an entsandte Lehrkräfte, auch im Fachunterricht Sprachlehrer*in zu sein. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass nur wenige Fachlehrkräfte die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) verlangten Fähigkeiten im Bereich der Sprachvermittlung mitbringen. Umso wichtiger ist es, alle Lehrkräfte an den ÖAS im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts, effizient und nachhaltig fortzubilden. Bis dato existiert kein nachhaltiges Fortbildungskonzept, um Fachlehrkräfte und neu in das österreichische Auslandsschulwesen eintretende Lehrer*innen, auf sprachsensiblen Fachunterricht vorzubereiten beziehungsweise fortzubilden. Ein innovatives Konzept, um Lehrer*innen für sprachsensiblen Fachunterricht zu schulen und diesen an den Auslandsschulen zu verankern, ist überfällig. Im folgenden Beitrag wird das österreichische Auslandsschulwesen vorgestellt, detailliert die sprachliche Situation und jene Strukturen und Menschen, die für Fortbildungen an den ÖAS verantwortlich sind, beschrieben. Auf dieser Basis wird abschließend ein Forschungsprojekt vorgestellt, dessen Ziel ein Konzept für nachhaltige Lehrer*innenfortbildung zur Verankerung sprachbewussten Fachunterrichts an ÖAS ist.

2 Forschungsstand

Über das österreichische Auslandsschulwesen existiert bis dato eine wissenschaftliche Arbeit: Es handelt sich dabei um eine Diplomarbeit, verfasst im Jahr 2012 von Bettina Fittner. Sie untersucht den sprachlichen und kulturellen Einfluss ersprachlicher Deutschlehrkräfte auf ihre Schüler*innen (DaF) an der Österreichischen Auslandsschule in Istanbul (vgl. Fittner 2012). Vergleicht man den Forschungsstand der Österreichischen Auslandsschulen mit dem des Deutschen Auslandsschulwesens, muss festgestellt werden, dass von einem ‚gut gehüteten Geheimnis‘ gesprochen wird (Hayden & Thompson 2003). Über das deutsche Auslandsschulwesen lässt sich konstatieren, dass Publikationen allgemein Mangelware sind und es nur sehr wenige wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zum Thema Auslandsschulen gibt. Empirische Forschungen zum Thema sind kaum vorhanden und explizit pädagogische Forschungen sind noch seltener (vgl. Adick 2013). Noch drastischer formulieren es Kühn und Mersch (2015), die behaupten, eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Deutschen Auslandsschulen habe bis dato nicht stattgefunden. Bezüglich schulinterner Lehrer*innenfortbildungen an Auslandsschulen gibt es ebenso keine wissenschaftlichen Untersuchungen. Das pädagogische Qualitätsmanagement (PQM) an deutschen Auslandsschulen, das Pendant zum Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) an österreichischen Auslandsschulen, beschäftigt sich mit der Schulentwicklung und wurde von Brüser-Sommer (2010) begleitet. Mägdefrau und Wolf (2018) haben in einer umfassenden Studie, in der wissenschaftliche Veröffentlichungen, die mit dem deutschen Auslandsschulwesen in Verbindung stehen, untersucht wurden, festgestellt, dass sich der Befund einer dürftigen Datenlage bis 2016 nicht dramatisch verbessert hat. Ein Großteil der zusammengetragenen Veröffentlichungen

besteht aus persönlichen Erfahrungen und deskriptiven Berichten. Medien für deren Veröffentlichung sind zum Beispiel die Zeitschrift ‚Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland‘ der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA), die Jahrbücher der ZfA, oder die Zeitschrift ‚Deutsche Lehrer im Ausland‘ des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland. In ihrer Studie identifizieren sie 36 empirische Forschungsarbeiten. Dabei sind qualitative und quantitative Forschungsdesigns beinhaltet. Von den 36 Arbeiten beziehen sich 12 auf das Deutsche Auslandsschulwesen und 22 sind internationale, auf Englisch veröffentlichte Studien, deren überwiegender Teil sich auf US-amerikanische Auslandsschulen konzentriert (vgl. Mägdefrau & Wolff 2018). Aus den Arbeiten wird der Aspekt des interkulturellen Austauschs deutlich sichtbar, der sich im Hinblick auf die sprachliche Situation insofern schwierig gestaltet, als dass bei der Entsendung der Lehrkräfte gefordert wird, dass sie zur Begegnung der Kulturen beitragen sollen und gleichzeitig ist in der Schule die deutsche Sprache dominant (vgl. Paulus 2011). Cornelißen (2016) konstatiert, dass die meisten aus Deutschland bestellten Lehrer*innen nicht ausreichend für die Herausforderungen des DaF-Unterrichts und des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) ausgebildet seien. Dies führe oftmals zu einem „Praxisschock“ (Cornelißen 2016: 307), der wiederum maßgeblich über das Gelingen einer Auslandsentsendung entscheiden könne. In der Bund-Länder-Inspektion im Jahr 2012 wurde in einer Studie mit 72 Befragten ebenfalls Verbesserungsbedarf im Bereich DaF festgestellt (vgl. ZfA 2012). Dass dieser Bedarf nicht nur im deutschen Auslandsschulwesen, sondern orts- und sprachunabhängig existiert, stellt Halicioglu (2015) fest. Lehrkräfte werden vor der Entsendung nicht in genügendem Maße darauf vorbereitet, die L1-Sprache als Fremd- oder Zweitsprache zu unterrichten (vgl. Halicioglu 2015). Mägdefrau und Wolff formulieren dies folgendermaßen:

„Die Schulungen vorab bzgl. des Unterrichts in einem anderen Land und in einer anderen Kultur seien generell unzureichend, denn es werde angenommen Lehren sei Lehren – unabhängig vom Land und der Kultur des Unterrichts.“ (Mägdefrau & Wolff 2018: 9)

Sie fassen den Forschungsstand zum Auslandsschulwesen als insgesamt bescheiden zusammen. Die existierenden Publikationen haben weiters keine empirische Fundierung. Der Befund über den Forschungsstand zum deutschen Auslandsschulwesen ist auch für internationale Auslandsschulen gültig (vgl. Mägdefrau & Wolff 2018: 12). Die Betrachtungen zum Forschungsstand können damit abgeschlossen werden, dass wissenschaftliche Publikationen im Bereich der Auslandsschulen nach wie vor dürftig sind. Allgemeingültige Aussagen lassen sich aufgrund der inselhaften Untersuchungen kaum treffen. Die bisherigen Forschungsarbeiten bestätigen jedoch, dass im sprachlichen Bereich eine Optimierung der Vorbereitung der Lehrkräfte notwendig ist. Dies trifft auch auf die Österreichischen Auslandsschulen zu.

3 Allgemeine Informationen zum österreichischen Auslandsschulwesen

Um das österreichische Auslandsschulwesen in seiner Struktur und Vielfalt besser zu erfassen, ist im Anhang eine Übersicht über das österreichische Schulsystem bereitgestellt. Das Gros der Informationen zum österreichischen Auslandsschulwesen in diesem Kapitel stammt aus der Beantwortung parlamentarischer Anfragen, einem Forschungsprojekts des Autors, auf das am Ende dieses Beitrags eingegangen wird, sowie aus internen Dokumenten des BMBWF mit der ausdrücklichen Genehmigung zur Verwendung in wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Insgesamt umfasst das ÖAS acht Institutionen. Sechs Standorte befinden sich in Europa: ein Oberstufenrealgymnasium in Prag (Tschechien), eine AHS-Oberstufe und Handelsakademie in Istanbul (Türkei), eine Höhere Technische Lehranstalt (HTL) für Informationstechnologien in Shkodra (Albanien), zwei Standorte in Budapest (Ungarn), darunter eine Grundschule mit Mittelschule (Budapest I) und eine AHS-Oberstufe (Budapest II). Die AHS-Oberstufe in Triesen (Liechtenstein) ist über ein bilaterales Abkommen an das österreichische Auslandsschulwesen assoziiert und nimmt insofern einen Sonderstatus ein, da an diesen Standort keine Lehrkräfte aus Österreich entsandt werden. Zwei weitere Standorte liegen außerhalb Europas: eine Grundschule und AHS in Querétaro (Mexiko) und ebenso eine Grundschule und AHS in Guatemala City (Guatemala). Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Institutionen des österreichischen Auslandsschulwesens, die zur Gänze als Privatschulen geführt werden, und listet zur Information auch die privaten Schulträger auf.

Land / Stadt	Schule	Schulträger	Schultyp
Ungarn / Budapest	Grundschule und Mittelschule (Budapest I)	Orden De La Salle	Primarstufe, Sekundarstufe I
Ungarn / Budapest	AHS-Oberstufe (Budapest II)	Schulstiftung	Sekundarstufe II
Türkei / Istanbul	AHS-Oberstufe und Handelsakademie	Orden der Lazaristen	Sekundarstufe II
Albanien / Shkodra	Höhere Technische Lehranstalt für Informationstechnologien	Schulstiftung	Sekundarstufe II
Tschechien / Prag	Oberstufenrealgymnasium	Schulverein	Sekundarstufe II
Liechtenstein / Triesen	AHS-Oberstufe	Privatstiftung	Sekundarstufe II
Mexiko / Querétaro	Grundschule, AHS	Schulverein	Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II
Guatemala / Guatemala City	Grundschule, AHS	Schulstiftung	Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II

Tabelle 1: Übersicht über die ÖAS (Faßmann 2018)

Werden die Institutionen nach Schultypen betrachtet, so ergibt sich daraus, dass es eine Schule der 6- bis 14-Jährigen (Primarstufe und Sekundarstufe I, Budapest I), fünf Schulen der Sekundarstufe II (Prag, Budapest II, Shkodra, Triesen, Istanbul), und zwei Schulen mit Primarstufe als auch AHS-Unterstufe (Sekundarstufe I) und Oberstufe (Sekundarstufe II, Guatemala, Mexiko) gibt.

Da an den ÖAS nach österreichischen Lehrplänen unterrichtet wird, führen jene sieben Schulen, die eine Sekundarstufe II umfassen, zur Matura (bzw. SRDP: Standardisierte Reife und- Diplomprüfung; vgl. Abitur). Die Lehrpläne werden jedoch nach der jeweiligen Gesetzeslage des Landes adaptiert und gegebenenfalls ergänzt. Dadurch kann es zu Änderungen der Stundentafeln und zur Erweiterung der Unterrichtsfächer kommen. In einer parlamentarischen Anfrage erläutert der ehemalige österreichische Bildungsminister (Amtszeit von 18.12.2017 bis 06.12.2021):

„Auf Grund der Tatsache, dass in den Sitzländern einiger österreichischer Auslandsschulen ebenfalls zentral vorgegebene Reifeprüfungen durchgeführt werden, die zu Terminkollisionen mit den österreichischen Prüfungen führen können bzw. auch geringe inhaltliche Anpassungen an den Lehrplan und die Prüfungsordnung notwendig waren, wurden den einzelnen Auslandsschulen vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung spezifische Prüfungsordnungen vorgegeben. Diese basieren strikt auf dem Prinzip der kompetenzorientierten österreichischen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung, die Termine sind standortbezogen.“ (Faßmann 2018: 8)

Die SRDP an einer ÖAS berechtigt zu einem Studium in Österreich. Ungefähr ein Drittel der Absolvent*innen entscheiden sich, ein Studium in Österreich zu beginnen (vgl. Faßmann 2018).

4 Zur Sprachsituation an Österreichischen Auslandsschulen

Von besonderer Bedeutung ist, dass Deutsch an allen ÖAS als Unterrichtssprache fungiert. In der Beantwortung der parlamentarischen Anfrage zeichnet Bildungsminister Faßmann folgendes Bild des Sprachunterrichts:

„An allen Standorten ist Deutsch die Unterrichts- und Bildungssprache, die von österreichischen Deutsch- und Fachlehrpersonen unterrichtet wird. In der jeweiligen Landessprache werden die Sprache und Literatur sowie standortabhängig Fächer (wie etwa Geschichte und Sozialkunde, Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung) von qualifizierten Ortslehrkräften vermittelt.“ (Faßmann 2018)

In dieser Stellungnahme werden zwei für die Funktionsweise der Auslandsschulen zentrale Aspekte deutlich angesprochen: Erstens, dass Deutsch an allen Auslandsschulen Unterrichtssprache ist und zweitens, dass Fachlehrpersonen ebenfalls Sprache unterrichten. In der Unterrichtssprache Deutsch lehren in erster Linie aus Österreich entsandte Lehrkräfte. Diese Lehrkräfte werden als österreichische Subventionslehrer*innen (ÖSL) bezeichnet und ihnen obliegt es, für die zur Absolvierung der SRDP erforderlichen Deutschkenntnisse zu sorgen. Aus der nachfolgenden Tabelle wird ersichtlich, dass es im Jahr 2017 insgesamt 146 entsandte Lehrkräfte gab.

Standort	Anzahl SuS	Anzahl ÖSL	Anzahl SuS pro ÖSL
Guatemala	985	25	39
Querétaro	392	16	25
Prag	281	12	23
Budapest I	450	22	20
Budapest II	240	13	18
Shkodra	394	23	17
Istanbul	496	35	14
Triesen	k.A.	0	-

Tabelle 2: Entsandte Lehrkräfte im Jahr 2017 (Faßmann 2018)

Aus der Gegenüberstellung der ÖSL mit der Anzahl der Schüler*innen am jeweiligen Standort, lässt sich ableiten, dass es in Guatemala eine Subventionslehrkraft pro 39 Schüler*innen gibt. An zweiter Stelle folgt mit großem Abstand Querétaro, wo das Verhältnis 25 Schüler*innen pro Subventionslehrer*in beträgt. Am anderen Ende dieser Skala liegen Istanbul mit einem Verhältnis von 14 und Shkodra mit einem Verhältnis von 17 Schüler*innen pro ÖSL. In diesem Zusammenhang ist jedoch aufgrund fehlender Informationen nicht berücksichtigt, dass manche Subventionslehrkräfte keinen deutschsprachigen Unterricht erteilen, da sie beispielsweise ausschließlich auf Englisch unterrichten. An den Auslandsschulen gibt es neben den Subventionslehrer*innen aus Österreich auch Orts- beziehungsweise Sur-place-Lehrkräfte. Diese sind direkt an der Schule am jeweiligen Standort angestellt und unterrichten weitgehend in der entsprechenden Landessprache. In der folgenden Tabelle ist die Anzahl der Ortslehrkräfte an den einzelnen Standorten, mit Ausnahme von Triesen, aufgelistet (vgl. Dorner 2020b). Werden diese der Anzahl der ÖSL gegenübergestellt, so wird ersichtlich, dass in Istanbul 60 Prozent aller Lehrkräfte österreichische Subventionslehrer*innen sind. In Shkodra beträgt dieser Wert 56 Prozent und in Budapest II 50 Prozent. Am gegenüberliegenden Ende der Skala befinden sich die Schulstandorte Guatemala mit 32 Prozent und Querétaro mit einem Anteil von 31 Prozent ÖSL am gesamten Lehrpersonal.

Standort	ÖSL	Ortslehrkräfte (sur-place)	Prozentanteil ÖSL am Lehrpersonal
Istanbul	34	23	60%
Shkodra	23	18	56%
Budapest II	13	13	50%
Budapest I	22	31	42%
Prag	14	25	36%
Guatemala	25	54	32%
Querétaro	10	22	31%

Tabelle 3: Anteil ÖSL am Lehrpersonal (eigene Darstellung)

Hinsichtlich der Sprachsituation an den ÖAS ist auch die Anzahl der Schüler*innen mit deutschsprachigem Hintergrund zu betrachten. Die in der folgenden Tabelle angegebenen Zahlen beruhen nicht auf tatsächlichen Sprachkenntnissen, sondern die Grundlage bildet eine Datenerhebung des BMBWF zu den Staatsbürgerschaften der Schüler*innen und Eltern. Deutschsprachiger Hintergrund wird daher angenommen, wenn Schüler*innen selbst oder zumindest ein Elternteil die österreichische oder deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.

Standort	Anzahl SuS	Anzahl SuS mit deutschsprachigem Hintergrund	Prozentsatz der SuS mit deutschsprachigem Hintergrund (gerundet)
Budapest I	450	49	11%
Mexiko	392	42	11%
Budapest II	240	20	8%
Prag	281	9	3%
Guatemala	985	12	1%
Istanbul	496	2	0%
Shkodra	394	0	0%
Triesen	k.A.	k.A.	-

Tabelle 4: Schüler*innen mit deutschsprachigem Hintergrund (Dorner 2020b)

Wird die Anzahl der Schüler*innen mit deutschsprachigem Hintergrund an der Gesamtzahl der Schüler*innen an den Standorten gemessen, ergibt sich, dass in Budapest I und Mexiko rund 11 Prozent der Schüler*innen einen formalen Bezug zum deutschen Sprachraum haben. Am Standort Budapest II sind es acht und in Prag drei Prozent. In Guatemala, Istanbul und Shkodra ist dieser Bezug praktisch nicht existent.

5 Deutschunterricht

Die Deutschkenntnisse, die erforderlich sind, um den Anforderungen und Zielsetzungen der österreichischen Lehrpläne zu genügen, werden je nach Schultyp auf unterschiedliche Weise erreicht. Grundsätzlich beginnt für die Schüler*innen mit dem Einstieg in eine ÖAS gleichzeitig der Deutschunterricht. In Guatemala und Querétaro erfolgt der erste Kontakt im angegliederten Kindergarten über Ortslehrkräfte. Ab dem Eintritt in die Volksschule erteilen in Guatemala, Querétaro und Budapest I ÖSL den Deutschunterricht. In Shkodra ist eine Grundschule nach albanischem Lehrplan angegliedert, die die sechste bis neunte Schulstufe umfasst. In den Schulstufen sechs bis acht wird intensiver Deutschunterricht erteilt, mit dem Ziel das Sprachniveau A2 des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) zu erreichen, welches für den Eintritt in die neunte Schulstufe vorausgesetzt wird. Die neunte Schulstufe ist dabei einerseits das letzte Jahr der Grundschule und der Schulpflicht in Albanien und andererseits gleichzeitig das erste Jahr der fünfjährigen HTL (vgl. Österreichische Schule Albanien 2021).

An den Standorten Budapest II, Istanbul und Prag sind Kindergarten und Volksschule nicht angegliedert. An diesen Schulen werden Vorbereitungsjahrgänge angeboten, um die erforderlichen Sprachkenntnisse zu erlangen. Aus der Europaschule in Budapest (Budapest I, Sekundarstufe I) wechseln etwa 60% in die österreichische Schule Budapest (Budapest II, Sekundarstufe II). Für jene Schüler*innen, die die erforderlichen Deutschkenntnisse noch nicht aufweisen, wird ein Vorbereitungsjahr angeboten (vgl. Krawarik 2010). An der ÖAS in Istanbul werden zwei unterschiedliche Vorbereitungsjahrgänge angeboten, abhängig davon, welche weiterführende Schule, HAK oder AHS-Oberstufe, angestrebt wird. Die beiden Angebote unterscheiden sich nicht im Umfang, sondern darin, dass die Stelle des Naturkundeunterrichts durch je eine Stunde mehr Informatik und Turnen ersetzt wird (vgl. Österreichisches St.Georgs Kolleg Istanbul 2020). Die österreichische Schule in Prag bietet eine sechsjährige Form, die zwei Jahre Grundschule nach tschechischem Lehrplan umfasst, als auch einen direkten Einstieg in die vierjährige AHS-Oberstufe an.

6 Deutschsprachiger Fachunterricht

Dass dem deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen eine besondere Bedeutung zukommt, wird an zahlreichen Stellen festgehalten. Der erste Hinweis findet sich für interessierte Lehrer*innen bereits in Informationsbroschüren. Darin wird die Relevanz des sprachsensiblen Fachunterrichts an den ÖAS für das Erreichen der gemeinsamen Ziele hervorgehoben. Die Anforderungen an dort tätige Lehrkräfte werden folgendermaßen beschrieben:

„Die Österreichischen Auslandsschulen orientieren sich an den entsprechenden österreichischen Lehrplänen. Die Schulen werden überwiegend von Schülerinnen und Schülern des Gastlandes besucht; die österreichischen Lehrkräfte unterrichten ihre Fächer in deutscher Sprache für nicht-deutschsprachige Schüler/innen, was Flexibilität und die Bereitschaft und Fähigkeit erfordert, in jedem Unterrichtsfach auch Sprachlehrer/in zu sein.“ (Weltweitunterrichten 2020)

In der für die Auslandsschulen zuständigen Abteilung des österreichischen Bildungsministeriums wurde im Jahr 2013 ein Grundlagenpapier für den Sprachunterricht in allen Fächern an den ÖAS in Auftrag gegeben. Ausgearbeitet wurde es gemeinsam von den Deutschkoordinationen (eine Form des mittleren Managements) aller Auslandsschulen. Die Deutschkoordinationen fordern in diesem Papier, dass „Jeder Lehrer/jede Lehrerin [...] auch SprachlehrerIn ist“ (Dorner 2013: 3). Als Zielgruppe des Grundlagenpapiers werden neueintretende Lehrkräfte genannt. Zur Ausgangslage heißt es darin:

„Österreichische SubventionslehrerInnen, die neu an die ÖAS entsandt werden, sollen hier einen kurzen Einblick in die Voraussetzungen und Zielsetzungen der Spracharbeit an den Schulen erhalten. Detaillierte Unterlagen finden sich an allen Schulen – sie differieren je nach Standort aufgrund der örtlichen Gegebenheiten.“ (Dorner 2013: 3)

Zu den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen wird angegeben, dass diese stark variieren und von gar keinen Kenntnissen bis zu hohen Niveaus beziehungsweise sogar Muttersprachenniveau reichen können. Die Lehrkräfte müssen sich diesbezüglich auf heterogene Lernvoraus-

setzungen einstellen. Das Ziel, welches für alle Lehrkräfte gilt und für dessen Erreichen die Arbeit in allen Jahrgangsstufen relevant ist, ist die standardisierte Reife- und Diplomprüfung. Dies wird noch einmal in folgender – im Grundlagenpapier hervorgehobener – Information betont:

*„Mitverantwortlich für sprachliches Lernen sind alle anderen Fächer, so weit in ihrem Unterricht Fähigkeiten, Einsichten und Kenntnisse auf (deutsch-)sprachlichem Wege erarbeitet werden können.“
(Dorner 2013: 4)*

Hinsichtlich der didaktischen Grundprinzipien wird festgestellt, dass an ÖAS nach moderner DFU-Didaktik unterrichtet wird. Nähere Erläuterungen werden dazu nicht gegeben. Grundlage für den gesamten Unterricht, auch in den Sachfächern, bildet der GERS, weshalb Sprachvermittlung in allen Fächern stattfinden soll. Es wird, um dieses Ziel zu erreichen, gefordert, dass alle Lehrkräfte eng zusammenarbeiten. Daraus ergeben sich methodische Konsequenzen:

„Angestrebt wird ein möglichst hoher Harmonisierungsgrad in der Methodik und Didaktik aller Lehrkräfte an den Schulen.“ (Dorner 2013: 5)

Im Detail lauten die methodischen Vorgaben:

*„Der Deutschsprachige Fachunterricht ist schülerzentriert und handlungsorientiert. Die Einsprachigkeit ist grundlegend für den Unterricht, da die SchülerInnen dadurch befähigt werden, in realen Kontaktsituationen selbständig mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Sprachmittel zu handeln.“
(Dorner 2013: 5)*

Hinsichtlich der Lehrwerke wird festgehalten, dass zu einem großen Teil österreichische Lehrbücher zum Einsatz kommen. Des Weiteren wird auf Zusatzmaterial verwiesen:

„Es gibt im Bereich des DaF- und DFU-Unterrichts bereits jede Menge an sehr brauchbaren Arbeitsblättern und Unterrichts Anregungen auf verschiedenen Internetplattformen. [...]

*Wie an Inlandsschulen auch üblich, finden Sie an den ÖAS in den Lehrerbibliotheken ausreichend Zusatzmaterialien für den DaF / DFU-Bereich. An manchen ÖAS gibt es auch auf den eigenen Schulhomepages Informationen zum Fachbereich DaF / DFU mit Links zu brauchbaren Materialien.“
(Dorner 2013: 5)*

Wie diese Materialien verwaltet werden und der Einsatz gewährleistet wird, ist auch Teil des in Abschnitt 8 vorgestellten Forschungsprojekts. Ein weiterer Punkt, der in dem Grundlagenpapier aufgegriffen wird, ist die Problematik der Leistungsfeststellung im DFU. Es wird darauf hingewiesen, der Unterrichtssprache besonderes Gewicht beizumessen und im Sinne aller Beteiligten transparent zu agieren. Abschließend wird noch einmal die Neuartigkeit der Unterrichtssituation und die Bedeutung der Zusammenarbeit betont:

„Die LehrerInnen müssen sich im DFU einer bedeutenden und neuartigen Aufgabe stellen, die sie normalerweise aus dem Schulalltag in dieser Form nicht kennen. DFU-LehrerInnen interessieren sich für die Schaffung von sprachlichen Grundlagen, fühlen sich dafür verantwortlich und suchen den regelmäßigen Austausch mit dem/der Deutsch-KoordinatorIn.“ (Dorner 2013: 6)

7 Strukturelle Verortung von Fortbildungsmaßnahmen

Die Verantwortung für Fortbildungsmaßnahmen tragen die Schulleitungen, die bei der Planung und Durchführung durch das mittlere Management unterstützt werden. Die Personen, die dieser Ebene angehören, werden als erweitertes Führungsteam aufgefasst. Ihre Tätigkeiten werden als Koordinationen bezeichnet. An den Standorten gibt es eine unterschiedliche Anzahl an Koordinationen für verschiedene Teilbereiche. Allen Schulen gemeinsam ist, dass sie eine Deutschkoordination als auch eine QMS-Koordination aufweisen. Schulen, die eine Volksschule integriert haben (Budapest I, Querétaro und Guatemala), verfügen über eine entsprechende Volksschul-Koordination. In der nachfolgenden Tabelle sind zusätzlich jene Koordinationen angeführt, die Bezug zu deutschsprachigem Fachunterricht aufweisen.

Funktion	Budapest I	Budapest II	Prag	Istanbul	Shkodra	Querétaro	Guatemala
Deutschkoordination	X	X	X	X	X	X	X
QMS-Koordination	X	X	X	X	X	X	X
VS-Koordination	X					X	X
Koordination DFU						X	
NAWI-Koordination							X
Koordination Informatik					X		
Technik					X		

Tabelle 5: Koordinationen an den ÖAS (Dorner 2020c)

Hierzu zählen eine eigene DFU-Koordinationsstelle in Querétaro, eine Koordination für Naturwissenschaften (NAWI) in Guatemala sowie zwei Stellen in Shkodra, eine für Informatik und eine für die didaktische und pädagogische Betreuung technischer Lehrkräfte. Im Folgenden wird die Stelle der Deutschkoordination, welche an jeder ÖAS installiert ist, genauer beschrieben, sowie der an allen österreichischen Schulen verpflichtende Prozess des Qualitätsmanagements, QMS, vorgestellt.

Von besonderer Bedeutung für Fortbildungen im Zusammenhang mit Deutsch ist die Stelle der Deutschkoordination, für die ein für alle Auslandsschulen gültiges Profil existiert, welches von den Direktionen gemeinsam mit dem Bildungsministerium erarbeitet wurde. Unter den zahlreichen Aspekten der Stellenbeschreibung wird darin auch ein Fokus auf den deutschsprachigen Fachunterricht gelegt. Hierzu zählt die Aufgabe, neu bestellte Lehrkräfte durch Abhaltung eines Workshops im Rahmen eines 2- bis 3-tägigen Vorbereitungsseminars des BMBWF in die Themen DaF/DFU einzuführen. Allgemein gefordert wird, für den DFU zu sensibilisieren und Organisationsformen zu entwickeln, beispielsweise in Form fächerübergreifender Projekte. Explizit genannt wird, Werkzeuge für den DFU zur Verfügung zu stellen und ein Angebot der methodischen und didaktischen Begleitung und Beratung in den Bereichen DaF/DFU anzubieten. Bezüglich Fortbildungen enthält das Profil die Angabe, dass nach erfolgter Bedarfserhebung und Prioritätensetzung schulinterne

Lehrer*innenfortbildungen, zu den Themen DaF und DFU geplant und angeboten werden sollen. Weiters hervorzuheben ist, dass Kontakt und anschließende Vernetzung mit anderen ÖAS und einschlägigen Institutionen wie zum Beispiel Goethe-Instituten hergestellt werden soll (vgl. Dorner 2020a). Die zweite an jeder ÖAS verankerte Koordinationsstelle bezieht sich auf QMS und versteht sich als pädagogisches Qualitätsmanagementsystem des BMBWF (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2018). Als Ziel dieses Systems werden bestmögliche Lernbedingungen angegeben, indem auf allen Ebenen des Schulsystems Prozesse evaluiert und optimiert werden.

8 Forschungsprojekt: Konzept einer Lehrer*innenfortbildung zur nachhaltigen Verankerung sprachsensiblen Fachunterrichts

Aus den Darstellungen folgt, dass neu ins Auslandsschulwesen eintretende Lehrkräfte vor zahlreichen Herausforderungen stehen, auf die sie vorbereitet werden müssen. Neben Wohnsituation, Übersiedelung, kulturellen Aspekten oder Behördenwegen kommen die Umstellungen in der täglichen Arbeit, der neue Arbeitsplatz, eine fremde Sprache und im eigenen Unterricht beinahe ausnahmslos DaF-Schüler*innen. Nur wenige der neu bestellten Lehrkräfte sind ausgebildete DaF-Lehrer*innen. Das BMBWF veranstaltet deshalb für unter Vertrag genommene Subventionslehrkräfte eine Einführungsveranstaltung. Das Programm umfasst allgemeine Informationen über die Struktur und Funktionsweise der ÖAS, über Leben, Arbeiten und Schulalltag im Gastland bis hin zu einem Workshop über interkulturelle Kompetenz sowie einen Arbeitskreis: Sprache im Fach. Dem letztgenannten Punkt wird Zeitfenster von etwa zweieinhalb Stunden eingeräumt. Diese Veranstaltung weist auf die Relevanz des Themas hin, befähigt jedoch Fachlehrkräfte nicht, kompetente Sprachlehrer*innen zu werden. In weiterer Folge finden standortspezifisch punktuell weitere Fortbildungen im Bereich SFU statt. Erfahrungsgemäß zeigt sich, dass diese Einzelmaßnahmen nur bei äußerst überzeugten und engagierten Lehrkräften zu den vom BMBWF geforderten Kompetenzentwicklungen und Unterrichtsveränderungen führt.

Ein weiterer Aspekt, der die Entwicklung eines nachhaltigen Lehrer*innenfortbildungskonzepts erfordert, ist die hohe Fluktuation der Lehrkräfte an Auslandsschulen. Die Gründe für die unterschiedlich lange Verweildauer in den Gastländern sind vielschichtig, jedoch systemimmanent, da die Verträge des BMBWF Befristungen aufweisen. Der systembedingte häufige Lehrer*innenwechsel erfordert Strukturen, die einerseits dafür sorgen, dass neu entsandte Lehrkräfte rasch und effizient auf die sprachlichen Unterrichtsbedingungen vorbereitet werden und mit Beginn des Arbeitseinsatzes gleichzeitig noch über ausreichend Ressourcen für die zusätzlichen Herausforderungen, die die Entsendung mitbringt, verfügen. Die Fluktuation erfordert darüber hinaus ein Konzept für Wissensmanagement, da mit jenen Lehrkräften, deren Entsendung endet, auch Erfahrung und Wissen abfließen. Ebenso relevant sind die Aspekte Fluktuation und Wissensmanagement für die Schulentwicklung bzw. QMS. Aufgrund dieser Situation verortet das BMBWF einen Entwicklungsschwerpunkt im Bereich des SFU und daraus ergeben sich auch die zentralen

Fragestellungen, die im Rahmen des hier kurz vorgestellten Forschungsvorhabens beantwortet werden sollen:

- Inwieweit besteht an den österreichischen Auslandsschulen Bedarf für ein Lehrer*innenfortbildungskonzept zur Verankerung sprachsensiblen Fachunterrichts und in welchem Ausmaß konvergieren Rahmenbedingungen, Bedarf und Anforderungen der Entscheidungsträger*innen mit den für die Umsetzung verantwortlichen Koordinator*innen aus dem mittleren Management?
- Wie kann ein nachhaltiges Lehrer*innenfortbildungskonzept zur Verankerung sprachsensiblen Fachunterrichts an ÖAS aussehen, das auf Basis der empirisch erhobenen Daten einen ökonomischen Umgang mit den Faktoren Kosten, Zeit und Mehrbelastung sicherstellt und gleichzeitig den aktuellen Stand der Fremdsprachendidaktik und Methodik, Nachhaltigkeit und Unterstützung für neu eintretende Lehrkräfte gewährleistet?

Um die erforderlichen Daten zu erheben, wurden an den ÖAS jeweils zwei Interviews durchgeführt: Einerseits ein Einzelinterview mit der jeweiligen Schulleitung als verantwortlicher Instanz für Fortbildungen am Standort und andererseits ein Gruppeninterview mit den Koordinator*innen jener Bereiche, die Bezug zu Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Unterrichtssprache, deutschsprachigem Fachunterricht und Qualitätsentwicklung aufweisen. Um eine ungezwungene Gesprächssituation – ohne Anwesenheit von Vorgesetzten – zu gewährleisten, erfolgte die Trennung in Koordinator*innen und Direktor*innen. Die ausgewählten Personen sind als Expert*innen zu bezeichnen, da sie aufgrund ihrer Funktion in den meisten Fällen eine höhere Entsendedauer und aufgrund ihrer Aufgabenbereiche über den höchsten Grad an Betriebswissen innerhalb der Institutionen verfügen. Zentral für das Sampling ist auch, dass zu den Aufgaben der Koordinator*innen die Planung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen zählt und die letztendliche Entscheidung über die Durchführung die Schulleitung fällt (vgl. Gläser & Laudel 2010). Der Feldzugang wurde durch das BMBWF (Abteilung II/13 Österreichisches Auslandsschulwesen) ermöglicht. In leitfadengestützten Interviews wurde zu Beginn gefragt, über welche Erfahrung die Interviewpartner*innen im Bereich SFU verfügen. In Folge wurde erhoben, wie Fortbildungen an den einzelnen Standorten geplant und durchgeführt werden, von der Bedarfserhebung, der Wahl der Fortbildner*innen und Teilnehmer*innen, bis zur Festlegung auf Fortbildungsinhalte. Von Interesse war auch die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Fachgruppen bzw. wie neu eintretende Lehrkräfte für den SFU vorbereitet werden. Ebenso wurde besprochen, welche Maßnahmen nach Fortbildungen erfolgen, um den Transfer der Fortbildungsinhalte in den Unterricht sicher zu stellen. Schließlich wurde beleuchtet, welche Strukturen an den Standorten existieren, die Wissensmanagement und Nachhaltigkeit ermöglichen, bzw. welche Ideen vorhanden sind, um erforderliche Strukturen zu schaffen und welche Ressourcen es dafür bräuchte.

Die Interviews wurden transkribiert, anonymisiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Hierfür wurde induktiv ein Kategoriensystems entworfen, welches nach Erprobung an Teilen des Textkorpus geringfügig deduktiv adaptiert wurde und in Summe 50 Codes umfasst. Mittels MaxQDA

wurde der gesamte Textkorpus entsprechend kodiert. Die kodierten Textstellen wurden zusammengefasst, interpretiert und mit dem aktuellen Forschungsstand in den Bereichen Lehrer*innenfortbildung und sprachbewusster Fachunterricht kommentiert (Kuckartz 2022). In einer abschließenden Phase fließen die in der empirischen Studie gewonnenen Daten, die Gesamtsituation des österreichischen Auslandsschulwesens und der aktuelle Stand der Forschung in den Bereichen Lehrer*innenfortbildung und sprachsensibler Fachunterricht in eine Empfehlung für ein Fortbildungskonzept für Lehrer*innen zur Verankerung sprachsensiblen Fachunterrichts an ÖAS mit ein. Mit der Veröffentlichung der abschließenden Ergebnisse ist binnen eines Jahres zu rechnen. Als Fazit kann festgehalten werden, dass trotz einer Einführungsveranstaltung durch das BMBWF, die auf Sprache und interkulturelle Kompetenz abzielen, eine Lücke in der spezifischen Vorbereitung auf den Umgang mit DaF-Schüler*innen an den österreichischen Auslandsschulen besteht. Die in weiterer Folge angebotenen punktuellen Fortbildungen reichen nicht aus, um sprachbewussten Fachunterricht nachhaltig zu verankern. Hinzu kommt die hohe Fluktuation der Lehrkräfte, bedingt durch befristete Verträge, was eine kontinuierliche Qualitäts- und Kompetenzentwicklung im Unterricht erschwert. Diese Situation unterstreicht die Notwendigkeit eines nachhaltigen Fortbildungskonzepts, das sich den besonderen Bedürfnissen der Auslandsschulen widmet, den sprachsensiblen Fachunterricht stärkt und den Lehrkräften hilft, den Anforderungen effektiv zu begegnen. Die Interviews mit den Schulleitungen und Koordinator*innen bestätigen den Bedarf für solch ein Konzept und betonen die Bedeutung von Wissensmanagement und Nachhaltigkeit im Kontext der Lehrer*innenfortbildung und Schulentwicklung.

Literaturverzeichnis

- Adick, Christel (2013). Deutsche Auslandsschularbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft?. In: AGAL Arbeitsgruppe AuslandsleherInnen & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Hrsg.). *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt: Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit*. Dokumentation der Fachtagung „Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für die deutsche Auslandsschularbeit“ 11.–13. Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Abgerufen am 22.03.2024 von URL https://www.gew.de/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=24822&token=7dadadfaef37d3802c87316598c561eca05d5cc5&sdownload=&n=Broschuere_Transnationale_Bildungsraeume.pdf
- Brüser-Sommer, Ehlert (2010). *Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland: Struktur- und Wirkungsanalyse*. Dissertation. Dortmund: Technische Universität.
- Cornelißen, Hans-Joachim (2016). Geschichte an deutschen Auslandsschulen unterrichten – was ist anders?. *Geschichte in Wissenschaft*, 67: 5/6, 304–310.

- Dorner, Andrea (2013). *Deutschkoordinationen: Sprachunterricht in allen Fächern (DaF/DFU)*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Abteilung V/8 – Bilaterale internationale Angelegenheiten Bildung. Wien: unveröffentlicht.
- Dorner, Andrea (2020a). *Aufgaben der Deutschkoordination*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Abteilung V/8 – Bilaterale internationale Angelegenheiten Bildung. Wien: unveröffentlicht.
- Dorner, Andrea (2020b). *Entwicklungspläne*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Abteilung V/8 – Bilaterale internationale Angelegenheiten Bildung. Wien: unveröffentlicht.
- Dorner, Andrea (2020c). *Internes Dokument*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Abteilung V/8 – Bilaterale internationale Angelegenheiten Bildung. Wien: unveröffentlicht.
- Faßmann, Heinz (2018). *Beantwortung der parlamentarischen Anfrage Nr. 384/J-NR/2018*. Abgerufen am 04.02.2024 von URL https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/AB/384/imfname_691957.pdf
- Fittner, Bettina (2012). *Muttersprachliche Lehrkräfte im DaF-Unterricht: Eine Untersuchung an der Österreichischen Auslandsschule St. Georgs-Kolleg Istanbul*. Diplomarbeit. Abgerufen am 04.02.2024 von URL <https://phaidra.univie.ac.at/download/o:1287452>
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria. (2018). *Schulqualität Allgemeinbildung*. Abgerufen am 25.01.2021 von URL <https://www.sqa.at/course/view.php?id=151>
- Halicioglu, Margaret L. (2015). Challenges facing teachers new to working in schools overseas. *Journal of Research in International*, 14: 3, 242–257.
- Hayden, Mary; Thompson, Jeff & Williams, Geraint (2003). Student Perceptions of International Education Stitle a Comparison by Course of Study Undertaken. *Journal of Research in International Education*, 2: 2, 205–232.
- Krawarik, Christine (2010). *Die Europaschule und die Österreichische Schule in Budapest*. Abgerufen am 17.04.2021 von URL <https://www.schulpartner.info/wp-content/uploads/2010/10/studienfahrt-budapest.pdf>
- Kuckartz, Udo (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, Svenja Mareike & Mersch, Stephanie (2015). Deutsche Schulen im Ausland. *Die Deutsche Schule*, 2, 193–202.
- Mägdefrau, Jutta & Wolff, Monika (2018). *Deutsche Auslandsscholarbeit im Spiegel der Forschung*. Präsentation im Rahmen einer Tagung der GEW und der FAU Nürnberg. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

- Österreichische Schule Albanien (2021). *Studentafel*. Abgerufen am 21.02.2021 von URL <https://htl-shkoder.com/ausbildung/studentafel/>
- Österreichisches St.Georgs Kolleg Istanbul (2020). *Homepage*. Abgerufen am 30.01.2021 von URL <http://www.sg.k12.tr/>
- Paulus, Christiane (2011). Begegnung findet eigentlich nicht statt: Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 34: 2, 24–29.
- Weltweitunterrichten (2020). *Unterrichten im Ausland*. Abgerufen am 30.01.2020 von https://www.weltweitunterrichten.at/dl/qllrJKJKmNLJqx4KJK/wwu_Flyer_Auslandsschulen_web
- ZfA (2012). *Deutsche Schulen - Strategien und Struktur: Bund-Länder-Inspektion Bilanz 2012*. Abgerufen am 13.02.2021 von URL <https://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/ZfA/Publikationen/BLIBilanz2012>

Angaben zur Person: Thomas Schlager unterrichtet als österreichischer Subventionslehrer Deutsch und Chemie an der Österreichischen Schule Guatemala. Seit sieben Jahren hat Herr Schlager die Fachkoordination für Mathematik und Naturwissenschaftliche Fächer inne, seit fünf Jahren die stellvertretende Schulleitung. Die Fächerkombination Deutsch und Chemie führte Herrn Schlager zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprache im Fachunterricht. Derzeit forscht er im Rahmen seines Dissertationsprojekts an der Universität Wien an einem Lehrer*innenfortbildungskonzept zur Verankerung sprachsensiblen Fachunterrichts an den Österreichischen Auslandsschulen.

Kontakt: Thomas.Schlager@austriaco.edu.gt

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1360053>