



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Rolle von SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen

Arbeitspraxis und Herausforderungen unter den Rahmenbedingungen
der österreichischen Integrationsvereinbarung 2011“

Verfasserin

Mag. Iris Freundorfer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Jänner 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim

Danksagung

Ich danke Frau Prof. İnci Dirim für die tolle Betreuung, ihre Offenheit und die beruhigenden Worte in Stressmomenten.

Ein großes Dankeschön gebührt auch meiner Familie und all meinen Freunden und Freundinnen, die mich unterstützt und mir immer Rückhalt geboten haben.

INHALT

Einleitung	1
A: Theoretischer Teil.....	5
1. Integration und Sprache	6
1.1 Begriffsdefinition: Integration	6
1.2 Die Rolle der deutschen Sprache im Integrationsprozess	8
2. Politik und Sprache	10
3. Die österreichische Integrationsvereinbarung	12
3.2 Deutsch-Integrationskurs.....	14
3.2.1 Zielgruppe	16
3.2.2 Lehrkräfte.....	17
3.2.3 Rahmencurriculum.....	17
3.3 Kritik an der Integrationsvereinbarung	19
3.3.1 Sprach- und Bildungszwang	20
3.3.2 Verpflichtende Sprachkurse und -prüfungen	21
3.3.3 Sanktionen	24
3.3.4 Forderungen der ExpertInnen	25
4. Zweitsprachenerwerbsforschung	26
4.1 Motivation.....	27
4.2 Die Rolle der Herkunftssprachen	28
4.3 Lehrangebote	29
4.4 Sprachpraxis.....	30

5. DaF/DaZ-SprachtrainerInnen	31
5.1 Anforderungen und Herausforderungen	31
5.2 Rollenbilder und Funktion	33
5.3 Aus- und Weiterbildung	34

B: Empirischer Teil.....36

6. Forschungsinteresse	37
6.1 Forschungsstand	38
6.2 Forschungsfragen und Hypothesen	40
7. Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung.....	42
7.1 Forschungsdesign: Die Einzelfallanalyse.....	43
7.2 Erhebungsmethode: Das fokussierte Interview	44
7.2.1 Durchführung der Interviews.....	45
7.3 Auswertungsmethode: Die qualitative Inhaltsanalyse	46
8. Auswertung.....	47
8.1 Untersuchungsgegenstand	48
8.2 Untersuchungsergebnisse.....	50
8.2.1 Arbeitsbedingungen.....	50
8.2.2 Kursalltag	52
8.2.3 Anforderungen und Rollenbilder	55
8.2.4 Sprachpolitische Dimension.....	58
8.2.5 Verpflichtende Sprachprüfung.....	61
8.2.6 Forderungen und Wünsche	65

9. Interpretation der Ergebnisse	67
9.1 Arbeits- und Rahmenbedingungen	67
9.2 Integrationsvereinbarung und ihre Auswirkungen	69
9.3 Anforderungen an die SprachtrainerInnen	72
9.4 Unterrichtspraxis in heterogenen Gruppen	74
9.5 Rahmencurriculum und Sprachprüfung	75
 10. Abschluss und Ausblick	 78
 11. Literatur	 82
 12. Anhang	 88
12.1 Interviewleitfaden	88
12.2 Codesystem	90

Einleitung

„Ich bin superwichtig“ betitelt die aktuelle Ausgabe der ZEIT einen Artikel, in dem es um Lehrkräfte geht und um den neuseeländischen Bildungsforscher John Hattie. Für ihn darf ein Lehrer/ eine Lehrerin „kein bloßer Lernbegleiter sein, kein Architekt von Lernumgebungen (*»faciliator«*). Will er etwas erreichen, muss ein Lehrer sich vielmehr als Regisseur verstehen, als *»activator«*, der seine Klasse im Griff und jeden Einzelnen stets im Blick hat“ (Spiewak 2013: o.S.). Von diesem Gedanken ist auch vorliegende Arbeit geprägt, die die LehrerInnen in Deutsch-Integrationskursen näher unter die Lupe nehmen möchte. Gleichsam für Schule oder Sprachkurs, kann dabei festgestellt werden: „Auf den guten Lehrer kommt es also an. Das klingt banal, meint man. Das weiß doch jeder, heißt es. Doch warum glaubt die Politik noch immer, Lernergebnisse mit Strukturreformen verbessern zu können?“ (Spiewak 2013: o.S.)

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Einblick in die Praxis des Unterrichtens im Bereich Deutsch als Zweitsprache unter den Rahmenbedingungen der derzeitigen österreichischen Integrations- und Sprachenpolitik zu geben, einem Bereich, der auch stark von diesen Strukturreformen betroffen ist. Dabei sollen SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen als AkteurInnen oder RegisseurInnen, wie Hattie sie nennt, ins Zentrum des wissenschaftlichen Interessens gerückt werden. Wie geht es diesen AkteurInnen in ihrer täglichen Arbeitspraxis, welche Anforderungen werden an sie gestellt und welchen Herausforderungen müssen sie gerecht werden? Wichtig ist dabei vor allem, die einzelnen SprachtrainerInnen als Individuen anzusehen, im Zuge der persönlichen Gespräche ihre Ansichten und Meinungen kennenzulernen und sie dann am Ende zusammenzufassen und sie in einen Gesamtkontext einzuordnen. Die Untersuchungsergebnisse der empirischen Studie sollen einen Beitrag zu einer evaluierenden Darstellung der Auswirkungen der Integrationsvereinbarung auf die Arbeitspraxis der Unterrichtenden in Deutsch-Integrationskursen liefern und zur weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser – oft in Vergessenheit geratenen und vernachlässigten – Berufsgruppe anregen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Abschnitte: einen Theorieteil (A) und einen Empirieteil (B).

Als theoretische Untermauerung der Arbeit wird anfangs näher auf das Thema Integration und Sprache (Kapitel 1) eingegangen, wobei hier besonders Augenmerk auf die Begriffsdefinition von Integration (Kapitel 1.1) und die Rolle der deutschen Sprache im Integrationsprozess (Kapitel 1.2) gelegt wird.

Im darauffolgenden Kapitel 2 geht es um den Zusammenhang von Politik und Sprache, um dann im Kapitel 3 die Österreichische Integrationsvereinbarungs-Verordnung (IV) von 2011 näher zu beschreiben, die von den betroffenen MigrantInnen einen Sprachnachweis verlangt und in der die Deutsch-Integrationskurse (Kapitel 3.2) gesetzlich geregelt sind. Die aktuelle Gesetzeslage in Österreich in Bezug auf Integration und Sprache wird deshalb näher beleuchtet, um vor allem die Ergebnisse der empirischen Untersuchung im Kontext der gesetzlichen und politischen Rahmenbedingungen anzusehen. Im Vordergrund steht jedoch in dieser Hinsicht die gesetzliche und politische Komponente möglichst kurz und prägnant zu halten und auf die wesentlichen Punkte der Integrationsvereinbarung einzugehen. Daher wird besonders Augenmerk auf die betroffene Zielgruppe (Kapitel 3.2.1), die Lehrkräfte (Kapitel 3.2.2) und das Rahmen-Curriculum für Deutsch-Integrationskurse (Kapitel 3.2.3) gelegt, die für vorliegende Arbeit als besonders relevant erscheinen.

Zur österreichischen Sprachenpolitik gibt es viele kritische Stimmen von ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis. Die Gefahren und Risiken von Bildungsverpflichtung und -zwang sind vieldiskutiert. Aber auch die fehlende Evaluierung der Umsetzung der IV seit Inkrafttreten des Gesetzes wird stark kritisiert. So wurden bis heute offiziell weder KursteilnehmerInnen, KursträgerInnen noch Lehrkräfte befragt: „Wir verfügen über keinerlei Nachweise darüber, ob die durch die neuen Gesetzgebungen in Kraft getretenen Maßnahmen dem Spracherwerb von ZuwanderInnen bzw. deren Integration dienen“ (ÖDaf 2/2010: 9). Ziel der Diplomarbeit soll es sein, einen kleinen Schritt in Richtung Evaluation zu setzen und die zentralen Kritikpunkte und Forderungen der ExpertInnen nicht nur zusammenfassend darzustellen (Kapitel 3.3), sondern auch auf ihre Gültigkeit in der Praxis hin zu testen und im Zuge des Auswertungs- und

Interpretationsprozesses herauszufinden, ob und in welcher Weise die geäußerten Kritikpunkte die Unterrichtenden in ihrer alltäglichen Arbeitspraxis wirklich wahrnehmen und betreffen.

Einen weiteren wichtigen theoretischen Eckpfeiler meiner Arbeit stellt die Zweitsprachenerwerbsforschung dar (Kapitel 4). Sowohl die anschließende Hypothesenbildung, als auch das Untersuchungsdesign und vor allem die Interpretation der Ergebnisse der empirischen Untersuchung sollen vor dem Kontext der Spracherwerbstheorien in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache bei Erwachsenen gesehen werden. Nachdem der Bereich der Zweitsprachenerwerbsforschung jedoch sehr umfangreich ist und ich mich in meiner Arbeit auf die Lehrenden konzentrieren möchte, sollen nur einigen für die Arbeit wesentlichen Punkte abgehandelt werden. So werden die Faktoren Motivation (Kapitel 4.1), die Rolle der Herkunftssprachen (Kapitel 4.2), das Lehrangebot (Kapitel 4.3) sowie soziokulturelle Lebensbedingungen und Sprachpraxis (Kapitel 4.4) in diesem Abschnitt diskutiert.

Das Kapitel 5 schließt mit dem Fokus auf DaF/DaZ-SprachtrainerInnen den Theorieteil der Arbeit ab. Hier werden die Erkenntnisse aus vorliegender Fachliteratur hinsichtlich spezifischer Anforderungen in der Arbeitspraxis (Kapitel 5.1), Rollenbilder (Kapitel 5.2) sowie Aus- und Weiterbildungsaspekte (Kapitel 5.3) zusammenfassend dargestellt.

Im empirischen Teil der Arbeit (B) wird zunächst das Forschungsinteresse (Kapitel 6) ausführlich beschrieben und der bisherige Stand der Forschung in diesem Bereich dargestellt (Kapitel 6.1). Im Kapitel 6.2 werden die der empirischen Studie zugrunde liegenden Forschungsfragen und Hypothesen formuliert, die aus der Hauptfrage: „Wie gestaltet sich die Arbeitspraxis von SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen unter den Rahmenbedingungen der österreichischen Integrationsvereinbarung?“ resultieren.

Kapitel 7 widmet sich eingehend der ausgewählten qualitativen Forschungsmethodik und beschreibt die Einzelfallanalyse als Forschungsdesign (Kapitel 7.1), das fokussierte Interview als Erhebungsmethode (Kapitel 7.2), sowie die Auswertung in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kapitel 7.3).

Im darauffolgenden Kapitel 8 werden die befragten SprachtrainerInnen (Kapitel 8.1) und die aus dem Gesprächsmaterial resultierenden Untersuchungsergebnisse (Kapitel 8.2) ausführlich dargestellt, um im Kapitel 9 im Zuge eines Interpretationsprozesses einen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis herzustellen und die Ergebnisse in einem Gesamtzusammenhang einzuordnen.

Am Ende wird die Arbeit mit einem zusammenfassenden Abschluss-Kapitel (Kapitel 10) und einem Ausblick auf weitere Forschungswege in diesem Bereich abgeschlossen.

A: Theoretischer Teil

1. Integration und Sprache

Die „Sprache als Schlüssel zur Integration“, eine weit verbreitete Phrase in unserer Gesellschaft, nicht zuletzt von den PolitikerInnen zu einem Aushängeschild des Landes gemacht. Das sind die Worte, mit denen MigrantInnen in Österreich begrüßt werden. Da liegt es in der Natur der Sache, dass das Bestreben nach Sprachaneignung – in diesem Fall Deutsch – oft sehr wichtig für die Betroffenen ist. Jede/r will sich schließlich integrationswillig zeigen. Doch was wird eigentlich unter dem Begriff „Integration“ verstanden? Im Folgenden soll in Kapitel 1.2 eine Begriffsdefinition von Integration vorgenommen werden.

1.1 Begriffsdefinition: Integration

Dieser Definitionsversuch hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll exemplarisch aufzeigen, was unter dem Begriff Integration im Kontext der vorliegenden Arbeit verstanden werden kann bzw. von welcher Begrifflichkeit ausgegangen wird. Der wissenschaftliche Diskurs ist weitgefächert und umfasst unterschiedlichste Meinungen, die an dieser Stelle nicht alle wiedergegeben werden können.

Dass Sprache unumstritten eine wichtige Rolle innerhalb der Integration einnimmt, dessen ist sich auch der Soziologe Hartmut Esser sicher: „Die Sprache bildet einen zentralen Aspekt der Integration von Migranten, womöglich sogar den wichtigsten. Sie ist selbst Teil wie auch Bedingung und Folge anderer Prozesse der Integration“ (Esser 2006: 23). Doch was steckt überhaupt hinter der Begrifflichkeit „Integration“? Auch auf diese Frage liefert Esser eine Antwort: „Integration bedeutet allgemein die Existenz von systematischen Beziehungen von Teilen zueinander und in Abgrenzung zu einer Umgebung, woraus diese Beziehungen auch immer bestehen“ (Esser 2006: 23). Er unterscheidet aus soziologischer Sicht zwischen zwei Perspektiven: „Der Bezug auf die *Individuen* und ihre Beziehungen zu einem bestehenden gesellschaftlichen Kontext, darunter auch die Beziehung zu anderen Individuen [= *Sozialintegration*], und der Bezug auf ein *soziales System* und dessen Zusammenhalt als kollektive Einheit insgesamt [= *Systemintegration*]“ (Esser 2006: 23f.).

Hans Barkowski versteht unter dem Begriff Integration „einen prozesshaften gesellschaftlichen Vorgang, in dessen Verlauf Individuen bzw. Gruppen von Menschen Mitglieder einer anderen, bereits definierten Gruppe werden wollen bzw. sollen“ (Barkowski 2006: 16). Er unterscheidet dabei zwei Wege, wie Integration passieren kann: Durch *Assimilation* bzw. *Anpassung*, also einer einseitigen Integrationsleistung bei der sich der/die MigrantIn an der aufnehmenden Gruppe orientieren soll oder als zweite Möglichkeit eine Integration, die über *Aushandlungen* erfolgt, d.h. beide Gruppen gehen dabei aufeinander zu (vgl. Barkowski 2006: 167). Klar ist, dass eine reine Anpassungsleistung in der Realität weder möglich noch wünschenswert ist, es muss immer auch ein Entgegenkommen der Aufnahmegesellschaft passieren um erfolgreiche Integration zu ermöglichen. „Assimilation ist eine Einbahnstraße; die zu erfüllenden Standards werden ausschließlich von der dominanten aufnehmenden Gruppe vorgeben“ (Volf/Bauböck 2001: 14). Die Gesellschaft muss daher „zu der Einsicht und Haltung finden [...], eine multikulturelle und mehrsprachige Gesellschaft geworden zu sein“ (Barkowski 2006: 17). Auch Partik Volf und Rainer Bauböck verstehen unter dem Begriff eine Verknüpfung von „Aufnahme und Zusammenhalt“ (Volf/Bauböck 2001: 13), einen „Prozess der wechselseitigen Anpassung und Veränderung zwischen einer aufnehmenden und einer aufzunehmenden Gruppe“ (Volf/Bauböck 2001: 14). Sie betonen dabei, dass dieser Prozess zwangsläufig asymmetrisch verläuft: „Während die Einwanderer [...] die größere individuelle Anpassungsleistung erbringen, steht die österreichische Gesellschaft insgesamt vor der ebenso großen Herausforderung, ihre politischen, rechtlichen und kulturellen Institutionen so umzugestalten, dass aus Fremden gleichberechtigte Bürger werden“ (Volf/Bauböck 2001: 14). Auch Barkowski kritisiert vor allem die einseitige Sichtweise, „dass Integration [...] im politischen Diskurs noch immer als Einbahnstraße verstanden wird: Die ImmigrantInnen sollen sich integrieren bzw. integriert werden und dazu sollen und müssen sie insbesondere und vorrangig die Sprache der Mehrheitsgesellschaft lernen“ (Barkowski 2006: 14). Vielmehr sollte es darauf abzielen, „dass [die] aufnehmende Gesellschaft und einwandernde bzw. eingewanderte Neubürger/innen den Integrationsprozess gemeinsam gestalten“ (Barkowski 2006: 25). Außerdem sollte dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass Zuwanderung immer auch eine Bereicherung für die Gesellschaft bedeutet, auf kultureller und sprachlicher Ebene. Der Integrationsprozess ist daher „als offener und

gegenseitiger Lern- und Entwicklungsprozess auch der Mehrheitsgesellschaft anzusehen, der sprachliche und kulturelle Vielfalt zulässt“ (Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009b: 14).

1.2 Die Rolle der deutschen Sprache im Integrationsprozess

Warum der Aspekt der Sprache im Prozess der Integration einen wichtigen Teil einnimmt, erklärt Esser durch ihre vielschichtige Funktionalität: „Sprache als oft unerlässliche produktive Ressource des alltäglichen Handelns, als Symbol und Signal für Bezeichnungen, Ausdruck und Aufforderungen wie für die Konstruktion von Zugehörigkeiten, für Identität und Identifikation und die [...] ‚Definition‘ der Situation sowie als Medium von Kommunikation, Verständigung und Transaktion“ (Esser 2006: 58).

Der komplexe Prozess der Integration wird jedoch oft auf dieses eine Element – das Erlernen der Landessprache – reduziert und wird somit „von einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe zu einer unilateralen Bringschuld auf Seiten der MigrantInnen. Darüber hinaus werden durch die Überbetonung von Sprachkenntnissen als Allheilmittel für Integrationsprobleme andere Faktoren, wie z.B. systemimmanente strukturelle Diskriminierung, unsichtbar gemacht“ (Schneidhofer/Pavelka 2010: 26).

Auch Verena Plutzar meint: „Die Überbetonung der Rolle der Landessprache lässt übersehen, dass Integration ein komplexer und vor allem gesamtgesellschaftlicher Prozess ist, in dem gesellschaftspolitische Fragen entscheidend sind“ (Plutzar 2010: 115). Ähnlicher Meinung sind auch Volf/Bauböck, indem sie betonen, dass die in Österreich vorherrschenden Rahmenbedingungen den Integrationswilligen oft Steine in den Weg legen:

Schlechte Deutschkenntnisse sind dabei sicher ein Integrationshindernis, aber kein Indikator für mangelnde Integrationsbereitschaft. Wer als unqualifizierte Arbeitskraft Geld für die Familie in Österreich und im Herkunftsland verdienen muss, hat weder Zeit noch Möglichkeiten, die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen. Die wichtigsten Integrationshindernisse liegen nicht bei den Migranten, sondern in jenen Rahmenbedingungen, die sie in Österreich vorfinden. (Volf/Bauböck 2001: 21)

Auch Massimo Romano vertritt diese Meinung: „Die individuelle Teilhabe am öffentlichen Geschehen bestimmt die Beziehung zwischen Migranten und Einheimischen. Sprache beeinflusst den Erfolg der Teilhabe, aber entscheidender sind die politischen und wirtschaftlichen Bedingungen. Die einschlägige Frage lautet: Ist die Teilhabe gleichberechtigt oder nicht?“ (Romano 2007: 15).

Von wissenschaftlicher Seite wird darauf hingewiesen, dass es noch keine Studien gibt, „die eine positive Wirkung von Sprachkursen auf die soziale Integration [...], oder überhaupt einen Zusammenhang zwischen Integration und Kenntnissen der offiziellen Landessprache belegen“ (Schneidhofer/Pavelka 2010: 26). Auch wenn es in Deutschland Untersuchungen in diese Richtung gibt (vgl. Haug 2008), so werden Ergebnisse einer Auftragsforschung stark angezweifelt (vgl. Plutzar 2010: 115), in Österreich fehlen solche Untersuchungen gänzlich. Man kann an dieser Stelle also zu dem Schluss kommen, dass „jegliche unabhängige wissenschaftliche Grundlage“ (Schneidhofer/Pavelka 2010: 26) fehlt, um einen klaren Zusammenhang zwischen Integration und Sprache darzustellen.

Der Nationale Aktionsplan für Integration (NAP) gibt zu diesem Thema eine genaue Definition von erfolgreicher Integration ab:

Erfolgreiche Integration liegt vor, wenn jedenfalls ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für das Arbeitsleben, für die Aus- und Weiterbildung sowie für den Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen vorhanden sind, die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit gegeben ist sowie die Anerkennung und Einhaltung der dem Rechtsstaat zugrundeliegenden österreichischen und europäischen Rechts- und Werteordnung vorliegen. (NAP-Bericht 2010: 2)

Nimmt man diese Darlegung wörtlich so könnte man meinen, dass „ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache“ individuell auslegbar und von Person zu Person unterschiedlich sind. Tatsache ist jedoch, dass im Zuge der Integrationsvereinbarung (IV) ganz klar festgelegte sprachliche Niveaustufen erreicht werden müssen, ganz ungeachtet der individuellen Gegebenheiten einzelner Personen. So stellt beispielsweise Angelika Hrubesch fest: „Es geht im NAP [...] um ‚Rechtsordnung‘, ‚Geschichte und Kultur‘, also nicht mehr darum, was die ZuwanderInnen brauchen, sondern um das, was der Staat will“ (Hrubesch 2010: 34). So kann zusammenfassend festgestellt werden, „dass es sich bei den verlangten Sprachnachweisen nicht um für die soziale Integration

tatsächlich unbedingt notwendigen Fähigkeiten, sondern in erster Linie um eine politische Konstruktion handelt [...], die Zuwanderung kontrollierbar machen soll“ (Schneidhofer/Pavelka 2010: 27f).

2. Politik und Sprache

Die österreichische Bildungspolitik ist der Partizipation und Chancengleichheit *aller* Mitglieder der Gesellschaft gesetzlich verpflichtet und muss auf die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen reagieren, indem sie Konzepte entwickeln, die eine gleichberechtigte Bildungsbeteiligung *aller* in diesem Land lebender Menschen gewährleistet. Grundlage der gesellschaftlichen Partizipation von MigrantInnen ist die Entwicklung und Förderung von Sprachkenntnissen. (Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009a: 9)

Integration als wichtiges politisches Steckenpferd kam erst kurz vor der Jahrtausendwende in den deutschsprachigen Ländern auf. In Österreich wurde das Thema erstmals 2003 im Fremden-gesetz verankert, in Deutschland zwei Jahre später, in der Schweiz erst 2008. Unter dem Begriff „Integration“ wird dabei aus politischer Sicht, wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt, vorrangig der Erwerb der deutschen Sprache und der positive Abschluss von Sprachprüfungen verstanden (vgl. Plutzar 2010: 109).

In Wien wurde bereits 1998 eine Initiative zum Sprachenlernen ins Leben gerufen, 90% der Kurskosten wurden dabei gefördert. „Die Teilnahme an diesen Kursen war freiwillig und die große Nachfrage zeigte [...] deutlich, dass Migranten nicht zur Teilnahme an Deutschkursen verpflichtet werden müssen, sofern Angebote attraktiv gestaltet werden“ (Plutzar 2010: 111). Diesen Umstand scheinen die Politiker in weiterer Folge bis heute ignoriert zu haben, wie die Umsetzung der Integrationsvereinbarung, deren Verschärfungen und Folgen klar verdeutlichen (vgl. Kapitel 3.3).

Der „Migrant International Policy Index“ (MIPEX) zeigt, dass Österreich 2011 zu den Ländern zählte, die die Integration nicht begünstigen. So landete Österreich von 33

gemessenen Ländern¹ nur auf Platz 25, also im untersten Viertel (vgl. MIPEX 2012: o.S.). Als Reaktion auf dieses Ergebnis wurde 2011 vom Innenministerium der „Unabhängige Expertenrat für Integration“ ins Leben gerufen, der sich an den Rahmen des politisch festgelegten Nationalen Aktionsplans für Integration (NAP.I) halten musste. Als Antwort darauf präsentierte dann im Oktober 2012 SOS Mitmensch, einen eigenen 24-köpfigen alternativen „ExpertInnenrat für Migrations-, Integrations- und Gleichstellungsfragen [...] um den enormen Versäumnissen und Fehlern in der Integrationspolitik entgegenzusteuern“ (SOS-Mitmensch 2012a: o.S.). In diesem ExpertInnenrat engagieren sich für das Thema Sprache und Bildung unter anderem auch Wissenschaftler wie Hans-Jürgen Krumm und Rudolf De Cilia, der seine Teilnahme so begründet: „Ich halte den alternativen ExpertInnenrat für wichtig, weil er sich gegen sprachliche Diskriminierung und für die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Ressource einsetzt“ (SOS-Mitmensch 2012b: o.S.). Der ExpertInnenrat formulierte 125 Lösungsvorschläge für die österreichische Integrationspolitik, unter anderem auch Maßnahmen im Handlungsfeld Sprache (vgl. Alternativer ExpertInnenrat 2012: S.19-24). Krumm sieht „die Aufgabe des Alternativen Expertenrats darin, den seit vielen Jahren international vorhandenen Erkenntnissen über erfolgreiche Sprachförderung in der Politik Gehör zu verschaffen“ (SOS-Mitmensch 2012a: o.S.). In diesem Bereich fordert der ExpertInnenrat vor allem, einen besseren Zugang zu Sprachkursen, ein kostengünstigeres Kursangebot und die Förderung der Herkunftssprache. Sie fordern außerdem die Abschaffung von „Deutsch vor Zuzug“ (vgl. Kapitel 3), eine diskriminierende „Einwanderungshürde“ (Alternativer ExpertInnenrat 2012: 19), die in der Novellierung der Gesetze 2011 beschlossen wurde (vgl. Kapitel 3).

Auch der Europarat vertritt eine Perspektive, die „nicht Sprachen ins Zentrum der Sprachenpolitik [stellt], sondern die Menschen, die sie sprechen“ (ÖSZ u.a. 2009: 12):

Der Schwerpunkt liegt auf der Wertschätzung und Entwicklung der Fähigkeit aller, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden, diese Kompetenz durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung zu verbreitern und zu vertiefen, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis als

¹ „MIPEX measures integration policies in all European Union Member States plus Norway, Switzerland, Canada and the USA up to 31 May 2010. The data from Australia and Japan was collected up to September 2010, but as there have been no changes since May 2010 the data is directly comparable between the 33 countries.“ (MIPEX 2012: o.S.)

Basis für eine demokratische Gesellschaft von BürgerInnen zu schaffen. (ÖSZ u.a. 2009: 12)

Auch Volf/Bauböck stellten schon früh fest, dass es besonders im Erwachsenenalter schwierig und aufwändig ist, eine neue Sprache zu lernen und sie forderten daher eine sprachpolitische Doppelstrategie: „Erstens diesen Spracherwerb nicht alleine den Immigranten aufzubürden, sondern dafür zu sorgen, dass Sprachkurse kostenfrei am Arbeitsplatz und in der Nachbarschaft angeboten werden, und zweitens Kommunikationsbarrieren für Immigranten durch Übersetzungs- und Dolmetschdienste abzubauen“ (Volf/Bauböck 2001: 32). Diese Forderungen an die politischen Entscheidungsträger sind bis heute, 12 Jahre später, nahezu folgenlos geblieben.

3. Die österreichische Integrationsvereinbarung

Die sogenannte Integrationsvereinbarung (IV) stellt einen Teil des NAG (Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz) des österreichischen Bundesministeriums für Inneres dar und soll den Bereich „Sprache und Integration“ regeln.

Die Integrationsvereinbarung (IV) 2011 dient der sprachlichen Integration von Migrant/innen, die sich dauerhaft in Österreich niederlassen wollen. Sie betrifft in der aktuellen Form Migrant/innen (Drittstaatsangehörige, d.h. Nicht-EU-Bürger/innen), die seit 1. Juli 2011 ins Land gekommen sind. Mit der Unterzeichnung der Integrationsvereinbarung verpflichten sich Migrant/innen, innerhalb von zwei Jahren ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben. (ÖIF 2012a: o.S.)

Die IV verlangt von MigrantInnen den Nachweis von Kenntnissen der deutschen Sprache auf dem Niveau A2 bzw. B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) (vgl. Europarat 2011). Plutzar weist dabei auf einen „missbräuchlichen Gebrauch des GER durch dessen Reduktion auf einheitliche Sprachniveaus“ (Plutzar 2010: 116) hin. Ursprünglich sollte der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen dazu dienen, „mehrsprachige Kompetenzprofile adäquat zu erfassen, indem er die Beschreibung ungleichmäßiger und veränderlicher Kompetenzen erlaubt“ (Plutzar

2010: 116). In der IV wird er allerdings entgegen dieses ursprünglichen Konzepts auf einheitliche Sprachniveaubeschreibungen dezimiert.

Ein Auszug aus dem Gesetzestext des NAG beschreibt das festgelegte Ziel der IV wie folgt: „Die Integrationsvereinbarung dient der Integration rechtmäßig im Bundesgebiet niedergelassener Drittstaatsangehöriger [...]. Sie bezweckt den Erwerb von vertieften Kenntnissen der deutschen Sprache, um den Drittstaatsangehörigen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen“ (NAG 2013: § 14. (1)). Von der Verordnung „[a]usgenommen sind Schlüsselarbeitskräfte, SaisonarbeiterInnen, AsylwerberInnen, EU-BürgerInnen und deren Angehörige sowie Angehörige von ÖsterreicherInnen“ (Schneidhofer/Pavelka 2010: 20). Aufgrund eines Urteils des Europäischen Gerichtshofes sind seit 2011 auch alle türkischen StaatsbürgerInnen von den Regelungen der IV und der Bestimmung „Deutsch vor Zuzug“ ausgenommen: „Für sie ab sofort gestrichen sind Deutschlernpflichten und die Integrationsvereinbarung, der Nachweis eines gesicherten Einkommens, einer passenden Unterkunft und einer Sozialversicherung, die Altersgrenze von 21 Jahren, wenn sie als Ehepartner einreisen wollen, sowie das Gebot, ihren Antrag auf Aufenthalt nicht in Österreich, sondern von außerhalb zu stellen“ (Brickner 2012: o.S.; vgl. auch Netzwerk SprachenRechte 2012: o.S.).

Die IV besteht aus zwei Modulen: Modul 1 zum Erlangen des Sprachniveaus A2 und das darauf aufbauende Modul 2 zum Erlangen des Sprachniveaus B1. „[D]as Modul 1 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur vertieften elementaren Sprachverwendung. [...] [D]as Modul 2 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur selbständigen Sprachverwendung“ (NAG 2013: § 14. (2)).

Die IV wurde im Zuge von Gesetzesnovellen und politischen Entscheidungen in den vergangenen Jahren mehrfach überarbeitet und verändert. Erstmals in Kraft getreten ist sie 2003, novelliert wurde sie 2006 (vgl. Schneidhofer/Pavelka 2010: 19-21) und 2011. Für die vorliegende Arbeit wird der Ist-Stand herangezogen, also die aktuell gültige IV von 2011. Auf einige maßgebliche Änderungen im Zuge der letzten Novellierung soll an dieser Stelle dennoch kurz hingewiesen werden.

Neu hinzugekommen ist der Sprachnachweis auf dem Niveau A1 des GERS, der bereits vor Zuzug vorzuweisen ist. Der Sprachnachweis auf A2 des GERS – also Modul 1 – muss jetzt bereits nach zwei Jahren erbracht werden (zuvor fünf Jahre): „Die Erfüllungspflicht beginnt mit der erstmaligen Erteilung des Aufenthaltstitels und beträgt zwei Jahre“ (BMI 2012: o.S.). Bei Nichterfüllung der Integrationsvereinbarung innerhalb von zwei Jahren drohen Sanktionen in Form von Geldstrafen bis hin zur Ausweisung.

Zur Erlangung eines Daueraufenthaltstitels sowie der österreichischen Staatsbürgerschaft ist nun der Sprachnachweis auf B1 des GERS (zuvor A2) notwendig: „Es besteht somit keine generelle Pflicht zur Erfüllung von Modul 2 für Inhaber von bestimmten Aufenthaltstiteln und auch keine Sanktionen im Falle der Nichterfüllung, ein Daueraufenthaltsrecht und die Staatsbürgerschaft können allerdings nur bei Erfüllung von Modul 2 erworben werden“ (BMI 2012: o.S.). Der Antrag auf den Daueraufenthaltstitel kann frühestens nach 5 Jahren, der Antrag auf die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft kann frühestens nach 10 Jahren² gestellt werden. Um die Staatsbürgerschaft zu erhalten müssen neben den Sprachkenntnissen auch noch einige Nachweise wie Einkommen, ununterbrochener Aufenthalt u.a. nachgewiesen werden sowie ein umstrittener Wissenstest abgelegt werden (vgl. Plutzar 2010: 112).

Für die Abwicklung und Umsetzung der IV in Österreich ist der österreichische Integrationsfonds (ÖIF) zuständig. Zu seinen Aufgaben in Bezug auf die IV zählen die Zertifizierung von KursleiterInnen (vgl. Kapitel 3.2.2), Kursträgern und deren Qualitätssicherung, die Bereitstellung der Prüfungsformate und die Abwicklung der Prüfungen sowie die Abrechnung der Gutscheine (vgl. ÖIF 2012a: o.S.).

3.2 Deutsch-Integrationskurs

Die Deutschförderung erwachsener MigrantInnen manifestiert sich vor allem in Kursangeboten. Ein Deutschkurs spielt aber nicht nur eine zentrale Rolle im

² Aktuell gibt es eine hitzige Diskussion zur Erlangung der Staatsbürgerschaft, nachdem Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz ein neues Einbürgerungsmodell vorgeschlagen hat, dass die Verleihung der Staatsbürgerschaft schon nach 6 Jahren ermöglicht, allerdings mit einigen zusätzlichen Auflagen, u.a. dem Sprachnachweis auf Maturaniveau (vgl. Integration in Österreich 2012: o.S.).

Sprachlernprozess, sondern trägt auch zum Integrationsprozess bei. Plutzar fasst einige Gründe zusammen, warum daher besonders Kursprogramme gefördert werden sollten:

Erstens ist der Deutschkurs ein Ort, an dem Beziehungen entstehen, soziale Netze geknüpft werden und relevante Informationen ausgetauscht werden [...]. Zweitens ist der Deutschkurs jener Ort, an dem MigrantInnen oft den ersten Bezug zur Aufnahmegesellschaft herstellen, an dem zwischen Aufnahmegesellschaft und ZuwanderInnen vermittelt wird. Dort lernen Sie die Lernkultur des Aufnahmelandes kennen, werden vertraut mit pädagogischen Haltungen und institutionellem Selbstverständnis. Die Lernkultur, wie sie durch die Erwachsenenbildung repräsentiert wird, stellt dabei ein eigenes kulturelles Feld dar, das auf die lebensweltliche außerschulische Kultur vorbereitet. (Plutzar 2008: 104)

Aufgrund der gesetzlichen Forderung nach Sprachnachweisen gibt es sogenannte Deutsch-Integrationskurse. Auch das Kursangebot wird in der IV gesetzlich geregelt (NAG 2013: o.S.):

(1) Die angebotenen Deutsch-Integrationskurse haben jedenfalls vertiefte elementare Kenntnisse der deutschen Sprache zur Kommunikation und zum Lesen alltäglicher Texte sowie von Themen des Alltags mit staatsbürgerschaftlichen Elementen und Themen zur Vermittlung der europäischen und demokratischen Grundwerte zu enthalten, um den Drittstaatsangehörigen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen.

(2) Die Zertifizierung der Kurse und die Evaluierung der vermittelten Lehrinhalte werden vom Österreichischen Integrationsfonds vorgenommen. [...]

[...]

(4) Die Inhalte der Kurse in Bezug auf Lernziele, Lehrmethode und Qualifikation des Lehrpersonals, die Anzahl der Unterrichtseinheiten sowie Form und Inhalt der Kursbestätigung werden durch Verordnung des Bundesministers für Inneres festgelegt.

(5) Der Österreichische Integrationsfonds kann die Zertifizierung während der Gültigkeit entziehen, wenn die Lernziele, die Lehrmethode oder die Qualifikationen des Lehrpersonals nicht Abs. 1 oder der nach Abs. 4 erlassenen Verordnung entsprechen. Nach einem Entzug der Zertifizierung ist eine neuerliche Zertifizierung frühestens nach Ablauf von sechs Monaten zulässig.

Deutsch-Integrationskurse dauern 300 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten, die Kostenrückerstattung für die Kurse beträgt 50%, maximal jedoch 750 Euro pro Person, wenn dieser innerhalb von 18 Monaten abgeschlossen wird (vgl. BMI 2013: §6 (1) und §10 (1); BMI 2012: o.S.). Die Deutsch-Integrationskurse werden mit einer Abschlussprüfung, dem ÖIF-Test (zur Erfüllung der IV 2006) und dem ÖIF-Test Neu (zur Erfüllung der IV 2011, Modul 1) auf dem Sprachniveau A2 des GERS bzw. dem DTÖ (Deutsch-Test für Österreicher, zur Erfüllung der IV 2011, Modul 1/2) auf dem Sprachniveau A2/B1 des GERS beendet (vgl. ÖIF 2012c: o.S.). Alle drei Prüfungsformate werden vom Österreichischen Integrationsfonds angeboten, aber auch Sprachnachweise des Österreichischen Sprachdiploms, des Goethe-Instituts und der Telc GmbH werden offiziell anerkannt (vgl. BMI 2013: §9 (1)).

Auch Qualitätsstandards für den Unterricht sind gesetzlich verankert. Neben der Orientierung am Rahmencurriculum (vgl. Kapitel 3.2.3) soll der Unterricht in Deutsch-Integrationskursen „die personenzentrierte Sprachkompetenzförderung der Kursteilnehmer in den Vordergrund [stellen und] soll persönlich bedeutsames Lernen ermöglichen und versteht Lehren und Lernen als Kontaktprozess zur Umwelt“ (BMI 2013: §3 (2)). Er soll weiters „durch seine Methodik der Vielfalt der Lerntypen gerecht [...] werden und unter Bedachtnahme auf die Binnendifferenzierung Raum für die Kursteilnehmer [...] schaffen, damit sich diese durch den Unterricht persönliche Interessensprofile und Handlungsspielräume erarbeiten können“ (BMI 2013: §3 (3)).

3.2.1 Zielgruppe

Eine der wichtigsten AkteurInnen für die vorliegende Arbeit sind die SprachkursteilnehmerInnen, die Individuen also, die nach Österreich kommen und unter bestimmten Rahmenbedingungen den Nachweis der deutschen Sprache vorweisen müssen. Wer verbirgt sich aber hinter dieser wichtigen und großen Gruppe einzelner Personen? Die Begrifflichkeiten sind vielseitig, von der Bezeichnung MigrantInnen, über Drittstaatsangehörige und EinwanderInnen bis hin zu Zugewanderte findet man ein breites Spektrum an Benennungen. Die beiden letzteren Begriffe werden „aus der Perspektive einer Mehrheitsgesellschaft heraus bezeichnet“ (Plutzar 2010: 107)

während die Bezeichnung MigrantIn „weder eine Beziehung zur Herkunftsgesellschaft noch zur sog. ‚Aufnahmegesellschaft‘ her[stellt], sondern [...] vielmehr auf eine eigene Gruppe [Bezug nimmt], die durch Mobilität gekennzeichnet ist“ (Plutzer 2010: 107; vgl. Volf/Bauböck 2003). Der Begriff Drittstaatsangehörige wird vor allem in den Gesetzestexten verwendet und bezeichnet alle Zugewanderten, die aus nicht EU-Ländern kommen (vgl. Kapitel 3).

3.2.2 Lehrkräfte

Um vom Österreichischen Integrationsfonds als Lehrkraft für Deutsch-Integrationskurse zertifiziert zu werden, müssen die SprachtrainerInnen Qualifikationen im Bereich DaF/DaZ in Theorie und Praxis vorweisen können. Im Gesetzestext der Integrationsvereinbarungs-Verordnung wird die Qualifikation wie folgt definiert. Vorzuweisen ist derzeit „eine abgeschlossene Ausbildung für ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) oder für ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) [...] und mindestens 450 Stunden à 45 Minuten Unterrichtserfahrung im Bereich DaF oder DaZ in der Erwachsenenbildung“ (vgl. BMI 2013: §2 (1)). Welche DaF/DaZ-Ausbildungen anerkannt sind, ist gesetzlich nicht festgelegt, daher obliegt es dem ÖIF, die Ausbildungswege der Lehrkräfte zu überprüfen und zu entscheiden, wer für Deutsch-Integrationskurse zertifiziert wird. Eine Liste der anerkannten Ausbildungen finden sich auf der Homepage des ÖIF (vgl. ÖIF 2012b: o.S.). Alternativ zur DaF/DaZ-spezifischen Ausbildung werden auch abgeschlossene Lehramtsstudien (Germanistik oder eine lebende Fremdsprache), ein Studium der Sprachwissenschaften oder ein Abschluss einer Pädagogischen Hochschule inklusive Praxisnachweis wie oben anerkannt (vgl. BMI 2013: §2 (1)).

3.2.3 Rahmencurriculum

Curricula sind notwendige Entwicklungsrichtlinien, die eine Orientierungshilfe für den/die UnterrichtendeN darstellen sollen. „Sie müssen von Vorschriften, einseitiger Belehrung und Verordnungsdominanz Abstand nehmen und in ihrem Apellcharakter stärker [...] denjenigen einbeziehen, den sie ansprechen: den [...] Lehrenden, der den

Kontext, die Bedürfnisse und die mögliche Zukunft seiner Lernenden besser einzuschätzen weiß als der Bildungspolitiker, der Kultusbeamte und der Curriculumexperte“ (Hunfeld 2001: 104).

Auch für Deutsch-Integrationskurse gibt es ein solches Rahmencurriculum. Ursprünglich in der Fassung von 2003 und 2006 war dies in zwei Teile gegliedert: ein Teil für Alphabetisierungskurse, einer für Deutsch-Integrationskurse. In der aktuellen Version von 2011 gibt es nur noch ein Rahmen-Curriculum für Deutsch-Integrationskurse, da die Förderung von Alphabetisierungskursen im Gesetzestext nicht mehr vorgesehen ist.

Die Teilbereiche die LernerInnen und die Unterrichtspraxis betreffend, werden im Folgenden auszugsweise dargestellt, um einen Einblick in die offiziellen Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden zu bekommen. Dies ist besonders in Hinblick auf die Auswertung der Interviews und die anschließende Interpretation der Ergebnisse von Bedeutung, wo auch der Aspekt der Betrachtung des Rahmencurriculums im Gegensatz zur Praxisumsetzung bzw. in Bezug auf die LernerInnenbedürfnisse behandelt wird (vgl. Kapitel 9.5).

Die Lernenden

In den Deutsch-Integrationskursen wird die Heterogenität der Lernenden in Bezug auf Herkunft, Alter und Geschlecht ebenso berücksichtigt wie die individuellen Lernbiographien und Lernprozesse der Lernenden. Die Inhalte der Kurse, hier in weiterer Folge in Form von Handlungsfeldern angeführt, berücksichtigen diese Gegebenheiten. Die Lernenden sollen in der Lage sein, ihre Lebenssituation in Österreich einzuschätzen und sich in der österreichischen Alltags- und Berufswelt zurecht zu finden. **Daher leisten die Deutsch-Integrationskurse einen wesentlichen Beitrag dazu, den Lernenden die Partizipation am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben zu ermöglichen.**

Der Unterricht

Grundsätzlich gibt das Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse keine methodisch-didaktischen Vorgaben, empfiehlt jedoch vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Auffassung von Lernenden als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses Methodenvielfalt bzw. die Anwendung verschiedener Ansätze oder Unterrichtsprinzipien bei der Erfüllung des Kurszieles im Sinne der Integrationsvereinbarung. Im Unterricht wird auf verschiedene Lerntypen eingegangen, der Prozess des „Lernen lernens“ durch die Vermittlung und Bewusstmachung von Prüfungs- und Lernstrategien unterstützt, sowie autonomes Lernen im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten gefördert.

All diese Gegebenheiten erfordern vom einschlägig qualifizierten Lehrpersonal hohe Flexibilität sowie eine lerner/innenzentrierte Herangehensweise an die Planung und Gestaltung des Unterrichts einerseits, wie auch an die Gestaltung der eingesetzten Materialien andererseits.

(vgl. BMI 2013: Anlage A)

3.3 Kritik an der Integrationsvereinbarung

Kritische Stimmen von ExpertInnen aus Praxis und Wissenschaft wurden von Anfang an laut und formierten sich bei Anbahnung der neuersten Novelle geballt neu. So formulierten ExpertInnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz in einer Abschlusserklärung des „9. Transnationalen ExpertInnenforums Sprache und Migration“ 2010 bereits einige Kritikpunkte in Bezug auf die Gesetzesnovelle, die bald folgen sollte (vgl. ÖDaF 2010: 7-10). Sie sprechen von einer gewissen „Willkür der Politik“ und einer damit verbundenen „Diskriminierung“: „Es fehlen wissenschaftliche Untersuchungen und Erkenntnisse, die die gegenwärtige Fremdenrechtspolitik rechtfertigen würden [...]. Vor allem auch etwa bei der Tatsache, dass nur Angehörige von Drittländern verpflichtet werden, handelt es sich um willkürliche Bestimmungen diskriminierenden Charakters“ (ÖDaF 2010: 7; vgl. Kapitel 3). So ist es nicht erklärbar, „warum Personen abhängig von ihrer Herkunft stärker integrationsbedürftig sein sollten bzw. verpflichtende Deutschförderung brauchen, während andere nicht Deutsch lernen müssen und umgekehrt auch gar keinen Anspruch auf Förderungen haben“ (ÖDaF 2/2010: 9; vgl. dazu auch Schneidhofer/Pavelka 2010: 27). „Sprache wird letztlich als Selektionsinstrument instrumentalisiert [...]. Der Staat [...] benutzt [...] die Sprache, um jene zu schikanieren und wenn möglich sogar davon abzuhalten, die er am wenigsten will“ (Hrubesch 2010: 35, vgl. Kapitel 3.3.2). Auch Bernadette Mayrhofer sieht eindeutig negative Auswirkungen der österreichischen Sprachenpolitik, „die nicht primär nach sozialer Gerechtigkeit strebt, sondern diese für bestimmte Interessen zu instrumentalisieren versucht und in euphemischer Weise Integration dazu missbraucht, um Menschen auszugrenzen. Wie die Integrationsarbeit in der Praxis zeigt, stellt die IV viele Betroffenen vor ernsthafte, oft nur schwer zu überwindende Probleme“ (Mayrhofer 2010: 45).

Ein weiterer Kritikpunkt der ExpertInnen ist die „Betonung der Wichtigkeit der Landessprache(n) – ohne Berücksichtigung individueller Mehrsprachigkeit“ (ÖDaF 2010: 7, vgl. Kapitel 4.2). Die Zuwanderer werden so auf ihre mangelnden Deutschkenntnisse reduziert und nicht „mit all ihren Kompetenzen und Fähigkeiten wahrgenommen und respektiert“ (ÖDaF 2010: 8).

3.3.1 Sprach- und Bildungszwang

Verena Plutzar äußert Kritik am Gesetz und meint, dass es „in dieser Form [unterstellt], dass man Migranten zum Erwerb des Deutschen zwingen müsse [...]. Es wird dabei übersehen, dass es bisher kaum ausreichende Deutschlernermöglichkeiten gab bzw. Anreize, Deutsch zu lernen, fehlen“ (Plutzar 2010: 112).

Angelika Hrubesch sieht als Folge des Zwangscharakters „Druck und Angst für ZuwanderInnen [...]. Und Druck und Angst verhindern erfolgreiches Sprachlernen, unterstützen es jedenfalls nicht“ (Hrubesch 2010: 35).

Bernadette Mayrhofer, eine Vertreterin der Praxis, kann dem Zwangscharakter der IV jedoch auch etwas Positives abgewinnen:

Gerade Personen mit wenig (positiver) Lernerfahrung werden so (gezwungenermaßen) motiviert, Deutsch zu lernen, in den ‚öffentlichen Raum‘ zu gehen, um einen Kurs zu besuchen und sich mit anderen MigrantInnen auseinanderzusetzen. Der Stolz über die bestandene Prüfung und die Freude über die mit großen Anstrengungen errungenen L2-Kompetenzen stimmen die KandidatInnen sehr positiv und selbstbewusst. (Mayrhofer 2010: 46)

Der Zwangscharakter hinter dem Sprachenlernen, die Verpflichtung zur Kursteilnahme bzw. zum Absolvieren einer Sprachprüfung kann also „bei bildungsfernen EinwanderInnen, die sich selbst keine Lernkompetenz zutrauen und an ihren Fähigkeiten [...] zweifeln, ‚stimulierend‘ wirken“ (Mayrhofer 2010: 51).

Auch Lüle/Reifenauer wissen aus der Praxis zu berichten, dass die Sprachkursverpflichtung oft positiv erlebt wird: „Der Kurs hilft ihnen, Apathie und Antriebslosigkeit zu überwinden, er eröffnet neue Horizonte und Möglichkeiten der Selbstentfaltung“ (Lüle/Reifenauer 2010: 53). Die KursteilnehmerInnen sind sich außerdem bewusst, dass sie die deutsche Sprache notwendigerweise lernen müssen um in Alltagssituationen bestehen zu können: „Häufig geht es dabei [...] um die Kinder, um Teilnahme an deren schulischem Leben, Gesundheitsfragen und dergleichen“ (Lüle/Reifenauer 2010: 53). So kommen sie zu dem Schluss, dass „[d]er Kurszwang [...] Segregation und sozialer Isolierung entgegen[wirkt]“ (Lüle/Reifenauer 2010: 54).

3.3.2 Verpflichtende Sprachkurse und -prüfungen

„Spracherwerb und -anwendung ist eng mit der eigenen Identität und dem Selbstwert verbunden – Sprache kann nicht ohne ihre identitätsstiftende Bedeutung betrachtet werden“ (ÖDaF 2010: 8). Daher muss bei Sprachtest und -prüfungen besonders sensibel vorgegangen werden. Die vorhandenen Kompetenzen sollten wahrgenommen und anerkannt werden: „Statt des Einsatzes von monolingualer (nur deutschsprachiger) Testverfahren gilt es, die Förderung von Sprachvielfalt und die Stärkung der Erst- und Herkunftssprachen [...] sowie auch der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit ins Zentrum zu rücken“ (ÖDaF 2010: 8; vgl. dazu auch Kapitel 4.2).

Kritik wird auch an der die Kurse und Prüfungen koordinierenden Stelle, dem ÖIF (vgl. Kapitel 3) laut, weil dem ÖIF dabei „keine evaluierende oder beratende Instanz zur Seite“ (Schneidhofer/Pavelka 2010: 20) steht. Auch Thomas Fritz übt starke Kritik am ÖIF: „Der [...] ÖIF, als Vorfeldorganisation des Innenministeriums unter anderem für das ‚Policing‘ der IV zuständig, versucht sich neben der Rolle als Zertifizierer der Nation auch das Image des Experten in Sachen DaZ und Integration zu geben. [...] Den ÖIF als ‚Helfer‘ in Fragen der Methodik und Didaktik des DaZ Unterrichts zu sehen, ist meines Erachtens naiv und gefährlich“ (Fritz 2010: 14). Die inhaltlichen Kompetenzen des ÖIF hinterfragt er ausführlich gemeinsam mit Thomas Laimer (vgl. Fritz/Laimer 2010). Auch Hans-Jürgen Krumm stellt fest: „Solange der ÖIF im Gefolge des Innenministeriums die sog. Integrationsvereinbarung exekutiert, wissen wir, dass es bei der Sprachfrage primär um die Demonstration von Macht und Ausgrenzung, nicht aber um Integration geht“ (Krumm 2009: 82).

ExpertInnen aus der Praxis beobachten außerdem, „dass sich die Einführung verpflichtender Kurs- und Prüfungsmaßnahmen im Rahmen der [IV] [...] negativ auf die Kurslandschaft ausgewirkt hat. [...] es wird schwierig, Kurse anzubieten, die den tatsächlichen Bedürfnissen der TeilnehmerInnen entsprechen“ (ÖDaF 2010: 8). Die Motivation zum Kursbesuch entwickelt sich so häufig nicht mehr aus den persönlichen Interessen heraus, sondern wird „von Zwang und der Erfüllung äußerer Kriterien festgelegt“ (ÖDaF 2010: 9).

Zurzeit nehmen die ExpertInnen aus der Praxis eine zunehmende Reduktion der Kurse auf die verpflichtende Prüfung wahr. Das behindert eine Orientierung der Lerninhalte an den Bedürfnissen der Lernenden – die verpflichtenden Tests dienen weder sprachlichen Interessen noch sind sie relevanter Indikator für den Kurserfolg. Sie fungieren in diesem Zusammenhang lediglich als Zwangs- und Selektionsinstrument. (ÖDaF 2010: 9)

Aus konstruktivistischer Sicht sind „kollektive Lernkontrollen wie Tests [...] oder Prüfungen unsinnig [...], sofern sie an alle Lernenden die gleiche Erwartungshaltung stellen. Eine Bewertung subjektiver Leistungen nach objektiven Urteilkriterien ist [...] wenig aussagekräftig“ (Witte/Harden 2010: 1329). Die „hohe Individualität von Sprachlernprozessen“ (Witte/Harden 2010: 1329) wird dabei völlig ignoriert, alle LernerInnen werden gleichermaßen in einen Topf geworfen und kollektiv beurteilt. Dass am Ende für alle eine einheitliche Prüfung steht, sieht auch Plutzar problematisch, denn „die Lernergruppen in Deutschkursen [sind] in der Regel von einem Höchstmaß an Heterogenität in Bezug auf Alter, Sprachbiographie, Bildungshintergrund, Aufenthaltsdauer, Zukunftsperspektiven, Deutschkompetenzen, Möglichkeiten, die Sprache außerhalb des Kurses zu gebrauchen oder sie selbst zu lernen gekennzeichnet“ (Plutzar 2010: 117). Auch sie sieht die Auswirkungen der Sprachprüfung auf die Kursinhalte: „Nicht das, was die Teilnehmer brauchen, wird unterrichtet und gelernt, sondern das, was am Ende der Kurse geprüft wird“ (Plutzar 2010: 117).

In der kritischen Testtheorie wird ebenfalls davon ausgegangen, „dass Tests keine neutralen und objektiven Mittel sind, um Wissen zu überprüfen, sondern als Machtinstrumente verstanden werden müssen“ (Schneidhofer/Pavelka 2010: 28). Innerhalb der Sprachenpolitik haben Test daher auch eine große autoritäre Macht: „Eine einzige Prüfung kann die Zukunft der Geprüften für immer verändern, Möglichkeiten schaffen oder Türen schließen. Aufgrund der nachteiligen und teilweise sogar Existenz bedrohenden Effekte können Tests als disziplinäre Instrumente eingesetzt werden, um das Verhalten der Geprüften so zu verändern, dass sie die Anforderungen der Prüfung erfüllen“ (Schneidhofer/Pavelka 2010: 28).

Auch Kerschhofer-Puhalo/Plutzar stellen fest: „Sprachunterricht kann [...] eine aktive Integrationspolitik nicht ersetzen, Sprachprüfungen dürfen nicht als Mittel der

Ausgrenzung missbraucht werden“ (Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009b: 14). Daher sind Tests als Instrumentarium der Politik „denkbar ungeeignet für das Erlangen von sozialer Gerechtigkeit und das Schaffen von Möglichkeiten für ohnehin bereits marginalisierte Bevölkerungsgruppen“ (Schneidhofer/Pavelka 2010: 29).

Auch Berichte aus der Praxis zeigen die Schwächen der IV auf. So hat Bernadette Mayrhofer in ihrer Arbeit mit Frauen „v.a. bei bildungsfernen Migrantinnen aus sozialökonomische niedrigen Einkommensschichten“ (Mayrhofer 2010: 47) folgendes festgestellt: „Manche sind aufgrund ihrer Lernbiographie (Analphabetismus, unbehandelte Legasthenie und Konzentrations- und/oder Lernschwächen, etc.) kognitiv nicht in der Lage, die relativ hoch gesteckten Prüfungsziele im vorgegebenen Zeitraum zu erreichen“ (Mayrhofer 2010: 47). Hinzu kommen oft noch schwierige Lebenslagen, körperliche oder psychische Erkrankungen, Schwangerschaft, Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen, etc. Zusätzlich „[e]rschwert wird die Situation durch nicht oder nur schwierig zu bewältigende Herausforderungen wie Unerfahrenheit mit Behörden (dadurch entstehende Missverständnisse, Ängste, Uninformiertheit, etc.) oder mangelnde Kompetenz in der Selbstorganisation“ (Mayrhofer 2010: 47f).

Zu diesem Schluss kommen auch Lüle/Reifenauer, die ebenfalls ausschließlich mit Frauen arbeiten. Sie sehen für diese Lernerinnen kaum eine Chance das vorgegebene Prüfungsniveau in der kurzen Zeit zu erreichen: „Dass die Kandidatinnen bei den Prüfungen durchfallen, liegt daran, dass unsere und ähnliche Kurse anderer Anbieter dem Lernvermögen der Frauen nicht angepasst werden können. Das Curriculum [...] fordert ein ziemliches Tempo“ (Lüle/Reifenauer 2010: 54). Im Verein Pyramidops/Frauentreff wurde „eine interne Statistik geführt und festgestellt, dass zwei Drittel der Lernenden 600 Stunden oder mehr benötigen“ (Lüle/Reifenauer 2010: 55) um die Sprachprüfung zu bestehen, das sind also doppelt so viele Stunden Sprachkurs wie sie im Zuge der IV gefördert und rückvergütet werden.

3.3.3 Sanktionen

„Die Behörde kann von Amts wegen mit Bescheid feststellen, dass trotz erfolgreichem Abschluss eines Deutsch-Integrationskurses [...] oder trotz Vorliegen eines Nachweises [...] der Drittstaatsangehörige das Modul 1 der Integrationsvereinbarung mangels erforderlicher Kenntnisse [...] nicht erfüllt hat“ (NAG 2013: § 14a. (7)). Dieser Auszug aus dem Gesetzestext garantiert also nicht die Erfüllung der IV bei positiv absolvierter Prüfung. Dies zeigt eine gewisse Willkür und den zuständigen Behörden wird damit eine absolute Entscheidungsmacht zugesprochen.

Eva Schneidhofer und Ulrike Pavelka zeigen in ihrem Artikel einen Überblick über die drei deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland und die Schweiz und stellen dabei folgenden Unterschied in Bezug auf die Sanktionen fest:

In allen drei [...] Ländern kann der Erwerb der Landessprache direkt aufenthaltsrechtliche Konsequenzen haben. In Deutschland und der Schweiz kann die Erfüllung der Integrationskurse bzw. der ‚Integrationsvereinbarung‘ jedoch mit vorzeitiger Erteilung einer Niederlassungsbewilligung oder der StaatsbürgerInnenschaft ‚belohnt‘ werden. Österreich beschränkt sich dagegen auf negative Konsequenzen bei Nichterfüllung. (Schneidhofer/Pavelka 2010: 24)

Hans-Jürgen Krumm stellt fest, dass ein Sprachwechsel von der Mutter- zur Zweitsprache für die LernerInnen auch mit gewissen Risiken verbunden ist, die eigene sprachliche Identität wird dabei stark bedroht (vgl. Krumm 2009: 75f.). „Sprachprüfungen mit Sanktionsdrohungen erleichtern es nicht, all diese Risiken einzugehen – sie sind kontraproduktiv“ (Krumm 2009: 76). Die Risikobereitschaft wird dadurch „nicht belohnt, sondern das Nichtbestehen einer Sprachprüfung mit existentieller Bedrohung sanktioniert“ (Krumm 2009: 76).

Für Krumm steht daher „eine nicht auf Sanktionen, sondern auf Anreizen aufgebaute Förderung der deutschen Sprache [im Vordergrund]. Menschenrechte können und dürfen nicht von Sprachprüfungen abhängig gemacht werden“ (SOS-Mitmensch 2012b: o.S.).

3.3.4 Forderungen der ExpertInnen

ExpertInnen des 9. Transnationalen Forums fordern, dass

europäische Staaten [...] ZuwanderInnen als die Gesellschaft bereichernde Personen begreifen, die in ihrer Individualität und mit ihren Kompetenzen gesehen werden. Sprachen und individuelle Mehrsprachigkeit müssen als Teil dieser Individualität anerkannt und gefördert werden – mit Verfahren, die nicht der Selektion dienen und Zwang und Druck ausüben, sondern die MigrantInnen beim Erweitern ihrer Kompetenzen fördern und unterstützen. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit muss in diesem Zusammenhang endlich als gegeben akzeptiert und entsprechend genutzt werden. (ÖDaF 2010: 10)

Angelika Hrubesch betont in ihrem Artikel die Wichtigkeit vom Deutschlernen bzw. „dass das Erlernen der deutschen Sprache sinnvoll ist, wenn man in Österreich leben möchte“ (Hrubesch 2010: 36), befindet aber gleichermaßen die dafür bereitgestellten Angebote als nicht adäquat: „Und adäquat heißt: leistbar, zeitlich passend bzw. flexibel, zielgruppengerecht, den persönlichen Vorkenntnissen und Bedürfnissen entsprechend“ (Hrubesch 2010: 36). Auch Verena Plutzar betont, dass der Bildungsfokus nicht nur im Bereich der Kinder- und Jugendförderung wichtig ist, sondern besonders in der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle spielen sollte: „Die Umsetzung lernpsychologischer und erwachsenenpädagogischer Prinzipien, die mit der Notwendigkeit lebenslangen Lernens verbunden ist, wird durch die momentane Fremdengesetzgebung verhindert. Letztendlich wird für eine gesellschaftliche Aufwertung und eine qualitative Verbesserung der sprachlichen Bildung von MigrantInnen plädiert“ (Plutzar 2008: 103).

PraxisvertreterInnen fordern eine „Entkoppelung von Sprachförderung und aufenthaltsrechtlichen Maßnahmen. Sprachpolitisch lehnen [sie] monolinguale Tendenzen ab und vertreten die Position, dass die Förderung der deutschen Sprache bei gleichzeitiger Anerkennung und Bemühung um den Erhalt der mitgebrachten Sprachen der Migrant_innen [sic] stattfinden soll“ (Salgado 2010: 42). Sie plädieren also ähnlich wie ExpertInnen aus der Wissenschaft für das Konzept der Mehrsprachigkeit, für ein gleichwertiges Nebeneinander mehrerer Sprachen. Als Lösungsweg aus der derzeitigen sprachpolitisch geprägten Kurslandschaft versuchen sie die Spannung zwischen

„Integration, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Kompetenzorientierung“ (Salgado 2010: 40) in ein positives Licht zu rücken und „produktiv zu gestalten, indem Widersprüche in unserer Praxis nicht geleugnet oder verdrängt, sondern benannt und problematisiert werden“ (Salgado 2010: 41). Dafür wollen sie im Sinne von Diversität³ und Inklusion „Räume der Auseinandersetzung mit [der] Praxis und der Entwicklung widerständischer Strategien, Ziele und Methoden“ (Salgado 2010: 41) schaffen und bereitstellen.

Bernadette Mayrhofer, eine weitere Vertreterin aus der Praxis, sieht die Hauptproblematik in der IV das der vorgegebene Zeitraum zur Erfüllung der IV für lernungsgewohnte, lernschwache oder sich in schwierigen Lebenslagen befindlichen Personen viel zu knapp bemessen ist. Sie fordert „eine Korrektur der Rechtslage [...], ein auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe zugeschnittenes Förderprogramm [...] und adäquate Beratungseinrichtungen“ (Mayrhofer 2010: 51).

4. Zweitsprachenerwerbsforschung

Viele aus spracherwerbstheoretischer Sicht maßgebliche Einflussfaktoren auf das Erlernen einer Zweitsprache wurden bereits im Zuge der Darstellung der kritischen ExpertInnenstimmen (vgl. Kapitel 3.3) erwähnt. Boeckmann stellt fest, dass „eine dialektische Beziehung zwischen Zweitsprachenerwerb und Integration“ (Boeckmann 2007: 31) besteht. Die Integration „ist sowohl Voraussetzung als auch Konsequenz des [Zweitsprachenerwerbs] und umgekehrt“ (Boeckmann 2007: 31). Im Folgenden sollen einige wichtige Elemente der Zweitsprachenerwerbsforschung, die eine wichtige Rolle in Bezug auf Sprache und Integration bei erwachsenen MigrantInnen spielen, herausgegriffen und zusammenfassend dargestellt werden: die Motivation (4.1), die Rolle der Herkunftssprachen (4.2), das Lehrangebot (4.3) und schließlich die das Sprachhandeln in der Praxis (4.4).

³ Der Begriff Diversität bezeichnet „die Wahrnehmung von Ungleichheitsstrukturen, ungleichen Zugängen zu Ressourcen und ungleichen Lebenschancen.“ (Eggers 2010: 59)

4.1 Motivation

Boeckmann geht auf den Zusammenhang von Integration und Motivation näher ein und stellt sich dabei die Frage, „inwieweit die Motivation zur Integration und die Motivation zum Erwerb der Zweitsprache sich eigentlich getrennt betrachten lassen“ (Boeckmann 2007: 31). Bevor darauf eine Antwort gegeben werden kann, muss zunächst geklärt werden, was überhaupt unter Motivation zu verstehen ist bzw. welche Art von Motivation am wirksamsten ist.

Motivation ist in jedem Fall „ein individuell unterschiedlicher, mehrdimensionaler und dynamischer Faktor“ (Riemer 2010: 1152). Motivation als mehrdimensionaler Prozess wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst: „auch durch das jeweilige soziale Milieu [...], vorhandene Lernmöglichkeiten und [...] ganz maßgeblich durch die Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts (Lehrerpersönlichkeit, Lernergruppe, Lernmaterialien)“ (Riemer 2010: 1154). Auch Praxisberichte aus der Jugendarbeit zeigen, dass man von einem dynamischen Motivationsbegriff ausgehen muss. So wird beobachtet, „dass sich die anfänglich sehr hohe Motivation [...] im Laufe der Zeit verändert und an die Realitäten anpasst. Die anfänglich oft überzogenen Erwartungen [...] an sich selbst [...] setzen die LernenInnen [sic] oft unter großen Erfolgsdruck und dieser führt früher oder später zu Frust, Enttäuschung und Motivationsverlust“ (Kugler 2007: 54). Erlangt man allerdings eine Motivationssteigerung, so hebt das gleichzeitig auch die „Chancen für verbesserte und schnellere Lernergebnisse“ (Riemer 2010: 1152).

Die Motivationspsychologie geht davon aus, „dass heteronome (fremdgesteuerte) Motivation nicht so wirksam ist wie autonome (selbstgesteuerte), extrinsische (personen- und belohnungsorientierte) nicht so wirksam wie intrinsische (sachorientierte)“ (Boeckmann 2007: 34; vgl. Thomae 1992: 464). „Während intrinsisch motivierte Lernende aus innerem Bedürfnis (Neugier, Selbstverwirklichung, Vergnügen) eine Zielsprache lernen, benötigen extrinsisch motivierte Lernende Anreize, die außerhalb der Lernaufgabe liegen“ (Riemer 2010: 1153).

Motivationsstörungen treten häufig auf und können viele verschiedene Ursachen haben, u.a. ein unrealistisches Anspruchsniveau durch zu hohe Erwartungen, ein ungünstiges Verhältnis von Erfolg und Misserfolg durch rechtliche und soziale Hürden,

anregungsarme Lernsituationen, immer auch abhängig von der jeweiligen Lebenssituation, oder mangelnder Anreiz der Handlungsfolgen (vgl. Köck/Ott 1997: 490).

All diese Faktoren müssen also berücksichtigt werden, wenn man von Motivation spricht. Boeckmann kommt dabei zu folgendem Schluss: „Am besten ist es, ich will von mir aus etwas tun, weil es mir um die Sache selbst geht. Wenn hingegen von außen Druck ausgeübt wird, oder ich etwas nur deshalb tue, um dadurch eine ganz andere Sache (Belohnung) zu erreichen, ist die Motivation nicht so effizient und nachhaltig und wird nicht so positiv erlebt“ (Boeckmann 2007: 34). Das heißt, eine Sprachlernmotivation, die aus dem Zwang heraus entsteht, zählt zu den weniger wirksamen Formen der Motivation. Diesen Umstand bezieht Boeckmann auch auf die österreichische Sprachenpolitik:

Autonomie und Kompetenz sind nicht wirklich als Werte der österreichischen Fremdengesetzgebung und Vollzugspraxis erkennbar, sondern eher Kontrolle, Gängelung, Zwang und Misstrauen – es wird geradezu besonderer Aufwand betrieben, um die Integration nicht der intrinsischen Motivation zu überlassen! So manche[R] Immigrant[in] mag das zumindest vorübergehend heteronom und extrinsisch motivieren, verständlich aber ist, dass sich viele außerhalb dieses Rahmens [...] selbst zu bestimmen und zu verwirklichen suchen. (Boeckmann 2007: 35)

4.2 Die Rolle der Herkunftssprachen

Nicht selten findet im Zuge eines Integrationsprozesses, bei dem das Erlernen der Mehrheitssprache im Zentrum steht (vgl. Kapitel 1.2), eine Zurückdrängung der eigenen Muttersprache statt, die jedoch unerlässlich für die Identitätsbildung und -findung von MigrantInnen ist. Die Wichtigkeit der Muttersprache wurde bereits im Kontext der Mehrsprachigkeit in Kapitel 3.3 sowie in Bezug auf die verpflichtende Sprachprüfung in Kapitel 3.3.2 erwähnt. Auch Ruth Kronsteiner stellt fest: „Die Ignoranz der Muttersprache, die Reduktion eines Kindes darauf, was es nicht kann – nämlich Deutsch – bedeutet eine Entwertung seiner Sprache, Kultur und somit seiner Identität“ (Kronsteiner 2003: 35). Diese Aussage bleibt natürlich nicht auf Kinder begrenzt und kann in gleichem Maß auch auf erwachsene MigrantInnen umgelegt werden.

Barkowski betont zwar die Wichtigkeit des Erwerbs der Deutschen Sprache als einer der Indikatoren für gelungene Integration, stellt sich aber die Frage, warum nur die Sprache der Mehrheitsgesellschaft förderungswürdig sein sollte, „dagegen die nichtdeutschen Muttersprachen von Kindern und Erwachsenen als privater Luxus angesehen oder, schlimmer noch, gar als ein Verhinderungsfaktor für erfolgreichen Zweitsprachenerwerb und gelingende Integration diskriminiert werden“ (Barkowski 2006: 18). Für ihn ist klar, dass „auch die Muttersprachen und spezifische Lebenswelten der Menschen mit Migrationshintergrund [...] unbedingt in den Kontext der Gestaltung von Integration“ (Barkowski 2006: 20) gebracht werden müssen, denn: „Grundsätzlich steht außer Zweifel, dass die Muttersprache von Einwandernden, Kindern wie Erwachsenen, für deren Identität und Selbstbewusstsein von großer Bedeutung sind und somit zu den zentralen und unbedingt zu berücksichtigenden Hintergründen für gelingende Integration gehören“ (Barkowski 2006: 22).

Auch Boeckmann weist darauf hin, „dass die Herkunftssprache für die Immigrantinnen in vielen Fällen eine ganz wichtige Ressource auf dem Weg zur Integration ist, da sie ihnen Rückhalt für ihr soziales und berufliches Fortkommen [...] verschaffen kann“ (Boeckmann 2007: 41).

4.3 Lehrangebote

Als einen weiteren Faktor, der den Zweitsprachenerwerb bei Erwachsenen bzw. die nachhaltige Festigung zweitsprachlicher Kompetenz beeinflusst, nennt Barkowski noch intentionale und explizite Lernangebote, d.h. Sprachkurse, Lehrwerke, Wörterbücher, Grammatiken und Selbstlernmaterialien (vgl. Barkowski 2006: 21).

Das Lehrangebot ist naturgemäß stark von den Lehrkräften selbst, dem Lehr- und Lernmaterial, der Lerngruppe, der Lernumgebung, u.a. abhängig. „Unterrichtsqualität [...] hat etwas mit Professionalität und Engagement zu tun und die wiederum sind in einer Erwerbsgesellschaft unter anderem an eine angemessene Bezahlung geknüpft“ (Barkowski 2006: 21). Nur diese angemessene Bezahlung wird leider nicht sehr oft gewährleistet, so „gefährdet [die Unterbezahlung der SprachtrainerInnen] grundsätzlich

die angestrebte nachhaltige Qualität des Unterrichts [...] [und führt] zwangsläufig zu Berufsunzufriedenheit und in deren Folge zu hoher Fluktuation beim Lehrpersonal der Kursanbieter“ (Barkowski 2006: 21). Auch Bernadette Mayrhofer führt die schlechten Rahmenbedingungen an, unter denen SprachtrainerInnen in Integrationskursen arbeiten müssen und die damit verbundenen sozial-psychologischen Folgen für die Lehrkräfte (vgl. Mayrhofer 2006: 51f.). Eine umfassende Darstellung der SprachtrainerInnenrolle und deren Anforderungen in der Praxisarbeit findet sich im Kapitel 5 dieser Arbeit.

Ein weiterer Aspekt in Bezug auf Sprachkursangebote stellt das Stundenausmaß dar. Barkowski kritisiert hierbei vor allem das zu knapp angelegte Kursmodell in Deutschland von 600 Stunden (vgl. Barkowski 2006: 22), wovon MigrantInnen in Österreich weit entfernt sind, sie müssen sich mit der Hälfte der Stunden laut IV 2011 zufriedengeben (vgl. Kapitel 3.2). Er meint dazu: „Nachhaltige Integration [...] ist auch mit 900 oder 1200 Stunden nicht zu und das gelernte Deutsch ist schnell vergessen, wenn es nicht in dauerhafte gesellschaftliche und kommunikative Partizipation einmündet“ (Barkowski 2006: 22). Dieses Sprachhandeln in der Praxis, als weiterer Einflussfaktor im Zweitspracherwerb von Erwachsenen wird im folgenden Kapitel 4.4 dargestellt.

4.4 Sprachpraxis

In der Sprachpraxis geht es letztendlich darum, Gelerntes frei oder zu konkreten Kommunikationszwecken anzuwenden. Die Möglichkeit zur Sprachpraxis ist dabei eng verbunden mit den Faktoren „soziale Partizipation“ und „Status der Person“ (vgl. Barkowski 2006: 24). Wichtig ist also, das im Sprachkurs Gelernte auch im alltäglichen Leben anzuwenden, auszuprobieren und sich in Kommunikationssituationen zurechtfinden zu können. Die sprachliche und kulturelle Durchmischung in allen Lebensbereichen ist dabei eine Grundvoraussetzung, denn klar ist, „dass die Eingebundenheit in die Alltagskommunikation der Mehrheitsgesellschaft [...] die Voraussetzung dafür ist, dass sich das, was in Unterricht und Selbststudium gelernt wird, erweitert und festigt und überhaupt zu gleichermaßen stabilen wie entwickelten Kenntnissen führt“ (Barkowski 2006: 24). Daher ist es für MigrantInnen besonders wichtig von der Mehrheitsgesellschaft auch aufgenommen und als gleichwertig

akzeptiert zu werden. An diesem Integrationsprozess muss, wie bereits im Kapitel 1.1 diskutiert, auch die aufnehmende Gesellschaft maßgeblich beteiligt sein, denn es macht einen großen Unterschied, „ob man in einer Gesprächshandlung als Seinesgleichen behandelt wird und agiert, oder sich als sozial marginalisiert, wo nicht gar diskriminiert erfährt“ (Barkowski 2006: 24).

5. DaF/DaZ-SprachtrainerInnen

Auch wenn in den vergangenen 30 Jahren ein eher lernerzentrierter Ansatz in den Mittelpunkt der Wissenschaft gerückt ist, „steht außer Zweifel, dass der Lehrkraft [...] eine zentrale Rolle zukommt, ist sie es doch, die die komplexe alltägliche Unterrichtspraxis auf verschiedenen Ebenen maßgeblich gestaltet“ (Witte/Harden 2010: 1324). Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache „ist die Lehrkraft zudem die kulturkompetente Interpretin und einfühlsame Vermittlerin zwischen den Unterrichtssprachen repräsentierten Kulturen sowie – insbesondere aus Lernerperspektive – die Personifizierung der Institution“ (Witte/Harden 2010: 1324). Die Sprachvermittlung ist eine sehr komplexe Aufgabe: „Die Vermittlungskompetenz bezieht sich [dabei] auf eine sich ändernde Rolle der Lehrenden, sie sind mehr Begleiter, Manager, Organisator, Helfer als Vermittler im traditionellen Sinn“ (Schmölz 2001: 225).

Plutzar betont, dass Lehrkräfte immer „Mittler zwischen Mehrheitsgesellschaft und Zugewanderten“ (Plutzar 2007: 9) sind und ihnen daher auch eine wichtige Aufgabe als „Schlüsselrolle im Integrationsprozess“ (Plutzar 2007: 12) zukommt. KursleiterInnen für Deutsch-Integrationskurse müssen, um vom ÖIF zertifiziert zu werden, hohe Qualifikationen vorweisen können (vgl. Kapitel 3.2.2).

5.1 Anforderungen und Herausforderungen

„Die Anforderungen an den Job in der Praxis sind vielseitig, steigen ständig und werden als selbstverständlich vorausgesetzt. KursleiterInnen fungieren als SprachpädagogInnen, PsychologInnen, SozialberaterInnen, Vertrauenspersonen, VermittlerInnen zur

Mehrheitsgesellschaft, KrisenmanagerInnen u.a.“ (Mayrhofer 2010: 49f). Sie gehen also weit über sprachliche Anforderungen hinaus: „KursleiterInnen und Kursleiter stehen oft vor Herausforderungen, die Fragen der Sprachendidaktik übersteigen und die mit den in der Ausbildung erworbenen Werkzeugen nicht zu meistern ist“ (Plutzer 2007: 11).

„Die Aufgabenbereiche der LehrerInnen sind enorm und wachsen ständig. Großes Engagement und fachliche sowie soziale Kompetenzen sind Voraussetzung für diesen Job. [...] die fachlichen Anforderungen an die KursleiterInnen [werden] immer höher und anspruchsvoller“ (Mayrhofer 2010: 52). Die SprachtrainerInnen, „die wichtigsten VermittlerInnen zur Mehrsprachengesellschaft“ stehen „im konkreten Kontakt mit der Zielgruppe [...] [und leisten] in dieser Position aktive ‚Integrationsarbeit‘“ (Mayrhofer 2010: 52). Sie sollten daher oder gerade deshalb in den politischen Überlegungen miteinbezogen werden und an den „prekären arbeitsrechtlichen Bedingungen von KursleiterInnen“ (Mayrhofer 2010: 52) sollte gesetzlich etwas verändert werden (vgl. dazu auch Stieglmayer 2010).

Im Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse (vgl. Kapitel 3.2.3) werden hohe Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt: „Die Verantwortung für den Integrationserfolg der Einzelnen wird durch solche Zielvorgaben in hohem Maße den Unterrichtenden übergeben“ (Plutzer 2007: 12). So ist die Gefahr sehr groß, dass „Kursleiterinnen und Kursleiter in die seit langem überholte Rolle der Wissensvermittler gedrängt werden [...]. Ein zeitgemäßes Orientieren an individuellen Bedürfnissen, das Eingehen auf die Gruppe und ‚Abholen der Lernenden‘ sind unter solchen Rahmenbedingungen nicht möglich“ (Plutzer 2007: 11).

Thomas Fritz verlangt von allen Menschen, die im DaZ-Bereich arbeiten „ein hohes Ausmaß an Informiertheit über gesetzliche Bestimmungen zur Integration und ein aktuelles Wissen über die Diskussion in der Integrationsdebatte“ (Fritz 2010: 15). In Bezug auf die Unterrichtspraxis erwartet er sich ein reflektiertes Nach- und Hinterfragen, außerdem „können und müssen wir als Unterrichtende [zusätzlich] in jeder konkreten Unterrichtssituation hinterfragen, welche politische Meinung wir vertreten und wie wir sie im Unterricht umsetzen“ (Fritz 2010: 15).

Er weist darauf hin, dass Sprachenlernen nie in einem politikfreien Raum stattfindet, sondern dass die Lernenden immer von unterschiedlichen Peergruppen beeinflusst sind, das können neben den anderen Lernenden, der Familie und Freunden auch politische Gruppen sein, die alle innerhalb oder außerhalb des Unterrichts das „Lernen entweder fördern und positiv besetzen oder hemmen können“ (Fritz 2010: 12). Für Fritz ist auch eine ganz wesentliche, zentrale Frage, wie Lernende im gesellschaftlichen Diskurs dargestellt und wahrgenommen werden bzw. wie und ob diese Sichtweise dann auch in der Unterrichtspraxis sichtbar wird (vgl. dazu auch Kapitel 4.4). So macht es einen großen Unterschied, ob Lernende als „defizitbelastete Menschen, die vor allem ‚nicht Deutsch können‘ und sich daher nicht integrieren wollen“ (Fritz 2010: 12f.) gesehen werden oder ob „wir sie als mehrsprachige Menschen wahr[nehmen], die bereits über wie auch immer geartete Lernerfahrungen verfügen“ (Fritz 2010: 12).

Als weitere wesentliche Einflussfaktoren auf das Unterrichten führt er Rahmenbedingungen wie Arbeitsverhältnisse und -zeiten, Bezahlung, Materialien und Infrastruktur an, die sich alle in irgendeiner Form auf die Unterrichtspraxis auswirken (vgl. Fritz 2010: 13).

5.2 Rollenbilder und Funktion

Die unterschiedlichsten Rollenerwartungen an die Lehrkräfte werden laufend von diversen Interaktionspartnern gestellt, diese Erwartungen sind „inzwischen wesentlich erweitert worden, da die Lehrkraft als Lern-Initiator nunmehr auch geplante und organisierte Lerngelegenheiten schaffen muss. Gleichzeitig muss sie sensibel für das Konstruktionspotential jedes einzelnen Lernenden sowie für seine [...] Probleme sein“ (Witte/Harden 2010: 1332).

Die Frage nach der Beziehung der Lehrenden zu den Lernenden in Deutsch-Integrationskursen sollte in der Praxis auch immer wieder hinterfragt werden: „wie [müssen] unsere Rolle im Zusammenspiel zwischen Sozialarbeit und Unterrichtstätigkeit kritisch reflektieren“ (Fritz 2010: 16). Neben sozialpädagogischen Aufgaben übernehmen SprachtrainerInnen in Integrationskursen auch häufig die Rolle von FreundInnen oder

MentorInnen ein, weil sie „oft die ersten Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft sind, die sich den Migrantinnen und Migranten zuwenden, sie zum Sprechen auffordern und ihnen zuhören und von denen sich Migrantinnen und Migranten respektvoll behandelt fühlen“ (Plutzar 2007:12).

Auch Lüle/Reifenauer stellen fest: „Wir Lehrerinnen und Beraterinnen sind keine Psychotherapeutinnen und werden hier als unterste Anlaufstelle mit Aufgaben konfrontiert, die wir nicht erfüllen möchten und für die wir nicht ausgebildet sind“ (Lüle/Reifenauer 2010: 56). Ähnlich sieht das auch Plutzar und rät allen Unterrichtenden: „solange sie dafür nicht ausgebildet wurden, sollten sie sich von diesen Aufgaben auch distanzieren, denn nur so kann erreicht werden, das von öffentlicher Seite Fachpersonal eingesetzt wird“ (Plutzar 2007: 12).

Neben den oben angesprochenen Rollenbildern nennt Thomas Fritz auch noch die Rolle als „MusterÖsis“ (Fritz 2010: 17), also die des typischen Österreichers oder der typischen Österreicherin. So wird von der Lehrperson schnell auf die gesamte Bevölkerung geschlossen.

5.3 Aus- und Weiterbildung

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus dem Dargestellten für die Aus- und Weiterbildung von SprachtrainerInnen im DaZ-Bereich und speziell auch in Deutsch-Integrationskursen? Plutzar sieht in der Ausbildung vor allem ein strukturelles Problem, das Veränderungen bedarf: „Unterrichtende werden in ihren Ausbildungen nur wenig auf die Unterschiedlichkeit [...] in sprachlicher, kultureller, sozialer und oft auch (aufenthalts)rechtlicher Hinsicht vorbereitet und müssen Lehrziele verfolgen, die sie unter den gegebenen Rahmenbedingungen schwer erfüllen können“ (Plutzar 2007: 9). Auch in punkto Mehrsprachigkeit und Nutzung dieser positiven Ressourcen für den Unterricht muss bereits in der Ausbildung darauf adäquat vorbereitet werden, denn: „language tutoring has to reflect learners’ language biographies and language abilities in order to build up their language learning skills and not to treat them as inexperienced learners. So far, most teachers (often monolingual themselves) have received no training

in making use of this plurilingualism and in teaching one language and at the same time making use of others" (Krumm/Plutzar 2008: 8).

Das heißt in der künftigen Ausbildung von SprachtrainerInnen in Integrationskursen sollte besonders Wert darauf gelegt werden, „das Interesse und die Offenheit für Migrantinnen und Migranten als Lernende zu wecken und [...] deren konkrete Lebenssituation im Unterricht mit zu berücksichtigen“ (Plutzar 2007: 13).

Unterrichtende sollten durch ihre Ausbildung in die Lage versetzt werden, die Lernsituation von Zugewanderten in Bezug zu sprachpolitischen Rahmenbedingungen zu setzen. Sie sollten wissen, welchen Einfluss diese Bereiche auf den Zweitspracherwerb haben und in der Lage sein, entsprechende didaktische Handlungen zu setzen. Letztendlich aber müssen Unterrichtende bereit sein, sich auf die Lernenden und deren sprachliche, kulturelle und soziale Unterschiedlichkeit und die damit zusammenhängenden Herausforderungen einzulassen. (Plutzar 2007: 13)

Ein wichtiger Punkt in der Aus- und Weiterbildung sollte auch die Vernetzung untereinander darstellen, die Möglichkeit sich in einem Netzwerk auszutauschen, zu reflektieren und von den Erfahrungen anderer zu lernen. Außerdem könnte damit die Divergenz zwischen Theorie und Praxisarbeit schrittweise aufgehoben werden:

Es wäre wichtig, dass Lehrkräfte durch Aus- und Fortbildungsmaßnahmen veranlasst werden, ihre Professionalität nicht als internes individuelles Persönlichkeitsmerkmal zu betrachten, sondern sie so weit wie möglich mit Kollegen und Forschern zu teilen, so dass ihre Einsichten und Erfahrungen auf breiter Basis zugänglich gemacht werden können, was wiederum dem wissenschaftlichen Diskurs zugute käme.“ (Witte/Harden 2010: 1337)

B: Empirischer Teil

6. Forschungsinteresse

Ein Blick in die vorliegende Fachliteratur und mediale Diskussionen zeigt, dass das Thema Integration und Sprache viel diskutiert und kritisiert wurde und wird. Die österreichische Integrationsvereinbarung gibt es seit fast zehn Jahren und sie wurde mehrfach novelliert. Was jedoch bis heute fehlt, sind Evaluationen dazu. Vereinzelt findet man Berichte aus der Praxis darüber, welche Auswirkungen die IV auf die Lehrenden und Lernenden hat. Diese sind jedoch sehr rar und vor allem sehr exemplarisch. Mein persönliches Erkenntnisinteresse besteht nun darin, einen ersten Schritt in Richtung Evaluierung zu setzen und die Rolle der SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen näher unter die Lupe zu nehmen.

Im Zuge eines Proseminars zum Thema „Sprachlernerfahrungen und Sprachbedarf erwachsener MigrantInnen in DaZ“ habe ich mich bereits 2008 mit der Rolle der Lehrenden in Integrationskursen in einer Proseminararbeit beschäftigt. Im Rahmen dieser kleinen Forschungsarbeit konnte jedoch lediglich ein kurzer Einblick in das Feld vorgenommen werden. Aufgabe dieser empirischen Studie ist es, diese erste Annäherung weiterzuentwickeln und später einen Gesamtzusammenhang zwischen der Theorie und den Ergebnissen der qualitativen Befragung herzustellen. Außerdem beschränkte sich die empirische Ministudie der Proseminararbeit auf nur zwei Interviews mit Lehrkräften von Integrationskursen. Defizitär an dieser Seminararbeit ist die Sicht der Interviewpartnerinnen als reine Expertinnen und nicht darüber hinaus auch in ihrer impliziten Rolle als Lehrperson. Der Blick auf die KursleiterInnen als AkteurInnen ging dabei weitestgehend verloren. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher auch, diese Perspektive der AkteurInnen-Rolle bewusst miteinzubeziehen. Auch das Untersuchungsdesign und die Art der Durchführung wurden für die Diplomarbeit neu entwickelt und erweitert. Ein direkter Vergleich mit den Ergebnissen der Proseminararbeit kann daher, wenn überhaupt, nur punktuell gezogen werden. Außerdem muss darauf geachtet werden, dass der zeitliche Abstand zwischen den beiden Untersuchungen einen direkten Vergleich unzuverlässig machen kann.

6.1 Forschungsstand

Die Literaturrecherche im Bereich Sprache und Integration ergab, dass es einige wenige allgemein gehaltene bzw. vergleichende Arbeiten zur Integrationsvereinbarung von 2002 gibt. Fast alle erschienen 2003, kurz nach dem Inkrafttreten des Gesetzes. Die Arbeiten, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, werden im Folgenden kurz näher erläutert.

Eine der wenigen empirischen Arbeiten im Kontext von Deutsch als Zweitsprache von Raimund Scheck beschäftigt sich mit der IV und ihrer Tauglichkeit zur Integration. Scheck hat eine empirische Untersuchung der Umsetzung der IV an den Wiener Volkshochschulen vorgenommen. Dazu hat er teilstandardisierte, fokussierte Interviews mit sechs pädagogischen MitarbeiterInnen geführt, die als ExpertInnen fungierten. Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, „inwieweit die in der IV vorgeschriebenen Inhalte praktisch umsetzbar sind und eventuell schon umgesetzt werden“ (Scheck 2003: 7). Diese fundierte Arbeit stellt einerseits einen guten Überblick über die damaligen Rahmenbedingungen dar, andererseits lässt sie ExpertInnen zu Wort kommen, die damals noch völlig geprägt von Unsicherheiten und Ratlosigkeit vor der ersten Umsetzung des neu in Kraft getretenen Gesetzes 2003 im Praxisbetrieb der Wiener Volkshochschulen standen. Mittlerweile sind fast 10 Jahre vergangen, in denen in sämtlichen Kursprogrammen der Volkshochschulen als auch anderen Institutionen Deutsch-Integrationskurse zum festen Bestandteil zählen, die Nachfrage ständig steigt und die Umsetzung in die Praxis längst zur Routine geworden ist. Scheck stellt in seiner Arbeit sehr umfangreich die Meinung der Verantwortlichen für die Konzeption von Sprachkursen dar, in seiner Arbeit wird aber die Rolle der SprachtrainerInnen komplett ausgespart. Das liegt einerseits am Verfassungsjahr (2003) und andererseits an fehlenden Praxisbeispielen aus Integrationskursen, die damals noch in den Kinderschuhen steckten. Die von Scheck sehr gut ausgearbeiteten Meinungen und Ansichten der ExpertInnen will ich nun fast ein Jahrzehnt später nochmal unter die Lupe nehmen, daran anknüpfen und meinen Fokus auf die direkte Praxisarbeit, auf die SprachkursleiterInnen lenken. Was Scheck eher theoretisch und prognostizierend herausgearbeitet hat, möchte ich mir in meiner Arbeit im Praxischeck anschauen.

Eine weitere Arbeit in diesem Themenbereich hat Irene Mitis (2003) verfasst. Sie hat die Österreichische IV mit den Schwedischen SFI-Kursen, dem Vorzeigemodell Europas und dem Niederländischen Einbürgerungsprogramm, das von Österreichs Politik immer als Vorbild genannt wurde, verglichen und sich die Frage gestellt, ob Integrationskurse eine sinnvolle Maßnahme zur Integration von Zuwanderern darstellen. Mitis hat sich in ihrer Arbeit auch eher auf organisatorisch, kurskonzeptioneller Ebene bewegt. Sie hat sich also theoretisch mit den Kurskonzepten auseinandergesetzt und bereits in der Einleitung festgestellt: „Auf konkrete Umsetzung der Kurskonzepte, auf Erfahrungen und Evaluationen der Kurse konnte nicht eingegangen werden, da eine derartige Untersuchung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde“ (Mitis 2003: 6). Genau an diesem Punkt soll meine Arbeit anknüpfen, an den Praxiserfahrungen in der Kursrealität.

Katarina Rohsmann hat eine weitere interessante Arbeit zu diesem Thema verfasst. So hat sie sich unter dem Titel „Integrationsförderung durch Sprach(kurs)zwang“ (2003) ebenfalls mit der IV von 2002 auseinandergesetzt und sich mit Integration und Sprache im Kontext von Migration beschäftigt. Rohsmann stellt sich dabei die Frage, welches Integrationsverständnis, welche migrations-, integrations- und sprachenpolitischen Vorstellungen und Ziele hinter der IV stehen. Nachdem dies eine politikwissenschaftliche Arbeit ist, ist sie sehr theoretisch gehalten und setzt sich zunächst ausführlich mit der IV, den gesetzlichen und politischen Hintergründen auseinander, um in einem letzten Kapitel dann auf die Deutschkurspflicht näher einzugehen und die sprachwissenschaftliche Sicht miteinzubeziehen. So kommt sie zu der Schlussfolgerung: „Die ‚Deutsch-Integrationskurse‘ sollen offenbar dazu führen, dass MigrantInnen zuerst ihre ‚Integrationsbereitschaft‘ zeigen und Deutsch lernen, in einem zweiten Schritt ihre Erstsprache und Herkunftskultur ablegen, damit die Vorherrschaft des Deutsch im öffentlichen Leben gesichert bleibt“ (Rohsmann 2003: 99). Dies ist eine sehr kritische und fundiert recherchierte Arbeit, die mir vor allem in meiner Recherchephase viele wichtige Anregungen geben konnte.

Heike Neidhardt (2006) beschreibt in ihrem Text „Zum lebenslangen Lernen gezwungen?“ die Chancen und Risiken einer gesetzlichen Bildungspflicht für Erwachsene vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens. Vor allem die von ihr dargestellten Gefahren, die eine gesetzliche Reglementierung mit sich bringt (vgl. Neidhardt 2006: 11-

13) liefern eine interessante Ergänzung zu den Ergebnissen der empirischen Untersuchung vorliegender Arbeit.

Weiters wurden noch einige Beiträge zur politischen Bedeutung der Tätigkeit als DaF/DaZ-Lehrende herangezogen, die im Theorieteil A bereits besprochen wurden. Vor allem die Erfahrungsberichte und Reflexionen zu den Folgen der aktuellen Österreichischen Sprachen- und Integrationspolitik auf die DaZ-Unterrichtspraxis waren für die Arbeit interessant und wurden im theoretischen Teil eingearbeitet. Es kommen hier unterschiedliche Stimmen zu Wort, die „vor dem Hintergrund der jeweils spezifischen institutionellen Konstellation und der konkreten Arbeitssituation“ (Schweiger 2010: 3) verstanden werden sollen.

6.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Ausgehend von dem im vorangegangenen Kapitel dargestellten Forschungsstand, kann die **zentrale Forschungsfrage** der Arbeit wie folgt formuliert werden:

Wie gestaltet sich die Arbeitspraxis der SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen unter den Rahmenbedingungen der österreichischen Integrationsvereinbarung (IV) 2011?

Aus dieser zentralen Forschungsfrage resultierend ergeben sich einige untergeordnete Fragestellungen (F1-F5). Bezugnehmend auf diese Fragestellungen und die Erkenntnisse aus der Fachliteratur lassen sich außerdem dazugehörige Hypothesen (H1-H5) formulieren, die im Zuge des Auswertungs- und Interpretationsprozesses des Untersuchungsmaterials überprüft werden müssen.

F1: Wie beeinflussen die derzeitigen Rahmenbedingungen wie Arbeitsverhältnis und -zeiten, Bezahlung, Kursräumlichkeiten, Material, Infrastruktur, Supervisions- und Weiterbildungsmöglichkeiten, etc. die Unterrichtspraxis der SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen?

H1: Die Arbeitsbedingungen in Deutsch-Integrationskursen sind für die SprachtrainerInnen selbst nicht zufriedenstellend und wirken sich damit auch maßgeblich auf deren Unterrichtspraxis aus.

F2: Wie stehen SprachtrainerInnen von Deutsch-Integrationskursen zur Integrationsvereinbarung und wie wirkt sich diese auf die Unterrichtspraxis aus?

H2: SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen stehen der Integrationsvereinbarung kritisch gegenüber. Aus der Praxis heraus sehen sie die negativen Auswirkungen der Integrationsvereinbarung auf den Lehr- und Lernprozess: Die Integrationsvereinbarung und die damit verbundene verpflichtende Sprachprüfung verursacht bei den KursteilnehmerInnen oft Druck und Angst vor Sanktionen bei Nichterfüllung.

F3: Welche besonderen Anforderungen und Herausforderungen werden an SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen gestellt?

H3: Die Rolle der Lehrperson in Deutsch-Integrationskursen geht über die klassische LehrerInnenrolle hinaus, sie müssen auch noch andere Rollen (SozialarbeiterIn, BeraterIn, etc.) übernehmen und sich häufig mit den privaten und oftmals traumatischen Erlebnissen der TeilnehmerInnen auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung geht häufig über den Unterrichtsrahmen und die Lerninhalte hinaus.

F4: Wie gestaltet sich die Unterrichtspraxis der SprachtrainerInnen in heterogenen Gruppen mit den unterschiedlichsten LernerInnen und deren individuellen Bedürfnissen?

H4: Der Unterricht in heterogenen Gruppen hinsichtlich (Lern-)Biografien, schwierige Lebenslagen, psychische Probleme und Krankheiten, etc. gestaltet sich oft

problematisch. Die Heterogenität in der Gruppe belastet den Lehr- und Lernprozess und führt zu wachsenden Anforderungen an die Arbeitspraxis von SprachtrainerInnen in Integrationskursen.

F5: Inwiefern kann das festgelegte Rahmencurriculum in der Unterrichtspraxis adäquat umgesetzt werden? Haben die KursteilnehmerInnen am Ende die vorgeschriebene Niveaustufe erreicht und schaffen die Sprachprüfung?

H5: Das festgelegte Rahmencurriculum entspricht nicht den realen Bedürfnissen der LernerInnen. SprachtrainerInnen in Integrationskursen werden deshalb gezwungen, sich in ihrer Unterrichtspraxis einzuschränken und den Kurs vermehrt auf die Ansprüche der zu bestehenden Sprachprüfung auszurichten. Die LernerInnenbedürfnisse bleiben dabei oft auf der Strecke.

7. Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung

Philipp Mayring weist darauf hin, dass qualitative Forschungsverfahren immer nur bestimmte Prototypen darstellen. „Für eine konkrete Fragestellung können, ja sollen sie modifiziert, an die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst werden. Das ist ja gerade die Stärke der qualitativen Forschung, dass durch diese Flexibilität die Ergebnisse gegenstandsadäquater werden können“ (Mayring 2002: 65). Aus diesem Grund wähle ich für meine Arbeit auch einen Methodenmix aus Einzelfallanalyse, fokussiertem Interview mit Interviewleitfaden und qualitativer Inhaltsanalyse, wobei die methodischen Herangehensweisen für die konkrete Fragestellung verändert und angepasst werden. So wurden Interviews mit Einzelfällen geführt und diese in Anlehnung an das Prinzip der Einzelfallanalyse bezogen auf die jeweiligen Ausbildungswege, Berufserfahrungen und Arbeitspraxis in den unterschiedlichen Institutionen und infolge allgemein auf die Rolle der SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen umgelegt. Das gesammelte Material wurde einem festzulegenden Kategorienschema inhaltsanalytisch zugeordnet und anschließend ausgewertet (vgl. Kapitel 8.2). Die auf der Forschungsliteratur basierenden Hypothesen werden dann mit

einer qualitativen Inhaltsanalyse überprüft und interpretiert (vgl. Kapitel 9). Im Folgenden wird die methodische Herangehensweise – das Forschungsdesign (Kapitel 7.1), die Erhebungs- (Kapitel 7.2) und Auswertungsmethode (Kapitel 7.3) – beschrieben und zusammenfassend dargestellt.

7.1 Forschungsdesign: Die Einzelfallanalyse

Im Zentrum der Einzelfallanalyse steht der Mensch oder auch ein soziales System. Dieser Ansatz ist besonders darauf bedacht, den Kontext und die Individualität des Objekts zu verstehen (vgl. Mayring 2002: 41). Für den vorliegenden Fall ist es daher wichtig, den Arbeits- und Erfahrungskontext der Interviewpartner näher zu beleuchten. Daher soll am Beginn des Interviews dem/der GesprächspartnerIn mit einer offenen Einstiegsfrage die Möglichkeit gegeben werden, kurz den jeweiligen Aus- und Weiterbildungsweg und die individuelle Berufserfahrung im Bereich DaF/DaZ darzustellen. Dies ermöglicht nicht nur einen raschen Einstieg in die Thematik, sondern dient auch der anfänglichen Gesprächsauflockerung und liefert vor allem wesentliche Kontextinformationen um den jeweiligen Fall umfangreicher darstellen zu können. Mayring fasst den Grundgedanken dieses Forschungsdesign wie folgt zusammen: „Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tief greifenderen Ergebnissen zu gelangen“ (Mayring 2002: 42). Der Untersuchungsplan der Diplomarbeit soll allerdings nur in Anlehnung an diesen Analyseprozess aufgestellt werden, das heißt, es werden Elemente der Einzelfallanalyse herausgegriffen und umgesetzt, von einer umfangreichen Analyse der Ganzheit der befragten Personen muss allerdings abgesehen werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Es sollen jedoch einige wichtige biografische und den Arbeitskontext betreffende Faktoren herausgearbeitet werden, die für die inhaltsanalytische Auswertung, sowie die Interpretation der Ergebnisse, hier vor allem für die Darstellung von Zusammenhängen, von Bedeutung sein können. Die eingangs formulierte Fragestellung soll dabei immer im Hinterkopf behalten werden und vom Einzelfall zu einer „schrittweisen Verallgemeinerung“ (Mayring 2002: 25) geführt werden. Um dem groben Vorgehensplan der Einzelfallanalyse (vgl. Mayring 2002: 43)

dennoch in den zentralen Punkten zu folgen, muss neben der klar formulierten Fragestellung und der Aufbereitung des Materials eine Falldefinition ausgearbeitet werden. Im konkreten Fall also eine kurze Beschreibung der einzelnen InterviewpartnerInnen in Bezug auf Ausbildung und Berufserfahrung mit speziellem Fokus auf den Bereich der Integrationskurse. Die Fallinterpretation und die Einordnung in einen Gesamtzusammenhang erfolgt dann im Zuge des Auswertungs- und Interpretationsprozesses. Eine Beschreibung der Einzelfälle, also der InterviewpartnerInnen findet sich im Kapitel 8.1.

7.2 Erhebungsmethode: Das fokussierte Interview

Methodisch am besten geeignet für die Untersuchung der Situation der Lehrenden in Integrationskursen erscheint das Leitfaden-Interview, das „in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweise des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen [lässt] als in standardisierten Interviews oder Fragebögen [...]“ (Flick 2005: 139).

Als Erhebungsverfahren wird also die Methode des Interviews gewählt, eine Methode, die auf sprachlicher Basis aufbaut. „Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsinhalte“ (Mayring 2002: 66). Als spezifische Interviewform scheint das problemzentrierte bzw. fokussierte Interview besonders geeignet, es stellt ein „offene[s], halbstrukturierte[s], qualitative[s] Verfahren dar [...]. In der Offenheit der Frageformulierung und der qualitativen Auswertung sind sich qualitativ orientierte Interviewformen weitgehend einig“ (Mayring 2002: 67). Im Zentrum dieser Interviewform steht, wie schon der Name sagt, eine vorher festgelegte Problemstellung bzw. vorweg angenommene Hypothesen, die im Zuge der anschließenden qualitativen Auswertung interpretiert werden sollen. „Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt“ (Mayring 2002: 67). Das problemzentrierte oder fokussierte Interview eignet sich besonders „für eine theoriegeleitete Forschung [...]“.

Überall dort also, wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, überall dort, wo dezidiert spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen, bietet sich diese Methode an“ (Mayring 2002: 70). Die Problem- bzw. Fragestellung muss vorher genau definiert werden und auch bei der Erstellung des Interviewleitfadens als zentraler Bestandteil angesehen werden: „Die Formulierung und Analyse des Problems muss immer am Anfang stehen. Daraus werden die zentralen Aspekte für den Interviewleitfaden zusammengestellt. Er enthält die einzelnen Thematiken des Gesprächs in einer vernünftigen Reihenfolge [...]“ (Mayring 2002: 69).

Um den Interviewleitfaden zu erproben und die Verständlichkeit der formulierten Fragen zu testen, empfiehlt es sich im Vorfeld ein Probeinterview zu führen. In Bezug auf die Formulierung der Fragen bzw. den Gesprächsverlauf, gibt Mayring im Wesentlichen drei Teile des Interviewgesprächs an (vgl. Mayring 2002: 70):

- Sondierungsfragen: allgemeine Einstiegsfragen in die Thematik, dabei wird die subjektive Bedeutung des Themas für den Interviewpartner herausgefunden.
- Leitfadenfragen: die wichtigsten Fragestellungen des Interviewleitfadens.
- Ad-hoc-Fragen: wenn im Interview interessante neue Themenaspekte aufkommen, können spontan Fragen dazu formuliert werden.

Nachdem im Zuge dieser Arbeit mehrere Interviews geführt wurden, erleichtert ein solcher Interviewleitfaden, als eine Form der Standardisierung, den Vergleich zwischen dem gesammelten Material und somit auch das Herausfiltern von Gemeinsamkeiten und die Herstellung von Zusammenhängen zwischen den Einzelfällen, sowie die Verallgemeinerung der Ergebnisse. Der ausgearbeitete Interviewleitfaden befindet sich im Anhang der Arbeit (Kapitel 12.1).

7.2.1 Durchführung der Interviews

Nachdem ich selbst über jahrelange Berufserfahrung im Bereich DaF/DaZ verfüge und bereits an mehreren Sprachinstituten im In- und Ausland tätig war, konnte ich bei der Suche nach potentiellen InterviewpartnerInnen auf mein bestehendes Netzwerk

zurückgreifen. Die Kontaktaufnahme wurde somit maßgeblich erleichtert und auch die Bereitschaft der Befragten, sich für ein Gespräch Zeit zu nehmen, wurde dadurch positiv beeinflusst. Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurde vor allem darauf geachtet, dass sie einerseits derzeit mindestens einen Integrationskurs unterrichten und andererseits alle an unterschiedlichen Institutionen tätig sind. Letzteres Kriterium konnte jedoch nicht immer vollkommen erfüllt werden, da einige Befragte in mehreren Instituten tätig sind und sich klarerweise ihre Antworten aus dem gesamten Spektrum ihres breiten Erfahrungshorizontes ergeben und sich nicht nur spezifisch auf eine Institution beschränken lassen.

Es wurden insgesamt sieben Interviews im Zeitraum von 20.11.2012-20.12.2012 geführt, die je nach Gesprächsbereitschaft und Mitteilungsbedürfnis zwischen 33 und 51 Minuten dauerten, im Schnitt war es eine Interviewdauer von ca. 40 Minuten. Fünf Interviews fanden in Räumlichkeiten der jeweiligen Institution statt, zwei in meiner Wohnung. Die Atmosphäre während der Gespräche war durchwegs angenehm und entspannt, alle GesprächspartnerInnen waren sehr freundlich und beantworteten die Fragen offen und ehrlich. Es wurde bereits im Vorfeld der Interviews erklärt, dass sowohl die Personen als auch die Institutionen hundertprozentig anonymisiert dargestellt werden.

Alle sieben Interviews wurden digital aufgezeichnet und im Anschluss zur weiteren Bearbeitung und inhaltsanalytischen Auswertung transkribiert. Beim Transkribieren wurde von dialektalen Färbungen, Pausen und Unterbrechungen abgesehen, da diese keinerlei Relevanz für weitere Auswertungsphase darstellen. Außerdem wurden zum besseren Verständnis und zur Erleichterung der inhaltsanalytischen Arbeit jegliche formalen Ungereimtheiten in Bezug auf Satzstruktur von mir berichtigt.

7.3 Auswertungsmethode: Die qualitative Inhaltsanalyse

Als Auswertungsverfahren wurde die qualitative Inhaltsanalyse eingesetzt, sie „will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002: 114). Dabei wird

besonders „auf eine systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten aus dem Material, also eine induktive Kategorienbildung, großen Wert gelegt“ (Mayring 2002: 115). Die Kategorien lassen sich also aus dem Gesprächsmaterial und der anfangs formulierten Fragestellung bzw. anhand der zu überprüfenden Hypothesen herausarbeiten. Sie müssen allerdings flexibel bleiben und im Laufe des Auswertungsverfahrens immer wieder überarbeitet und neu formuliert werden. „Das gesamte Kategoriensystem kann in Bezug auf die Fragestellung und dahinter liegende Theorie interpretiert werden“ (Mayring 2002: 117). Die Kategorien wurden ausgehend vom Textmaterial zunächst formuliert, dann immer wieder überarbeitet, ausdifferenziert, rücküberprüft und schließlich in immer kleinere Einzelteile zerlegt (vgl. Kapitel 8). So konnte schrittweise das gesamte Material thematisch geordnet werden und strukturiert zu einigen relevanten und sich immer wieder wiederholenden Themenkomplexen zusammengefasst werden (vgl. Schmidt 2012: 454f.). Um das transkribierte Gesprächsmaterial möglichst anschaulich und übersichtlich in die jeweiligen Kategorien und Unterkategorien einzuordnen und zu gruppieren, wurde das Programm MAXQDA verwendet. Die zentralen Kategorien bzw. Themen des gesamten Gesprächsmaterials werden im folgenden Kapitel 8 näher erläutert.

8. Auswertung

Im Zuge der Materialauswertung wurde besonders Wert darauf gelegt, dass der Analyseablauf möglichst nachvollziehbar, überprüfbar und übertragbar gestaltet wird. Er richtet sich somit nach dem klassischen Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010: 60). Dies wurde vor allem durch ein sehr übersichtlich angelegtes Codesystem im Programm MAXQDA ermöglicht. Daraus wird auch für Außenstehende klar ersichtlich, welche Textteile welchen Codes (oder Kategorien) zugeordnet wurden. Ein und dieselbe Textstelle kann dabei auch mehreren Codes zugeordnet werden und jeder Code nach Bedarf auch mit einem Kommentar ergänzt werden. Durch das Gewichten eines Dokumentsegments kann außerdem die Relevanz eines Codes bestimmt werden. Eine spezielle Form der Codierung im Programm ermöglicht es auch, eine Begrifflichkeit aus dem Textmaterial selbst direkt zum Code zu machen. Diese

offene Form der Codierens entspricht dem Prinzip der Grounded Theory: „Von den Daten, d.h. vom Text aus, werden sukzessive Konzepte entwickelt, die schließlich als Bausteine für ein Modell genutzt werden können“ (Böhm 2012: 477). Die Darstellung aller aus der Auswertung resultierender Codes bzw. des gesamten Codesystems ist im Anhang (Kapitel 12.2) ersichtlich.

8.1 Untersuchungsgegenstand

Wie im Kapitel 7.2.1 bereits beschrieben, wurden insgesamt sieben Interviews mit SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen geführt, davon war ein Sprachtrainer männlich und 6 Sprachtrainerinnen weiblich. Bezugnehmend auf Aspekte der Einzelfallanalyse (vgl. Kapitel 7.1) werden im Folgenden die einzelnen InterviewpartnerInnen in Bezug auf Aus- und Weiterbildung, Berufserfahrung und derzeitige Berufspraxis näher beschrieben. In den Gesprächstranskripten werden die Interviewerin mit A, die Interviewten mit den Buchstaben B-H bezeichnet.

Interviewpartner B ist männlich, Ende 20 und hat an der Universität Dolmetsch und Übersetzen (Deutsch, Tschechisch, Russisch) studiert. Er ist im Bereich DaF/DaZ Quereinsteiger und hat dafür keine eigene Ausbildung absolviert. Er konnte jedoch nach dem Studium in dem Bereich einige Jahre praktische Erfahrung im In- und Ausland sammeln. Er arbeitet seit mittlerweile drei Jahren im DaF/DaZ-Bereich und seit zwei Jahren als Kursleiter in Deutsch-Integrationskursen. Er ist demnach seit zwei Jahren ÖIF-zertifiziert und hat auch eine Prüferlizenz für alle ÖIF-Prüfungsformate (vgl. Kapitel 3.2). Er selbst beschreibt es als „reinen Zufall“, dass er in diesem Bereich gelandet ist.

Interviewpartnerin C ist weiblich, Anfang 40 und hat Russisch und Kunstgeschichte studiert. Nach dem Studium hat sie ihre Russischkenntnisse genutzt um jahrelang im Wirtschaftsbereich zu arbeiten, was sie allerdings nicht glücklich machte. Über eine Freundin, die bereits im DaF/DaZ-Bereich arbeitete, ist sie auf die Idee gekommen, selbst auch zu unterrichten. Sie hat dann ehrenamtlich ein Jahr lang im DaZ-Bereich unterrichtet und wurde ÖIF-zertifiziert. Seit 1,5 Jahren leitet sie Integrationskurse und nimmt auch ÖIF-Prüfungen ab.

Interviewpartnerin D ist weiblich, Anfang 30 und hat Deutsche Philologie an der Universität studiert. Im Zuge der freien Wahlfächer hat sie dort auch das DaF/DaZ-Modul absolviert. Sie kann außerdem eine 4-jährige Arbeitspraxis im In- und Ausland vorweisen. Sie verfügt über ein breites Spektrum an Unterrichtserfahrung in reinen Frauenkursen, Basisbildungskursen, Kursen für AkademikerInnen, Kursen im Zuge von AMS-Maßnahmen und in caritativen Einrichtungen.

Interviewpartnerin E ist weiblich, Anfang 30 und hat Englisch und Biologie auf Lehramt studiert. Im Zuge der freien Wahlfächer hat auch sie das DaF/DaZ-Modul absolviert. Auch wenn sie als Abschluss ihrer Ausbildung das Probejahr in der Schule gemacht hat, war ihr schnell klar, dass sie nicht in dem Bereich bleiben will. Ihre dreijährige DaF/DaZ-Berufserfahrung hat sie im In- und Ausland gesammelt. Sie hat Alphabetisierungs- und Integrationskurse unterrichtet, letztere seit ca. einem Jahr.

Interviewpartnerin F ist weiblich, Anfang 30 und hat Germanistik an der Universität studiert. Im Zuge der freien Wahlfächer hat auch sie das DaF/DaZ-Modul gemacht. Sie hat Berufserfahrung im In- und Ausland gesammelt und Kurse für Flüchtlinge, Jugendkurse, Alphabetisierungs- und Integrationskurse geleitet. Insgesamt arbeitet sie jetzt seit 3 Jahren in diesem Bereich. Im März 2012 wurde sie vom ÖIF zertifiziert und leitet seitdem Deutsch-Integrationskurse. Sie ist außerdem zertifizierte ÖSD-Prüferin und nimmt laufend Prüfungen ab.

Interviewpartnerin G ist weiblich, Anfang 50 und hat Deutsch, Kunstgeschichte und pädagogische Soziologie studiert. Sie hat 30 Jahre Unterrichtserfahrung vorzuweisen, davon die letzten 16 Jahre in der Erwachsenenbildung, für die sie eine Zusatzausbildung absolvierte. Seit ca. 10 Jahren arbeitet sie im DaF/DaZ-Bereich und unterrichtet derzeit nur in Integrationskursen.

Interviewpartnerin H ist weiblich, Anfang 50 und hat Germanistik studiert. Im Laufe ihrer 20-jährigen Unterrichtserfahrung hat sie sich auf DaF/DaZ spezialisiert. Dabei ist sie nicht nur in Kursen tätig, sondern arbeitet als Ausgleich und zur Abwechslung auch wissenschaftlich in diesem Bereich. Sie hat viel Praxiserfahrung in der Arbeit mit StudentInnen, aber auch in Alphabetisierungs- und Integrationskursen gesammelt.

8.2 Untersuchungsergebnisse

An dieser Stelle werden nun einige, aus dem Gesprächsmaterial resultierende Kategorien bzw. Themen vorgestellt, die gehäuft, intensiv und wiederholend in den Interviews angesprochen wurden.

8.2.1 Arbeitsbedingungen

In allen Interviews wurde eingehend über die derzeitigen Arbeitsbedingungen der einzelnen SprachtrainerInnen gesprochen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Unzufriedenheitsfaktor in diesem Bereich stark überwiegt. Durchgehend wurde berichtet, dass sie in ihrem Job und in der Arbeit mit MigrantInnen sehr zufrieden sind, dass jedoch die Rahmenbedingungen dabei sehr verbesserungswürdig wären. Kritikpunkte Nummer eins waren dabei Vertragsverhältnis und Bezahlung, mit denen ein Großteil der Befragten unzufrieden ist. Fünf der sieben InterviewpartnerInnen arbeiten als freie Dienstnehmer und bekommen so nur die tatsächlich gehaltene Unterrichtsstunde entlohnt. Die Vor-, Nachbereitungs- und Korrekturzeit wird dabei völlig außer Acht gelassen. Abgesehen davon, dass Urlaub und Krankenstand unbezahlt sind. Interviewpartner B sagt dazu: „wenn man sich das zusammenrechnet, es geht hier um nicht entlohnte Arbeitszeit: Korrektur, Vorbereitung, Nachbereitung, das ist unter Anführungsstrichen ja alles inkludiert im Stundentarif, den man vom Institut bekommt. Wenn man sich das ausrechnet, dann bekommt man im Endeffekt weniger als ein Hilfsarbeiter.“ Der niedrige Stundentarif ist für viele das Hauptproblem, sie fühlen sich für ihre Qualifikation einfach unterbezahlt: „Also dafür, dass wir studiert haben, alle einen Magister oder Doktor haben und auch die Berufserfahrung, verdienen wir für unserer Verhältnisse sehr, sehr wenig“ (Interviewpartner B). Interviewpartnerin C weist auch darauf hin, dass für sie, ohne die Unterstützung ihres Mannes, das Geld viel zu wenig wäre, um mit zwei Kindern leben zu können: „Mir ist von Institutsseite bewusst, warum es für sie sinnvoller ist, freie Dienstnehmer zu haben, für mich wäre es aber schon angenehmer, wenn ich eine Anstellung hätte. Das sage ich ganz offen. [...] Aber wenn ich jetzt alleine wäre [...] und vielleicht Kinder zu versorgen hätte, könnte ich den Job nicht machen, so wie er ist. Ganz einfach.“ Dazu kommt häufig noch die fehlende

Kontinuität, bzw. fortlaufende Jobgarantie, so Interviewpartnerin E: „Also, ich bin jetzt schon in einem fixen Team drinnen, aber wenn zu wenige Kurse sind, kann es schon auch sein, dass ich dann einmal keinen Kurs mehr habe.“

Der freie Dienstnehmervertrag wird allerdings nicht von allen als gänzlich negativ angesehen, so schätzt InterviewpartnerIn F daran auch ihre Flexibilität: „Im Moment bin ich zufrieden. Also ich finde das gut, weil ich Urlaub machen kann, wann und wie lange ich will, ich kann mich vertreten lassen.“ Auch Interviewpartnerin E ist derzeit noch zufrieden mit den Rahmenbedingungen, sieht darin aber wenig Zukunftsperspektive: „Also momentan passt es für mich, aber es ist sicher keine längerfristige Lösung. Jetzt bin ich ein Jahr hier dabei und werde auch noch ein Jahr sicher weiter so arbeiten. Aber wenn sich irgendetwas Besseres ergibt, dann nehme ich das auch an.“

Interviewpartnerin D hat als eine der wenigen Befragten eine Anstellung für 30 Stunden Unterricht bekommen und sagt dazu: „Dieses Angestelltenverhältnis bedeutet für mich ein Sicherheitsnetz, das ich bis jetzt nicht kannte.“ Was bei diesem Vertrag jedoch auch nicht inkludiert ist, sind die Vor- und Nachbereitungsstunden, die 30 Stunden Anstellung bezieht sich rein auf die Unterrichtszeit.

Was die Infrastruktur betrifft, so äußerten sich alle Befragten eigentlich durchwegs positiv. So beschreibt Interviewpartnerin B ihren Arbeitsplatz: „Es ist ein schönes Institut in einem Altbau mit großen Kursräumen, wo die Bedingungen ganz gut sind mit einer ordentlichen Tafel und einem ordentlichen Rekorder.“ Dass die Kursräumlichkeiten und die zu Verfügung stehenden Ressourcen und Materialien eine maßgebliche Rolle für die Unterrichtspraxis von SprachtrainerInnen spielt, steht außer Frage. Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Arbeitspraxis von SprachtrainerInnen ist die Zusammenarbeit mit der Institutsleitung und anderen KollegInnen. Hierzu wurde von den Befragten durchwegs Positives berichtet. Interviewpartnerin G erzählte beispielsweise: „Es ist auch eine gute Kommunikation hier im Haus zwischen dem Hauspersonal, den KursteilnehmerInnen, im Sekretariat, mit der Leitung. Das ist sicher nicht überall so.“ Auch Interviewpartnerin E spricht positiv über diesen Aspekt ihrer Arbeitspraxis: „aber vom Institut selbst her bin ich sehr zufrieden. Also die Kollegen und die Leute im Büro sind total nett. Mit dem Chef habe ich nicht so viel zu tun, was auch gut ist. Als Lehrerin

dort zu arbeiten, ist sicher nicht schlecht, es ist familiär und du hast einen Austausch mit den Kollegen [...]. [...] Also es ist wirklich eine nette Arbeitsatmosphäre.“ Als einzige äußerte sich InterviewpartnerIn F eher negativ über die Zusammenarbeit: „Das habe ich sehr schnell gelernt, mich nicht zu viel einzumischen. Und man bekommt als Lehrer überhaupt keine Informationen über die KursteilnehmerInnen. Ich würde auch nie auf die Idee kommen, zu meiner Chefin zu gehen und mit ihr über meine Leute zu sprechen, ich glaube, das ist hier ziemlich unüblich. Da macht man nur den Deutschunterricht und fertig.“

Die Arbeits- und Rahmenbedingungen werden von den Befragten also ganz unterschiedlich wahrgenommen und stehen mit Sicherheit in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Institution. Insgesamt hat sich jedoch eine allgemeine Unzufriedenheit in Bezug auf Arbeitsverträge und Bezahlung herauskristallisiert und eigentlich ein durchwegs positives Feedback zur restlichen Infrastruktur sowie zur Zusammenarbeit mit den KollegInnen und der Institutsleitung.

8.2.2 Kursalltag

Zum Thema Arbeitspraxis im Kursalltag wurde zunächst eingehend über die Kurszusammensetzung in Deutsch-Integrationskursen gesprochen. Hier war der Aspekt der Heterogenität in den Kursen durchgehend in allen Gesprächen auszumachen. Sei es in Bezug auf die Nationalität: „In dieser Gruppe sind jetzt drei Damen aus Ägypten, ein Mann aus Indonesien, ein Mann von den Philippinen, eine Dame aus China, vier Türiinnen und eine Dame aus dem Kosovo. Also ganz unterschiedlich“ (Interviewpartnerin G), die Aufenthaltsdauer in Österreich: „Also es gibt ein paar, die sind wirklich sehr fortgeschritten und die leben auch schon länger hier. Und dann habe ich welche, die sind einen Monat da.“ (Interviewpartnerin H), den Bildungshintergrund: „Manche sind total unerfahren im Sprachenlernen und lernen zum ersten Mal eine Sprache, andere haben schon fünf andere Sprachen gelernt und sich total schnell“ (Interviewpartnerin E) oder die Intension einen Kurs zu besuchen: „die Leute kommen um die Integrationsvereinbarung zu erfüllen, aber es sind auch Teilnehmer dabei, die vom AMS geschickt werden, die kein Interesse haben, eine bestimmte Prüfung bestehen

zu müssen und auch ganz normale Privatzahler, die hier sind und die Sprache lernen wollen ohne einen bestimmten Hintergrund“ (Interviewpartnerin C). Heterogenität Gruppenzusammensetzung in Deutsch-Integrationskursen wird also auf mehreren Ebenen deutlich: „die Zusammensetzung ist ganz gemischt, also wirklich unterschiedliche Altersstufen, Frauen und Männer, unterschiedliche Berufssparten, unterschiede Herkunft usw.“ (Interviewpartnerin D).

Besonders markant sind auch die unterschiedlichsten LernerInnenniveaus bzw. Sprachlernbiographien und die damit verbundenen wachsenden Anforderungen an die Unterrichtenden im Umgang mit dieser Heterogenität. So fasst Interviewpartner B zusammen: „Im Großen und Ganzen gibt es Leute in den Kursen, die sind lernstark, lernschwach – manche sagen lernresistent – , auf jeden Fall sind die Gruppen nie homogen.“ Die Herausforderung im Umgang mit dieser Heterogenität beschreibt er so: „die Lernschwachen nicht zu überfordern und die Lernstarken nicht zu unterfordern, also diese Binnendifferenzierung zu machen, damit man alle auf eine gerade Linie bringt, was wirklich sehr, sehr schwierig ist.“ Interviewpartnerin G sieht darin eine ähnliche Herausforderung:

Diese Differenzierung, diese innere Differenzierung ist so schwierig. Ich muss natürlich die Schwachen mitnehmen, muss die Stärkeren aber auch gleichzeitig fördern. Und das ist natürlich dann ein ziemlich anstrengender Prozess, der mich aber auch herausfordert. Und StudentInnen habe ich auch, die bringen dann auch wieder eine andere Sichtweise, andere Ideen und ich möchte meinen StudentInnen auch die Möglichkeit geben, dass sie da einmal experimentieren können, ohne Druck oder Angst eine schlechte Note zu bekommen.

Dass man von dieser Heterogenität in den Kursen aber auch profitieren kann, bzw. für jede/n KursteilnehmerIn etwas dabei herausholen kann, zeigen folgende Wortmeldungen:

Das ist manchmal schwierig. Ich versuche halt immer, den Leuten auch gleich zu vermitteln, dass sie unterschiedliche Schwerpunkte haben. Und das klären wir gleich zu Beginn und dann schaue ich auch, dass sie sich gegenseitig helfen und unterstützen. [...] Also ich habe dann in den unterschiedlichsten Bereichen meine Experten in der Gruppe. Sodass sie ihre Stärken einsetzen können und sich auch dessen bewusst sind. (Interviewpartnerin E)

In jedem Fall steht und fällt die Gruppendynamik in heterogenen Kursen mit den TeilnehmerInnen selbst bzw. deren Offenheit den anderen gegenüber, wie das Interviewpartnerin H treffend formuliert:

[...] es kommt auch immer auf die TeilnehmerInnen an. In meinem letzten Kurs, da waren einige viel besser und das waren auch sehr feine, kultivierte Menschen. Die haben das dann einfach für sich gelöst und in der Zwischenzeit die Hausübung gemacht oder einen Text geschrieben, wenn ihnen zu fad war. Das geht dann schon. Aber es gibt natürlich auch immer solche, die so egoistisch sind, dass sie sich dann ständig beschweren. Es gibt Menschen, die akzeptieren das und andere nicht.

Die Stimmung in den Integrationskursen war ein weiteres Thema der Interviews. Hier sind vor allem die Schlagworte Akzeptanz, Wertschätzung, Spaß am Lernen und Vertrauen häufig gefallen. Je nach Zusammensetzung der Gruppe wird die Kursstimmung unterschiedlich wahrgenommen: „das ist von Gruppe zu Gruppe ganz unterschiedliche und kommt darauf an, wie kommunikativ und sozial die einzelnen Personen sind. Es gibt also eine Gruppendynamik. Mir kommt vor, man muss es sich ein bisschen richten. Auch wenn das jetzt hart klingt, aber man muss sich die Leute kaufen, mit Freundlichkeit, mit Interesse, sodass eine Atmosphäre entsteht“ (Interviewpartnerin C). Dass ein freundlicher und respektvoller Umgang im Kurs ganz wichtig ist, davon ist auch Interviewpartnerin D überzeugt:

Ich spreche das ganz klar aus, schon vom ersten Tag an. Wenn es Konflikte in der Gruppe gibt zwischen einzelnen Personen oder zwischen verschiedenen Gruppen aufgrund der Nationalität oder der kulturellen Unterschiede, dann versuche ich das auszugleichen und mit ihnen darüber zu sprechen, damit der Zusammenhalt stärker wird. Aber nicht ein oberflächlicher Zusammenhalt, sondern dass das wirklich aus dem eigenen Willen heraus passiert.

Auch Interviewpartnerin G ist die gegenseitige Wertschätzung sehr wichtig: „Nur den Menschen ein Gefühl der Akzeptanz zu geben, mit dem bin ich sehr gut gefahren, weil die soziale Struktur im Kurs für mich wahnsinnig wichtig ist.“ Der Spaß am Lernen darf dabei natürlich nicht zu kurz kommen: „wir lachen sehr viel im Kurs, es ist eine sehr entspannte Situation“, denn: „Die KursteilnehmerInnen lernen in dieser entspannten Situation sehr viel“ (Interviewpartnerin G).

8.2.3 Anforderungen und Rollenbilder

Neben der heterogenen Kurszusammensetzung werden an SprachtrainerInnen in Integrationskursen noch weitere Anforderungen gestellt. Sie müssen nicht nur die Rolle der Sprach- und KulturvermittlerIn übernehmen, sondern weitere vielfältige Kompetenzen vorweisen. So wurde in den Gesprächen deutlich, dass die SprachtrainerInnen auch vermehrt sozialarbeiterische Tätigkeiten ausüben, wie Interviewpartner B an einigen Beispielen deutlich macht:

Leute, die der Sprache noch nicht ganz so mächtig sind oder die sich zum Beispiel nicht tauen, kommen sehr oft mir irgendwelchen Anliegen, wo halt sprachliche Schwierigkeiten ein Problem darstellen und mit dem kommen sie dann zu mir. Zum Beispiel hatte mal ein Kursteilnehmer ein Problem mit einer Zwangspfändung oder Zwangsräumung der Wohnung. Da ist diese Person dann zu mir gekommen, hat mir das Dokument gezeigt, das sie vom Gericht bekommen hat und hat mich gefragt: „Bitte, kannst du mir erklären, worum es da geht?“ Ein anderer Kursteilnehmer ist einmal gekommen mit einem Dokument und hat gemeint: „Ich brauche Möbel, ich habe kein Geld und ich war beim Sozialamt und verstehe das nicht. Kannst du mir das bitte erklären?“ Also habe ich denen das erklärt. Oder irgendwas wurde abgebucht vom Konto und dann sind sie wirklich mit Kontoauszügen gekommen und haben mich gefragt: „Was ist das und was heißt das?“ Das ist dann auch so eine Sache. Sie fragen mich dann auch: „Wo bekomme ich dies, wo bekomme ich das billiger?“ oder „Wo bekomme ich Kinderbeihilfe? Muss ich das beantragen? Kannst du mir mit dem Formular helfen?“ Da sehe ich mich dann schon in der Rolle des Sozialarbeiters.

Die einen fühlen sich in der Rolle ein bisschen überfordert bzw. in ihren Kompetenzen überschritten, für andere ist diese Tätigkeit etwas ganz normales, wie es Interviewpartnerin H formuliert:

Ich meine, ich mache schon auch Sachen für sie. Eine Teilnehmerin zum Beispiel hat Kleinkinder und die wollte weiter einen Kurs machen, hatte aber kein Geld mehr mit den vier Kindern und da habe ich ihr dann eine Adresse gegeben, wo sie sich hinwenden kann und eine Förderung bekommen kann. Solche Dinge mache ich schon. Sie kommen auch immer wieder zu mir und fragen mich, was in den Briefen steht, die sie bekommen haben. Das geht aber alles nebenbei. Sie können vorher oder nach dem Kurs auch immer zu mir kommen. Das ist normal.

Daran geknüpft ist auch die BeraterInnen-Rolle, in der sich auch einige der Befragten wiederfinden. So auch Interviewpartnerin E: „Ich habe dann immer geschaut, dass ich

Internetadressen oder Telefonnummern recherchiere. Ich habe das dann auch teilweise in den Kurs eingebunden und in der Runde gefragt, ob jemand helfen kann und auch schon Erfahrungen damit gemacht hat. Also ich schaue da, dass sie sich untereinander helfen“ und Interviewpartnerin F: „da kommen dann Briefe von AMS oder vom Arzt und sie wollen wissen, was dies oder jenes bedeutet. Dann fragen sie mich oft, wo sie was in Wien finden, welches Magistrat die richtige Ansprechstelle für Hilfe ist.“

Eine weitere Rolle, die sich aus den Gesprächen herauskristallisiert hat, ist die des/der PsychologIn: „Dann erzählen sie natürlich viel von ihrem Leben und ich höre ihnen dann zu“ (Interviewpartnerin F). Diese Lebensgeschichten sind dann oft problembelastet:

Vor allem haben sie ja alle auch psychisch schlimme Sachen erlebt. Ich hatte einmal einen im Kurs der hat so leise gesprochen, hatte aber gleichzeitig solche breiten Schultern und das hat einfach nicht gepasst. Der war sehr gescheit, ist immer vor mir gesessen und ich habe ihn oft nicht verstanden. Ich habe total gemerkt, das war eine Art von psychischer Flucht vor was auch immer, sodass er einfach so leise gesprochen hat. Und es gibt dann natürlich auch welche, die sehr aggressiv werden. Mir gegenüber, den anderen gegenüber, das gibt es immer wieder. (Interviewpartnerin H)

Vor allem ein Vertrauensverhältnis zwischen SprachtrainerIn und KursteilnehmerIn bzw. innerhalb der Gruppe führt zu Offenheit und persönlichen Gesprächsthemen: „Also [...] gerade Migrationshintergründe schließen auch Kriegsgebiete und Fluchtgeschichten ein. Und die wollen sich manchmal die Probleme einfach von der Seele sprechen, in der Gruppe. Weil sie sich geborgen fühlen in der Gruppe, weil sie Freunde finden, zu mir Vertrauen haben. Und dann spricht die ganze Gruppe darüber. [...] Aber man muss dann auch wieder psychologische Betreuung leisten, das gibt es auch“ (Gesprächspartner B).

Auch ein freundschaftliches statt autoritäres Verhältnis zwischen der Lehrperson und den KursteilnehmerInnen wurde öfter beschrieben:

Also dass es nicht so ein Lehrer-Schüler-Verhältnis ist, weil ich das unpassend finde zwischen Erwachsenen. Auch weil ich noch eine sehr junge Unterrichtende bin und dann sitzen mir Personen gegenüber, die kurz vor der Pension stehen, dann finde ich das anmaßend. Also ich versuche ein freundschaftliches Verhältnis mit den Studenten aufzubauen und auch diese Witzebene darüber laufen zu lassen, also eine freundschaftliche Stimmung herzustellen. (Interviewpartnerin C)

Dass die Grenzen zwischen freundschaftlicher und schon zu persönlicher Ebene jedoch oft haarfein zu ziehen und schnell übertreten sind, beschreibt Interviewpartnerin E treffend: „Ja, es kann schon manchmal passieren, dass es zu persönlich wird, also zu freundschaftlich [...]. Also mir ist es im anderen Institut mal passiert, dass mir ein Kursteilnehmer gesagt hat, dass er keinen Platz zum Schlafen hat. Und der hat mich dann gefragt, ob er bei mir schlafen kann. Oder die Leute kommen mit Problemen zu mir, wo ich teilweise auch nicht weiter weiß.“ Andere überschreiten diese Grenzen gerne und sehen es als ihre Aufgabe an, ihren KursteilnehmerInnen auch freundschaftlich zur Seite zu stehen, so auch Interviewpartnerin F: „Für mich selbst gehört das dazu, weil das ja meine Studenten sind und um die möchte ich mich kümmern. Oder ein Kursteilnehmer, der sucht jetzt seit zwei Monaten einen Job und er ist gelernter Maschinenbauer. Ich habe auch einen Freund, der Maschinenbauer ist und der will ihm helfen einen Job zu finden. Also ich finde, das gehört schon dazu.“ Dass dieses freundschaftliche Verhältnis oft auch über den Kursrahmen hinausgeht, zeigen folgende Beispiele: „Sie rufen mich an, sie besuchen mich, sie kommen mit ihren Neugeborenen, schicken mir E-Mails und sagen Bescheid, wenn sie nicht kommen können. Das ist der soziale Faktor“ (Interviewpartnerin G) oder auch: „Meine KursteilnehmerInnen bekommen von Anfang an meine private Handynummer und sie können mich jederzeit anrufen. Ich helfe ihnen bei Visumangelegenheiten, bei Arztüberweisungen, etc.“ (Interviewpartnerin G).

Letztendlich ist auch das elterliche Rollenbild bei einigen SprachtrainerInnen durchgekommen, hier ist anzumerken, dass diese Rolle nur von älteren Kursleiterinnen verkörpert wurde. So beschreibt Interviewpartnerin G: „Ich bin so froh, dass ich jetzt die Möglichkeit habe, diese Kursteilnehmer bis zur 6. Stufe zu begleiten. Das ist praktisch so wie man Kinder ins Leben entlässt, es ist immer eine ziemlich emotionale, soziale Situation in der Gruppe.“ Die jüngeren SprachtrainerInnen entwickeln diese Rollenmuster eher weniger, wenn dann nur den Jugendlichen gegenüber: „Das ist ja nicht so wie bei den Jugendlichen, denen man noch ein paar Sachen anerkennen muss. Bei Erwachsenen erwarte ich mir einfach, dass sie selbstständig arbeiten.“

Wie die SprachtrainerInnen mit diesen vielfältigen Anforderungen und Rollenzuschreibungen umgehen und zurechtkommen bzw. was diese Zuschreibungen für die Arbeitspraxis bedeuten, darauf wird im Kapitel 9.3 noch näher eingegangen.

8.2.4 Sprachpolitische Dimension

Auch das Thema der österreichischen Sprachenpolitik kam im Zuge der Interviews immer wieder ins Zentrum der Gespräche, hier vor allem die Aspekte rund um die Integrationsvereinbarung. Die Haltung der SprachtrainerInnen zur IV ist durchwegs sehr kritisch, aber es gibt auch Positives, das sie an dem verpflichtenden Sprachnachweis sehen können. So sagt beispielsweise Interviewpartner B: „Vielleicht gewinne ich dem Ganzen das Positive ab, dass sie zumindest die Möglichkeit haben und auch die zeitliche und finanzielle Förderung einen Deutschkurs machen zu können. Sie müssen dann zwar oft den Kurs machen, haben aber die Möglichkeit den finanziert zu bekommen [...]“. Interviewpartnerin C sieht das Positive an einer ganz anderen Seite, nämlich den damit verbunden eigenen Jobmöglichkeiten: „also ich bin ja Nutznießerin von der Situation, dass Sprachkenntnisse nachgewiesen werden müssen, weil ich bin ja quasi über diese Schiene eingestiegen in diesen Bereich, das war für mich persönlich ein Plus.“

Viele Wortmeldungen in den Interviews sehen in der Integrationsvereinbarung allerdings keinen Indikator für erfolgreiche Integration und hinterfragen das Konzept der verpflichtenden Sprachprüfungen: „Also ich bin mir ganz sicher, dass viele hier ihr Leben in Österreich ganz gut meistern können, unabhängig vom Sprachniveau und wenn man denen dann sagt, dass sie eine Prüfung machen müssen und die das dann nicht schaffen und Probleme bekommen. Also da werden sie gleich sanktioniert und es gibt eine Strafe, wenn sie etwas nicht können. Und das ist ziemlich negativ für die Leute“ (Interviewpartnerin F). Interviewpartner H sieht Sprache schon als einen wichtigen Faktor, nicht aber die gesetzliche Regelung: „Nicht wie es politisch praktiziert wird, dass man ihnen so wenig Zeit gibt und so wenige Mittel zur Verfügung stellt. Ich finde, sie sollten mindestens bis B1 kommen und nicht nur bis A2, das ist viel zu wenig. Und gleichzeitig mit mehr Sprache kommt dann auch mehr Integration. Das ist aber sicher nicht der einzige Faktor. Ich finde die Rahmenbedingungen stimmen einfach nicht,

trotzdem finde ich, dass Sprache sehr, sehr wichtig ist.“ Auch Interviewpartner B betont die Wichtigkeit der Sprache im Kontext von Integration:

Ich finde, alle die die A2-Prüfung machen, haben dann zumindest eine Basis mitbekommen. [...] Den Modus könnte man ändern, da kann man sicherlich darüber diskutieren und daran herumschrauben. Aber ich denke grundsätzlich, wenn man in einem Land lebt, sollte man zumindest die Sprache ein bisschen können. Man sollte z.B. zum Arzt gehen können und sagen, was einem wehtut und was man braucht. Und ich denke, wenn man das zumindest kann, dann ist das schon mal was Positives. Ich denke, die A2-Prüfung und das ganze bzgl. Integration drumherum richten sie in diese Richtung. Dass sie zumindest sprachlich alltagstauglich sind. Ob sie das dann auch wirklich anwenden und mit Österreichern in Kontakt treten, ist eine andere Geschichte. Grundsätzlich kann ich dem schon etwas Positives abgewinnen.

Eine Interviewpartnerin (D) äußert sich vor allem in Bezug auf die Entstehung und Entwicklung der derzeitigen Gesetzeslage in Bezug auf Integration und Sprache kritisch: „Das ist wahrscheinlich so eine persönliche Frustration, dass Gesetze verändert werden oder neu gemacht werden und man Experten aus dem Alltag oder von der Universität, die wirklich mit diesen Menschen und mit den Kursen für die Menschen zu tun haben, dass man die in die Entscheidungen nicht einbindet [...]. Das ist sehr enttäuschend. Also diese Gesetze sind nicht von den Menschen gemacht und geschrieben, die sich da wirklich auskennen.“ Auch Interviewpartnerin H spricht kritisch in dieser Hinsicht und stellt fest, dass es in der Vergangenheit in der österreichischen Sprachenpolitik einige Versäumnisse gab: „Ich bin so gegen Rassismus. Und diese Einstellung, gegen Ungerechtigkeiten anzukämpfen, weil es ja einen politischen Hintergrund hat, warum die Menschen hier sind. Und ich habe vor 30 Jahren schon gesagt, man muss auf das reagieren, nur hat es niemand getan. Wie ich begonnen habe zu unterrichten [...]. Ich habe mir immer gedacht, da gehört etwas getan.“

Ein interessantes Ergebnis der Gespräche war auch, dass die eigene Informiertheit in Bezug auf die derzeitige sprachpolitische Gesetzeslage in Österreich nicht bei allen SprachtrainerInnen gegeben war. Hierbei war vor allem auffällig, dass die jungen KollegInnen weniger informiert waren. So gab Interviewpartner B, auf die Frage ob er sich denn mit den IV-Richtlinien auskenne, zu: „Kann ich ganz ehrlich sagen: nein. Ich

wollte mich da ein bisschen reinhängen, aber mir fehlt einfach die Zeit, dadurch dass ich relativ viel Zeit mit Unterricht und dem ganzen Drumherum verbringe, bin ich nicht ganz informiert.“ Dass das sprachpolitische Interesse offenbar nicht allzu groß ist, zeigt auch die Wortmeldung von Interviewpartnerin E: „Während meiner Studienzeit war ich besser informiert und jetzt ist das ein bisschen abgeflaut, das Interesse und meine Kenntnisse darüber.“ Auch aus der Antwort von Interviewpartnerin D ist herauszulesen, dass sie selbst besser informiert sein könnte: „Also so hundertprozentig kennen tue ich es nicht, also ich kenne die Prüfungsformate. Aber so genau habe ich mich noch nicht damit beschäftigt. Ich habe jetzt auch keine Prüferschulung oder so. Aber es wäre sicher nicht schlecht, sich da besser auszukennen.“ Einige bezeichnen sich selbst als mehr oder weniger grob informiert und Interviewpartnerin F sagt dazu: „Also durchs Studium habe ich total viel mitbekommen und halt jetzt, weil es mich halt interessiert.“

Ein weiterer Aspekt ist aber auch die Informiertheit der KursteilnehmerInnen, was von den GesprächspartnerInnen ganz unterschiedlich wahrgenommen wird. So erscheinen einige als gut informiert, wie Interviewpartnerin D klar erkennt: „Die sind sehr gut informiert, besser als ich.“ Auch Interviewpartnerin E hat den Eindruck, dass ihre KursteilnehmerInnen über die Gesetzeslage informiert sind: „Ich habe schon das Gefühl, dass sie sich auskennen und wissen, was sie brauchen. Sie sprechen natürlich auch viel untereinander.“ Bei anderen von der IV betroffenen KursteilnehmerInnen hingegen dominiert Verwirrtheit und Informationsmangel. Das sieht auch Interviewpartnerin F so: „Den Leuten hat man einfach nur gesagt, sie sollen einen Deutschkurs machen. Viele sitzen ja im Kurs, weil sie arbeitslos sind. Aber warum sie da sind, wissen sie manchmal nicht. Ich glaube, es werden ganz viele vor den Kopf gestoßen, wenn man ihnen sagt, dass sie die Prüfung machen müssen und am besten sofort, weil sonst musst du Österreich verlassen. Viele checken das gar nicht, die wissen gar nicht, ob und welche Prüfung sie brauchen.“ Auch Interviewpartnerin C erlebt häufig uninformierte KursteilnehmerInnen und macht dies an folgendem Beispiel fest:

Das war eine Dame, knapp über 50 aus Bosnien und die hatte einen Schlaganfall und konnte nicht mehr reden und schreiben, was ja ziemlich wichtig ist für den Spracherwerb. Und da war natürlich auch ihr Umfeld sehr ungeschickt, weil ich denke das ist eine Beeinträchtigung, bei der man einfach rausfällt aus der Integrationsvereinbarung. Aber da haben sich die Leute nicht informiert. Und die

musste eben A1 schaffen und wurde in meinen Kurs hineingesetzt und das war einfach eine unmögliche Situation. Aber das war einfach eine gehudelte Aktion, wo sie sich nicht informiert haben und mit der sie vor dem Amt beweisen wollten, dass sie sich eh bemüht.

Dass es nach diversen Gesetzesänderungen und Übergangsbestimmungen für alle Beteiligten nicht immer einfach ist, den Durchblick zu bewahren, wer welche Fassung der IV erfüllen und welche Sprachprüfung absolvieren muss, beschreibt Interviewpartnerin C wie folgt:

[...] es hat sich ja auch bei der großen Reform 2011 viel verändert und es hat viel Verwirrung geherrscht. Was ich am Institut so mitbekommen habe, wo die Leute panisch gekommen sind und A1 machen wollten, was sie ja eigentlich in ihrem Heimatland machen sollten oder außerhalb von Österreich, aber scheinbar gab es doch eine Regelung, dass sie es auch hier machen können. Also es war verwirrend für alle Lehrer, Schüler, die Verwaltung genauso. Und weil man ja jetzt auf vier Arten A2 prüfen kann, hab ich oft das Problem, welches Format gebraucht wird. Je nachdem muss man ja vorbereiten und da hatte ich schon öfters Missverständnisse. Und es ist dann auch schwierig, diesen Dschungel zu erklären, welche Möglichkeiten es gibt.

8.2.5 Verpflichtende Sprachprüfung

In Bezug auf die zu absolvierenden Sprachprüfungen gab es unterschiedliche Meinungen. Allen gemeinsam war jedoch, dass in Integrationskursen der Fokus auf der Prüfungsvorbereitung liegt und demnach dem Unterrichten eine ganz andere Herangehensweise abverlangt. So beschreibt Interviewpartner B seine Arbeitspraxis in Bezug auf die bevorstehende Prüfung: „[...] in dem Kurs den ich gerade abgehalten habe, da habe ich vier Kandidaten, die die ÖSD-A1-Prüfung machen müssen und ich ziele in meinem Unterricht natürlich auch darauf ab, dass sie die A1-Prüfung dann auch schaffen, dass sie auf das Format trainiert sind, dass sie wissen, was sie bei der Prüfung erwartet. [...] ich mache das natürlich praxisorientiert, also wie machen Dialoge aus der Praxis.“ Auch Interviewpartnerin C sieht die Prüfungsvorbereitung als wichtigen Bestandteil des Kurses an, der vorrangig dazu dient, den KursteilnehmerInnen das Prüfungsformat einzuprägen: „Aber ich glaube, die Realität ist leider so, dass das eine der Spracherwerb und das andere das Trainieren auf ein Prüfungsformat ist. Also man

hat die vier Teile und die schauen so aus und man trainiert genau das, was dann teilweise eben wieder wenig damit zu tun hat, was man im sprachlichen Alltag braucht. Das geht ein bisschen an dem Spracherwerb vorbei.“ Ganz ähnlich sieht das auch Interviewpartnerin G: „aber wir müssen jetzt natürlich spezieller auf die Integrationsprüfung hinarbeiten, den anderen aber auch die Chance und die Möglichkeit geben und auch die Motivation, dass sie die Sprache umfassender erleben.“ Aus den letzten beiden Wortmeldungen kommt ganz klar die Diskrepanz zwischen Spracherwerb im Sinne von Erlangen einer Kommunikationsfähigkeit und dem Lernen auf ein bestimmtes Prüfungsformat hin zum Ausdruck.

Diese kritische Haltung standardisierten Sprachprüfungen gegenüber spiegelte sich vermehrt in den Gesprächen wider und zeigt die Einstellung der SprachtrainerInnen dem Prüfungsformat gegenüber. So sagt Interviewpartnerin E: „Das ist schwierig. Einerseits ist es total bescheuert, weil Sprache so nicht funktioniert. Man kann das nicht so kategorisieren. Ich glaube nicht, dass die Sprachfertigkeit sich so abprüfen lässt, da kommen dann die Nervosität und andere Faktoren dazu und man kann nicht mit so einem Testformat sagen ‚Der kann das und der kann das nicht‘, das funktioniert so einfach nicht. Andererseits braucht man trotzdem irgendwas.“ Dass das Format alleine manche vor ein großes Problem stellt, hat Interviewpartner B erkannt:

Und genauso sehe ich das mit den standardisierten, vor allem mit den A-Prüfungen, wo es vom Format her z.B. beim Ankreuzen, das ein Abstraktionsvermögen verlangt und da wird nicht von allen genau verstanden, was sie machen müssen. Also vom Format her ist es natürlich realitätsfremd, weil, normalerweise auf der Straße muss ich ja nichts ankreuzen, sondern muss eine Frage stellen und eine Antwort bekommen, die Antwort verstehen, verarbeiten und darauf reagieren.

Vor allem für lernungewohnte oder lernschwache Menschen stellt die Prüfung oft eine unüberwindbare Hürde dar, wie es Interviewpartner B treffend beschreibt: „Die Lernstarken haben ja nie ein Problem in diesem Sinne. Ich denke immer an die Lernschwachen, die auch die Prüfung schaffen wollen, die auch ein Visum brauchen, dass denen das dann versagt bleibt, weil sie eben nicht wissen was sie da machen sollen.“ Dass vor allem nicht alphabetisierte LernerInnen die Prüfung im vorgegebenen

Zeitraumen schaffen können, sieht er als relativ unrealistisch an: „A2-Prüfung und dann vielleicht noch B1, keine Chance. Ich möchte sie ja nicht alle in einen Topf werfen, aber tendenziell gesprochen, hat eine Person, die praktisch nie gelernt hat und die Muttersprache weder schreiben noch lesen kann und sich dann hier auf B1 raufschwingen soll, das sehe ich unrealistisch, auch wenn wir alles versuchen.“ Dass für viele die Prüfung eine unschaffbare Aufgabe darstellt, sagt auch Interviewpartnerin C aus ihrer eigenen Erfahrung heraus: „Aber ich habe auch schon anderes erlebt, dass sie die Prüfung bestehen müssen um hier bleiben zu können, aber einfach nicht im Stande sind, sich ein gewisses Niveau anzueignen. [...] Es gibt Fälle, da ist es einfach problematisch. Da fehlt die Fähigkeit, die Sprache, so wie wir sie hier im Kurs anbieten, zu lernen und sie finden einfach keinen Zugang.“ Auch Interviewpartnerin C berichtet ähnliches: „Es gibt viele Fälle, die es nie schaffen werden, weil sie aufgrund verschiedener Faktoren sehr isoliert sind. Zu Hause vor allem Frauen mit Kindern, die nach diesem traditionellen Schema für den Haushalt zuständig sind und für die Kinder und das auch selbst möchten, die sind schon sehr isoliert und machen wirklich nur ganz langsam Fortschritte. Und sie brauchen viel mehr Zeit, um das Ganze dann aufzuholen, was andere in viel kürzerer Zeit schaffen.“

Hinzu kommen dann noch die Faktoren Motivation, Druck und Angst vor Sanktionen. Vom Druck der auf den Lernenden lastet, erzählen die SprachtrainerInnen auch in den Interviews: „Kursteilnehmer, die einen Kurs machen um eine Prüfung zu schaffen, um dafür ein Visum zu bekommen oder eine Aufenthaltsgenehmigung oder eine Staatsbürgerschaft, stehen unter einem viel enormeren Druck“ (Interviewpartner B). Er beschreibt auch, dass der Druck, die Prüfung bestehen zu müssen, eine große Belastung für die TeilnehmerInnen und eine Herausforderung für die Lehrkraft darstellt: „wenn es dann um das Visum und die Aufenthaltsgenehmigung geht, ist der Frustrationspegel viel, viel höher oder schneller erreicht, weil sie sich so einen enormen Druck machen. Und als Kursleiter muss man natürlich versuchen, das zu kompensieren und den Druck runterzunehmen. Es ist ein viel größerer Leidensdruck.“ Auch für Interviewpartnerin H ist es wichtig, den Leuten den Druck zu nehmen: „Den Druck nehme ich ihnen weg, weil ich finde das ist unnötig. Das wissen sie auch und das sage ich ihnen auch, dass wir sie sicher so darauf vorbereiten, dass sie das auch alle schaffen.“ Die Last von den Schultern

der KursteilnehmerInnen zu nehmen, dies sieht auch Interviewpartnerin D als ihre Aufgabe als Sprachtrainerin: „Das ist wahrscheinlich ein persönliches Anliegen, aber ich versuche ganz stark - weil bei den Leuten ja auch ein Druck entsteht, dass sie den Kurs und die Prüfung machen müssen - den Druck von den Leuten zu nehmen, dass sie wirklich gerne in den Kurs gehen, dass sie den Sinn dahinter sehen, dass wir gemeinsam lernen und sie nicht alleine sind und dass der Kurs auch Spaß macht.“ Sie sieht im Druck aber auch die positive Seite der LernerInnenmotivation: „also es wirkt schon auch motivierend, auf diese Prüfung hinzuarbeiten. Auch für mich ist es motivierend, es ist so ein richtiges Zeitl. Aber gleichermaßen ist es auch irgendwie ein Stressfaktor und löst schon einige Ängste in den Menschen aus. Also es ist so zweischneidig.“ Interviewpartnerin C sieht das so: „Ich finde es schon gut, dass man – nennen wir es – Druck hat, was zu erreichen. Dass man auf etwas hin lernt, das ist glaube ich schon motivierend und hilft.“

Also werden IntegrationskursteilnehmerInnen auch durch das Ziel, die Prüfung positiv bestehen zu wollen, zum Lernen motiviert. Diese Behauptung ist für Hans-Jürgen Krumm allerdings „eine empirisch keineswegs eindeutig gesicherte Behauptung, [...] besser belegt ist die Erkenntnis, dass Prüfungen vielfach der Ausgrenzung dienen und die Betroffenen verunsichern“ (Krumm 2009: 77). Diese Verunsicherung führt auch sehr oft zu Ängsten, vor allem die Angst vor Sanktionen bei Nichtbestehen der Prüfung kann keinesfalls motivierend wirken. So beschreibt Interviewpartner B die Auswirkungen der Angst auf den Sprachkurs und damit verbunden, natürlich auch auf die Atmosphäre im Kurs, so:

Bei mir fließen die Tränen manchmal. Sie sind manchmal so erpicht darauf, alles gut zu lernen und sie wollen diese Prüfung schaffen und irgendwann verzweifeln sie. Und da kann man dann einfühlsam sein, so viel man will, irgendwann ist der Frustrationspegel erreicht und dann explodiert der Deckel vom Topf und dann fließen sogar die Tränen im Kurs. Das habe ich schon ein paar Mal erlebt. Die Leute denken dann: „Das geht nicht, das schaffe ich nicht. Auch wenn ich fünf Jahre Zeit hätte, ich schaff das nicht.“

Interviewpartnerin C versucht den KursteilnehmerInnen auch die Angst zu nehmen: „Und sie auch psychisch stark zu machen für die Prüfungssituation. Und dass sie sich

nicht fürchten, weil die Prüfer sind nett und auf ihrer Seite. Das ist vielleicht eine andere Prüfungssituation als sie sich vorstellen oder wie die es aus der Schule oder aus anderen Situationen kennen.“

8.2.6 Forderungen und Wünsche

Im Zuge der Gespräche sind immer wieder bestimmte Forderungen oder Verbesserungswünsche von den SprachtrainerInnen geäußert worden, die an dieser Stelle zusammenfassend dargestellt werden. Diese Vorschläge haben sich aus der Praxisarbeit heraus entwickelt und spiegeln reale Problemlösungsvorschläge und Wünsche der IntegrationskursleiterInnen für ihre Arbeitspraxis wider.

Zunächst einmal eine Forderung nach einer differenzierten Einstufung der KursteilnehmerInnen um die Arbeitspraxis in den Kursen damit zu erleichtern und den Bedürfnissen der LernerInnen besser nachgehen zu können:

Ich fände es besser, die Leute von ihrem Bildungshintergrund und auch von ihrem kulturellen Hintergrund her besser zu leiten oder besser zu differenzieren in den Kursen, weil es extrem schwer ist, mit so heterogenen Gruppen zu arbeiten und da bleiben viele auf der Strecke. [...] Also man müsste schon zu Beginn bei der Einstufung besser differenzieren, nicht nur nach Grammatikkönnen, das hat oft nichts damit zu tun. Also es gibt so viele unterschiedliche Lerner und Kulturen, die man ein bisschen besser differenzieren sollte. Wobei ich auch keine Idee habe, wie man das in der Realität umsetzen könnte. Ja, das ist ein schöner Gedanke, aber da bräuchte man dann wirtschaftlich gesehen auch wieder eine gewisse Menge an Leuten um darauf dann die Kurse zu bilden. Das ist mir bewusst, dass das für ein Institut schwer realisierbar ist. Aber für mich als Unterrichtende wäre es viel befriedigender, wenn ich differenzierter ausgewählte Gruppe hätte, mit denen könnte ich besser arbeiten. (Interviewpartnerin C)

Interviewpartnerin D würde sich ein erweitertes Angebot für die KursteilnehmerInnen auch außerhalb des Kurses wünschen, wo sie ihren Interessen gemäß Plattformen zum Sprechen und Kontakte knüpfen haben könnten: „ich würde mir wünschen, dass es neben diesem Kurs auch z.B. Peer-Groups gibt, wo sich einzelnen Gruppen treffen können und da noch weiter üben können oder nach Interessen, dass sich auch das Privatleben mehr durchmischt, dass sich die Leute dann auch weitertreffen und

Freizeitprogramm machen und dabei auch Deutsch aktiv üben, einfach durch das Kommunizieren.“

Für die SprachtrainerInnen selbst äußert sie außerdem den Wunsch nach einem Supervisionsangebot und begründet das so: „Das wäre ganz wichtig, weil wir untereinander in der Kollegenschaft uns dann so quasi zwischen Tür und Angel betreuen, wenn es wirklich an die Reserven geht, wenn wir uns wirklich einmal nicht mehr distanzieren können von den ganzen Schicksalen, da brauchen wir wirklich noch mehr Betreuung.“ Auch Interviewpartnerin E hat ähnliche Wünsche: „Was ich nicht schlecht fände, wären Treffen, also Supervisionen oder Besprechungen mit allen Lehrern, wo man alles besprechen kann. Einmal im Monat oder so, einfach ein Austausch und wo auch Änderungen besprochen werden.“ Interviewpartnerin F fordert mehr Mitentscheidungsrecht für die Lehrenden, sodass innerhalb der Kursstrukturen flexibel gehandelt werden kann und die TeilnehmerInnen je nach Kompetenzen hinauf- oder hinuntergestuft werden können, wenn die Anforderungen nicht passend sind: „Was ich mir an dem Institut auch wünschen würde ist mehr Rückhalt für die Lehrer, dass man einfach flexibel reagieren kann, wenn es ein Problem gibt.“

Auf der anderen Seite wurden auch ganz konkrete Wünsche für die Zukunft der Lernenden geäußert, dass sie mehr Lern- und Fördermöglichkeiten angeboten bekommen: „wenn sie gerne Deutsch lernen, sollten sie so lange lernen können, wie sie wollen. Der, der nicht will, okay. Ich würde niemanden zwingen, aber ich würde es zur Verfügung stellen. Und ich denke es wird dann auch angenommen, wenn man eine Perspektive sieht“ (Interviewpartnerin H).

Nicht zuletzt gibt es natürlich von mehreren Seiten auch den Wunsch und die Forderung nach erhöhter Wertschätzung der Berufssparte, dies bringt Interviewpartner B auf den Punkt:

Was vielleicht nicht schlecht wäre: eine Anerkennung der Institutsleiter. Offizielle Anerkennung wäre auch nicht schlecht, das ist mir primär aber eigentlich egal. Was Wertschätzung und Anerkennung und Dankbarkeit betrifft, bin ich nicht für den Staat Österreich da und ich fordere jetzt nicht vom Bildungsminister ein Diplom oder einen Orden, aber irgendwo eine finanzielle Anerkennung. Aber sonst hole ich mir die Anerkennung von meinen Studenten und die sind meisten eh

dankbar für meinen Job, den ich leiste. Aber mehr Geld wäre nicht schlecht, das auf jeden Fall.

9. Interpretation der Ergebnisse

Bezugnehmend auf die eingangs formulierten Forschungsfragen und Hypothesen (vgl. Kapitel 6.2) werden nun die dargestellten Ergebnisse im Folgenden, mit Bezugnahme auf den Theorieteil A, interpretiert.

9.1 Arbeits- und Rahmenbedingungen

H1: Die Arbeitsbedingungen in Deutsch-Integrationskursen sind für die SprachtrainerInnen selbst nicht zufriedenstellend und wirken sich damit auch maßgeblich auf deren Unterrichtspraxis aus.

Die erste Hypothese kann mit Blick auf die Ergebnisse der Gesprächsauswertung (vgl. Kapitel 8.2.1) nur teilweise verifiziert werden. So kann man ganz klar sagen, dass viele der InterviewpartnerInnen große Unzufriedenheit in Bezug auf Arbeitsverhältnis, -zeiten und Bezahlung geäußert haben. So fühlen sie sich in Anbetracht ihrer Qualifikationen (vgl. Kapitel 8.1) deutlich unterbezahlt, die meisten kritisieren dabei nicht nur den niedrigen Stundensatz, sondern vor allem auch die nicht entlohten Vor- und Nachbereitungsstunden, die gerade in diesem Berufsfeld eine Grundvoraussetzung für einen qualitativ hochwertigen Unterricht darstellen. Die meisten sind jedoch mit den anderen Rahmenbedingungen, wie infrastrukturelle Voraussetzungen, Kursräumlichkeiten, Atmosphäre am Institut und Zusammenarbeit mit den KollegInnen durchwegs zufrieden. Man kann also daraus schließen, dass letztgenannte Rahmenbedingungen zu einem positiven Arbeitsklima beitragen und so über die weniger zufriedenstellenden Faktoren wie Bezahlung und Vertragsregelungen hinwegblicken lassen. Auch wenn die Forderung nach einer adäquaten Honorierung der Arbeit von SprachtrainerInnen in Integrationskursen laut wird, so machen alle Befragten dennoch

ihren Job gerne und mit viel Leidenschaft, inhaltlich gesehen sind also alle mit ihrer Arbeit sehr zufrieden. Dieser Umstand kommt auch in folgenden Wortmeldungen des Interviewpartners B deutlich zum Ausdruck: „Also, was mich betrifft, ich mache meinen Job sehr, sehr gerne und es ist in der Klasse ein Geben und ein Nehmen und das ist es, was mich eigentlich noch daran hält, diesen Job zu machen. [...] Die Leute sind sehr dankbar dafür und sie geben mir die Energie in gewisser Weise auch wieder zurück. Das ist das, warum ich den Job mache, nicht des Geldes wegen, sicher nicht.“

Worin sich auch alle einig waren, ist, dass sich die verbesserungswürdigen Arbeits- und Rahmenbedingungen absolut nicht auf ihre Unterrichtspraxis auswirken: „Also ich würde jetzt nicht sagen, dass ich mir deswegen weniger Mühe gebe. Da habe ich jetzt schon den Grundsatz, dass ich mich genauso anstrenge, die Kursteilnehmer können ja auch nichts dafür“ (Interviewpartnerin D). Dies mag allerdings auch deshalb so ein eindeutiges Ergebnis unter den Befragten sein, weil sie – mit Ausnahme von zweien – alle erst relativ kurz in der Arbeitspraxis stehen und mit viel Energie und Elan an das Unterrichten herangehen. Viele haben dabei auch noch die Hoffnung, dass sich früher oder später doch noch etwas an den Arbeits- und Rahmenbedingungen ändern wird. Was jedoch zu befürchten bleibt, und das deckt sich mit der Prognose von Barkowski (vgl. Kapitel 4.3) ist, dass wenn diese Änderungen nicht eintreffen, sich die Unzufriedenheit früher oder später dann auch auf die Unterrichtspraxis auswirken könnte. So gibt Interviewpartnerin E zu bedenken: „Es kann schon passieren, bei älteren Kollegen, die das schon sehr lange machen und schon sehr lange in der Branche sind, dass sie ausgebrannt sind und aufgrund dieser fehlenden Wertschätzung in der Gesellschaft vom Staat. Ja, sie fühlen sich da zu wenig unterstützt, auf mehreren Ebenen.“

Interessant zu sehen war auch, dass sich teilweise schon eine gewisse Resignation eingeschlichen hat bzw. ein Zurückschrauben der eigenen Ansprüche stattgefunden hat. So werden Aspekte der Arbeits- und Rahmenbedingungen sogar positiv hervorgehoben, die eigentlich als Grundvoraussetzung für eine funktionierende Praxisarbeit in diesem Bereich gelten bzw. dieses maßgeblich erleichtern würden. InterviewpartnerIn F sagt dazu beispielsweise: „Aber wir müssen schon froh sein, dass wir mittlerweile ein Lehrerzimmer haben. Und das Kursleitertreffen, das wir hatten, das war auch unbezahlt.“

Ich glaub auch, dass es sehr selten ist, dass man irgendwo Vor- und Nachbereitungszeit bezahlt bekommt.“

Die erste Hypothese kann demnach nur teilweise verifiziert werden, in dem Sinn, dass eindeutig Unzufriedenheit mit den derzeit vorherrschenden Arbeits- und Rahmenbedingungen vorherrscht, diese sich aber (noch) nicht auf die Unterrichtspraxis der SprachtrainerInnen auswirkt.

9.2 Integrationsvereinbarung und ihre Auswirkungen

H2: SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen stehen der Integrationsvereinbarung kritisch gegenüber. Aus der Praxis heraus sehen sie die negative Auswirkungen der Integrationsvereinbarung auf den Lehr- und Lernprozess: Die Integrationsvereinbarung und die damit verbundene verpflichtende Sprachprüfung verursacht bei den KursteilnehmerInnen oft Druck und Angst vor Sanktionen bei Nichterfüllung.

Die zweite Hypothese kann insofern verifiziert werden, dass sich die befragten SprachtrainerInnen alle kritisch in Bezug auf die bestehende Integrationsvereinbarung äußerten. Der Hauptkritikpunkt betraf dabei die undifferenzierte Sichtweise des Gesetzes, bei dem alle in einen Topf geworfen werden, egal welche Hintergründe die Lernenden mitbringen (vgl. dazu auch Kapitel 3.3.2). Dies stellt eindeutig eine Form von Diskriminierung dar, die in der derzeit herrschenden österreichischen Gesetzeslage in Bezug auf Sprache und Integration verankert ist. Birgit Rommelspacher definiert den Begriff, den sie auch immer im Kontext von Rassismus sieht, so: „Eine Diskriminierung liegt dann vor, wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu den Mitgliedern der Mehrheit weniger [...] Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft haben“ (Rommelspacher 2011: 30). Diese Form der Diskriminierung spiegelt sich auch im österreichischen Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz wieder, in dem scheinbar wahllos entschieden wird, wer die IV zu

erfüllen hat und bestimmte Sprachkenntnisse vorweisen muss und wer dies nicht tun muss (vgl. Kapitel 3.3).

Die Undifferenziertheit des Gesetzes spiegelt sich auch darin wider, dass Menschen ohne Schulbildung, ohne in ihrer Erstsprache alphabetisiert zu sein, denselben Anforderungen gerecht werden müssen, wie Menschen, die 12 Jahre lang eine Schule besucht haben. Diese große Kluft zwischen lerngewohnten und lernungewohnten KursteilnehmerInnen wird in der Arbeitspraxis von den SprachtrainerInnen stark wahrgenommen (vgl. Kapitel 8.2.5). Sie versuchen alle Beteiligten auf das gemeinsame Ziel, das Bestehen der Sprachprüfung adäquat vorzubereiten, sehen dabei aber auch gleichzeitig die Aussichtslosigkeit bei vielen, die in solch kurzer Zeit die Prüfung einfach nicht schaffen können. Sprachenlernen ist ein komplexer Prozess, der vor allem Zeit braucht. Die vorgegebene Zeitspanne, innerhalb der die Prüfung zu bestehen ist, egal welche Grundvoraussetzungen die Person mitbringt, ist für viele daher zu knapp bemessen. Und genau diese Diskrepanz nehmen die SprachtrainerInnen in ihren Kursen wahr und setzen alles daran, dem entgegenzuwirken, was sie oft vor unüberwindbare Herausforderungen stellt. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Kritikpunkten der ExpertInnen (vgl. Kapitel 3.3). So sieht auch Bernadette Mayrhofer ein wesentliches und großes Problem in der „unterschiedslosen Behandlung der [von der IV] betroffenen Personen“ (Mayrhofer 2010: 46). So weist sie auf folgenden Umstand hin:

ZuwanderInnen mit sehr heterogenen (Lern-)Biographien und in unterschiedlichsten Lebenskonstellationen werden mit den gleichen Rahmenbedingungen konfrontiert. Dass sie Lebensumstände und Lernerfahrungen der MigrantInnen stark divergieren, wird von politischer Seite ignoriert. Das legt den Verdacht nahe, dass die IV in erster Linie als Selektionsinstrument missbraucht wird. (Mayrhofer 2010: 47)

Dass sich Angst immer auch negativ auf den Lernprozess der Betroffenen auswirkt steht außer Frage: „Aus menschen- und sprachrechtlicher Perspektive ist diese Praxis untragbar, vor allem dann, wenn das Bestehen einer Prüfung [...] Bedingung für den weiteren Aufenthalt in Österreich darstellt“ (Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009a: 9f.). Die befragten SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen versuchen daher mit unterschiedlichsten Methoden den TeilnehmerInnen die Angst so gut es geht zu

nehmen. Krumm weist außerdem darauf hin, dass Prüfungen in einer neuen Sprache immer auch ein „Gefühl des Ausgeliefertseins“ (Krumm 2009: 78) mit sich bringt und sieht darin einen Rassismus, der „sich auch im Stumm-Machen, im Unterdrücken der mitgebrachten Familiensprachen“ (Krumm 2009: 78) äußert. „Die Alternative wäre eine Kombination von Deutschkursen mit Angeboten zu Erhalt oder Förderung der Herkunftssprachen“ (Krumm 2009: 78; vgl. dazu auch Kapitel 4.2).

Anders verhält es sich jedoch mit dem Zeit- und Prüfungsdruck. Nicht alle sehen diesen Druck, der auf den Schultern der KursteilnehmerInnen lastet, als nur negativ an. Einige sehen in der bevorstehenden Prüfung ein Ziel, das die Lernenden motivieren kann (vgl. Kapitel 8.2.5). Krumm sieht diesen Prüfungsdruck, der nicht nur auf den Lernenden, sondern auch auf den Lehrenden lastet, als „fatal [an], katapultiert er doch die wirklich integrationsentscheidenden sprachübergreifenden Lernziele aus dem Sprachunterricht hinaus, weil sich alles nur noch um die Prüfung dreht“ (Krumm 2009: 80). Auch die Kapitel 4.1 dargestellten Motivationskriterien innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung für Erwachsene bzw. die dort dargestellten Störfaktoren stehen teilweise im Kontrast zu den in Kapitel 8.2.5 dargestellten Ergebnissen. Die Erfahrung in der Praxis zeigt also entgegen der Darstellung in der Theorie, dass ein gewisser Prüfungsdruck sich auch positiv auf das Lernverhalten und die Lernmotivation der KursteilnehmerInnen auswirken kann. Diesen Umstand bestätigen auch andere Berichte aus der Praxis (vgl. Kapitel 3.3.1). Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass auch wenn Zeit- und Prüfungsdruck motivierende Wirkung haben können, dies keinerlei Aussage über den Lernerfolg bzw. dem nachhaltigen Spracherwerb liefert.

Die Hypothese kann also insofern größtenteils verifiziert werden. Es darf dabei allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass die Auswirkungen der IV auf den Kurs selbst von den SprachtrainerInnen nicht immer als nur negativ empfunden werden, sondern durchaus auch positive Aspekte für die Lernmotivation der Beteiligten bedeuten kann.

9.3 Anforderungen an die SprachtrainerInnen

H3: Die Rolle der Lehrperson in Deutsch-Integrationskursen geht über die klassische LehrerInnenrolle hinaus, sie müssen auch noch andere Rollen (SozialarbeiterIn, BeraterIn, etc.) übernehmen und sich häufig mit den privaten und oftmals traumatischen Erlebnissen der TeilnehmerInnen auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung geht häufig über den Unterrichtsrahmen und die Lerninhalte hinaus.

Die dritte Hypothese kann eindeutig verifiziert werden. Dass sie SprachtrainerInnen in Integrationskursen eine Vielzahl an Rollen übernehmen, die über die Sprach- und Kulturvermittlung hinausgehen, konnte aus den Gesprächen eindeutig herausgefiltert werden. Wie bereits im Zuge der Auswertung (vgl. Kapitel 8.2.3) genau beschrieben, handelt es sich hierbei um die Rollenbilder BeraterIn, SozialarbeiterIn, PsychologIn, FreundIn, Elternteil und MusterösterreicherIn. Diese decken sich in etwa mit denen in der Fachliteratur beschriebenen Rollenzuweisungen (vgl. Kapitel 5.2). Für viele der GesprächspartnerInnen ist es besonders schwer sich aus den Rollenbildern, für die sie sich meist weder qualifiziert noch kompetent fühlen und in die sie von den KursteilnehmerInnen ganz automatisch gedrängt werden, auch wieder herauszulösen. So fällt eine Abgrenzung oft schwer und der Grat zwischen vertrauensaufbauender Nähe und notwendiger emotionaler Distanz ist dabei oft sehr schmal. Diese Rollenzuschreibung wird häufig als problematisch und belastend wahrgenommen, die Abgrenzung dabei als besonders schwierig und mühsam. Dass dieser Umgang mit Nähe und Distanz natürlich von der jeweiligen Persönlichkeit der Lehrperson abhängig ist, steht außer Frage. Manche fühlen sich in der einen oder anderen Rolle, die ihnen übergestülpt wird, sehr wohl, andere sind dabei einfach nur überfordert. So waren auch die Wortmeldungen dazu ganz unterschiedlich zu deuten. Dass Abgrenzung in diesem Job wichtig ist, stellt Interviewpartner B fest: „Es gibt Leute, die sind dankbar für deine Hilfe und kommen vielleicht noch ein zweites Mal. Es gibt aber auch Leute, die aufdringlich werden und glauben, wenn du einmal geholfen hast, bist du verpflichtet immer zu helfen. Da muss man sich dann abgrenzen und sie an Stellen verweisen, die

ihnen kompetent helfen können.“ Interviewpartnerin D beschreibt dieses Verhältnis von Nähe und Distanz sehr treffend: „Die Kurse dauern 6 Monate und man wächst mit dieser Gruppe und den einzelnen Teilnehmern sehr zusammen, das ist ein starkes Gruppenzugehörigkeitsgefühl, wo man dann auch sehr viel vom privaten Leben mitbekommt. Und da muss man als Lehrende wirklich darauf achten, dass man Mitgefühl zeigt, aber sich dann auch distanziert von diesen Schicksalen.“ Auch Interviewpartnerin C sieht den problematischen Aspekt von zu viel Nähe und erklärt: „Ich glaube, man reagiert automatisch auf menschliche Dinge, wobei ich immer mehr dazu komme, dass ich mich abgrenze. Also das ist auch ein Lernprozess, wo man auch – ohne das jetzt herzlos wirken zu lassen – sagt: ‚Da kann ich dir jetzt nicht helfen.‘ [...] Weil ich mich in einer gewissen Art und Weise einfach abgrenzen muss und auch nur begrenzt für mich Ressourcen und Energien habe.“ Dies zeigt sehr deutlich, welche Anforderungen an die SprachtrainerInnen gestellt werden und sie müssten, um allen gerecht zu werden, umfassende Kompetenzen in vielen Bereichen aufweisen (vgl. dazu auch Kapitel 5.1), für die sie aber innerhalb einer DaF/DaZ-Ausbildung nicht qualifiziert werden. Es empfiehlt sich daher, sich als SprachtrainerIn in Deutsch-Integrationskursen von all diesen an sie gestellten Anforderungen, für die sie nicht qualifiziert sind, zu distanzieren. Denn nur so werden Entscheidungsträger aus der Politik gezwungen sein, adäquate Beratungsangebote zur Verfügung zu stellen (vgl. Plutzar 2007: 12).

Dieses Ergebnis macht auch deutlich, wie schon im Kapitel 5.3 erwähnt, wie wichtig nicht nur eine Thematisierung dieser Problematik innerhalb der Ausbildung, sondern auch eine professionelle Auseinandersetzung damit ist. Das heißt, Supervisionsangebote für SprachtrainerInnen sind unumgänglich, um die an sie gestellten Anforderungen adäquat besprechen und reflektieren zu können und in Belastungssituationen professionelle Hilfe zu bekommen (vgl. dazu auch Kapitel 8.2.6). Dass eine ständige Reflexion der eigenen Rolle unumgänglich ist, wird auch von wissenschaftlicher Seite festgestellt und wurde bereits im Kapitel 5.2 näher erläutert.

Hinzu kommt der Faktor, auf den bereits in Hypothese eins ausgiebig eingegangen wurde, dass trotz dieser zusätzlichen Anforderungen und Leistungen, die SprachtrainerInnen in Integrationskursen erbringen müssen, weder die Anerkennung und Wertschätzung, noch die adäquate Honorierung dessen vorhanden ist.

Die dritte Hypothese kann somit eindeutig verifiziert werden. Es wird eine Vielzahl an Anforderungen an die SprachtrainerInnen in Integrationskursen gestellt, die weit über die Sprach- und Kulturvermittlung hinausgehen und ihre Kompetenzen und Qualifikationen oft überschreiten.

9.4 Unterrichtspraxis in heterogenen Gruppen

H4: Der Unterricht in heterogenen Gruppen hinsichtlich (Lern-)Biografien, schwierige Lebenslagen, psychische Probleme und Krankheiten, etc. gestaltet sich oft problematisch. Die Heterogenität in der Gruppe belastet den Lehr- und Lernprozess und führt zu wachsenden Anforderungen an die Arbeitspraxis von SprachtrainerInnen in Integrationskursen.

Die vierte Hypothese kann eindeutig verifiziert werden. Dass sich die Arbeit in heterogenen Gruppen oft als schwierig gestaltet, darin sind sich alle Befragten einig (vgl. Kapitel 8.2.2). Die Heterogenität kann dabei auf unterschiedlichen Ebenen bestehen. Unterschiedliche Herkunftsländer und Erstsprachen führen oft zu kulturellen oder religiösen Konflikten innerhalb der Gruppe, die von Seiten der Lehrkraft ausgeglichen werden müssen. Dieser Umstand scheint jedoch in allen multilingualen Gruppen im Bereich Deutsch als Zweitsprache gegeben zu sein und ist daher nicht nur ein Spezifikum der Arbeit in Integrationskursen. Was jedoch speziell in diesen Kursen zum Tragen kommt, sind die unterschiedlichen LernerInnenbiografien und auch -erfahrungen. Hier besuchen TeilnehmerInnen, die seit 20 Jahren in Österreich leben und bis jetzt ihren Alltag auch ohne Sprachkurs gut gemeistert haben zusammen mit TeilnehmerInnen, die erst vor ein paar Wochen nach Österreich gekommen sind und somit noch kaum Kontakt zur Deutschen Sprache hatten einen Kurs. Gemeinsam ist ihnen nur der Umstand, dass sie beide besagte Sprachprüfung bestehen müssen. Wie passt das zusammen? Für Krumm eigentlich gar nicht, denn „[d]ie Sprachbedürfnisse von Migranten und Migrantinnen sind so verschieden wie ihre Lernvoraussetzungen und Lebenssituationen

– eine einheitliche Sprachprüfung für alle bewirkt daher keinen die Integration förderlichen Spracherwerb“ (Krumm 2009: 79).

Der Umgang mit dieser Heterogenität ist seitens der befragten Lehrkräfte ganz unterschiedlich. Die Unterrichtsvorbereitung ist diesbezüglich allerdings in jedem Fall sehr zeit- und energieaufwändig, wenn man auf die unterschiedlichsten LernerInnenbedürfnisse adäquat reagieren und darauf eingehen möchte, was schließlich per Gesetz von den SprachtrainerInnen eingefordert wird (vgl. Kapitel 3.2.3). Dies führt wieder zur Problematik der nicht entlohten Vor- und Nachbereitungsstunden, es scheint ein Teufelskreis zu sein, bei dem vor allem die Rahmenbedingungen nicht mit den Anforderungen zusammenpassen.

Um die SprachtrainerInnen hier zu entlasten, müsste schon in der Kurseinteilung angesetzt werden und ein differenzierteres Kursangebot geschaffen werden (vgl. Kapitel 3.3.4 und Kapitel 8.2.6). Klar ist jedoch, dass ein ökonomisch ausgerichtetes Sprachinstitut auf solche Forderungen nicht reagieren wird, da hier die Kursauslastung und die Kundenzufriedenheit an erster Stelle stehen. Dieser ökonomische Gedanke im Kontext von Sprachlernprozesse sollte jedoch differenziert betrachtet werden. So wie die ÖIF-Zertifizierungen derzeit an die Institutionen vergeben werden, ist ein deutlicher Mangel an Qualitätskontrolle seitens des ÖIF zu erkennen (vgl. Kapitel 3.3.2). Also bleibt den SprachtrainerInnen für ihre Arbeitspraxis momentan keine andere Wahl, als den Sprachlernbedürfnissen in heterogenen Integrationskursen bestmöglich mit einem differenzierten Lernangebot zu begegnen, was sie vor enorme Herausforderungen in der Unterrichtsvorbereitung sowie -praxis stellt (vgl. Kapitel 8.2.2).

9.5 Rahmencurriculum und Sprachprüfung

H5: Das festgelegte Rahmencurriculum entspricht nicht den realen Bedürfnissen der LernerInnen. SprachtrainerInnen in Integrationskursen werden deshalb gezwungen, sich in ihrer Unterrichtspraxis einzuschränken und den Kurs vermehrt auf die Ansprüche der zu bestehenden Sprachprüfung auszurichten. Die LernerInnenbedürfnisse bleiben dabei oft auf der Strecke.

Ein unerwartetes, jedoch sehr interessantes Ergebnis der Gespräche war, dass das offizielle Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse (vgl. Kapitel 3.2.3) bei den Befragten weitgehend unbekannt war und sich die Sprachinstitute nicht danach zu richten scheinen. Einige Befragten kannten das offizielle Rahmencurriculum zwar peripher, gehen im Unterricht aber nicht explizit danach vor, was natürlich auch immer im direkten Zusammenhang mit den Richtlinien der Sprachinstitute steht. Dieser Umstand kann einerseits auf die Uninformiertheit mancher SprachtrainerInnen in punkto Gesetzgebung zurückzuführen sein (vgl. Kapitel 8.2.4), andererseits steht er wieder in direktem Zusammenhang mit der Kritik am ÖIF und dessen fehlende Qualitätskontrolle (vgl. Kapitel 3.3.2 und Kapitel 9.4). In Bezug auf die oben genannte Hypothese kann daher der erste Teil nicht direkt, bezogen auf das offizielle, im Gesetz verankerte Rahmencurriculum beantwortet werden.

Die meisten SprachtrainerInnen gehen in ihren Kursen nach Lehrwerken vor und richten sich demnach indirekt auch nach einem Curriculum, dem der Bücher, die nach dem GERS entwickelt wurden, nachdem sich das offizielle Rahmencurriculum ja auch richtet. Insofern kann die Frage nach den realen Bedürfnissen der Lernenden nur in Bezug auf die vorgegebenen Lehrinhalte der Lehrwerke beantwortet werden und nicht wie ursprünglich angenommen, in Bezug auf das Rahmencurriculum für Integrationskurse. Was jedoch eindeutig beantwortet werden kann, ist die Frage danach, inwieweit sich die Kursinhalte nach der zu bestehenden Sprachprüfung richten müssen und demnach den Unterricht maßgeblich mitbestimmen. Auf die Frage, ob nun die vom Lehrwerk vorgegebenen Inhalte den Bedürfnissen der LernerInnen entsprechen, antwortet Interviewpartnerin E:

Ja und nein, also es kommt immer auf den Hintergrund und die Absicht der Lernenden an. Wenn der jetzt eine Prüfung braucht, deckt das Buch schon alles ab, es ist ja auch dafür konzipiert. Aber natürlich, wenn ich die Prüfung machen will, muss ich trotzdem noch extra die Prüfungsformate lernen. Sonst, vor allem für die Leute, die schon länger da sind, deckt es sicher nicht alles ab. Die brauchen eigentlich was anderes. [...] Ich gebe auch immer Zusatzmaterialien aus und richte mich nicht immer streng nach dem Buch.

Dieses Zitat macht deutlich, was auch in der Auswertung beschrieben wurde (vgl. Kapitel 8.2.5), dass die Kursinhalte auch stark von der Prüfungsvorbereitung geprägt sind (vgl. dazu auch Kapitel 3.3.2). So wird auch in der Fachliteratur von Krumm festgestellt: „Die meisten Lehrenden reagieren [...] mit teaching to the test, d.h. einer Modifikation der Kurskonzepte, so dass der Unterricht primär der Vorbereitung auf die Prüfung dient, so dass möglichst viele eine Chance haben, die Prüfung zu bestehen“ (Krumm 2009: 80).

Aber auch, wenn die Prüfungsvorbereitung impliziert, dass vorwiegend das Prüfungsformat trainiert werden muss (vgl. Kapitel 8.2.5), so wurde in den Gesprächen doch deutlich, dass es abseits davon auch Raum und Zeit gibt, um Sprache zu vermitteln, auf die individuellen Sprachlernbedürfnisse einzugehen und die Leute für das Sprachenlernen zu begeistern, wie es auch Interviewpartnerin G sieht:

Ich schaue immer, dass ich sehr viel hineinpacke in meinen Kurs, je nachdem wie die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen sind. Jemanden, der nur die Integrationsprüfung braucht, mit dem kann ich nicht irgendwelche schwierigen grammatikalischen Strukturen machen, das ist sinnlos. Aber der Appetit kommt beim Essen. Bei manchen ist es so, dass sie wirklich dieses Aha-Erlebnis haben und sich denken, das ist ja toll, da könnte ich noch viel mehr machen. Und dann gehe ich auf diese Bedürfnisse auch ein.

Die fünfte Hypothese kann also nur teilweise verifiziert werden. Auch wenn die Prüfungsvorbereitung eine gewisse Einschränkung der Freiheiten in der Kursgestaltung bedeutet, so gibt es für die SprachtrainerInnen doch die Möglichkeit, auf die individuellen Bedürfnisse der LernerInnen einzugehen und auch abseits der vorgeschriebenen Inhalte ihren Unterricht zu gestalten. Das ist ein durchaus positives Ergebnis, wenn man die Überlegung von Krumm mitberücksichtigt, dass der Deutschkurs immer auch „in den sozialen Nahraum [eingebettet werden muss], also Deutsch am Arbeitsplatz oder zumindest berufsbezogen, Deutsch im Kontext der familialen Bildung, in Koordination mit dem Gesundheits- oder Sozialsystem. Ein banales Alltags-Einheitscurriculum und eine Einheitssprachprüfung für alle sind kontraproduktiv und stellen ein Integrationshindernis dar“ (Krumm 2009: 76). Diesen Anforderungen werden die SprachtrainerInnen in Integrationskursen schon insofern gerecht, indem sie auf die individuellen Sprachlernbedürfnisse der KursteilnehmerInnen eingehen.

10. Abschluss und Ausblick

Im abschließenden Teil dieser Arbeit werden die zentralen Punkte noch einmal zusammenfassend in einem Gesamtüberblick dargestellt und daraus resultierend einige Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge abgegeben.

Wachsende Anforderungen für SprachtrainerInnen

Zusammenfassend zeigt die vorliegende empirische Untersuchung deutlich, welche vielschichtigen Anforderungen an SprachtrainerInnen in Integrationskursen gestellt werden. Diese gehen weit über die Vermittlung von Sprache und Kultur hinaus und stellen die KursleiterInnen oft vor unüberwindbare Herausforderungen, die häufig als problematisch und belastend wahrgenommen werden. Es entsteht dabei bei vielen ein Zwiespalt: Sie möchten einerseits im sozialen Gefüge der Kursgruppe persönliches Engagement für jeden Einzelnen zeigen, müssen sich aber auch gleichzeitig von zu viel Nähe zu den KursteilnehmerInnen abgrenzen. Die Aufgaben einer SprachtrainerIn in Deutsch-Integrationskursen sind nicht genau definiert und so obliegt es jedem und jeder Einzelnen zu entscheiden, wo dabei die Grenzen zu ziehen sind. Zur Entlastung der Lehrkräfte sollten vermehrt Beratungs- und Betreuungsangebote für die KursteilnehmerInnen durch fachlich kompetentes Personal abseits der Kurse angeboten werden. Um die SprachtrainerInnen bei der Bewältigung ihrer Aufgaben in der Unterrichtspraxis adäquat und bestmöglich zu unterstützen, sollten außerdem Möglichkeiten zur Supervision und Reflexion kostenlos zur Verfügung gestellt werden.

Forderung nach mehr Anerkennung der Berufsgruppe

Eine weitere zentrale Aussage der befragten SprachtrainerInnen ist der Wunsch nach Anerkennung und Wertschätzung ihrer Berufsgruppe, denn es findet derzeit keine entsprechende Honorierung der Leistung, mit der sie auch einen wichtigen Beitrag zur Integration erbringen, statt. Dieser Umstand wirkt auf die SprachtrainerInnen frustrierend und sie verfallen teilweise schon in resignierende Haltungen. Einer der befragten Sprachtrainer bringt dies wie folgt auf den Punkt: „Also dafür, dass wir

eigentlich einen tiefgreifenden Anteil haben an der Integration von Migranten und von anderen Leuten mit einer anderen Muttersprache, die hier Fuß fassen wollen und hier leben wollen, finde ich, sind die Bedingungen, unter denen wir arbeiten, katastrophal“ (Interviewpartner B). Alle befragten SprachtrainerInnen machen jedoch ihren Job sehr gerne und sehr engagiert – die Frage ist nur, wie lange noch. Früher oder später könnte diese Frustration aufgrund der fehlenden Wertschätzung auch Auswirkung auf die Unterrichtspraxis haben.

Praxiserfahrung für politische Entscheidungen nutzen

Ein Schritt zu mehr Anerkennung der Berufsgruppe würde auch bedeuten, dass die wertvollen Praxiserfahrungen der SprachtrainerInnen in Integrationskursen von politischer Seite ernst genommen und berücksichtigt werden würde. Die österreichische Integrationsvereinbarung regelt den Aspekt der Sprache im Integrationsprozess scheinbar ohne Rücksichtnahme auf die Lehrkräfte, die jedoch eine maßgebliche Rolle im Sprachenlernprozess einnehmen. Von Seiten der politischen EntscheidungsträgerInnen sollte als Konsequenz dessen die formale Gesetzgebung dahingehend verändert werden, dass sie auch die PraxisvertreterInnen zu Wort kommen lassen und deren Bedürfnisse in der Umsetzung miteinbeziehen, um so für alle Beteiligten verbesserte Arbeits- und Rahmenbedingungen zu schaffen.

Differenziertes Sprachförderungsangebot

Sprachförderung müsste auch in Österreich „als etwas die Lebenszeit und das Lebensfeld Umspannendes begriffen werden und vorhandene Sprachkompetenzen in anderen Sprachen einbeziehen. Die Situation erfordert daher ein differenzierteres Vorgehen als das bisher gewählte. [...] denn nur dadurch kann Chancengleichheit hergestellt werden und Integration und sozialer Zusammenhalt erreicht werden“ (Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009a: 11). Die Forderung nach einem differenzierten Sprachförderungsangebot in einer vielsprachigen Zuwanderungsgesellschaft wie in Österreich ist im Sinne von Diversität und Inklusion unumgänglich (vgl. Kapitel 3.3.4) und

sollte daher auch in der Sprachenpolitik berücksichtigt werden. Geht man vom Begriff der Diversität als „Diversifizierung von Lebensformen“ (Eggers 2011: 59) aus, d.h. die Schärfung einer Wahrnehmung auf „die vielfältigen Möglichkeiten hinsichtlich der Lebensstile von Subjekten“ (Eggers 2011: 59), so sollte diese Diversität – wenn man sie denn zulässt und inkludiert – in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft als etwas sehr Wertvolles und Bereicherndes erkannt werden. Die Vielfalt sollte also nicht mit aller Kraft vereinheitlicht, sondern als solche genutzt werden. Hans-Jürgen Krumm sieht das in Bezug auf das Sprachenlernen ähnlich und fordert neben „individualisierte[n] Sprachlernangebote[n], [auch] gezielte Sprachlernberatung und eine hochwertige Qualifizierung und Bezahlung der Lehrkräfte“ (Krumm 2009: 83).

Aus- und Weiterbildung für DaF/DaZ-SprachtrainerInnen

Demnach muss neben dem differenzierten Angebot auch in die Aus- und Weiterbildung von SprachtrainerInnen investiert werden, sie sollten bereits im Zuge ihrer Ausbildung bestmöglich auf die anspruchsvolle Arbeitspraxis in heterogenen Gruppen vorbereitet werden und sich ihrer Kompetenzen bewusst sein, gleichzeitig aber auch lernen, sich rechtzeitig von der ihre Kompetenz überschreitenden Aufgaben abzugrenzen. Gleichmaßen muss aber auch von politischer Seite ein Umdenken stattfinden. Die Lehrkräfte, die eine Schlüsselrolle im Integrationsprozess einnehmen, dürfen nicht ausgebeutet werden, sondern sollten adäquat hinsichtlich ihrer Qualifikationen und Leistungen anerkannt und entlohnt werden, denn „[n]ur hochmotivierte, gut ausgebildete und existentiell abgesicherte Menschen sollten als Unterrichtende in diesem Feld arbeiten, denn sie säen eine Saat, die in Zukunft in Sachen Integration aufgehen wird.“ (Plutzer 2007: 13)

Ausblick: Weiterführende Forschung

Die vorliegende Arbeit will die aktuellen Arbeits- und Rahmenbedingungen einer Berufsgruppe aufzeigen, der in der Fachliteratur, Politik und Evaluierung erst wenig Beachtung geschenkt wurde. Sie kann und soll Anstoß zur weiteren Forschung in diesem

Bereich geben, auch auf der Ebene der Lernenden, die neben den Lehrenden die zentralen AkteurInnen im Integrations- und Sprachenlernprozess sind und denen in der vorliegenden Arbeit nur am Rande Beachtung geschenkt werden konnte. Eine Untersuchung der von der österreichischen Integrationsvereinbarung betroffenen Personengruppe könnte auch Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern der erfolgreiche Abschluss eines Deutschkurses bzw. das Bestehen einer Sprachprüfung als Indikator für eine gelungene Integration angesehen werden kann. Eine Fragestellung, die mich im Zuge der Arbeit immer wieder eingeholt hat, die jedoch durch eine reine Befragung der Lehrkräfte nicht gesichert beantwortet werden konnte. Dies würde eine umfassende und vielschichtige Untersuchung auf mehreren Ebenen bedeuten, sowie eine Begleitung, Beobachtung und Befragung der von der IV betroffenen Personen voraussetzen. Eine solche Untersuchung hätte als Teil eines Evaluierungsprozesses einer gesetzlich verankerten Verordnung längst durchgeführt werden sollen.

11. Literatur

Alternativer ExpertInnenrat (2012): Maßnahmenpapier des Alternativen ExpertInnenrats für Migrations-, Integrations- und Gleichstellungsfragen. 2012/2013. – Auf: <http://www.sosmitmensch.at/static/www/files/125-loesungen-des-expertinnenrats.pdf> (Stand: 14.1.2013)

Barkowski, Hans (2008): Integration und Sprache(n). Voraussetzungen und Grenzen der Unterstützung von Integrationsprozessen in Einwanderungsgesellschaften durch Angebote zur Förderung des Zweitspracherwerbs der Immigrant/inn/en. – In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Innsbruck, Wien u.a.: Studien Verlag. S.13-28.

Boeckmann, Klaus-Börge (2007): Motivation, Integration und Deutsch als Zweitsprache. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 1/2007. S.31-48.

Böhm, Andreas (2012): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. – In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S.475-485.

Brickner, Irene (2012): EU macht Türken den Zuzug leichter. – In: DER STANDARD, 24.4.2012. – Auf: <http://derstandard.at/1334795988952/Europaeischer-Gerichtshof-EU-macht-Tuerken-den-Zuzug-leichter> (Stand: 14.1.2013)

Eggers, Maureen Maisha (2011): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. – In: Broden, Anne/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript. S.59-85.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main u.a.: Campus-Verlag.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.

Fritz, Thomas (2010): Wie politisch ist das DaZ (Sprachen) unterrichten??? (k)eine Polemik. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 2/2010. S.11-18.

Fritz, Thomas/ Laimer, Thomas (2010): Befunde zur Landeskunde in DaZ-Kursen. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 1/2010. S.64-71.

Haug, Sonja (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Working Papers 14 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. – Auf: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile (23.10.2012)

Hrubesch, Angelika (2010): Selektion durch Sprache: Integrationspolitik auf Österreichisch. – In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/2010. S.32-37.

Hunfeld, Hans (2001): Zukunftsorientierte Curricula für das globale Dorf? Eine Problemskizze. – In: Kuri, Sonja/ Saxer, Robert (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. S.96-105.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja/ Plutzar, Verena (2009a): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. – In: Plutzar, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12). S.9-13.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja/ Plutzar, Verena (2009b): Mindeststandards zur nachhaltigen Sprachförderung in Österreich. – In: Plutzar, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12). S.14-21.

Köck, Peter/ Ott, Hannes (1997): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. Donauwörth: Auer.

Kronsteiner, Ruth (2003): Kultur und Migration in der Psychologie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Deutsch lernen für die Integration ein (unkalkulierbares?) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen. – In: Plutzar, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12). S.75-85.

Krumm, Hans-Jürgen/ Plutzar, Verena (2008): Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. – Auf: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/KrummPlutzarMigrants_EN.doc (Stand: 14.1.2013)

Kugler, Dagmar (2007): Jugendliche MigrantInnen zwischen Lust und Frust im DaZ-Unterricht. Workshop auf der ÖDaF-Tagung, November 2006. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 1/2007. S.52-55.

Lüle, Gül/ Reifenauer, Sabine (2010): Überforderung per Gesetz. Erfahrungen mit der Integrationsvereinbarung. – In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/2010. S.53-58.

Mayrhofer, Bernadette (2010): Folgen der derzeitigen Sprachenpolitik in Österreich am Beispiel der Integrationsvereinbarung. . – In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/2010. S.45-52.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.

Mitis, Irene (2003): Die österreichische "Integrationsvereinbarung" im Vergleich mit Integrationskursen in anderen europäischen Staaten. Diplomarbeit. Wien.

Neidhardt, Heike (2006): Zum lebenslangen Lernen gezwungen? Chancen und Risiken einer gesetzlichen „Bildungspflicht“ für Erwachsene. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. – Auf: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/neidhardt06_01.pdf (Stand: 14.1.2013)

ÖdaF (2010): Integration fördern – Menschenrechte verwirklichen. Für eine ressourcenorientierte Integration statt verpflichtender Nachweise von Sprachenkenntnissen. Abschlusserklärung des 9. *Transnationalen ExpertInnenforums Sprache und Migration* Wien/Österreich im Mai 2010. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 2/2010. S.7-10.

ÖSZ/ BMUKK/ BMWF (2009): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. (= Themenreihe LEPP des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums 4). Graz/ Wien: ÖSZ.

Plutzer, Verena (2007): Lernen der Zweitsprache – Lernen in der Zweitsprache – Herausforderungen für Unterrichtende. – In: Deutsch als Zweitsprache, 3/2007. S.9-15.

Plutzer, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. – In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Innsbruck, Wien u.a.: Studien Verlag. S.103-119.

Plutzer, Verena (2010): Zuwanderung und Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder. – In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1.Halbband. - Berlin u.a.: de Gruyter. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). S.107-123.

Riemer, Claudia (2010): Motivierung. – In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 2.Halbband. - Berlin u.a.: de Gruyter. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). S.1152-1157.

Rohsmann, Katarina (2003): Die "Integrationsvereinbarung" der Fremden-gesetz-novelle 2002: Integrationsförderung durch Sprach(kurs)zwang? Diplomarbeit. Wien.

Romano, Massimo (2007): Im Zeichen des Chamäleons. – In: terra cognita. Schweizer Zeitschrift zur Integration und Migration, Heft 10/2007. S.14-17.

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? – In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S.25-38.

Salgado, Rubia (2010): Deutsch als Zweitsprache im Kontext hegemonialer Verhältnisse. Oder: Das Einzige, was wir wollen, ist, die Welt zu verändern. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 2/2010. S.38-44.

Scheck, Raimund (2003): Sprache und Integration: eine Untersuchung der Integrationsvereinbarung auf ihre Tauglichkeit zur Integration. Diplomarbeit. Wien.

Schmidt, Christiane (2012): Analyse von Leitfadeninterviews. – In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S.447-456.

Schmölz, Irene (2001): Integrative Sprachdidaktik. – In: Kuri, Sonja/ Saxer, Robert (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. S.225-233.

Schneidhofer, Eva/ Pavelka, Ulrike (2010): Deutschkenntnisse als Bedingung für Zuwanderung und StaatsbürgerInnenschaft. Ein Überblick über die rechtliche und institutionelle Situation in den deutschsprachigen Ländern. – In: ÖDaF-Mitteilungen, 2/2010. S.19-31.

Schweiger, Hannes (2010): Editorial. – In: ÖDaF-Mitteilungen, Thema: Die Politik des DaF/DaZ-Unterrichts. Heft 2/2010. S.3-4.

Spiewak, Martin (2013): Ich bin superwichtig. – In: DIE ZEIT, Nr. 02/2013. – Auf: <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> (Stand: 14.1.2013)

Stieglmayer, Irmgard (2010): BildungsarbeiterInnen im 21. Jahrhundert – ein Bericht zur Lage der Erwachsenenbildung. – In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/2010. S.68-71.

Thomae, Hans (1992): Motivation. – In: Asanger, Roland/ Wenninger, Gerd (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S.463-466.

Volf, Patrik/ Bauböck, Rainer (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt: Drava.

Witte, Arnd/ Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers / der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. – In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 2.Halbband. - Berlin u.a.: de Gruyter. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). S.1324-1340.

Online-Quellen:

BMI (2012): Niederlassung und Aufenthalt: Integrationsvereinbarung. Bundesministerium für Inneres. – Auf: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Niederlassung/start.aspx#t_Integrationsvereinbarung (Stand: 14.1.2013)

BMI (2013): Gesamte Rechtsvorschrift für Integrationsvereinbarungs-Verordnung. Bundesministerium für Inneres. – Auf: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468> (Stand: 14.1.2013)

Integration in Österreich (2012): Neue Kriterien für die Staatsbürgerschaft. – Auf: http://www.integration.at/news/staatssekretaer_kurz_neue_kriterien_fuer_die_staatsbuergerschaft/ (Stand: 14.1.2013)

MIPEX (2012): Migrant International Policy Index. – Auf: <http://www.mipex.eu/countries> (Stand: 14.1.2013)

NAG (2013): Gesamte Rechtsvorschrift für Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz. Bundeskanzleramt, Rechtsinformationssystem. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242> (Stand: 14.1.2013)

NAP-Bericht (2010): Nationaler Aktionsplan für Integration. – Auf: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/nap_bericht.pdf (Stand: 14.1.2013)

Netzwerk SprachenRechte (2012): Keine IV für türkische Staatsangehörige. – Auf: <http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/?p=730> (Stand: 14.1.2013)

ÖIF (2012a): Was ist die Integrationsvereinbarung? Österreichischer Integrationsfonds. – Auf: <http://www.integrationsfonds.at/iv/ivneu/> (Stand: 14.1.2013)

ÖIF (2012b): Liste bisher anerkannter DaF/DaZ- Zusatzausbildungen gemäß BGBlA 2011 II 205 1 § 2 Abs. 1 (1b). – Auf: <http://www.integrationsfonds.at/nc/iv/downloads/?cid=11884&did=12413&sechash=c96fbb9b> (Stand: 14.1.2013)

ÖIF (2012c): ÖIF-Prüfungen. – Auf: <http://www.integrationsfonds.at/iv/pruefung/> (Stand: 14.1.2013)

SOS-Mitmensch (2012a): 125 Lösungen für Integrationspolitik: Zeit der Ausreden ist vorbei. – Auf: <http://www.sosmitmensch.at/stories/6811/> (Stand: 14.1.2013)

SOS-Mitmensch (2012b): Das sagen die Mitglieder des unabhängigen ExpertInnenrats. – Auf: <http://www.sosmitmensch.at/stories/6812/> (Stand: 14.1.2013)

12. Anhang

Im Anhang ist im Kapitel 12.1 der Interviewleitfaden zu finden und im Kapitel 12.2 das Codesystem der qualitativen Inhaltsanalyse, erstellt und bearbeitet im Programm MAXQDA.

12.1 Interviewleitfaden

Aus der zentralen Fragestellung „Wie gestaltet sich die Arbeitspraxis der SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen unter den Rahmenbedingungen der österreichischen Integrationsvereinbarung (IV) 2011?“ heraus wurde zur Durchführung der Interviews im Vorfeld ein Interviewleitfaden zusammengestellt. Im Folgenden soll zur besseren Orientierung dieser Interviewleitfaden, gegliedert in die Bereiche „Einstiegsfragen“, „Arbeits- und Rahmenbedingungen“, „Kursalltag“, „Verpflichtende Sprachprüfung“ sowie „Integrationsvereinbarung“, dargestellt werden.

Einstiegsfragen:

- Wie sind Sie zum Bereich DaF/DaZ gekommen?
- Welche Erfahrungen haben Sie im Bereich Deutsch-Integrationskurse?

Arbeits- und Rahmenbedingungen:

- Wie sind Ihre derzeitigen Arbeitsbedingungen hinsichtlich Arbeitsverhältnis, -zeiten, Bezahlung, infrastrukturelle Voraussetzungen, etc.?
- Inwiefern haben diese Rahmenbedingungen Einfluss auf Ihre Unterrichtspraxis und -gestaltung?
- Wie zufrieden sind Sie mit den derzeitigen Arbeits- und Rahmenbedingungen?

Kursalltag:

- Wie setzen sich Ihre LernerInnengruppen in Deutsch-Integrationskursen zusammen?
- Welche besonderen Herausforderungen werden durch die Heterogenität in den Gruppen an Sie gestellt?
- Wie würden Sie die allgemeine Stimmung im Kurs beschreiben? Wie ist die LernerInnenmotivation?

- Wie gestaltet sich die Arbeitspraxis in Deutsch-Integrationskursen? Welche Unterschiede gibt es zu gewöhnlichen DaZ-Kursen?
- Sind die im Rahmencurriculum festgelegten Lernziele und -inhalte in der Praxis umsetzbar und wie unterscheiden sich die individuellen Sprachlernbedürfnisse der TeilnehmerInnen davon?
- Übernehmen Sie als SprachtrainerIn in Deutsch-Integrationskursen neben Ihrer Rolle als LehrerIn auch noch andere Rollenbilder?

Verpflichtende Sprachprüfung:

- Wie stehen Sie zu standardisierten Prüfungen?
- Inwiefern beeinflusst die bevorstehende Prüfung Ihrer Meinung nach den Lernprozess und die Lernmotivation der KursteilnehmerInnen?
- Welche Rolle spielen Prüfungs- und Zeitdruck sowie die Angst vor Sanktionen bei Nichterfüllung der IV in der Unterrichtspraxis in Deutsch-Integrationskursen?

Integrationsvereinbarung (IV):

- Wie umfassend sind Sie persönlich über die rechtlichen Rahmenbedingungen der IV informiert?
- Wie ist Ihre persönliche Meinung zur IV?
- Wie gehen Sie und Ihre KursteilnehmerInnen mit den sprachpolitischen Rahmenbedingungen in Österreich um? Wie werden diese wahrgenommen?
- Inwiefern leistet Ihrer Meinung nach das Erfüllen der IV einen positiven Beitrag zur Integration?
- Was wünschen Sie sich als SprachtrainerIn von den politischen Entscheidungsträgern in Bezug auf das Thema Integration und Sprache und die Umsetzung in die Praxis?

12.2 Codesystem

Rollenbilder [0]

- Umgang mit den Rollenbildern [0]
 - Nähe/Distanz (Autoritätsverhältnis) [27]
 - Abgrenzung [17]
 - problematisch/belastend [8]
- Vater/Mutterrolle [9]
- MusterÖsterreicherIn [1]
 - erster Kontakt [5]
 - Vorbildfunktion [1]
- FreundIn [11]
- PsychologIn [11]
- BeraterIn [12]
- SozialarbeiterIn [10]
- Sprach- und KulturvermittlerIn [2]
- MotivatorIn - Wertschätzung [12]

Integrationsvereinbarung (IV) [0]

- Integration [24]
- Sprach-/Bildungszwang [11]
- Rahmencurriculum [6]
 - Curriculum vs. reale Bedürfnisse [10]
- persönliche Meinung zur IV [5]
- Informiertheit der KTN [8]
- persönliche Informiertheit [6]
- Verwirrtheit/Unsicherheit [5]

Prüfung als Sprachnachweis [8]

- standardisiertes Format [11]
- schaffbare Anforderungen? [18]
 - Unterstützung [8]
 - diskriminierend [10]
 - Lernschwäche [16]
 - Angst [12]
 - Druck [19]

Kursalltag [0]

- Stimmung im Kurs [20]
- Spezifikum Integrationskurse [3]
 - LernerInnenmotivation [21]
 - Sprache+Politik als Thema im Kurs [6]
- Gruppenzusammensetzung [20]
- Herausforderungen [4]
 - Umgang mit Heterogenität [14]
 - Prüfungsvorbereitung [13]
- Forderungen/Wünsche [16]

Rahmenbedingungen [1]

- Arbeitszeit [8]
- Vertrag [14]
- Bezahlung [13]
- Infrastruktur [10]
- Zufriedenheit [12]
- Unzufriedenheit [31]
- Auswirkung auf den Unterricht [8]

Biographie [0]

Ausbildung [10]

Berufserfahrung [16]

Integrationskurse [12]

Persönliche Intention [11]

Abstract

In der österreichischen Integrationsvereinbarung von 2011 wurde u.a. der Bereich der Sprache gesetzlich geregelt. So müssen Drittstaatsangehörige innerhalb von zwei Jahren Kenntnisse der Deutschen Sprache vorweisen können, um dauerhaft in Österreich bleiben zu dürfen. Um dieses Ziel zu erreichen werden in ganz Österreich sogenannte Deutsch-Integrationskurse angeboten. Die SprachtrainerInnen dieser Kurse nehmen eine zentrale Rolle im Integrationsprozess ein und stehen deshalb auch im Mittelpunkt vorliegender Arbeit. Dazu wurden fokussierte qualitative Interviews mit den Lehrkräften geführt, um Einblicke in ihre Arbeitspraxis unter den derzeitigen politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen zu erhalten. Unter anderem lassen sich folgende zentralen Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dieses Gesprächsmaterials zusammenfassen: Die Arbeitsbedingungen in Deutsch-Integrationskursen weisen große Missstände auf und führen so zu Unzufriedenheit bei der Berufsgruppe der SprachtrainerInnen. Weiters zeigt die Arbeit, dass Lehrkräfte in Deutsch-Integrationskursen neben Sprach- und Kulturvermittlung auch noch viele andere Rollenbilder übernehmen müssen, die ihre Kompetenzen als Lehrende überschreiten. Insgesamt wird festgestellt, dass die Integrationsvereinbarung negative Auswirkungen auf die Kurslandschaft und die Unterrichtspraxis hat.

LEBENS LAUF

Name: Mag.^a Iris Freundorfer

Aus- und Weiterbildung:

- | | |
|------------------|---|
| 01/2012- heute | Lehrgang „ Alphabetisierung/Basisbildung und Deutsch mit MigrantInnen “, AlfaZentrum für Migrantinnen der Wiener Volkshochschulen |
| 05/2011 | ÖSD-PrüferInnenberechtigung A1/A2/B1 |
| 03/2007- 01/2010 | Universitätsmodul DaF/DaZ an der Universität Wien |
| 09/2006-03/2007 | Auslandssemester (Socrates – Erasmus) am King's College London, University of London (Großbritannien) im Bereich DaF/DaZ |
| 03/2003- 03/2013 | Studium der Deutschen Philologie an der Universität Wien
Ausbildungsschwerpunkte: Neuere Deutsche Literatur, DaF/DaZ |
| 10/2002- 09/2009 | Studium der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft mit der Fächerkombination Theater-, Film-, und Medienwissenschaft und Pädagogik an der Universität Wien.
Diplomarbeit: „ <i>Computervermittelte Kommunikation im Internet am Beispiel von Posting-Kulturen auf Nachrichtenseiten im Ländervergleich</i> “ |
| 09/1994-06/2002 | BG, BRG, WIKU in Wien 15 (Zweig: wirtschaftskundliches Realgymnasium) |

Berufserfahrung:

- | | |
|------------------|--|
| 10/2009- heute | DaZ-Sprachtrainerin bei Interface Wien , Abteilung Jugendbildungswerkstatt (Niveau A1-B1) |
| 09/2010- 08/2012 | DaZ-Sprachtrainerin beim Deutschinstitut Wien (Niveau A1-B1) |
| 02/2010-08/2010 | Auslandspraktikum am Departamento de Alemán der Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación in Santiago de Chile im Bereich Deutsch als Fremdsprache im Rahmen eines Stipendiums des BMWF |
| 11/2008- 09/2011 | Redaktionelle Mitarbeit beim Österreich Spiegel (Zeitung für den Deutschunterricht), Österreich Institut : Recherche, Didaktisierung von Artikeln und Hörfunkbeiträgen |