

Türkisch als zweite lebende Fremdsprache

Warum wählen Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Türkisch diese Sprache als mögliches Maturafach?

Karin Wolf*

Zusammenfassung

Eine berufsbildende höhere Schule unterstützt Schüler/innen durch ein besonderes Angebot an Sprachen bei der Bewältigung altersadäquater Entwicklungsaufgaben. Durch die Wahl von Türkisch als zweite lebende Fremdsprache werden die Jugendlichen besonders herausgefordert, wenn die Familiensprache Deutsch ist. Welche Überlegungen (subjektive Theorien) liegen dieser Entscheidung zugrunde? Wie reagieren Elternhaus und Freunde auf diese Entscheidung? Schüler/innen erzählen in Interviews über die Begründungen ihrer Entscheidung, über die Reaktionen von Eltern und Freunden und über erste Erfahrungen mit der neuen Sprache.

Schlüsselwörter:

Türkisch als Maturafach
Entwicklungsaufgaben
Subjektive Theorien

Interkulturelle HLW f. Verwaltung und Administration
Aufbaulehrgang

1 Einleitung

Seit September 2013 wird an einer berufsbildenden höheren Schule in Wiener Neustadt der Aufbaulehrgang „Interkulturelle HLW für Verwaltung & Administration“ mit sprachlichem Schwerpunkt angeboten. In den wirtschaftlichen Fächern werden Rechnungswesen, Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsinformatik mit dem Schwerpunkt Verwaltung und Administration unterrichtet. In Soziologie, Kommunikation, Supervision und Mediation wird der besondere Schwerpunkt auf interkulturelles Verständnis gelegt.

Aufbaulehrgänge wie dieser haben im Bildungssystem eine wichtige Funktion. Schülerinnen und Schüler, die durch bisherige Schullaufbahnen und/oder Lebensläufe bzw. Lebensumstände eher weniger in Richtung einer höheren Bildung prädestiniert sind, erhalten hier die Möglichkeit, doch noch eine Matura abzulegen.

In drei Jahren sollen die Schülerinnen und Schüler zum Sprachlevel B1 (Maturaniveau) außer in Englisch auch in einer der zwei zur Wahl stehenden Sprachen geführt werden: Russisch oder Türkisch. Dabei wurde wegen der im Vergleich zur vierjährigen Oberstufe verkürzten Schulzeit die Zahl der Sprachlehrstunden erhöht. Im ersten Jahr zeigt die Stundentafel fünf Wochenstunden, im zweiten Jahr vier und im dritten Jahr wiederum fünf Wochenstunden. Auch in Deutsch und Englisch wurde die Anzahl der Stunden erhöht.

Als Zugangsvoraussetzung ist der Abschluss einer dreijährigen Fachschule oder eine vergleichbare Ausbildung vorgesehen. Aber auch Schulabbrecher/innen im 4. Jahrgang einer berufsbildenden höheren Schule können aufgenommen werden. Da die betreffende Schule als Privatschule geführt wird, ist der Besuch kostenpflichtig. Pro Jahr belaufen sich die Kosten für den Aufbaulehrgang auf 635 Euro.

Vergleichbare Angebote in Niederösterreich gibt es zum Beispiel in Frohsdorf, wo ein ähnlicher Aufbaulehrgang angeboten wird, in dem die Matura in Ungarisch abgelegt werden kann. An der Handelsakademie in Mistelbach wird neben einigen anderen Sprachen auch Tschechisch angeboten. Bekannt aus Kärnten ist das Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium für Slowenen in Klagenfurt. Aber auch in anderen

Bundesländern wurden und werden Angebote an Schulen offeriert, die auf die Förderung von Mehrsprachigkeit abzielen (bm:uk, 2013). Zu den Auswirkungen von derlei Angeboten zum Beispiel auf Schülerzahlen und/oder Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern sind weiterführende Untersuchungen geplant.

Die Wichtigkeit der „Auftraggeber“ für die Entstehung des Aufbaulehrgangs in Wiener Neustadt muss an dieser Stelle betont werden: An die Schule wurde nämlich von mehreren Ämtern und Institutionen der Öffentlichkeit sowie von einigen Firmen der Wunsch nach Absolventinnen und Absolventen der Schule angemeldet, die Zeugnismachweise zum Beispiel über sprachliche Qualifikationen in Türkisch vorlegen können. Auch zu diesen am Konzept als Auftraggeber, aber auch als spätere Arbeitgeber der Absolventinnen und Absolventen beteiligten Firmen und Institutionen sind weitere Forschungsarbeiten in Planung.

2 Ausgewählte Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz

Schülerinnen und Schüler, die sich an der Schwelle zum Erwachsenenleben befinden, werden hier mit einer Fülle von Aufgabenstellungen konfrontiert. Aus der – überwiegend fremdbestimmten – Kindheit geht es nun ins – überwiegend selbstbestimmte – Erwachsenenleben.

Für die Altersstufe der Adoleszenz, der die Personen der Untersuchung zuzuordnen sind, werden in der Literatur mehrere „Aufgaben“ beschrieben, die gelöst werden müssen. Robert J. Havinghurst (Trautmann, 2004, S. 19ff.) erarbeitete in den 30er- und 40er-Jahren an der Universität von Chicago ein Konzept, in dem Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie verwendet werden sollten, um zielgerichtet erzieherisch tätig werden zu können. Dabei werden individuelle Ziele und Werte als Teil des Selbst angesehen, die, vom Jugendalter ausgehend, im Laufe des weiteren Lebens ausgebildet und so zur treibenden Kraft für weitere Entwicklung werden (Oerter/Montada, 2002, S. 262f.). Dabei steht die Entwicklungsaufgabe immer im Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen. Vier für diese Arbeit relevante Bereiche sollen hier kurz erläutert werden.

Die Vorbereitung auf den Beruf ist ein Aspekt, der in der Adoleszenz thematisiert werden muss. Jugendliche überlegen, was sie werden wollen, was man dafür können bzw. lernen muss. Sie machen sich über Beruf und Ausbildung Gedanken.

Die Entwicklung einer Weltanschauung entsteht aus Überlegungen darüber, welche Werte man vertritt, wofür man sich einsetzen möchte und an welchen Leitlinien man das eigene Handeln ausrichten möchte. Diese Überlegungen fußen auf Entwicklungen, die bereits in der mittleren Kindheit (6-12 Jahre) abgeschlossen sein sollten: die Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala. Als weiterführende Ergänzung sei hier die Ethik angeführt, die die von außen herangetragenen moralischen Richtlinien von „gut“ und „böse“ oder „richtig“ und „falsch“ weiter entwickelt: nämlich in die grundsätzliche innere Haltung, von der aus die Handlungen geleitet werden. „Hier ... steht die Innensteuerung im Vordergrund.“ (Rotthaus, 2010, S. 135)

Die Ablösung von den Eltern, das Unabhängigwerden von Erwachsenen ist ebenso eine Aufgabe der Adoleszenz, die auf vorhergehende Entwicklungen in der mittleren Kindheit basieren. Bereits hier sollen die Jugendlichen weitgehende persönliche Unabhängigkeit und Eigenständigkeit erreicht haben.

Insgesamt gesehen, ist die Adoleszenz die Zeit, in der Zukunftsperspektiven entwickelt werden. Jugendliche machen sich Gedanken über ihr Leben, planen und steuern Ziele an, von denen sie annehmen sie auch erreichen zu können (Oerter/Montada, 2002, S. 270f.).

Die weiteren Entwicklungsaufgaben nach Havinghurst – der Vollständigkeit halber genannt – sind Peers, Körper, Rolle, Beziehung und Partnerschaft/Familie.

„Entwicklungsziele werden als Motor jedes subjektiv als sinnvoll erlebten Lernens beschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche immer dann, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, an der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu arbeiten, Sinn entdecken und motiviert und ertragreich lernen.“ (Trautmann, 2004, S. 80)

In diesem Zusammenhang ist die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, die in diesem Aufbaulehrgang unterrichten und damit den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, an den oben beschriebenen

Entwicklungsaufgaben zu arbeiten, als sehr wertvoll zu betrachten. Sie wird Inhalt weiterer Forschungsarbeit sein.

3 Die Stichprobe

Aus den bereits bestehenden zwei Jahrgängen des Aufbaulehrgangs der HLW Wiener Neustadt wurden diejenigen Schülerinnen und Schüler für die ersten Interviews ausgewählt, die Türkisch als zweite lebende Fremdsprache gewählt haben, ohne gleichzeitig Türkisch als erste Sprache zu haben. Die Gruppe der interviewten Personen umfasst neun Schülerinnen und zwei Schüler im Alter zwischen siebzehn und neunzehn Jahren. Bei der Erhebung waren die Überlegungen und Denkprozesse von Interesse, die zu dieser Wahl geführt haben. Eine interviewte Schülerin hat Albanisch als Muttersprache, eine gibt an, dass ihr „... Papa von türkischer Herkunft ...“ ist. Für alle ist die Alltagssprache aber ausschließlich Deutsch.

Allen interviewten Personen gemeinsam ist eine Schullaufbahn, die keineswegs von Beginn an die Matura beinhaltet. Alle haben nach der Volksschule eine Hauptschule besucht, eine mit sportlichem Schwerpunkt, eine andere eine bilinguale Hauptschule. Die meisten Hauptschulen liegen in der ländlichen Umgebung. Einige Schüler/innen besuchten den Polytechnischen Lehrgang. Die dort absolvierten „Schnupperlehren“ bewegten in manchen Fällen die Betroffenen doch, die Schullaufbahn noch nicht zu verlassen, um ins Berufsleben einzusteigen. So wurde dann die dreijährige Ausbildung „Ernährung und Wellness“ gewählt, nach deren Abschluss die Voraussetzung für eine Aufnahme in den Aufbaulehrgang gegeben ist. In einem Fall wurde dies durch den Abschluss der dreijährigen Handelsschule erreicht. Einmal wurde der (unfreiwillige) Umstieg von einer fünfjährigen auf die dreijährige Ausbildung der HLW genannt. Jedenfalls gibt es unterschiedliche Zugänge und schulische Vorgeschichten bei den Schülerinnen und Schülern im Aufbaulehrgang. Allen gemeinsam ist die schlussendlich selbst und persönlich getroffene Entscheidung, nun auf eine Matura hinzuarbeiten. „Nicht zuletzt bedeutet ‚aktive Selbstgestaltung‘, dass dem Individuum die Möglichkeit und Fähigkeit zur Einflussnahme auf die eigene Entwicklung zugeschrieben wird, damit verbunden ist aber auch die (Mit-) Verantwortung für die Gestaltung der eigenen Biographie.“ (Dreher Eva, in Feiner F. u.a., S. 188)

4 Methode

Die Interviews wurden während der Türkischstunde einzeln durchgeführt und dauerten zwischen zwölf und zwanzig Minuten. Da das Projekt den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Lehrerinnen und Lehrern im Zuge einer Konferenz zur neuen Form der Matura vorgestellt worden war, ergab sich in der Form des Leitfadenterviews die Anknüpfung zur mündlichen Matura. Mit ebendiesem Vergleich als Einleitung wurde den Jugendlichen erklärt, dass sie die Fragen stichwortartig mitnotieren sollten, um sich dann in einer Vorbereitungszeit Antworten zu überlegen, die optional ebenfalls stichwortartig notiert, aber keinesfalls schriftlich ausformuliert werden sollten.

Die Interviews wurden per Diktafon elektronisch aufgenommen. Die daraus erstellten Transkriptionen sind die Basis dieser Arbeit. Die Transkriptionen wurden nach Kategorien durchsucht.

Als Einleitung sollten (Vor-)Name, Alter und Schullaufbahn genannt werden, dann die Überlegungen zur Wahl der Sprache und schlussendlich auch das entscheidende Argument, das zur Entscheidung, Türkisch zu wählen geführt hatte. Weiters sollte die Reaktion von Freunden und Familie auf Entscheidungsprozess und Entscheidung beschrieben werden und ob mit der neuen Sprache bereits außerhalb des Unterrichts Erfahrungen gemacht worden waren.

Sowohl die Ergebnisse der Entscheidungsprozesse als auch die Reaktionen von Familien und Peers beruhen auf subjektiven Theorien der befragten Personen. Subjektive Theorien beschreiben den Zusammenhang zwischen Handlungsentscheidungen und vorhergehenden Überlegungen. Dabei kann das Handeln zweckrational sein (Mittel werden im Hinblick auf Ziele eingesetzt) oder wertrational (es folgt Prinzipien, die die Person als wertvoll ansieht) (Patry, 2011, S. 27.). In allen Kategorien treten beide Ausprägungen der subjektiven Theorien auf, in manchen wird überwiegend wertrational, in anderen (z.B. in die Kategorie „Alleinstellungsmerkmal“)

wird die Entscheidung überwiegend zweckrational begründet. Die Kategorien sind in einigen Fällen nicht eindeutig und trennscharf zuordenbar, z.B. wenn Erfahrungen direkt in Bewertungen umgelegt werden. Hier wird der Entstehungsprozess subjektiver Theorien sichtbar.

Die Kategorien wurden nach Sichtung der Interviewantworten gebildet. Dabei wurden bei der ersten und zweiten Frage (Überlegungen, die zur Entscheidung, Türkisch als zweite lebende Fremdsprache zu wählen, geführt haben, und Reaktionen von Familie und „peers“) theoretische Bezüge zu den subjektiven Theorien hergestellt. Die Unterscheidung zwischen wert- und zweckrational erscheint jedoch nicht in jedem Fall als eindeutig zuordenbar. So wird die Kategorie des Alleinstellungsmerkmals zwar überwiegend zweckrational gesehen (die Sprache wird bei der Berufsfindung helfen), es finden sich jedoch auch Anklänge an wertrationale Überlegungen (diese Sprache hebt die Lernerin/den Lerner von der Masse ab und bildet so eine Möglichkeit die Einzigartigkeit der eigenen Person darzustellen). Hier wird außerdem die Entwicklungsaufgabe „Vorbereitung auf den Beruf“ durch die Ausbildung und in besonderem Maße durch die Wahl von Türkisch thematisiert.

Die Kategorie 2 (Bewertung des Türkischen als Sprache) enthält naturgemäß mehr wertrationale Antworten. Hier zeigen sich die inneren Bilder, die mit Sprachen verknüpft sind, z.B. Türkisch als Sprache eines warmen Landes – Russisch als Sprache eines kalten Landes. Jedoch werden auch zweckrationale Argumente genannt, z.B. sich dann im Urlaubsland oder mit Verwandten verständigen zu können. Hier sind die Entwicklungsaufgaben, die Zukunftsperspektive betreffen, ebenso zuordenbar wie die Entwicklung einer Weltanschauung Länder und ihre Rolle in der Welt- und persönlichen Lebensgeschichte.

In Kategorie 3 (Erfahrungen und Lebensumstände) werden zwar ausschließlich zweckrationale Aussagen getroffen, die wertrationalen Haltungen sind jedoch implizit. Persönliche Erfahrungen mit der türkischen Sprache werden genannt, um die (subjektiv positive) Bewertung der Sprache und die daraus folgende Entscheidung, diese Sprache zu lernen, zu untermauern.

Die Antworten auf die Frage nach den Reaktionen von Familie und „peers“ auf die Entscheidung der Schüler/innen, Türkisch zu wählen, werden graduell den Kategorien 4 (Zustimmung), 5 (teilweise Zustimmung), 6 (teilweise Ablehnung) und 7 (Ablehnung) zugeordnet. Auch hier finden sich subjektive Theorien über erkennbaren bzw. nicht erkennbaren Nutzen von Türkisch für den weiteren Lebensweg der Schüler/innen, die sowohl zweck- als auch (implizit) wertrationalen Denk- und Entscheidungsprozessen zuzuordnen sind. Bei negativen Äußerungen zur Entscheidung für Türkisch durch Eltern(teile) weisen die Schüler/innen einen weiteren Schritt nach, der als Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz bewältigt werden muss: die Ablösung von den Eltern. Dies wird von einzelnen Interviewpartnerinnen/-partnern auch ausdrücklich so formuliert.

Die Antworten zur Frage nach der Verwendung der neuen Sprache werden ausschließlich graduell zusammengefasst. In Kategorie 8 (wenig/nicht) werden jene Schüler/innen zusammengefasst, die aus unterschiedlichen Gründen die Sprache noch nicht ausprobiert haben. Kategorie 10 (mutig) beinhaltet die Personen, die sich (auch sprachlich) auf unbekanntes Gebiet vorwagen. In welchem Maße Persönlichkeitseigenschaften wie Mut oder Schüchternheit beim Spracherwerb helfen oder hinderlich sind, könnte Inhalt weiterer Forschung sein. Brizić hat in der soziolinguistischen Begleitstudie zu einem Sprachstandserhebungsprojekt an multikulturellen Volksschulenden des bm:bwk „A kući srecham Deutsch ...“ (2006) auf den Zusammenhang zwischen Selbstbewusstsein und erfolgreichem Zweitspracherwerb hingewiesen. Dieser Zusammenhang erscheint auch im Fremdspracherwerb plausibel.

4.1 Überlegungen und Entscheidungsprozess

Das **Alleinstellungsmerkmal** (K1) von Türkisch als Maturafach wird in den meisten Interviews erwähnt, zum einen weil dadurch bessere Berufschancen erwartet werden, zum anderen weil es als angenehm empfunden wird, anders zu sein, eine andere Wahl zu treffen bzw. treffen zu können. Die Gedankengänge und Überlegungen, die zur Entscheidung führten, Türkisch als zweite lebende Fremdsprache zu wählen, werden teilweise ausführlich und mit plastischen Beispielen beschrieben. Häufig wird die bessere Berufsaussicht mit einer Sprache genannt, die anderswo selten/gar nicht gelehrt wird.

„Und vor allem, weil Französisch und Spanisch alle HAK-Abgänger haben. Da gibt’s wesentlich mehr Leute und Türkisch ist halt jetzt nicht so eine große Menge, was dann freigelassen wird in die Arbeitswelt...“ (S 1)
 „Die meisten lernen eben Französisch. ... es ist halt amal was Neues und ich muss jetzt nicht immer der Masse folgen, die jetzt Französisch lernt oder so. Das ist auch nicht immer richtig.“ (S 2)
 „Und ich find es gut, weil es (Türkisch, Anm.d.Verf.) wenige Österreicher sprechen. Und es wird auch immer öfter g’fragt und so. Und Russisch und Französisch zum Beispiel sprechen schon viele und Türkisch ja nicht so viele.“ (S 9)

Aus eben diesem Alleinstellungsmerkmal wird in allen Fällen eine bessere Chance erwartet, einen entsprechenden Beruf z.B. im Bereich der Verwaltung zu finden. Dazu gibt es im Zusammenhang mit Türkisch auch einige Vorerfahrungen und direkte Beobachtungen.

„Meine Mama arbeitet beim AMS in Wien und sagt, da brauchen’s immer wieder solche Leute. Es braucht ja nicht sein, dass man fließend Türkisch kann...“ (S 2)
 „...sehr viele Türken leben in Österreich. Und da ist diese Sprache ein Vorteil.“ (S 7)
 „Mit Türkisch hab ich jetzt und wahrscheinlich auch noch in Zukunft bessere Aussichten. Da würd ich dann auch noch gerne im Wirtschaftsbereich studieren. Da werd ich das sicherlich brauchen.“ (S 11)

Durch die notwendige Entscheidung zwischen Türkisch und Russisch werden Vergleiche zwischen den beiden Sprachen thematisiert. Die subjektiv positivere **Bewertung des Türkischen als Sprache** im Vergleich zu Russisch wird in der Kategorie 2 (K 2) zusammengefasst. Für die, die Türkisch gewählt haben, schneidet diese Sprache naturgemäß hier besser ab.

„...mein Interesse war an Türkisch mehr,... weil es sich einfach interessanter anhört als Russisch. ... Mir hat die Sprach eigentlich schon länger g’fallen, ich war oft in der Türkei im Urlaub. ...“ (S 1)
 „... da mir die Sprache persönlich sehr gut gefällt und ... ich viele türkische Freunde habe. Und eigentlich finde ich, ... dass man Türkisch mehr braucht in der Öffentlichkeit als Russisch.“ (S 3)
 „Wenn ich Russisch lerne, würd ich dann nach Russland fahren und Russland ist momentan nicht mein Lieblingsland. ... vielleicht weil’s die Kälte ist, ich weiß es nicht. ... Weil Istanbul, das ist eine warme Stadt ...“ (S 4)
 „... da ich oft mit meiner Familie in den Urlaub in die Türkei flieg und ich dann dort halt gern die Einwohner verstehen würd und ein bissl mitreden könnte. ... Russisch interessiert mich jetzt nicht wirklich, Wie das klingt und so... Und ich denk auch, dass Türkisch leichter ist als Russisch wegen dem Alphabet... (S 6)
 „Am Anfang dachte ich, dass es schon sehr schwer wird, vor allem bei der Grammatik. ... Es ist nicht so schwer wie die in Russisch. ...ich war auch in Russisch für einen Tag und hab beobachtet.“ (S 7)
 „Ich hab mich für Türkisch entschieden, weil ich mir gedacht hab, dass diese Sprache heute viel mehr gebraucht wird als Russisch und ich mit Russisch so eigentlich keine Verbindung hab. Da hab ich keine Freunde, die jetzt Russisch sprechen. Und: Ich find auch Türkisch etwas leichter wegen der Schrift!“ (S 8)

Manche berichten von eigenen Erfahrungen und Lebensumständen, in denen das Können der türkischen Sprache als äußerst praktisch und naheliegend erlebt wird. Die unmittelbare Nähe zur türkischen Sprache sowohl persönlich als auch durch **Erfahrungen und Lebensumstände** in der Familie wird in der Kategorie 3 (K 3) zusammengefasst.

„Ich bin sehr multi-kulti aufg’wachsen, ich bin aufg’wachsen mit Serben und Türken, eher weniger mit Österreichern. Hab mit denen Fußball g’spielt und so und natürlich ein paar türkische Wörter dazug’lernt. ... Die Möglichkeit, durch Hören zu verstehen, ist eigentlich schon recht gut. ... (S 10)
 „Weil ich bin von Wien und wir haben ganz viele Nachbarn, die Türkisch reden ...“ (S 5)
 „...und ich hab halt gleich genommen: Türkisch, weil auch mein Papa ... von türkischer Herkunft ist. Und meine Verwandten leben alle in der Türkei, also von Papa-Seite ...“ (S 4)
 „Ich hab mich für Türkisch entschieden, da sehr viele Türkischstämmige in Österreich leben und ich es sehr interessant finde, mal zu verstehen, was eigentlich geredet wird.“ (S 7)

	K 1 Alleinstellung	K 2 Bewertung	K 3 Erfahrung
--	-----------------------	------------------	------------------

S 1 w, 17 J	Ja	Ja	
S 2 w, 18 J	Ja		Ja
S 3 w, 18 J	Ja	Ja	
S 4 w, 18 J	Ja	Ja	Ja
S 5 w, 18 J			Ja
S 6 w, 19 J	Ja	Ja	
S 7 w, 19 J	Ja	Ja	Ja
S 8 w, 18 J	Ja	Ja	
S 9 w, 19 J	Ja		Ja
S 10 m, 18 J			Ja
S 11 m, 17 J	Ja		

Tabelle 1: Überblick der Zuordnungen aus den Interviews zu den Kategorien 1 – 3.

4.2 Reaktionen von Familie und „peers“

Die Reaktionen der Familien auf die Entscheidung der Schüler/innen, Türkisch als zweite lebende Fremdsprache zu wählen, fallen in zwei deutlich getrennte Gruppen auseinander: (bedingte) Zustimmung (K 4) und (zumindest zu Beginn) komplette Ablehnung (K 7). Diese Spaltung der Reaktionen geht in einigen Fällen auch durch die Familie, wo Väter und Brüder eher mit Unverständnis/Ablehnung reagieren (K 6), die Mütter und Schwestern jedoch mit Zustimmung (K 5).

„Meine Mutter und meine Schwester waren eigentlich so beeindruckt davon und ja: mein Bruder war eher dagegen. Der findet, das is a Frechheit, wieso in Österreich Türkisch angeboten wird und wieso man das lernen muss. ... wieso das jetzt als Maturafach angeboten wird.“ (S 6)

„... zum Beispiel mein Papa hat g’sagt: Du unterstützt die ja nur noch, wenns’ kommen...“ (S 2)

„Na, mein Papa findet zum Beispiel, dass sich das einfach nicht gehört, dass ein Österreicher Türkisch lernt. Sondern zum Beispiel Italienisch...“ (S 5)

„Und die Reaktion der Familie: Die war geteilt. Also am Anfang haben’s g’sagt, warum ich das mach? Das bringt mir gar nichts. Aber nachdem ich sie drauf hingewiesen hab, dass es trotzdem öfter g’fragt wird, ist die Meinung dann ... anders g’wesen. Mein Papa ist zwar noch immer ein bisschen ... na ja, er sagt, ich soll mit keim Kopftuch heimkommen. Er ist halt ein bissl anders ... (lacht) ... Ist seine Meinung, nicht meine. Es ist jetzt keiner irgendwie böse auf mich.“ (S 9)

In einem Fall wird (schockierte) Ablehnung durch die Generation der Großeltern berichtet.

„Mein Umfeld hat darauf teilweise überrascht aber auch schockiert reagiert. ... überrascht, wo es das bei uns gibt, ... weil es keiner weiß, ... viele waren geschockt, das sind vor allem die älteren Generationen g’wesen, ... also Urgroßeltern, die halt der Meinung immer noch sind, dass sie sich anpassen sollen und nicht wir uns anpassen sollen, dass wir halt ihre Sprache sprechen. ... wenn eben türkische Leute nach Österreich auswandern oder wie auch immer schon ewig da leben und halt die Sprache nicht beherrschen, noch immer nicht. Warum ich dann, also wir dann als Schüler lernen – eine Fremdsprache lernen, dass wir es halt verstehen, wenn sie was brauchen vom Arbeitsamt oder vom Finanzamt, wie auch immer.“ (S 1)

In mindestens zwei Fällen ist die Nähe zur türkischen Sprache im Familiensystem gegeben. Einerseits durch einen „türkischstämmigen Vater“, andererseits durch eine Familiensprache, die weder Türkisch noch Deutsch ist (vermutlich BKS). Hier gibt es durchwegs positive unterstützende Rückmeldungen durch die Familie. Die bedeutsamen Umstände und Konsequenzen, die sich aus einem Sprachwechsel ergeben, werden explizit von Brzić beschrieben. Ebenso enthält „Das geheime Leben der Sprachen“ (Münster, 2007) umfassende Hintergrundinformationen über „Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr(en) Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration“.

„Und die Reaktion der Umwelt: Das war eigentlich total entspannt. Ja, is eh gut. Da kannst einmal mit den Verwandten sprechen, dort(hin) auf Urlaub fahren ... (S 4 – Vater TR, Familiensprache Deutsch).“

„Meine Familie und meine Freunde haben mir auch empfohlen Türkisch zu nehmen ... sehr viele Türken leben in Österreich und da ist die Sprache ein Vorteil.“ (S 7 – Familiensprache BKS)

Aber auch ohne die oben genannten familiären Bezugspunkte zu Türkisch gibt es durchwegs positive Reaktionen von Familien auf die Wahl der Schüler/innen. Hier kommen zwei weiter oben bereits angesprochene Begründungen für die Wahl nun auch von Elternseite zum Tragen: die eigenen persönlichen Erfahrungen mit Sprechern des Türkischen, der unmittelbar spürbare Nutzen und das Alleinstellungsmerkmal. Die Besonderheit, eine Fremdsprache zu lernen, die nicht alltäglich ist in der Schulwirklichkeit.

„Die Familie war auch sehr dafür... weil sie fragen mich: was heißt das auf Türkisch? Was heißt das? ... Meine Mutter geht in die Berufsschule ... arbeitet dort als Köchin. Und die fragt mich zum Beispiel auch. Weil da sind ja auch türkischstämmige Schüler.“ (S 10)

„Meine Umwelt hat eigentlich sehr positiv reagiert. Meine Eltern haben g’sagt: Ja, sie respektieren das. Und sie finden das sehr toll von mir, dass ich mir das traue. Und nicht wie andere, dass ich jetzt Französisch mach...“ (S 8)

Die Meinung der „peers“ ist für die Befragten in dieser Untersuchung nicht von Belang. Sie wird ausschließlich zur Bekräftigung der eigenen Meinung herangezogen, in mehreren Fällen wird auch klar formuliert, dass die Freunde sich für derlei Entscheidungen wenig bis nicht interessieren bzw. nicht an einer Einbeziehung in den Entscheidungsprozess interessiert sind. Diese Entscheidung ist „Privatsache“ bzw. Angelegenheit der Familie. In einem Fall berichtet eine Schülerin von einem „shitstorm“ auf Facebook, als sie in ihrem Profil ihre Entscheidung veröffentlicht. Doch diese Reaktion wird nach einer kurzen Betroffenheit damit abgetan: „Da wollen sich ein paar wichtigmachen!“

	K 4 Zustimmung	K 5 teilw. Zustimmung	K 6 teilw. Ablehnung	K 7 Ablehnung
S 1 w, 17 J				Ja
S 2 w, 18 J				Ja
S 3 w, 18 J	Ja			
S 4 w, 18 J	Ja			
S 5 w, 18 J				Ja
S 6 w, 19 J		Ja	Ja	
S 7 w, 19 J	Ja			
S 8 w, 18 J	Ja			
S 9 w, 19 J		Ja		Ja
S 10 m, 18 J	Ja			
S 11 m, 17 J			Ja	Ja

Tabelle 2: Überblick der Zuordnungen aus den Interviews zu den Kategorien 4 – 7.

4.3 Verwendung der neuen Sprache außerhalb der Schule

In einigen Fällen wird die neue Sprache noch wenig bis nicht außerhalb der Schule verwendet. Die überwiegende Anzahl der Schüler/innen befindet sich im ersten Lernjahr, hat also zum Zeitpunkt der Interviews das erste Semester noch nicht abgeschlossen. Diese Schülerinnen und Schüler werden der Kategorie 10 zugeordnet.

„Ausprobiert hab ich die Sprache selber jetzt noch nicht. Also mit jemandem g’sprochen. .. aber was mir halt auffällt, ich arbeit beim Merkur samstags und ich versteh viel. Also durchs Hören ... da denk ich mir so: Ah O.K., das hätt ich jetzt auch g’wisst, was das heißt ... da merkt man einfach, dass man schon was kann!“ (S 1)

„... nur zu meiner Nachbarin HALLO zum Beispiel, beim Vorbeigehen. Aber so richtig g’redet hab ich noch nicht. Na ja, ich mein’, wir können schon einiges jetzt ... Und so viel Kontakt hab ich mit den Nachbarn jetzt auch nicht, nur grüßen und so.“ (S 5)

„...in meiner Klasse gibt’s schon Türken ... es ist so, dass sie einem schon helfen, wenn man da a türkische Frage hat... aber so reden hab ich noch nicht ausprobiert.“ (S 6)

Andere begeben sich vorsichtig in neue Gebiete der Kommunikation. Die dabei auf Türkisch unvermutet angesprochenen Muttersprachler/innen reagieren durchwegs überrascht und positiv (Kategorie 9):

„... und hab’s auch schon angewendet, aber auch nicht in einer vollen Unterhaltung, sondern auch so kurze Sätze und die (türkische Freunde – Anm. d. Verf.) waren auch begeistert, dass ich das kann und dass meine Aussprache auch gut ist.“ (S 3)

„Doch, Freunde hab ich schon, die von türkischer (Abstammung) sind. Mit denen red’ ich ganz ganz selten; da sag ich mal was auf Türkisch und dann sagen sie: ‚Moi, wie süß!‘“ (S 4)

Manche springen auch kopfüber in Gesprächssituationen und erfreuen sich an der Überraschungssituation (Kategorie 8):

„... im Supermarkt da war ich bei der Kassa und da ist ein Türke zur Verkäuferin hingegangen und hat g’fragt, wieviel das halt kostet, weil der Preis nicht ang’schrieben war. Und die hat ihn halt nicht verstanden. Und ich hab dann halt g’sagt „T’schuldigung“ halt auf Türkisch – und hab sie dann g’fragt, wieviel das halt kostet. Dann hab ich’s ihm auf Türkisch sagen können, weil wir halt eben auch schon bei den Zahlen sind. ... da hat er sich halt tausendmal bedankt und die Verkäuferin war auch sehr ... der hat das dann auch g’fallen ... Das find ich dann irgendwie nicht so schlecht ... Ich geh auch zum türkischen Friseur und da begrüß ma halt jetzt immer mit ‚merhaba‘ ... Und da sind halt dann auch Türkinen drinnen und die fragen dann immer, ob meine Mama Türkin ist. Und ich sag: „Nein, nein, das wird in der Schul anboten!“ Die sind voll überrascht ... und auch die Österreicherinnen ... zuerst schauens’ einmal ein bissl verzwickt und dann, wenn man ihnen was beibringt, dass es heutzutage schon viel gebraucht wird, ... dann schauens’ schon und sagen: ‚Ich find das nicht schlecht!‘ Ich find das nützlich! Ich bereu’ die Entscheidung nicht!“ (S 2)

	K 8 wenig/nicht	K 9 vorsichtig	K 10 mutig
S 1 w, 17 J	Ja		
S 2 w, 18 J			Ja
S 3 w, 18 J		Ja	
S 4 w, 18 J		Ja	
S 5 w, 18 J	Ja		
S 6 w, 19 J	Ja		
S 7 w, 19 J			Ja
S 8 w, 18 J			Ja
S 9 w, 19 J	Ja		
S 10 m, 18 J		Ja	
S 11 m, 17 J		Ja	

Tabelle 3: Überblick der Zuordnungen aus den Interviews zu den Kategorien 8 – 10.

5 Zusammenfassung

Schüler/innen zwischen siebzehn und neunzehn Jahren bereiten sich in einem Aufbaulehrgang auf die Matura vor und haben dazu Türkisch als zweite lebende Fremdsprache gewählt, ohne dass diese Sprache gleichzeitig ihre Familiensprache ist. Im Denkprozess, der dieser Entscheidung zugrunde liegt, bewältigen sie altersadäquate Entwicklungsaufgaben wie Vorbereitung auf den Beruf, Entwicklung einer Weltanschauung mit einer Werteskala und die Ablösung von den Eltern. Die Entscheidung für den Aufbaulehrgang generell und für Türkisch als zweite lebende Fremdsprache im Speziellen zeigt die Beschäftigung mit Zukunftsperspektiven an, was für die Adoleszenz charakteristisch ist. In den Interviews treten sowohl zweckrationale als auch wertrationale subjektive Theorien ans Licht, die in Kategorien verdeutlicht werden. Die oben genannten ausgewählten Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz werden einigen Kategorien ergänzend zugeordnet. Interessant erscheint bei Meinungsunterschieden in der Familie bezüglich der Entscheidung ein

Auseinanderklaffen zwischen den weiblichen und männlichen Teilen der Familie. Mütter und Schwestern befürworten die Entscheidung, Väter und Brüder sind dagegen, falls nicht ohnehin Übereinstimmung herrscht.

Hier – so wie in einigen weiteren in der Arbeit genannten Aspekten – eröffnen sich weitere Möglichkeiten zur Tatsachenforschung im Bereich von Schule und Schulentwicklung sowie darüber hinaus in Bereichen der Wirtschaft und der Gesellschaftspolitik.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006). A kući sprecham Deutsch. bm:bwk Wien.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013). Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! bm:uk Wien.
- Brizić, K. (2007). Das geheime Leben der Sprachen. Münster: Waxmann.
- Feiner F. u.a. (2013). Jugend in ihrer Vielfalt - ihre Werte, ihre Perspektiven. KPH Graz.
- Gastager A./Patry J.-L./Gollackner K. (2011). Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern. Innsbruck Wien Bozen: Studien Verlag.
- Oerter R./Montada L. (Hrsg.). (2002) Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Rotthaus W. (2010). Wozu erziehen? Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Trauttmann M. (2004). Entwicklungsaufgaben im Bildungsbereich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.