



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Brennpunkt Integration –
KursleiterInnen als „Feuerwehr“**
Zur Situation von Unterrichtenden in
Deutsch-Integrationskursen

Verfasserin

Lisa-Janina Dallinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

„Das Schweigen wohnt in unzähligen Wörtern-
wie das Sprechen,
nur anders geschrieben vielleicht,
ein anderer Klang.“

(Selin Prakash-Özer 2002)

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	1
1.1 Forschungsmotivation und Forschungsposition	2
1.2 Thesen und Ziele der Untersuchung	3
1.3 Struktur der Arbeit	4
 2. Theoretischer Rahmen und Begriffe	6
2.1 Migration, MigrantInnen	6
2.2 Der Begriff Integration	7
2.3 Integration und Sprache	10
2.4 FremdsprachenlehrerInnen in der Forschung	13
2.4.1 Subjektive Theorien	14
2.4.2 Das Selbstverständnis von FremdsprachenlehrerInnen.....	15
 3. Die Integrationsvereinbarungsverordnung.....	17
3.1 Inhalte	17
3.1.1 Betroffene Personen	17
3.1.2 Fristen und Kosten	18
3.1.3 Curricula: Inhalte und Ziele	19
3.1.4 Lehrpersonen.....	20
3.2 Reaktionen und Kritik.....	20
3.2.1 Integration	21
3.2.2 Bedingungen und Zumutbarkeit.....	21
3.2.3 Kosten.....	22
3.2.4 Zeit	22
3.2.5 Qualifikation der Lehrkräfte.....	22
 4. Methodisches Vorgehen.....	24
4.1 Zur Wahl der Methode.....	24
4.2 Das fokussierte Interview	24
4.3 Erzählreiz und Interviewleitfaden.....	26
4.4 Auswahl der GesprächspartnerInnen	27
4.5 Ablauf der Interviews	28
4.6 Transkription und Auswertung	29
 5. Präsentation und Auswertung der Ergebnisse.....	31
5.1 Die Interviewpartnerinnen	31
5.2 Gemeinsame relevante Themen.....	33
5.2.1 Die allgemeine Unterrichtssituation.....	33
5.2.2 Die Probleme der Lernenden.....	35

5.2.4	Verbesserungsbedarf: Zeit, Material, Methoden	40
5.2.5	Die Rolle der Lehrperson	41
5.2.6	Nähe – Distanz.....	43
5.2.7	Beratung und Betreuung für MigrantInnen	44
5.2.8	Qualifikation von DaZ-LehrerInnen, Aus- und Weiterbildung	46
5.2.9	Die Arbeitsbedingungen für DaZ-Unterrichtende	48
5.2.10	Der Beruf DaZ-LehrerIn – Wert und Abgrenzung.....	50
5.2.11	Deutschkurse als Integrationskurse? Die IV und ihre Forderungen.....	51
6.	Interpretation der Ergebnisse.....	56
6.1	„Integration“ und „Integrationsvereinbarung“	56
6.2	DaZ-LehrerInnen als SozialarbeiterInnen?	58
6.3	Aus- und Fortbildung	61
6.3.1	methodisch-didaktischer Aspekt.....	64
6.3.2	sprachlich-linguistischer Aspekt.....	64
6.3.3	pädagogisch-psychologischer Aspekt.....	64
6.3.4	sozio-interkultureller Aspekt	65
6.3.5	politischer Aspekt.....	65
6.4	Arbeitsbedingungen	65
6.5	Differenzierte Kursangebote	69
6.6	Reflexion der Methode und der Ergebnisse	70
7.	Schlussfolgerungen und Ausblick	72
7.1	Sprachenpolitische Fragen	72
7.2	Wie sieht die Zukunft aus?.....	75
7.3	Ein Blick auf die Nachbarn	77
7.4	Weiter forschen	78
8.	Literatur	81
9.	Anhang.....	89
9.1	Transkription zum Interview mit Frau A	89
9.2	Interviewleitfaden.....	101
9.3	Zusammenfassung	102
9.4	Abstract	105
9.5	Lebenslauf	106

1. Einleitung

Wenn MigrantInnen nach Österreich kommen, verspüren sie sehr bald das Bedürfnis, Deutsch zu lernen, um soziale Kontakte zu knüpfen und den Alltag bewältigen zu können. Es wird ihnen jedoch bald klar, dass die Kenntnis der Sprache noch lange nicht bedeutet, von nun an ein vollwertiges Mitglied dieser Gesellschaft zu sein. Trotz der vielen neuen Wörter sind sie zum „Schweigen verdammt“ – Schweigen auf politischer, kultureller und gesellschaftlicher Ebene. Sie lernen eine Sprache und können trotzdem nicht mitreden, sie bleiben weiter ausgegrenzt. So geht es vielen MigrantInnen und Flüchtlingen in Österreich.

„Wenn jemand unsere Sprache spricht, dann versteht er uns, und dann ist er automatisch integriert.“ (Frau A) Diese Rechnung geht also in der Realität nicht auf. Trotzdem soll Integration in Österreich so funktionieren. Diejenigen, die zu „uns“ kommen, müssen „unsere“ Sprache lernen, sie müssen sich „uns“ anpassen, um angenommen zu werden. Um dies zu garantieren, werden Migrantinnen und Migranten in Kurse geschickt, in denen ihnen all dies beigebracht werden soll: unsere Sprache, unsere sozialen Regeln, wie ein Zahlschein ausgefüllt werden will und was man auf keinen Fall zur Nachbarin sagen darf. Überspitzt gesagt sind dies die Inhalte, welche die „Deutsch-Integrationskurse“ der Integrationsvereinbarungsverordnung (IV) beinhalten. Eine Interviewpartnerin, welche später als Frau F vorgestellt wird, beschreibt, wie in diesen Sprachkursen eine Vermittlung von „Wie bist du brav in Österreich“ Kompetenzen stattfindet.

Um die Integration in Österreich voranzutreiben, sind diese Maßnahmen im Rahmen der Integrationsvereinbarung für alle MigrantInnen Pflicht, eine Nichterfüllung hätte Strafen bis hin zur Abschiebung zur Folge.

Für die MigrantInnen sind Deutschkenntnisse natürlich ein wesentlicher Vorteil, doch wie die Ergebnisse meiner Untersuchung aufzeigen, darf es nicht bei der Gleichung Sprache=Integration bleiben. Diese stellt einen Trugschluss dar, denn es gehört weitaus mehr als Spracherwerb dazu, um integriert zu sein.

Jene interviewte Frau F deutet diese Milchmädchenrechnung als ein „Nicht-handeln-wollen“ der Regierung. Sie meint: „Die Politik macht es sich insofern einfach, dass sie sagt: Wenn jemand unsere Sprache spricht, dann versteht er uns, und dann ist er automatisch integriert“ (Frau F).

Diese Vorstellungen von Integration und die Erwartungen, die dadurch an die Deutschkurse gestellt werden, wirken sich auf die Kurse und die Unterrichtenden aus. Durch die IV wird den LehrerInnen nämlich eine große Verantwortung für das Gelingen von Integration in Österreich auferlegt. Dass sich diese Aufgabe jedoch nicht in einem Sprachkurs erfüllen lässt, zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung. In dieser Arbeit soll der Fokus auf die Unterrichtenden in den Deutsch-Integrationskursen gerichtet werden, auf ihre schwierige Situation zwischen Sprachvermittlung und Integrationsunterricht. Wie gehen sie mit dieser Erwartungshaltung um? Können sie überhaupt etwas im Prozess der Integration der Lernenden bewirken? Wie beurteilen sie selbst die Vorgaben durch das Gesetz der Integrationsvereinbarung? Können Deutschkurse und somit die Unterrichtenden selbst das leisten, was die Integrationsvereinbarung als Ziel formuliert?

1.1 Forschungsmotivation und Forschungsposition

Mein Interesse an der Problematik der Integrationskurse und der Integrationsvereinbarung entstand, als ich mich selbst in der Position der Leiterin eines Deutschkurses wiederfand. In diesem Kurs saßen auch einige TeilnehmerInnen, welche die durch die IV vorgeschriebene Integrationsprüfung absolvieren mussten. Ich informierte mich ausführlich über die Rahmenbedingungen dieser IV, beschäftigte mich intensiv mit den rechtlichen Vorgaben dieses Gesetzes, stieß auf Curricula, welche Ziele für die Kurse beinhalteten und fing an, mir Fragen zu stellen: Was soll ich als Unterrichtende in diesem Kurs leisten? Was wird von mir verlangt? Welche Erwartungen haben die TeilnehmerInnen an mich und kann ich diese Erwartungen erfüllen? Fühle ich mich denn überhaupt wohl in dieser Rolle?

Nicht selten kamen die Lernenden auch mit ihren Problemen zu mir, da ich eine Ansprech- und Beratungsperson für sie darstellte und sie nicht wussten, an wen sie sich sonst wenden sollten. Ich war plötzlich mit Situationen konfrontiert, mit denen ich nicht umgehen konnte, ich war weitaus mehr als eine Sprachlehrerin. Ich stellte mir die Frage, ob ich dieser Rolle, die mir hier zugeschrieben wurde, überhaupt gewachsen war. Darüber hinaus gab es auch TeilnehmerInnen, die aufgrund ihrer Erlebnisse oder ihrer Biographien schwierige Verhaltensweisen zeigten, mit denen ich nicht richtig umzugehen wusste. Im Grunde genommen fühlte ich mich in diesem Kurs häufig

überfordert und mit Aufgaben konfrontiert, für die ich nicht angemessen ausgebildet war.

Ausgehend von meinen Erfahrungen in diesem Kurs schien es mir interessant zu sein, einen Einblick in die Situation anderer KursleiterInnen zu erhalten und herauszufinden, wie sie diese schwierige Position einschätzen und bewältigen.

Nach einer intensiven Beschäftigung mit den Zielen der IV tauchten noch mehr Fragen und Unklarheiten auf. Wie sollen Deutschkurse dafür sorgen, dass sich die TeilnehmerInnen in die österreichische Gesellschaft integrieren? Soll das überhaupt ein Ziel für einen Sprachkurs darstellen? Was bedeutet das für die Unterrichtenden, wenn dieser große Druck auf ihnen lastet?

Tatsächlich leisten diese LehrerInnen nämlich weitaus mehr als bloße Sprachvermittlung. Sie nehmen nicht selten die Rolle von Beratern und Betreuern für die MigrantInnen ein, da offenbar zu wenige begleitende Programme für MigrantInnen vorhanden sind. Für diese sozialpädagogischen oder sozialarbeiterischen Tätigkeiten sind DaF/DaZ-Lehrende jedoch in der Regel nicht angemessen ausgebildet.

Darüber hinaus arbeiten die meisten Unterrichtenden unter absolut schlechten Arbeitsbedingungen, da sie freie Dienstnehmer sind und ihnen nur in den seltensten Fällen die Möglichkeit einer Anstellung geboten wird.

Diesen Fragen möchte ich mittels Interviews mit LeiterInnen von Deutsch-Integrationskursen auf den Grund gehen und dabei meine Thesen überprüfen, die ich im Folgenden darstellen möchte.

1.2 Thesen und Ziele der Untersuchung

- *These 1: Das Konzept der „Integrationsvereinbarung“ legt dem Deutsch-Integrationskurs und somit den Lehrenden zu viel Verantwortung für ein **Gelingen der Integration** auf. Der Deutschkurs und die Lehrenden sollen und können nicht leisten, was die IV verlangt.*

- *These 2: Aufgrund mangelnder Begleit- bzw. Beratungsmöglichkeiten übernehmen Lehrende von Deutsch-Integrationskursen automatisch **sozialpädagogische bis sozialarbeiterische Tätigkeiten**, für die sie nicht ausgebildet sind.*
- *These 3: Die **Ausbildung der Lehrenden** für Deutsch-Integrationskurse ist mangelhaft und zu einseitig, es bräuchte mehrere interdisziplinäre Aspekte. Außerdem muss die Weiterbildung besser gestaltet werden.*
- *These 4: Die **Arbeitsbedingungen**, unter denen Deutsch-IntegrationskursleiterInnen arbeiten, sind nicht günstig und garantieren auf längere Sicht keinen qualitativ hochwertigen Unterricht.*
- *These 5: Aufgrund der Heterogenität der Kurse und manch lernungewohnter TeilnehmerInnen benötigt es **differenziertere Kursangebote**.*
- *These 6: Um MigrantInnen zu unterstützen und KursleiterInnen zu entlasten braucht es **Beratungs- und Begleitangebote** für MigrantInnen, entweder an die Deutsch-Integrationskurse gekoppelt oder ausgelagert.*

1.3 Struktur der Arbeit

In Kapitel zwei sollen zunächst die wichtigsten Begrifflichkeiten geklärt und einige für das Thema relevante Theorien und Überlegungen aus der Forschungsliteratur erläutert werden. Hierbei handelt es sich um die Begriffe Migration und Integration, um Theorien zu Integration und Sprache sowie den Bereich der FremdsprachenlehrerInnen in der Forschung.

Daraufhin werden in Kapitel drei die wichtigsten Inhalte der Integrationsvereinbarung sowie Stellungnahmen und Kritik zu diesem Gesetz skizziert. Unter Punkt vier möchte ich das methodische Vorgehen der Untersuchung und die Methode des fokussierten Interviews darstellen. Die Ergebnisse dieser Interviews werden in Kapitel fünf sehr detailliert präsentiert. Eine Interpretation dieser Daten und die Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen sollen unter Kapitel sechs erfolgen. Hier werden auch konkrete Vorschläge für Verbesserungen gegeben, wie sie einerseits aus den Interviews abzuleiten oder Fachpublikationen zu entnehmen sind.

Schlussendlich wird im Kapitel sieben ein Resümee gezogen und außerdem ein Blick in die Zukunft geworfen. Wie wird es in Österreich im Bereich Integration voraussichtlich weitergehen? Welche neuen Maßnahmen stehen vor der Tür? In diesem abschließenden Kapitel wird das österreichische Integrationskonzept mit dem anderer europäischer Länder verglichen. Nicht zuletzt soll dieses Kapitel auch ein Plädoyer für eine weiterführende Forschung über Anliegen und Problemen von MigrantInnen und DaZ-LehrerInnen sein.

2. Theoretischer Rahmen und Begriffe

In diesem Teil sollen zum einen Begriffe geklärt und dargestellt werden, welche Definition und welches Verständnis für diese Arbeit gelten sollen. Zum anderen soll hier auch kurz auf verschiedene Theorien und Stellungnahmen von ForscherInnen eingegangen werden, die sich mit für meine Forschungsfrage relevanten Fragen beschäftigt haben, auf deren Basis die Ergebnisse der Interviews besser verstanden werden und die für die Interpretation hilfreich sein können. Im Konkreten meine ich hier Überlegungen zum Thema Integration, zum Forschungsbereich Sprache und Integration sowie Theorien zur Lehrerforschung.

2.1 Migration, MigrantInnen

Wenn in dieser Arbeit von MigrantInnen die Rede ist, so soll dieser Begriff als wertfreie Bezeichnung für Menschen, die ein Land oder Gebiet verlassen haben, um in einer neuen Umgebung zu leben, verstanden werden. „Immigranten sind also all jene, die eingewandert sind und sich hier auf längere Sicht niederlassen, egal aus welchem Motiv und egal ob sie für immer bleiben.“ (VOLF 2001, 17) Allerdings gehe ich in dieser Arbeit davon aus, dass die MigrantInnen aus den Deutsch-Integrationskursen vorhaben, wenn nicht für immer, so doch für eine längere Zeit in Österreich zu leben.

Unter dem Begriff Migration ist eine „räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes über eine größere Distanz, die ein Verlassen des sozialen Aktionsraumes zur Folge hat“, zu verstehen (AUDITOR 2003, 14). Dadurch verändern sich Rollenerwartungen und -normen, soziale Rahmenbedingungen, der eigene soziale Status und viele für die alltägliche Realität ausschlaggebende Faktoren. Außerdem ist natürlich das Symbolsystem, bestehend aus Mimik, Gesten und nicht zuletzt Sprache, im neuen Umfeld plötzlich ein ganz anderes. Diese Veränderungen können bei den Betroffenen Spuren hinterlassen, denn die „Veränderung der vertrauten Umgebung bei Wanderungen, das Unwirksamwerden bekannter Problemlösungsmuster und der Zusammenbruch der räumlichen, zeitlichen und sozialen Koordination“ (ESSER 1980, 72) stellen große, psychisch belastende Einschnitte in das Leben der MigrantInnen dar. Diese hier nur ganz knapp skizzierten Bedingungen von Migration sollten immer mitbedacht werden, wenn von MigrantInnen die Rede ist.

2.2 Der Begriff Integration

„Integration ist ein Unwort, das alles sagt und deshalb nichts sagt. Ich kann es brauchen, wenn ich etwas zu sagen habe, aber auch, um nur so zu tun.“
(ROMANO 2007, 14)

Der Begriff Integration ist ein mehrdimensionaler Begriff, mit ihm schwingen viele Konnotationen mit, er ist besonders emotional aufgeladen aber ebenso pragmatisch einsetzbar. So viele Verwendungen, so viele Bedeutungen erlebt das Wort Integration. Durch diese übermäßige Verwendung erfährt der Begriff eine Inflation, so Romano, und dadurch neigt er zur Bedeutungslosigkeit. Das Wort Integration ist vor allem im politischen Diskurs zu einem Platzhalter für alle möglichen Projektionen und Gefühle geworden. Der Begriff scheint zum Beispiel in der Namensgebung von Gesetzestexten wie der so genannten „Integrationsvereinbarung“ auf oder findet sich in der Nomenklatur von Deutschkursen, so genannten „Integrationskursen“, wieder. Er macht sich gut in Wahlslogans und auf Wahlplakaten, um den ÖsterreicherInnen verschiedene Gefühle wie Angst, Unsicherheit, Hoffnung zu entlocken. Besonders bei politischen Instrumenten wird mit der Uneindeutigkeit und der emotionale Besetzung des Begriffes gespielt.

Ich möchte für meine Auseinandersetzung mit dem Thema Integration eine klare Arbeitsdefinition aufstellen und genau darlegen, wie ich diesen Begriff verstehe. Dabei stütze ich mich auf einige Wissenschaftler, die bereits sehr aussagekräftige und meiner Vorstellung entsprechende Definitionen formuliert haben.

Oksaar sowie Böckmann stellen in Artikeln zum Thema die Unterschiede zwischen Integration, Isolation, Assimilation und Dissimilation dar. (OKSAAR 2003, 160f., BÖCKMANN 2007, 43) Parameter für Integration sind laut Böckmann zum Beispiel:

- Bereiche der Minderheitenkulturen (Sprache, Bräuche, Religion...) bleiben erhalten
- Erwerb der Mehrheitssprache erfolgt zusätzlich und verdrängt die Muttersprache nicht
- Einfügung in gesellschaftliche Systeme (Wirtschaft, Bildung, soziale Sphäre...)

- emotionale Stabilität, kulturelle Kongruenz, positive Einstellung zu beiden (allen) Kulturen und Sprachen
- tendenziell Bilingualismus bzw. entwickelte Mehrsprachigkeit

(vgl. BÖCKMANN 2007, 43)

Diese Parameter sind im Unterschied zur Isolation, bei welcher der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft- und Sprache gering bis gar nicht stattfindet, zur Assimilation, bei der zugunsten der Mehrheitsgesellschaft die eigene Kultur komplett aufgegeben wird oder zur Dissimilation, welche das Gegenstück zur Assimilation und somit eine völlige Abkapselung darstellt, das wünschenswerte Ziel des Zusammenlebens zwischen MigrantInnen und ÖsterreicherInnen (Vgl. BÖCKMANN 2007, 43ff.).

Ebenfalls eine sehr gute Darstellung, wie der Begriff Integration in dieser Arbeit verstanden werden soll, findet sich bei Volf und Bauböck wieder. Sie formulieren ihr Verständnis von Integration bewusst entgegen dem öffentlichen Bild, in dem „Integration [...] ausschließlich als eine Leistung der Immigranten verstanden [wird], die sich an die österreichischen Verhältnisse anzupassen haben“, nämlich als einen zweiseitigen Prozess, bei dessen Gelingen sowohl Leistungen der Aufnahmegesellschaft als auch der MigrantInnen erforderlich sind (VOLF 2001, 13).

„Integration hat zwei Grundbedeutungen, die miteinander verknüpft werden müssen: Aufnahme und Zusammenhalt. Wenn von der Integration der Einwanderer die Rede ist, so meinen wir damit all jene Umstände, die dazu beitragen, dass diese zu anerkannten Mitgliedern der aufnehmenden Gesellschaft werden.“ (VOLF 2001, 13 f.)

Dazu gehören für Volf und Bauböck Kenntnisse der Sprache, der sozialen Regeln und Gesetze des Einwanderungslandes sowie Toleranz und Anerkennung der Aufnahmegesellschaft für kulturelle Differenzen, die aus der schwierigen Situation entstehen können (vgl. VOLF 2001, 14).

Wenn die Autoren als zweite Grundbedeutung der Integration von Zusammenhalt sprechen, so meinen sie damit, dass es mit der Aufnahme der MigrantInnen nicht getan ist. Zusammenhalt soll bedeuten, dass MigrantInnen keine „Fremden“ bleiben, sondern durch eine Veränderung im Selbstbild der österreichischen Gesellschaft auch vollends akzeptiert und integriert werden. Welche Faktoren zu einer Desintegration führen können, beschreiben Volf und Bauböck so:

„Soziale Integration wird durch die Festschreibung ungleicher Chancen untergraben, kulturelle Integration durch die Abschottung gegenüber Minderheiten, rechtliche und politische Integration durch die Zementierung des Ausländerstatus.“ (VOLF 2001, 15)

Auch bei Riegel findet sich so eine Unterscheidung in verschiedene Dimensionen von Integration: die strukturelle (Status etc.), kulturelle (gesellschaftliches Leben), soziale (Wertschätzung, Akzeptanz etc.) und identifikatorische (subjektives Zugehörigkeitsgefühl) Integration (vgl. RIEGEL 2004, 67).

Durch die Ausführungen Riegels wird klar, dass Integration nicht gleich Integration ist, dass es verschiedene Teilbereiche gibt, für die unterschiedliche Anstrengungen notwendig sind. Bei Kategorien wie rechtliche, politische oder strukturelle Integration liegen die Aufgaben wohl eher auf staatlicher Seite, bei kultureller oder sozialer Integration an den Bemühungen der Aufnahmegesellschaft und der MigrantInnen gemeinsam und bei einer identifikatorischen Integration ist das Wohlbefinden der einzelnen Migrantin, des einzelnen Migranten ausschlaggebend.

Welche Maßnahmen wären demnach von Seiten des Staates für eine gelingende Aufnahme und Zusammenhalt nötig? MigrantInnen brauchen einen Zugang zu gesellschaftlichen Einrichtungen und Positionen, wie Jobs, Wohnungen, Sozialleistungen, Medien, Rechten etc. Außerdem muss der Staat die politischen, rechtlichen und kulturellen Institutionen so umgestalten, dass sie eine Integration erlauben (vgl. VOLF 2001, 15).

Der Beitrag, den MigrantInnen zur Integration leisten, ist vorhin schon angesprochen worden: es geht vor allem um das Erlernen der Sprache und das Annehmen des sozialen und rechtlichen Systems.

Auf Seiten der Gesellschaft benötigt es, zusätzlich zu anderen angesprochenen Bemühungen, nicht zuletzt eine Veränderung im Selbstbild. Bauböck und Volf meinen zum Selbstbild der österreichischen Gesellschaft: „Sie muss erst mal lernen, sich als Einwanderungsland zu begreifen.“ (VOLF 2001, 15)

Außerdem sieht Lefringhausen auch die Notwendigkeit, unseren Sprachgebrauch im Sinne einer „geistigen Hygiene“ zu überdenken und meint, Integration sei ebenfalls eine „sprachschöpferische Aufgabe“. Zum Beispiel kann hier die Frage gestellt werden, ob es einen Unterschied macht, ob ich Menschen aus dem Ausland als „AusländerInnen“ oder „MigrantInnen“ bezeichne. Hier spielen alle Konnotationen eine

Rolle, welche die verschiedenen Begriffe in uns hervorrufen (vgl. LEFRINGHAUSEN 2002, 31).

Wie Integration gelingen kann und warum dies eine so wichtige wie schwierige Angelegenheit ist – für solche Fragen reicht der Rahmen dieser Arbeit nicht aus. Lefringhausen aber fasst in seinem Artikel „Integration – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ ein Lösungsmodell für Integration kurz zusammen:

„Sie gelingt erst durch gemeinsame Aufgaben von Zugewanderten und Mehrheitsgesellschaft, die helfen sich gegenseitig nicht bei den Defiziten, sondern bei dem Besten zu behaften, das jede Seite zur Problemlösung einzubringen hat. So wird die Definition gemeinsamer Aufgaben der wichtigste integrationspolitische Aspekt.“ (LEFRINGHAUSEN 2002, 30)

2.3 Integration und Sprache

Dass der Erwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft für MigrantInnen ein großer Vorteil ist und einen wesentlichen Beitrag zur Integration darstellt, wird vielfach beschrieben und ist unbestritten (vgl. OKSAAR 2003, 155; VOLF 2001, 187; PÖSCHL 2003).

Die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes erweitert die Verständigungsmöglichkeiten im Alltag, ermöglicht eine effiziente Teilnahme am öffentlichen und politischen Leben und erhöht tendenziell die Akzeptanz der Mehrheitsgesellschaft (vgl. VOLF 2001, 187).

Dass aber die Sprachbeherrschung nicht das einzige und maßgebende Instrument für die Integration darstellen soll und darf, stellt eine genauso wichtige Maxime in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Integration und Sprache dar. Integration durch Sprache darf nicht eine „rasche Herstellung von Einsprachigkeit“ bedeuten, Integration darf nicht als einseitiger Prozess begriffen werden und statt einer Integration zu einer Assimilation werden. Es kann nicht sein, dass, wie Krumm anmerkt, die „angeblich Sprachlosen [...] erst mit dem Deutschkurs zu vollgültigen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft“ werden (KRUMM 2002, 33). Es soll ganz im Gegenteil eine „vielsprachig werdende Gesellschaft“ angestrebt und unterstützt werden (REICH 2001, 43). In diesem Sinne wird das Konzept der „Integrationsvereinbarung“ von ExpertInnen auch stark kritisiert, wie in Kapitel drei genau dargestellt wird.

Weiters darf eine Integration in die Aufnahmegesellschaft nie auf Kosten der Mutter- bzw. Erstsprache gehen, MigrantInnen sollen durch den Erwerb der Zweitsprache „eine Bereicherung und keinen Verlust“ der Muttersprache erleben (OKSAAR 2003, 164). Im Gegenteil sollte MigrantInnen und vor allem Kindern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Muttersprache gut zu erlernen. Nur dann, so Oksaar, sind auch gute Erfolge im Zweitspracherwerb oder bei Kindern in der Schule möglich.

Es passiert leider viel zu oft, dass MigrantInnen ihren Kindern das Erlernen ihrer Muttersprachen verwehren, oftmals aus Angst, Druck oder dem vermeintlichen „fehlenden Prestige“ der MigrantInnensprachen. Denn Sprachen sind auch immer ein Ort, wo sich Politik und Werthaltungen manifestieren – sowohl von Außen als auch von Innen. Bestimmten Sprachen kann von Außen mehr oder weniger Ansehen oder Prestige zugesprochen werden, während auch die SprecherInnen mit dem Sprechen oder Nicht-Sprechen ihrer Sprachen, mit dem Beibehalten, dem Aufgeben der eigenen Sprache oder der Verweigerung anderer Sprachen eine politische Einstellung ausdrücken können.

Im Zusammenhang mit Integration und Sprache soll auch die Identitätsfrage kurz dargestellt werden, da diese in der Zweitspracherwerbsforschung eine bedeutende Rolle spielt.

Unsere Erstsprache, die Muttersprache, hat eine sehr hohe Bedeutung für die Entwicklung unserer Identität. Diese Tatsache findet sich oftmals in der Literatur, so zum Beispiel bei Cropley:

„Beim Heranwachsen als Mitglieder einer bestimmten Sprachgruppe erlernen Kinder nicht nur die Vermittlung von Informationen, Gedanken und Wünschen, sondern auch wer sie sind, wohin sie gehören, welches ihre Rechte und Privilegien sind, welche Pflichten sie anderen gegenüber haben und ähnliches mehr. Sie erwerben damit ein Selbst- oder Identitätskonzept.“ (CROPLEY 1984, 185)

Wird ein Individuum also mit einer neuen Sprache und einer neuen Kultur konfrontiert, muss es all diese Dinge neu erlernen, das Selbstkonzept neu bilden. Es wird ein neues kollektives Wissen mit Werten, Normen, Einstellungen etc. kennen lernen, neue kulturspezifische Informationen bekommen, durch die neue Sprache die Beziehung zu den Menschen regeln und nicht zuletzt ein neues persönliches Gefühl für die neue

Sprache entwickeln. Je nachdem, wie sehr diese Prozesse glücken und wie wohl es sich mit der neuen Sprache fühlen, desto mehr wird sich seine Identität dahingehend entwickeln, die neue Sprache und Kultur positiv in sein Selbstverständnis zu integrieren.

Das bedeutet, dass der Erwerb der neuen Sprache weitaus mehr ist als ein paar Stunden Sprachkurs, er hat sehr wohl auch identitätsformende Wirkung und demnach einen gewissen Einfluss auf die Integration, auf das Zusammenleben in Österreich. Demzufolge sind die Bedingungen, unter denen dieser für viele MigrantInnen schwierige Prozess des Spracherwerbs erfolgt, besonders wichtig, da hier durch die Sprache auch das Bild der Aufnahmegesellschaft und das Selbstbild neu geprägt werden.

Wie bereits vorhin angesprochen ist Sprache auch immer politisch geprägt. Romano sieht die Sprache sogar als sinnbildliche Bühne der Politik:

„Sprache ist die Bühne, wo Unterschiede der Herkunft, des sozialen und beruflichen Standes inszeniert werden wo sie sich aufheben oder auch verstärken. Das Drehbuch diktiert die ökonomischen Verhältnisse.“ (ROMANO 2007, 14)

Dieses Drehbuch beinhaltet Vorgaben der Politik, welche das Zusammenleben regeln. Der Wert einer Sprache und somit auch der Wert der Menschen, welche diese Sprache als Muttersprache haben, wird durch politische Entscheidungen und Reglementierungen festgesetzt. Maßnahmen wie zum Beispiel die Integrationsvereinbarung, so Romano, werden im Sinne einer „ökonomischen Rationalität“ getroffen (ROMANO 2007, 14).

Im Bereich der Sprache wird zum Beispiel eine größere Leistung auf Seiten der MigrantInnen verlangt, da die Aufnahmegesellschaft ja nicht türkisch, arabisch oder andere Herkunftssprachen der MigrantInnen erlernt. Dass der Staat aber eine Verantwortung hat und im Sinne eines zweiseitigen Integrationsverständnisses Akzente setzen kann, beschreibt Pöschl:

„Die ‚Hauptlast‘ der Integration trägt im Bereich der Sprache also der Zuwanderer; doch dies bedeutet nicht, dass der Staat ihn dabei nicht unterstützen könnte, ganz im Gegenteil. Nach den Erkenntnissen der Sprachpädagogik setzt Spracherwerb jedenfalls zwei Dinge voraus: zum einen geeignete Rahmenbedingungen und zum anderen eine entsprechende Motivation des

Lernenden. Auf beiden Ebenen kann der Staat fördernd tätig werden.“
(PÖSCHL 2003, 2)

Auf diese sprachpolitischen Überlegungen möchte ich noch einmal in den Kapiteln fünf und sechs zurückkommen und näher darauf eingehen, welche konkreten Maßnahmen in Hinblick auf Integration gerade jetzt gesetzt werden könnten und sollten.

2.4 FremdsprachenlehrerInnen in der Forschung

Ein weiterer Punkt der in diesem Kapitel Platz finden soll, sind jene Theorien, die im Rahmen von Forschungen über FremdsprachenlehrerInnen bereits aufgestellt worden sind.

Wie Krumm in seinem Beitrag „Fremdsprachenlehrer“ im Handbuch Fremdsprachenunterricht deutlich macht, ist die/der FremdsprachenlehrerIn erst in jüngster Zeit Thema von Untersuchungen im Bereich Fremdsprachenunterricht geworden, obwohl verschiedene Studien zeigen, dass der/die Lehrende eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt. Vor allem die Lernenden würden die Verantwortung für Erfolg bzw. Misserfolg oftmals der Lehrperson übertragen. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen führten zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit der Lehrerausbildung und zu Überlegungen, welche Qualifikationen eine/n gute/n bzw. schlechte/n FremdsprachenlehrerIn ausmache (vgl. KRUMM 2003b, 354).

Krumm macht aber auch deutlich, dass es zwar vermehrt Forschungen über FremdsprachenlehrerInnen gibt, diese Projekte allerdings eher von geringem Umfang sind und sich nur mit Einzelaspekten beschäftigen. Größere Forschungen, die einen breiteren Kontext berücksichtigen, würden bislang fehlen. Die Erforschung des LehrerInnenverhaltens dürfe sich außerdem nicht auf den Unterrichtsraum beschränken, sondern müsse vor allem auch den institutionellen Rahmen mit einbeziehen (vgl. KRUMM 2003b, 357).

In meiner eigenen Forschung möchte ich versuchen, im Rahmen meiner Möglichkeiten einen relativ breiten Kontext zu berücksichtigen und bei den Gesprächen möglichst viele Aspekte, sowohl aus der direkten Unterrichtspraxis als auch aus den individuellen Biographien der Lehrerinnen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen einfließen zu lassen.

2.4.1 Subjektive Theorien

Weshalb der/die FremdsprachenlehrerIn als Untersuchungsgegenstand so relevant ist, beschreibt Woods so:

„The second aspect is the teacher`s perceptions and interpretations of the classroom events that their behaviour is part of: i.e. how teacher`s current behaviour is projected backward to include their background knowledge, assumptions, beliefs, goals and prior plans.“ (WOODS 1996, 22)

Das bedeutet, dass mehrere Faktoren das Handeln von LehrerInnen im Unterrichtsgeschehen prägen, dazu gehören ihre Erwartungen, Überzeugungen, Ziele, Erfahrungen, Kenntnisse, Emotionen und Selbstrechtfertigungen. Das Zusammenspiel dieser individuellen Größen, dieses „komplexe, heterogene Bündel“, wie Schart es nennt, wird in der Literatur mit dem Überbegriff „subjektive Theorien“ bezeichnet (vgl. KRUMM 2003b, 356, SCHAT 2005, 74).

In Forschungen zu subjektiven Theorien von LehrerInnen treten immer wieder gewisse Streitfragen auf, so zum Beispiel, in wie weit sich die LehrerInnen dieser subjektiven Theorien selbst tatsächlich bewusst sind oder auch ob aus diesen Theorien objektive Erkenntnisse gewonnen werden können.

Schart stellt dar, wie schwierig eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien ist. Sie lassen sich sehr schwer definieren und sind außerdem sehr stark von der jeweiligen Gesprächs- bzw. Befragungssituation beeinflusst. Daher sind Rückschlüsse von subjektiven Theorien, also zum Beispiel von sozialen Einstellungen der LehrerInnen, auf Theorien des Handelns umstritten (vgl. SCHAT 2005, 75).

Die Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien scheint mir für meine Arbeit wichtig, da ich mich auch vorrangig mit ganz persönlichen und emotional gefärbten Variablen wie Einstellungen und Erfahrungen der LehrerInnen auseinandersetze. Auch ich versuche in gewisser Weise, aus diesen individuellen Aspekten eine Realität herauszulesen. Beispielsweise sollen mir die persönlichen Gefühle und Einschätzungen der LehrerInnen zu ihrer Arbeitssituation ein Bild ihrer Arbeitsbedingungen vermitteln. Außerdem versuche ich, aus ihren oftmals sehr emotionalen Erzählungen Rückschlüsse auf ihre Ausbildungen zu ziehen. Auch wenn die LehrerInnen selbst ganz explizit ihre Meinungen zu verschiedenen Themen offen legen, so sind auch diese eigentlich ein Konstrukt aus Erfahrungen, Gefühlen etc. Dieser Faden könnte so lange weitergesponnen werden, bis keine Aussage der GesprächspartnerInnen mehr

unhinterfragt bleiben dürfte. Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich zwar die subjektiven Theorien im Hinterkopf behalten, ich erlaube mir jedoch, in einem gewissen Ausmaß an der Oberfläche zu bleiben und die Aussagen der LehrerInnen einfach anzunehmen, vor allem wenn sich Meinungen und Auffassungen in mehreren Gesprächen wiederholen. Dann nämlich ist davon auszugehen, dass nicht bloß eine Person aufgrund ihrer subjektiven Theorien beispielsweise die Arbeitsbedingungen als schlecht empfindet, sondern dass es sich um einen Zustand handelt, den auch andere LehrerInnen so darstellen und der ganz einfach Realität ist.

Ich möchte hier noch kurz auf eine Studie eingehen, die ebenfalls FremdsprachenlehrerInnen zum Thema hat und in vielen Punkten für meine eigene Untersuchung ganz interessant ist.

2.4.2 Das Selbstverständnis von FremdsprachenlehrerInnen

Daniela Caspari führt 2003 eine umfassende Untersuchung zum Bereich des Selbstbildes und Selbstverständnisses von LehrerInnen durch, welche in manchen Punkten meiner eigenen Forschung ähnlich ist (vgl. CASPARI 2003, 12f.).

Sie versucht hier die Begrifflichkeiten zu klären, die speziell im Bereich der Selbstkonzeptforschung sehr vielfältig sind. Als Selbstverständnis oder Selbstkonzept versteht Mummendey zum Beispiel „die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen“ (MUMMENDEY 1990, 79 zitiert nach CASPARI 2003, 17). Caspari macht aber auch klar, dass sie einen Ansatz verfolgt, der das Individuum im Spannungsfeld der Wechselwirkungen zwischen dem Selbst und der sozialen Umwelt sieht. Demnach würde das für die Definition des Selbstkonzeptes bedeuten, dass es sich hier sowohl um die subjektive Konstruktion eines Einzelnen sowie um einen Teil eines sozialen Prozesses handelt (vgl. CASPARI 2003, 21).

Das bedeutet also für die Forschung, dass davon auszugehen ist, dass das Selbstbild der LehrerInnen sowohl durch ihre individuelle Einschätzung als auch durch ein gewisses Bild von Außen, eine Einschätzung oder sogar Vorstellung der Gesellschaft, die sich unbewusst auf das Selbstkonzept niederschlägt, bestimmt wird. Somit muss das Selbstbild der LehrerInnen auch immer hinterfragt werden.

Außerdem geht Caspari davon aus, dass dieses berufliche Selbstverständnis in vielen Fällen erst im unmittelbaren Gespräch entsteht bzw. eigentlich erst durch eine

Interpretation sichtbar gemacht werden kann. So eine Selbsteinschätzung beruht außerdem häufig auf den Erfahrungen der Personen, auf Krisen, die ihnen einen Anlass zur Selbstreflexion geben. Somit spielen bei der Bildung des Selbstbildes vor allem affektiv erlebte und emotionale Momente eine große Rolle. Aus diesen Gefühlen, so Caspari, entwickeln sich, vereinfacht gesagt, auch die Einstellungen der Personen. Diese Erkenntnis würde für meine eigene Untersuchung bedeuten, dass sogar die Einstellungen, die explizit aus den Gesprächen herauszulesen sind, hinterfragt werden sollten, da hinter den Einstellungen immer auch gewisse Gefühle stehen. Da ich jedoch kein genaues Psychogramm der LehrerInnen erstellen möchte, werde ich diesem Punkt nicht oberste Priorität einräumen. Interessanter für meine Arbeit sind folgende Aspekte, welche ebenfalls das Selbstkonzept konstituieren, zum Beispiel die Aussagen anderer Personen über die eigene Person, das Verhalten anderer Personen, Vergleiche mit anderen Personen, Identifikation mit Vorbildern, Schlussfolgerungen aus der Selbstbeobachtung eigenen Verhaltens sowie natürlich die generelle Fähigkeit, eigenes Verhalten zu reflektieren (vgl. CASPARI 2003, 82).

3. Die Integrationsvereinbarungsverordnung

3.1 Inhalte

Die Integrationsvereinbarung ist kein neuer Gesetzestext, sie existiert schon seit 2003, wurde 2005 überarbeitet und ist denke ich bereits vielen ein Begriff, vor allem aber sollte sie Lehrpersonen aus dem DaF/ DaZ-Bereich bekannt sein. Die gesetzlichen Grundlagen durch die Integrationsvereinbarung (vgl. Integrationsvereinbarungs-Verordnung 2005; Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz 2006) dienen für meine Untersuchung als Hintergrund, vor dem die Aussagen der Interviewpartnerinnen sowie ihre Situation als DaF/DaZ-Lehrerinnen verstanden werden sollen. Darum möchte ich hier keine detaillierte Wiedergabe des Gesetzestextes, sondern nur eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte der Integrationsvereinbarung wiedergeben, da alle Details und Ausnahmen bei Weitem den Rahmen sprengen würden und unter den angegebenen Quellen nachlesbar sind.

3.1.1 Betroffene Personen

Alle Personen aus Drittstaatenländern, die seit dem 1.1.2006 eine Aufenthaltsbewilligung oder eine Niederlassungsbewilligung bekommen, unterliegen dem Artikel 14 des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, der so genannten „Integrationsvereinbarungsverordnung“ (IV) und verpflichten sich somit, diese einzugehen.

Das bedeutet für diese Personen, dass sie sich verpflichten müssen, innerhalb von fünf Jahren ab Erteilung oder Verlängerung des Aufenthaltstitels die zwei vorgeschriebenen Module „Alphabetisierungskurs“ mit 75 Unterrichtseinheiten je 45 Minuten und „Deutsch-Integrationskurs“ mit 300 Unterrichtseinheiten erfolgreich absolviert zu haben. Sind schon Deutschkenntnisse vorhanden, können auch weniger Stunden gemacht werden. Außerdem scheint es möglich zu sein, auch ohne vorherigen Kursbesuch zur IV-Prüfung anzutreten.

Als erfüllt gilt die Integrationsvereinbarung durch eine bestandene Prüfung des Österreichischen Integrationsfonds auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. Integrationsvereinbarungs-Verordnung 2005; Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz 2006, EUROPARAT 2001, 35f.).

Ausgenommen von der IV sind Personen,

- die zum Zeitpunkt der Erfüllungspflicht unmündig, also unter 9 Jahren alt sind oder
- denen auf Grund ihres hohen Alters oder ihres Gesundheitszustandes die Erfüllung der IV nicht zugemutet werden kann (dies ist durch ein amtsärztliches Attest nachzuweisen).

Es gibt noch weitere Ausnahmen, unter denen die IV als erfüllt gilt, zum Beispiel bei der Niederlassungsbewilligung für Schlüsselkräfte, wenn die entsprechenden Kenntnisse auf dem Niveau A2 nachgewiesen werden können, bei einem mindestens fünfjährigem Pflichtschulbesuch oder verschiedenen Formen von höheren Schulabschlüssen oder Lehrabschlüssen (vgl. MA 35, 2008).

Betroffene Personen können „unter Bedachtnahme auf ihre persönlichen Lebensumstände“ einen Antrag auf Aufschub einreichen, der die Frist zur Erfüllung der IV um maximal zwei Jahre verlängert (vgl. Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz 2006).

Welche rechtlichen Konsequenzen und Sanktionen gezogen werden, falls eine Person die Integrationsvereinbarung nicht innerhalb der vorgeschriebenen fünf Jahre erfüllt, findet sich auf keiner Informationsseite und auf keinem Informationsblatt.

3.1.2 Fristen und Kosten

Die Kosten für die Kurse übernimmt zu 50 Prozent der Bund, jedoch gibt es hier genaue Vorgaben. Wird das Modul 1, der Alphabetisierungskurs, innerhalb von einem Jahr abgeschlossen, bekommen die Personen die Kosten bis zum Höchstsatz (375 Euro pro Person) rückerstattet. Das Modul 2, der Deutsch-Integrationskurs muss innerhalb von 2 Jahren erfüllt sein, damit die Personen 50 Prozent der Kurskosten – bis zu einem Höchstsatz von 750 Euro – rückerstattet bekommen. Die Auszahlung dieser Zuschüsse erfolgt jedoch erst nach einer positiv absolvierten Integrationsprüfung.

Zusätzlich gibt die Stadt Wien an NeuzuwanderInnen nach dem 1.1.2007 Sprachgutscheine im Wert von 300 Euro aus, welche 30 Monate lang gelten (vgl. Integrationsvereinbarungs-Verordnung 2005, 3; MA 35, 2008).

Das bedeutet allerdings für die betroffenen Personen, dass sie die Kosten für die Alphabetisierungs- und Deutschkurse zum Großteil selbst tragen und auch den

geförderten Teil des Bundes vorstrecken müssen. Wie aus den Interviews zu entnehmen ist, ist dies für viele nicht problemlos zu bewerkstelligen.

3.1.3 Curricula: Inhalte und Ziele

Für die Alphabetisierungs- sowie die Integrationskurse gibt es jeweils ein Rahmencurriculum, welches ganz grob die Lernziele und Inhalte der Kurse beschreibt. Der Kursträger, also die Institution, an welcher der Kurs stattfindet, verpflichtet sich, diese Vorgaben zu beachten (vgl. Integrationsvereinbarungs-Verordnung 2005, 1)

Für meine Untersuchung ist besonders das Curriculum der Deutschintegrationskurse interessant. Hier werden als Ziele angeführt, dass die TeilnehmerInnen sich nach dem Kurs adäquat in Alltagssituationen verständigen können, über vertraute Themen sprechen, um Hilfe bitten sowie der Standardsprache in normalem Tempo folgen können. Alles in allem finden sich hier Ziele wieder, wie sie für jeden anderen Sprachkurs auch gelten würden. Es gibt auch die Anmerkung, dass es sich bei der Zielgruppe dieser Kurse um eine spezielle handle, welche besondere Flexibilität und Planung der KursleiterInnen voraussetze.

Auffallend am Rahmencurriculum ist die Formulierung des Zieles. Der Kurs soll den Lernenden „die Integration erleichtern“ und ihnen helfen, „sich im österreichischen Alltag schnell und gut zurechtzufinden“. Außerdem: „Die Lernenden sollen sich in der österreichischen Gesellschaft unter Wahrung ihrer eigenen Identität integrieren können“ (Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse 2005, 2). Dieses Zitat wird im Kapitel „Reaktionen und Kritik“ noch einmal auftauchen, da es unter anderen ein Grund für Diskussionen rund um die IV ist.

Aufgrund der Erfahrungen mit dem Curriculum der Integrationsvereinbarung wurde 2006 im Auftrag der MA 17 ein sehr ausführliches Curriculum für DaZ- und Alphabetisierungskurse von Thomas Fritz, Renate Faistauer, Monika Ritter und Angelika Hrubesch erstellt. Dieses soll Unterrichtende, aber auch OrganisatorInnen von Deutschkursen unterstützen. Es finden sich hier vor allem sehr differenziert dargestellt die gewünschten Ziele der Kurse und sehr detaillierte und für die Praxis brauchbare Vorschläge zu Unterrichtsprinzipien, Methoden und Material. Dieses Rahmencurriculum stellt eine sehr gute Richtlinie für Deutsch-Integrationskurse dar und könnte eigentlich die Curricula, welche der IV als Anhang A und B angelegt sind, ersetzen (vgl. FRITZ u.a. 2006).

3.1.4 Lehrpersonen

KursleiterInnen von Alphabetisierungskursen oder Integrationskursen müssen gewisse Kriterien erfüllen, die eine einschlägige Ausbildung (DaF/ DaZ, Pädagogische Akademie, Studium der Germanistik oder einer lebenden Fremdsprache) plus eine mindestens einjährige Unterrichtserfahrung beinhalten. LehrerInnen mit mindestens zehnjähriger Unterrichtserfahrung in öffentlichen Schulen dürfen ebenfalls Kurse übernehmen. Die Lehrkräfte werden nach Prüfung der Qualifikationen ausschließlich vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) zertifiziert. Da DaF/DaZ-Ausbildungen in Österreich nicht normiert sind, müssen in diesem Fall dem ÖIF ein genauer Studienplan sowie Praxisstunden zur Anerkennung vorgelegt werden (vgl. ONZEK 2007, 13f.).

Diese Zertifizierungsregeln gelten jedoch nur für ausgewiesene „Deutsch-Integrationskurse“.

Alle Kursträger können ihre Institution ebenfalls zertifizieren lassen, dafür muss neben vielen anderen Unterlagen auch mindestens eine Lehrperson, welche den Kriterien des ÖIF entspricht, nachgewiesen werden (vgl. ONZEK 2007, 12).

3.2 Reaktionen und Kritik

Auffällig an der Integrationsvereinbarung ist vor allem, dass sie äußerst vielschichtig und kompliziert ist. Nachdem ich mich persönlich sehr dafür interessiere und viele Monate mit diesen rechtlichen Vorgaben zum vorgeschriebenen Spracherwerb von MigrantInnen beschäftigt habe, finde ich doch immer noch Ungereimtheiten und Zusammenhänge, die mir nicht klar sind bzw. die ich in der Realität anders zu erleben meine.

Das Konzept der Integrationsvereinbarung sowie das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz insgesamt wurden von etlichen ExpertInnen aus den Gebieten der Sprachwissenschaft, Zweitspracherwerb, Sprachenpolitik und Migration stark kritisiert (vgl. STEGU u.a. 2002; VERBAL 2002; KRUMM 2003a, PLUTZAR 2003; KRUMM 2005; EXPERTENANHÖRUNG 2005; PLUTZAR 2006; PÖSCHL 2003).

Gleichzeitig bietet die Einführung der IV aber auch erstmals MigrantInnen die Möglichkeit, geförderte Deutschkurse zu besuchen, wenn die finanziellen Zuschüsse sich auch in Grenzen halten.

Die wichtigsten Punkte in der kritischen Auseinandersetzung mit der IV sehen zusammengefasst so aus:

3.2.1 Integration

Es wird stark kritisiert, dass eine falsche Auffassung von Integration die Gesetze und Vorschriften bestimmt. Wie ich bereits angedeutet habe ist laut Meinung von ExperInnen Integration ein zweiseitiger Prozess, der sowohl von den MigrantInnen als auch von der Aufnahmegesellschaft Anstrengungen erfordert. Obwohl dieser zweiseitige Prozess in der IV sogar so dargestellt werde, würden die Ziele diesen Angaben nicht folgen, so Krumm.

„Das Gesetz modelliert Integration als einseitigen Prozess, bei dem allein die Migranten durch Besuch von Kursen, deren Kosten sie weitgehend selbst zu tragen haben, eine Anpassungsleistung (=Assimilation) erbringen müssen.“ (KRUMM 2005, 1)

Es bräuchte auch andere Maßnahmen, um diesem beidseitigen Verständnis von Integration gerecht zu werden, zum Beispiel eine „Angleichung der rechtlichen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Migranten an die Standards des Aufnahmelandes“ (KRUMM 2005, 1) oder Angebote für die MigrantInnen, ihre Herkunftssprachen zu erlernen.

Es wird auch oftmals bemängelt, dass den Sprachkenntnissen für die Integration ein zu hoher Stellenwert zugewiesen werde. Es sei natürlich eine Notwendigkeit, die Sprache des Aufnahmelandes zu beherrschen, nicht aber die maßgebende und einzige Bedingung. Vielfach werden „Möglichkeiten einer über Sprachkurse hinausgehenden Integrationsförderung“ gefordert (KRUMM 2005, 1).

3.2.2 Bedingungen und Zumutbarkeit

Für einen idealen Spracherwerb sollten gewisse Rahmenbedingungen gegeben sein, so zum Beispiel eine positive Lernmotivation. Durch die angedrohten Sanktionen einer Nicht-Einhaltung der IV, also eines Nicht-Bestehens der Prüfung, die von Geldstrafen bis hin zur Ausweisung reichen können, entstehen Druck, Zwang und sogar Angst beim Lernen. Diese Faktoren sind aus sprachenpsychologischer Sicht absolut kontraproduktiv für einen Lernerfolg.

Solche Rahmenbedingungen sind nach Meinungen von ExpertInnen MigrantInnen nicht zumutbar. Viele der Betroffenen haben Existenzsorgen, müssen um ihre Aufenthaltsbewilligung bangen, verrichten anstrengende Arbeiten und leiden so besonders unter dem Druck. Die Sprachlernangebote sollten im Gegenteil eher erleichternde Bedingungen schaffen, wie Kinderbetreuung und Kurszeiten, die sich mit Berufstätigkeit besser vereinbaren lassen.

3.2.3 Kosten

Zu diesen unzumutbaren Bedingungen fallen vor allem die Kurskosten schwer ins Gewicht, welche die TeilnehmerInnen bis zum Bestehen der Prüfung vollkommen alleine aufbringen müssen. Erst dann bekommen sie im besten Fall 50% rückerstattet. Für Familien, in denen mehrere Mitglieder Deutschkurse besuchen, ist dies eine besondere Belastung. Krumm betont auch, dass die Eigenbeteiligung „in keinem Vergleich zu den Lösungen in anderen Ländern (Deutschland, Niederlande, Schweden)“ stehe (KRUMM 2005, 6). Auch zum Punkt Kosten wird nach anderen Regelungen, zum Beispiel die Errechnung des Selbstbehaltes je nach finanzieller Situation, verlangt.

3.2.4 Zeit

Ein angemessener Spracherfolg lasse sich außerdem in der vorgeschriebenen Zeit, welche 300 geförderten Kursstunden beträgt, kaum erzielen, so Krumm. Es hänge von der individuellen Situation der MigrantInnen, ihren Lernbiographien und dem Migrationskontext ab, wie schnell sie auch das „Ausbalancieren“ der neuen Sprache sowie der neuen Werte und Strukturen mit Mitgebrachtem und Gewohntem schaffen, auf jeden Fall aber würde dies mehrere Jahre in Anspruch nehmen. Das Gesetz der IV sollte zumindest mehr Zeit für den Spracherwerb einräumen, so Krumm (Vgl. KRUMM 2005, 3).

3.2.5 Qualifikation der Lehrkräfte

Ein für meine eigene Untersuchung besonders relevanter Kritikpunkt betrifft die LehrerInnen von Deutsch-Integrationskursen. Laut ExpertInnen sind diese für die Arbeit mit der Zielgruppe MigrantInnen nicht hinreichend ausgebildet. Plutzar betrachtet in einem Artikel zum Thema die Ziele, welche in der IV formuliert sind, und

die dafür eigentlich nötigen Berufsbilder und Ausbildungen. Die MigrantInnen sollen zum Beispiel durch den Kurs in der Lage sein, ihre „Lebenssituation in Österreich einzuschätzen“ oder sich „in der österreichischen Gesellschaft unter Wahrung ihrer eigenen Identität integrieren können“ (vgl. Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse 2005, 2). Wie Plutzar feststellt, sollten für solche Aufgaben SozialarbeiterInnen, PsychotherapeutInnen, PsychologInnen oder SupervisorInnen eingesetzt werden. Eine DaF/DaZ-Ausbildung vermittele auf jeden Fall nicht die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten, wie sie zum Beispiel in einer psychotherapeutischen Ausbildung vermittelt werden – sich von belastenden Situationen abgrenzen zu können beispielsweise. Somit seien viele KursleiterInnen schlichtweg überfordert (vgl. PLUTZAR 2006, 108f.). Die LehrerInnen würden dringend Unterstützung durch begleitende SozialarbeiterInnen, PsychologInnen oder ähnlich qualifizierten Personen benötigen.

Plutzar, die selbst jahrelange Erfahrung als KursleiterIn für MigrantInnen und Flüchtlingen hat, formuliert das Dilemma und die Verantwortung der LehrerInnen im Hinblick auf den Integrationsprozess der MigrantInnen so:

„Auf der einen Seite gibt es sozial schlecht unterstützte MigrantInnen, die nicht nur aufgrund des neuen Gesetzes unter großem Druck stehen, und auf der anderen Seite gibt es DaZ-KursleiterInnen, die ebenfalls nicht wenig Druck spüren werden, denn sie tragen dem Gesetz nach die Hauptverantwortung für das Gelingen von ‚Integration‘.“ (PLUTZAR 2006, 108)

Es laste also allgemein zu viel Druck und Verantwortung auf Deutsch-IntegrationskursleiterInnen, welchem diese schon allein durch ihre mangelnde Ausbildung nicht gewachsen seien. Krumm fordert zum Beispiel in seiner Stellungnahme eine Ausweitung der Ausbildung und, wie in den meisten europäischen Ländern üblich, eine spezielle Weiterbildung (vgl. KRUMM 2005, 3).

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Zur Wahl der Methode

Da ich mich stark auf die Erfahrungen und die Lebenswelt einer gewissen Zielgruppe konzentrieren will, war schnell klar, dass die Befragung in einer relativ offenen Form stattfinden sollte. Somit kann viel Platz für jene Aspekte zur Verfügung stehen, über welche die Interviewpartnerinnen von sich aus sprechen möchten. Diese Vorstellungen lassen sich am besten in einer qualitativen Forschung verwirklichen, da hier vor allem Subjektbezogenheit im Vordergrund steht. Diese Subjekte sind immer Menschen, welche in ihrem natürlichen Umfeld, also nicht in einem Labor beispielsweise, untersucht werden (vgl. MAYRING 2002, 19f.).

In der qualitativen Sozialforschung stehen unterschiedliche Formen offener Interviews im Vordergrund, da dabei „die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (FLICK 2007, 194).

Meine Annahme ist, dass die InterviewpartnerInnen in einer derartigen offenen Gesprächsführung am ehesten darüber reden, was sie beschäftigt, was sie stört und nicht so sehr vermeintliche sozial erwünschte Antworten geben. Jene Themenbereiche, die nicht „von selbst“ durch die InterviewpartnerInnen in den Gesprächsverlauf eingebracht werden, aber trotzdem von großem Interesse sind, sollen durch Anreize anderer Art oder als direkte Fragen ergänzend aufgegriffen werden.

Flick beschreibt einige Varianten von offenen Interviews (vgl. FLICK 2007), meine Vorgehensweise orientiert sich am fokussierten Interview. Die Besonderheiten dieser Art von Gesprächsführung und die Relevanz für meine Untersuchung sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

4.2 Das fokussierte Interview

Die Idee des fokussierten Interviews basiert darauf, anhand eines „einheitlichen Reizes“ und mit Hilfe eines Interviewleitfadens ein möglichst umfassendes InterviewerInnen-gesteuertes Gespräch zu führen.

Im Fall dieser Untersuchung sollen fünf Zitate als Reiz dienen, auf den die GesprächspartnerInnen frei reagieren und diese in einer von ihnen gewählten

Reihenfolge kommentieren sollen. Die Zitate stammen aus Publikationen zu Themen, die in der Unterrichtsrealität der LehrerInnen vermutlich eine große Rolle spielen. Die Zitate werden später noch angeführt.

Als besondere Kriterien der Methode des fokussierten gelten folgende Punkte:

- Nichtbeeinflussung der Interviewpartner
- Spezifität der Sichtweise und Situationsdefinition aus deren Sicht
- Erfassung eines breiten Spektrums der Bedeutungen des Stimulus
- Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen aufseiten des Interviewten

(vgl. MERTON/ KENDALL 1993, 178).

Die Methode verlangt von der/vom InterviewerIn, dass sie/er mehrere Aspekte gleichzeitig berücksichtigt. Das Ziel ist es, möglichst alle Fragen, die im Zusammenhang mit dem Thema oder dem Anreiz bestehen, anzusprechen und dabei natürlich auch auf jene Aspekte im Gespräch genau einzugehen, welche die/der GesprächspartnerIn selbst einbringt.

Das kann einerseits ganz leicht von der Hand gehen, da man die Partnerin, den Partner einfach erzählen lassen kann. Andererseits sollte im Sinne der Spezifität sehr darauf geachtet werden, dass das Gespräch nicht auf einer allgemeingültigen Ebene mit verallgemeinernden Aussagen bleibt. Die Schwierigkeit besteht also darin, die Diskrepanz zwischen Spezifität und breitem Spektrum zu überwinden und dafür zu sorgen, dass „die Breite des erfassten Spektrums [nicht] durch Oberflächlichkeit ersetzt wird“ (FLICK 2007, 197).

Die/der InterviewerIn kann das erreichen, indem sie/er geschickte Fragen stellt, Themenwechsel initiiert oder zu Themen zurückführt, die schon einmal angesprochen, aber noch nicht genügend besprochen wurden. Sie/er soll also in gewisser Weise das Gespräch lenken, jedoch nur in dem Ausmaß, als dass der Ablauf von ihr/ihm vorgegeben wird. Die zwischendurch gestellten Fragen oder „Lenkungen“ sollen „so explizit sein [...], dass der Befragte nicht umhin kann, seine Antworten unmittelbar auf bestimmte Aspekte der Stimulussituation zu beziehen; gleichzeitig sollten sie jedoch so allgemein sein, dass eine Strukturierung der Situation durch den Interviewer vermieden wird“ (MERTON/ KENDALL 1993, 191).

Im Allgemeinen gilt die Regel der Nichtbeeinflussung der InterviewpartnerInnen. Die/der InterviewerIn sollte sich auch mit eigenen Bewertungen möglichst zurückhalten, damit die Sichtweise der GesprächspartnerInnen nicht verfälscht wird. Um diese Perspektive zu verschärfen, ist bei dem fokussierten Interview eine sehr persönliche und emotionale Anteilnahme an dem Gespräch durch die InterviewpartnerInnen wünschenswert. Sie sollen ihre Gefühle, Meinungen und Stellungnahmen auch affektiv verbalisieren, sie sollen sich selbst in dem Interview als Person, als Individuum sehen und ihre Aussagen in diesem Sinne formulieren. Merton und Kendall meinen, mit der Methode „ein Höchstmaß an selbstenthüllenden Kommentaren des Informanten [...]“ zu bekommen (MERTON/ KENDALL 1993, 197).

Für meine eigene Untersuchung soll die Tatsache dieses personalen Bezugrahmens das Ziel haben, die GesprächspartnerInnen durch die Stimulus-Zitate so zu vereinnahmen, dass sie dabei vergessen, sich so auszudrücken, wie sie es für die Interviewsituation angebracht finden, und stattdessen auch emotional und affektiv reagieren. Die Anreize sollen sie ganz persönlich in ihrer Situation betreffen, entweder indem sie sich angesprochen fühlen, sich selbst wieder finden oder provoziert fühlen, weil sie das Statement vehement ablehnen.

Das Thema der Interviews ist, obgleich es natürlich ein sehr sachliches ist, oft emotional aufgeladen, da viele DeutschkurseleiterInnen in ihrem Beruf sehr persönlich involviert sind. Oft haben sie ganz starke politische Meinungen und beschäftigen sich intensiv mit Themen wie Migration, Fremdengesetze, Asylgesetze, Rassismus etc.

Da die meisten Personen jedoch mit Aussagen über solche Bereiche sehr vorsichtig sind, noch dazu in einer Interviewsituation, in der doch eine gewisse Unsicherheit herrscht, an welche LeserInnen diese Daten gelangen – obwohl die Anonymität vor jedem Interview versprochen wurde – ist es schwierig, wirklich die gewünschte persönliche Atmosphäre zu kreieren.

4.3 Erzählreiz und Interviewleitfaden

Im Sinne dieser Überlegungen wurden den InterviewpartnerInnen folgende Zitate - jedoch ohne Quellenangaben, mit Ausnahme des Zitates aus der Integrationsvereinbarung - als Anreize vorgelegt:

1. „Die Lehrkräfte werden nicht nur in die Rolle von Sozialarbeitern, sondern auch von Mentoren und Freunden gebracht.“ (PLUTZAR 2007, 12)
2. „Erfahrungen zeigen, dass Migrantinnen und Migranten psycho-soziale Begleitung brauchen.“ (PLUTZAR 2007, 11)
3. „Es belastet das Sprachenlernen unzulässig, wenn es mit Existenzfragen verknüpft wird.“ (KRUMM 2006, 55)
4. „Die Lernenden sollen sich in der österreichischen Gesellschaft unter Wahrung ihrer eigenen Identität integrieren können.“
(Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse 2005, 2)
5. Den Lehrkräften kommt eine bedeutende Rolle zu, da sie mit den Forderungen der Politik, den Erwartungen der Gesellschaft und den Wünschen der Migrantinnen und Migranten konfrontiert werden.

Die Auswahl der Textausschnitte sollte sicherstellen, dass die für meine Untersuchung relevantesten Themengebiete auf jeden Fall im Interview angesprochen werden.

Außerdem diene mir als Interviewerin eine Liste mit anderen wichtigen Themenkomplexen und dazugehörigen Fragen als Orientierung, um gegebenenfalls spontan spezifischere Fragen stellen, nachhaken oder auf andere Fragen überleiten zu können. Diese Liste ist auch im Anhang beigelegt.

4.4 Auswahl der GesprächspartnerInnen

Die Kriterien, nach denen die GesprächspartnerInnen ausgewählt wurden, waren ziemlich offen. Sie sollten Deutschkurse mit MigrantInnen unterrichten, im Idealfall so genannte Deutsch-Integrationskurse, die speziell für Personen gedacht sind, welche die Integrationsvereinbarung erfüllen müssen. In der Realität sieht es jedoch so aus, dass es wenige solcher „reinen“ Integrationskurse gibt, sondern oftmals „gemischte“ Deutschkurse mit IV-Personen und anderen TeilnehmerInnen stattfinden.

Der Zugang zu den Unterrichtenden war nicht ganz einfach, da die Sprachschulen mit den persönlichen Daten der Lehrpersonen vertraulich umgehen müssen und somit die Kontaktaufnahme nicht ohne Weiteres möglich ist. Der Weg, den ich gewählt habe,

föhrte über die Sekretariate bzw. die pädagogischen LeiterInnen von Sprachschulen und Wiener Volkshochschulen, denen ich eine Aussendung an die Lehrpersonen mit der Bitte, sich bei mir zu melden, falls Interesse an einem Gespräch bestünde, zukommen ließ. Das ließ den Unterrichtenden die Freiheit, sich nur zu melden, wenn sie auch über das Thema sprechen wollten, und garantierte in gewisser Weise, dass keine/keiner gezwungen wird, zu einem Gebiet Stellung zu nehmen, über das sie/er in einer gewissen Form von Öffentlichkeit, die das Interview immerhin darstellt, nicht sprechen möchte. Es hat jedoch auch den Effekt, dass dieses Verfahren schon die Leute aussiebt, die sich zu dem Thema Integration und Integrationskurse eher wenige Gedanken machen und sich tendenziell Personen melden, die dazu eine starke Meinung haben und sich viel damit beschäftigen.

4.5 Ablauf der Interviews

Die sieben Interviews mit den Lehrerinnen – es meldeten sich ausschließlich weibliche Kursleiterinnen – fanden im Zeitraum zwischen dem 1. und dem 30. Oktober 2008 statt, größtenteils habe ich mich mit den Unterrichtenden gleich am Kursort in einem Lehrerzimmer oder dem Kursraum selbst getroffen, es gab auch zwei Gespräche bei den jeweiligen Interviewpartnerinnen zu Hause.

Zu Beginn der Gespräche wurden allgemeine Fragen geklärt, wie zum Beispiel, wie lange die Person schon unterrichtet, welche Kurse sie momentan unterrichtet und davor unterrichtet hat etc. Daraufhin habe ich die Interviewpartnerin gebeten, mir etwas über ihren derzeitigen Kurs zu erzählen und anschließend die Zitate vorgelegt, mit der Bitte, diese in einer von ihr frei gewählten Reihenfolge zu kommentieren bzw. darüber zu sprechen.

Schwierig an der Ausführung der Interviews, vor allem wenn gewisse Aspekte des fokussierten Interviews berücksichtigt werden sollen, war hauptsächlich die Länge der Gespräche. Es ließen sich gut und gerne Stunden damit füllen, doch ich als Interviewerin musste hier dafür sorgen, dass ein Bereich nicht unnötig in die Länge gezogen wurde und andere dafür untergingen.

Andererseits war es teilweise auch schwierig, wirklich persönliche und nicht abstrakte Aussagen von den Interviewpartnerinnen zu erhalten, da nur sehr wenig Zeit blieb, um für eine angemessene Atmosphäre zu sorgen, ohne wiederum die Partnerinnen durch eigene Meinungen – welche wahrscheinlich schneller zu einer vertrauten Umgebung

beigetragen hätten – zu beeinflussen. Die/der InterviewerIn ist in der Interviewsituation ein Zuhörorgan ohne eigener Persönlichkeit, und dadurch stellte sich auch bei den Partnerinnen eine eigenartige und manchmal unsichere Stimmung ein. Es war ihnen oft unklar, worauf ich als Interviewerin hinaus wollte und es stand manchmal ein großes Fragezeichen im Raum. Ich meinte auch zu spüren, dass die Lehrerinnen sich immer wieder fragten, wie ich wohl selbst zu dem Sachverhalt stand bzw. sie nicht sicher waren, ob die Zitate meine eigene Einstellung wiedergeben sollten. Es kam auch vor, dass sich Interviewpartnerinnen für Aussagen entschuldigten, da sie offenbar zweifelten, ob ich ihnen zustimmen würde.

Der Großteil der Gespräche lief aber dennoch sehr gut und meistens sehr ungezwungen ab, da sich die Mehrzahl der Unterrichtenden ihres Standpunktes selbst sehr klar waren. Es gelang somit, viele verschiedene Bereiche anzusprechen. In weiterer Folge ergab sich nur das Problem, dass die Interviews sehr verschieden sind und bei manchen Gesprächen gewisse Themen vergessen oder nicht behandelt wurden, die bei anderen angesprochen wurden. Daher ist ein Vergleich zwischen den Lehrerinnen eher schwierig, eine Zusammenfassung der gemeinsamen Aussagen ist hingegen gut möglich und bietet einen vielfältigen Einblick in die Situation von Unterrichtenden in Deutsch-Integrationskursen.

4.6 Transkription und Auswertung

In weiterer Folge wurden alle Gespräche verschriftlicht, bis auf Ausschnitte, bei denen schon vor der Interpretation davon ausgegangen werden konnte, dass sie nicht relevant sein würden. Da die Analyse nicht auf einer phonetischen Ebene stattfinden sollte, verzichtete ich auf ein spezielles Notationssystem, welches Pausen, Längen und Ähnliches ausweist. Die Aussagen wurden außerdem teilweise an die Schriftsprache angepasst. Unvollständige oder abgebrochene Sätze werden mit ... ausgewiesen, Tätigkeiten der Interviewpartnerinnen werden in Klammern angegeben (lacht) und Kommentare der Verfasserin befinden sich in eckigen Klammern [].

Im Anhang findet sich die Transkription des Interviews mit Frau A als Beispiel.

Die wörtlichen Transkriptionen ermöglichten es mir, die Gespräche gründlich auszuwerten, immer wieder zu blättern, Notizen zu machen und Textstellen zu vergleichen.

Die Auswertung fand in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse statt. Wie für dieses Verfahren üblich wurden aus den Ergebnissen verschiedene Kategorien herausgefiltert, nämlich Themen, die in mindestens drei der Gespräche vorkamen. Flick nennt dieses Verfahren auch „thematisches Kodieren“ (Vgl. FLICK 2007, 402). Nach der Durchsicht aller Interviews wurde dieser Kategorienkatalog überarbeitet und manche Kategorien zusammengefasst. Daraus ergaben sich die Themen, welche nun vorgestellt werden.

5. Präsentation und Auswertung der Ergebnisse

5.1 Die Interviewpartnerinnen

Gemeinsam ist meinen Gesprächspartnerinnen, dass sie alle weiblich und zwischen 25 und 50 Jahren alt sind. Sie haben Deutsch als ihre Muttersprache erlernt. Bis auf eine Ausnahme sind alle in Österreich geboren und aufgewachsen, eine Unterrichtende ist in Ungarn bilingual aufgewachsen, jedoch schon seit vielen Jahren in Wien. Die meisten Lehrerinnen haben eine DaF/ DaZ- Ausbildung absolviert, häufig das Modul an der Universität Wien.

Alle Unterrichtenden leiten Deutschkurse mit TeilnehmerInnen, welche die Integrationsvereinbarung erfüllen müssen und zu diesem Zweck Deutsch lernen. Der Anteil der IV-Personen in den jeweiligen Kursen variiert jedoch. Manchmal wissen die Kursleiterinnen selbst nicht, welche TeilnehmerInnen unter das Gesetz der Integrationsvereinbarung fallen und welche nicht. Nur drei Lehrerinnen, Frau B, C und G, betreuen „reine“ Integrationskurse, in denen ausschließlich TeilnehmerInnen sitzen, welche sich auf die IV-Prüfung vorbereiten.

Ich möchte hier die Unterrichtenden kurz vorstellen, vor allem ihre Kurse, ihre Unterrichtserfahrung und ihre Ausbildung, da diese Angaben für das Verständnis ihrer Aussagen von Bedeutung sein können. Falls aus den Gesprächen andere wichtige Informationen, zum Beispiel der Familienstand, hervorgehen, werden sie auch angeführt. Da die Interviews anonym geführt wurden, werde ich an Stelle der Namen auf die abstrakte Bezeichnung durch Buchstaben ausweichen.

Frau A unterrichtet schon seit 12 Jahren Deutsch. Sie hat das DaF-Studium absolviert. Aufgewachsen ist sie in Ungarn, Deutsch hat sie neben Ungarisch bilingual erlernt. Sie lebt seit neun Jahren in Wien und hat drei kleine Kinder, die sie versorgen muss. Frau A unterrichtet momentan einen Deutschkurs mit IV-TeilnehmerInnen. Sie hat Unterrichtserfahrung mit verschiedensten Deutsch-Gruppen, von Jugendlichen über Privatgruppen bis hin zu AHS-SchülerInnen.

Frau B unterrichtet schon seit 30 Jahren Deutsch. Sie hat Deutsch, Kunstgeschichte und pädagogische Soziologie studiert, die Lehramtsprüfung für die Hauptschule und später

eine Zusatzausbildung für DaF/DaZ gemacht. In der Erwachsenenbildung ist sie seit 18 Jahren tätig, davor hat sie in Regelschulen unterrichtet. Dazwischen hat Frau B vier Kinder bekommen. Ihr momentaner Kurs besteht ausschließlich aus IV-TeilnehmerInnen mit dem Niveau A2, die also kurz vor der IV-Prüfung stehen.

Frau C unterrichtet seit zwei Jahren Deutsch. Sie studiert Psychologie und hat das DaF/ DaZ- Modul absolviert. Frau C hat bereits in Tschechien und Istanbul unterrichtet sowie Kinder mit Migrationshintergrund in Sonderschulen. Ihr derzeitiger Kurs ist ebenfalls ein „reiner“ Integrationskurs auf der Stufe A1.

Frau D leitet seit fünf Jahren Deutschkurse, sie hat die Pädagogische Akademie und das DaF/ DaZ-Modul abgeschlossen. Ihr derzeitiger Kurs ist ein Integrationskurs A1, in dem auch einige IV-TeilnehmerInnen sitzen, sowie ein B2 Fortgeschrittenenkurs.

Frau E hat ebenfalls die DaF/ DaZ-Ausbildung der Universität Wien gemacht, Germanistik und Sprachwissenschaft studiert. Wie lange sie schon unterrichtet, ist leider unbekannt, allerdings hat sie auch durch ihr Alter schon einiges an Erfahrung gesammelt. Sie ist die älteste unter den Gesprächspartnerinnen und ist in ihrer Arbeit überdurchschnittlich persönlich engagiert und emotional involviert. Momentan leitet Frau E zwei Jugendlichenkurse der Stadt Wien auf den Niveaus A1 und A2 sowie einen „Mama lernt Deutsch“-Kurs. In den Jugendlichenkursen befinden sich auch IV-TeilnehmerInnen, in den Mama-Kursen nicht. Hier finden sich eher Mütter, die schon längere Zeit in Österreich sind und jetzt auch beruflich tätig sein wollen und zum Beispiel vom AMS betreut werden wollen.

Frau F unterrichtet bereits seit 16 Jahren Deutschkurse, hauptsächlich MigrantInnenkurse. Derzeit leitet sie Integrationskurse auf den Niveaus A1 und A2, unter den TeilnehmerInnen sind auch einige, welche die IV erfüllen müssen. Frau F hat Linguistik studiert.

Frau G leitet seit vier Jahren Deutschkurse, auch sie hat das DaF/ DaZ-Zertifikat an der Universität Wien gemacht und Russisch studiert. Ihr Kurs ist auf dem Niveau A1, fast alle TeilnehmerInnen müssen die IV-Prüfung absolvieren.

5.2 Gemeinsame relevante Themen

Ich möchte hier versuchen, aus der Fülle von Datenmaterial, das durch die Interviews gewonnen wurde, die wichtigsten Themenbereiche der Gespräche zusammengefasst zu präsentieren. Die einzelnen Gebiete sind schwer zu trennen und überschneiden sich häufig bzw. hängen stark zusammen.

Ich bin mir bewusst, dass durch die Zusammenfassung der Themen eine gewisse Charakterisierung der InterviewpartnerInnen verloren geht und damit eine Interpretation der Aussagen nicht mehr so stark im Kontext der jeweiligen Persönlichkeit der Frauen stehen kann. Doch diese Gliederung ist übersichtlicher und knapper als eine Darstellung der Ergebnisse für jedes einzelne Gespräch.

Da ich einen möglichst umfangreichen Eindruck der Unterrichtsrealität der Lehrerinnen gewinnen möchte, sind für mich alle Aspekte relevant, die mit diesem Unterrichtsalltag zu tun haben. Somit möchte ich auch alle diese Themen hier präsentieren. Ich spanne hier also ein relativ weites Feld auf, welches später wieder eingeeengt werden soll. Bei der Interpretation der Ergebnisse möchte ich den Fokus wieder auf die konkrete Situation der Lehrpersonen richten.

5.2.1 Die allgemeine Unterrichtssituation

Nahezu alle Unterrichtenden schildern in den Gesprächen die konkrete Situation im Kurs, wie sie die komplexen Anforderungen meistern, welche Schwierigkeiten auftreten usw. Sie alle erkennen, welche Umstände und Rahmenbedingungen ihren Kursalltag und den der MigrantInnen erschweren und haben oft auch ganz konkrete Vorstellungen, durch welche Maßnahmen oder Änderungen der Kursalltag erleichtert werden könnte. Sie bemerken aber auch die Chancen, die manche Gegebenheiten für die Gruppe und die Einzelnen mit sich bringen.

Ein Aspekt, der die Unterrichtsrealität erschwert, ist die Heterogenität der Kursgruppen. Diese sind sehr durchgemischt und die Niveaus der TeilnehmerInnen sind sehr unterschiedlich. Oft finden sich eher Fortgeschrittene mit Lernenden, die frisch aus dem Alphabetisierungskurs kommen und sich sehr schwer tun, gemeinsam in einer Gruppe. Manchmal versuchen die Institutionen, umzustufen oder eine bessere Zusammensetzung zu finden, aber selten gelingt das wirklich.

Frau C schildert ihre Situation auch dementsprechend. Sie muss sich an ein Durchschnittsniveau halten, niemand soll bevorzugt oder vernachlässigt werden, es sollen alle Lernenden ihrem Können nach gefordert und gefördert werden. Ein Ziel, das natürlich einigermaßen schwierig zu erreichen ist.

Auch Frau E beschreibt, dass die große Divergenz der Niveaus in den Gruppen viel Arbeitsaufwand für die Lehrerinnen darstellt. Es bedeutet oftmals die doppelte Arbeitszeit, da viele Lehrerinnen nach dem Prinzip der Binnendifferenzierung die Gruppen mehr oder weniger teilen und demnach doppelt vorbereiten müssen. Gleichzeitig aber schildert Frau E auch, dass, wenn eine gewisse Gruppendynamik einmal ins Laufen kommt, die Gruppen gut funktionieren und die „Besseren Rücksicht nehmen auf die Schwächeren“ – und dann sollte die Gruppe auch nicht mehr auseinander gerissen werden.

Es wird auch in vielen Interviews von Konflikten unter den TeilnehmerInnen erzählt, die teils aus den unterschiedlichen kulturellen Backgrounds resultieren, teils einfach kleine Streitereien sind. So erzählt Frau D von einer heftigen Beleidigung zwischen zwei Teilnehmern, woraufhin einer nicht mehr zum Kurs erschienen ist. Frau E erzählt von Konflikten zwischen SerbInnen und KosovoalbanerInnen, die ihre politischen Ansichten in einem Streit entladen und anderen ähnlichen Vorfällen. Manche Unterrichtenden setzen sich dann stark zur Wehr und lassen dem Thema keinen Raum, andere geben Platz zum Diskutieren. Wieder andere Konflikte werden ignoriert, oftmals aus Unsicherheit, wie damit am Besten umgegangen werden sollte.

Doch trotz einiger schwieriger Situationen und TeilnehmerInnen betonen viele Unterrichtende, noch nie schlechte Erfahrungen gemacht zu haben. Die meisten MigrantInnen wollen um jeden Preis Deutsch lernen und sehen es als große Chance, manche sind sogar eher verbissen, „es ist eher die Ausnahme, dass jemand Faulenzen herkommt (lacht), also was sehr oft vorgeworfen wird...“ (Frau A).

Alles in allem haben die Lehrerinnen eine äußerst positive Einstellung zu ihren Gruppen und zu den einzelnen Lernenden. Keine der Unterrichtenden bemängelt die Motivation oder die Atmosphäre in den Gruppen.

Doch es werden viele externe und interne Faktoren genannt, welche die Gruppe, die Lehrerinnen oder auch den Lernfortschritt erheblich beeinträchtigen können. Diese möchte ich in den weiteren Kapiteln darstellen.

5.2.2 Die Probleme der Lernenden

Nahezu alle Gesprächspartnerinnen erzählen Geschichten und Situationen von TeilnehmerInnen, die starke Schwierigkeiten mit dem Unterricht haben. Es geht oft darum, dass sie sich schwer tun, überhaupt dem Unterricht in Inhalt und Geschwindigkeit zu folgen oder selbständig zu lernen und eigene Lernstrategien zu entwickeln.

Gründe, welche die Lehrerinnen selbst dafür sehen, ist sehr oft das Alter. Vor allem über 40jährige würden oft große Probleme haben. Hier mangelt es offensichtlich auch stark am eigenen Selbstbewusstsein, da sich viele ältere Lernende das Lernen nicht mehr zutrauen und oft von vornherein nicht an einen Erfolg glauben.

Ein anderer oft genannter Punkt ist die oftmals auftretende geringe bis überhaupt fehlende Schulbildung, welche es den Lernenden sehr schwer macht, im Kurs mitzukommen. Frau A schildert ihre Erfahrungen so:

„Die Leute haben meistens – nicht immer aber meistens – eine viel schlechtere Schulbildung... ich habe viele Schüler, die kaum lesen und schreiben können und sehr langsam sind. Es gibt natürlich auch die, wo es gut rennt, aber es gibt etliche, wo das ein Problem ist.“ (Frau A)

So ähnlich beschreiben fast alle Lehrerinnen die Lernprobleme mancher TeilnehmerInnen. Die Zeit im Kurs ist knapp und Wesentliches soll oder muss zu Hause wiederholt bzw. gelernt werden. Hier haben es lernungewohnte LernerInnen bedeutend schwerer, da ihnen oftmals auch Lernstrategien dafür fehlen. In diesem Punkt wird auch von vielen Lehrerinnen sofort auf die Probleme mit den Unterrichtsmethoden verwiesen, die vor allem für lernungewohnte TeilnehmerInnen schwierig sind. Dazu aber mehr in Kapitel 5.2.4.

Ein anderes Problem tritt dadurch auf, dass das Lernpensum doch in einer relativ kurzen Zeit erfüllt werden muss, was die Lernende zusätzlich zur Schlussprüfung unter Druck setzt.

„Also natürlich, die Verbindung ist sehr ungünstig [Lernen unter Druck], und irgendwie müsste man das so machen, dass man mehr Zeit hat, und wenn ich genug Zeit habe, wenn die Leute genug Zeit haben um die Stufen zu wiederholen, dann ist es ok.“ (Frau C)

Zu den äußeren Faktoren, den Rahmenbedingungen, die das Lernen erschweren können, kommen die individuellen persönlichen Probleme der TeilnehmerInnen. Nicht selten haben diese durch ihre Lebensbedingungen oder durch ihre Biographien mit Schwierigkeiten zu kämpfen. Frau A bemerkt das auch in ihrem Kurs:

„Man muss sich ja vorstellen, die kommen ja nicht, weil sie gerade Lust haben, sondern die haben Schicksale, das sind Einzel... das sind Menschen, die haben echt was durchgemacht. Ich habe Leute

drinnen, die gezuckt haben... wirklich, ich übertreibe nicht, als ein Flugzeug sehr dicht über uns flog. [...]
Die haben echt viel zu verarbeiten und dann sind sie da in einem fremden Land, fremde Sprache, fremde Kultur, man will sie nicht, der Job ist nicht da, geht schwer voran..." (Frau A)

Viele Lehrerinnen spüren diese individuell sehr unterschiedlichen Sorgen und ihre Auswirkungen. Frau G erzählt zum Beispiel, dass manche TeilnehmerInnen stark überarbeitet sind und im Unterricht fast einschlafen, da sie gezwungen sind, zusätzlich zum Deutschkurs viel zu arbeiten. Sie hat auch erlebt, wie ein Teilnehmer einen Abschiebebescheid bekommen hat und sich trotzdem so gut es ging bemühte, im Kurs mitzumachen. Frau F berichtet von einer Frau, die plötzlich mit einem Haftbefehl im Kurs stand. Daneben schildern die Lehrerinnen viele persönliche Einzel- und Familienschicksale, die ich hier im Einzelnen gar nicht aufzählen kann. Oft sind es auch Traumata, die durch Krieg, Flucht, Verlust von Angehörigen hervorgerufen worden sind, aber auch die missliche Lage ihrer Lebensumstände, mit denen sie täglich in Österreich konfrontiert sind, welche die MigrantInnen sehr belasten.

Aufgrund all dieser Schwierigkeiten, an denen die Kursleiterinnen selbst selten etwas verändern können, fordern viele Interviewpartnerinnen eine bessere Betreuung der MigrantInnen. Was genau die Lehrerinnen in den Interviews dazu sagen, wird in Kapitel 5.2.7 genauer erläutert.

Wie sehen aber die äußeren Rahmenbedingungen aus, die den Alltag und das Lernen der KursteilnehmerInnen beeinflussen?

5.2.3 Die IV-Prüfung und rechtliche Rahmenbedingungen

Eines der größten Hindernisse unter den rechtlichen Rahmenbedingungen für die Deutsch-Integrationskurse ist die Integrationsprüfung. Alle Gesprächspartnerinnen stimmen der Tatsache zu, dass diese Prüfung auf die MigrantInnen Druck ausübt und dass unter solch existenziellem Druck das Sprachenlernen sehr schwierig ist, wie es im dritten Zitat aus dem Interviewleitfaden formuliert ist.

Gleichzeitig beobachten die Lehrerinnen aber, dass der Großteil der Lernenden die Prüfung nicht als so schlimm empfindet, dass sie sich meistens – nach Angaben der MigrantInnen – sehr gut darauf vorbereiten und etwas nervös sind, doch wirklich hindernd in ihrem Lernprozess empfinden sie selbst es nicht.¹

¹ Hier stellt sich jedoch die Frage, in wie weit MigrantInnen sich zu diesem Thema ehrlich zu Wort melden und Kritik an einem System ausüben würden, welches entscheidet, ob sie einen Aufenthaltstitel bekommen oder nicht. Dies soll hier als weiterführender Gedanke stehen bleiben.

Es werden dennoch in jedem Gespräch Fälle geschildert, bei denen diese Prüfung wirklich eine schwere Belastung darstellt, da die jeweiligen Lernenden entweder sehr starke Lernschwierigkeiten haben oder zusätzlich auch noch anders unter Druck stehen.

Die Gesprächspartnerinnen beschreiben die Auswirkungen der IV-Prüfung so:

„Ja das ist für einige motivierend und es ist meiner Erfahrung nach für Einzelne ganz viel Stress“ (Frau A)

„Ich hatte jetzt wieder einen Fall, der hat extreme Prüfungsangst, der hat schon sechs Monate Deutsch gelernt und der hat jetzt echt Stress, dass er diese Integrationsprüfung schaffen muss. Ich sag, er ist einfach langsamer, er würds auch machen aber er ist langsamer. [...] Aber komischerweise, bei ihm ist das die Familie, die Druck macht. Also das gibt es auch noch.“ (Frau A)

„Aber ich habe auch Fälle, wo ich nicht weiter weiß. Ich habe eine Dame, die hat Probleme mit Lernen, ich habe ihr empfohlen, sie soll den Alphakurs machen, nein sie will nicht, weil sie muss die Integrationsprüfung schaffen. Sie hat Druck, sie hat Angst, sie ist gehemmt, und natürlich macht das das Ganze noch einmal schwieriger und natürlich ist es eine verzwickte Situation.“ (Frau C)

Oft sehen die Unterrichtenden wegen dieses herrschenden Drucks ihre Aufgabe darin, den Lernenden die Angst zu nehmen und ihre Unsicherheit und Hemmungen ein wenig abzubauen, damit sie die Prüfung schaffen können:

„Es gibt natürlich die, die haben Angst. Und Angst ist immer etwas, das blockiert. Wir natürlich, als Lehrer, [...] sind dazu da, ihnen diese Blockade zu nehmen“ (Frau B)

„Lernen unter Stress ist natürlich nicht günstig, aber ich seh das als meine Aufgabe, das ein bisschen zu beschwichtigen.“ (Frau C)

Viele der Befragten meinen, es wäre viel einfacher, die Prüfung zu schaffen, wenn mehr Zeit zum Lernen zur Verfügung stehen würde. Doch auch hier gehen die Meinungen darüber, ob in den vorgeschriebenen 300 Stunden das Niveau A2 überhaupt erreicht werden kann, auseinander:

„Es ist möglich, 100-prozentig“ (Frau B)

„Ja, also die DurchschnittslernerInnen schaffen das eigentlich schon. Die Frage ist, ob das dann genug ist für das Leben hier? Ja, aber es gibt schon Leute, ich schätze ein Drittel, für die ist das nicht genug, die 300 Stunden, die auch wiederholen müssen. Das sind Leute, die schon älter sind, vierzig, fünfzig. Die irgendwann einmal vier, fünf Jahre in die Schule gegangen sind, die keine Lernstrategien haben.“ (Frau C)

Im Normalfall kommen die Lehrerinnen mit dem formalen Geschehen und den Konsequenzen kaum in Kontakt, sie erleben es nicht unmittelbar, wie sich das rechtliche System auf die einzelnen KursteilnehmerInnen auswirkt, da sie ja bei der Prüfung und ihren Folgen nicht dabei sind.

Sie können nur erahnen, was mit ihren TeilnehmerInnen passiert. Frau E hat so eine Ahnung, welche unmenschlichen Folgen die IV auf zwei ihrer Schüler haben könnte:

„Ich habe zum Beispiel zwei Brüder, der 15jährige, der kleinere, ist so verschreckt, tut sich so schwer, der 17jährige tut sich leicht. Wenn es jetzt blöd hergeht, dann schicken sie den 15jährigen heim zur Oma, und der 17jährige bleibt beim Papa da. Und das ist Bürokratie.“ (Frau E)

Auch zu Form und Inhalte der IV-Prüfung gibt es unter den Befragten Stellungnahmen, zwei fallen besonders auf: Frau E und Frau F – beide sehr politisch interessiert und in Bezug auf die IV auch informiert.

Frau F kritisiert die Prüfung stark, da sie ihrer Meinung nach nicht einfaches Sprachwissen, sondern „Kulturtechniken wie Stadtplanlesen“ oder „Zahlschein ausfüllen“ prüft. Es laufe auch sehr stark auf eine „kulturalistische oder kulturelle Konfrontation“ hinaus, zudem komme eine belehrende bzw. moralische Ebene hinzu.

„Zum Beispiel im Leseverstehen ist dann immer Kulturtechnik Zahlschein ausfüllen. Vergessen Sie nicht, lieber Ausländer, die Rechnung zu bezahlen. Und Lesetext: Tu dich ja schön krank melden bei deiner Firma. Das geht nicht, dass du nicht kommst, ohne dich vorher abzumelden. Wo implizit anhand des Prüfungsmaterials schon ein Wohlverhalten oder Bravsein in Österreich abgeprüft wird. Das schwingt so mit. Oder, sind Sie auch der Meinung, dass Sie Ihre Frau zu Hause nicht hauen und vergewaltigen dürfen. Das schwingt absolut mit und geht einher mit der Deutschen Entwicklung und der Holländischen und was weiß ich was da international noch alles im Busch ist.“ (Frau F)

Frau F sieht in der IV-Prüfung eine ganz konkrete politische Maßnahme, welche den MigrantInnen, die in Österreich leben wollen, eine belehrende Lektion erteilen zu wollen scheint.

Gleichzeitig wird aber in der IV-Prüfung doch das Sprachkönnen überprüft und nicht eine Werthaltung bzw. ein Integrationswille- oder unwille, was Frau E wiederum an der Prüfung kritisiert. Sie findet es ein großes Manko, dass diese Prüfung eben nicht den Integrationswillen der MigrantInnen messen kann, sondern nur ihre sprachlichen Fertigkeiten – sie würde sich ein Instrument dafür wünschen, integrationswillige von integrationsunwilligen Personen zu unterscheiden und dann aussieben zu können. Frau E meint, es müsse schon etwas eingefordert werden von den MigrantInnen, und das sei mit ein Grund, weshalb sie Deutsch-Integrationskurse unterrichte.

Sie findet es unfair, dass es passieren könnte, dass ein Migrant, eine Migrantin keine Aufenthaltsbewilligung für Österreich bekommt, weil ihm oder ihr das Sprachenlernen besonders schwer fällt, ein oder eine andere jedoch würde sie bekommen, obwohl bei ihm oder ihr ein absoluter Integrationsunwille und eine Ablehnung gegenüber der österreichischen Kultur und den Menschen bemerkbar ist, das Sprachenlernen aber kein Problem für ihn oder sie darstellt.

Ein weiterer Aspekt, der jeder der befragten Lehrerinnen bewusst ist, ist die finanzielle Seite. Die Deutschkurse kosten Geld, und die MigrantInnen müssen zuerst die Prüfung positiv absolvieren, bevor sie den geförderten Anteil der Kurskosten rückerstattet

bekommen. Dadurch resultieren oft schwierige Zustände, gerade wenn mehrer Familienmitglieder Deutschkurse besuchen. Wie bereits erwähnt entstehen dann Situationen, in denen die TeilnehmerInnen gleichzeitig viel arbeiten müssen und das Pensum Arbeit und Lernen nicht unter einen Hut bringen, oder es hat die Konsequenz, dass Ehemänner ihren Frauen die Kurse nicht mehr bezahlen wollen und diese unvorbereitet in die Prüfung gehen müssen.

Wie es in dem Statement von Frau F vorhin schon anklingt, ist ihre Befürchtung, dass es in Zukunft im migrationspolitischen Bereich in Österreich keinesfalls Besserungen geben wird, sondern die Situation nur schwieriger werden wird. Die Lehrerin befürchtet einen Anstieg der zu absolvierenden Stunden des Deutsch-Integrationskurses von 300 auf 600 Stunden und damit die Schwierigkeit für die MigrantInnen, die sich verdoppelnden Kurskosten vorstrecken zu müssen, bevor sie einen Teil nach positiver Absolvierung der Prüfung rückerstattet bekommen. „Das ist reine Willkür“, merkt Frau F zu diesen Entwicklungen an.

Wie es im Bereich der Deutsch-Integrationskurse für MigrantInnen wirklich aussehen könnte und möglicherweise aussehen wird, darauf wird in Kapitel fünf näher eingegangen.

Frau G hat als einzige Lehrerin tatsächlich einen Einblick in das, was bei der IV-Prüfung passiert, da sie oft als Zweitprüferin anwesend ist. Auf die Frage nach der Durchkommensrate der Prüflinge meint sie nur: „Ja, leider nicht so gut“. Sie beschreibt die Situation so, dass viele zur Prüfung antreten, die noch nie einen Kurs besucht haben. Diese Personen schaffen die Prüfung oft nicht, und sind dann ganz froh, dass sie von den PrüferInnen über mögliche Kurse beraten werden, da sie offenbar vorher wenig Beratung erhalten haben. Außerdem gebe es auch schwierige Situationen, wenn zum Beispiel die Ehemänner nicht mehr für die Kurse der Frauen bezahlen wollen und diese alleine lernen müssen.

Im Licht dieser unterschiedlichen Problematiken, die durch die rechtlichen Vorgaben oder durch individuelle Probleme der TeilnehmerInnen im Deutschkurs entstehen, sehen die Gesprächspartnerinnen auch ganz konkret Handlungsbedarf und Möglichkeiten, die Umstände zu verbessern. Im nächsten Kapitel möchte ich vor allem die Meinungen und Ideen der Lehrerinnen zu den Bereichen Zeit, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterial darstellen.

5.2.4 Verbesserungsbedarf: Zeit, Material, Methoden

Durch die Schwierigkeiten vieler Lernenden mit dem Lernen an sich, mit den Unterrichtsmethoden sowie dem Druck der Prüfung sehen viele Lehrerinnen Verbesserungsbedarf am allgemeinen Konzept der Deutsch-Integrationskurse.

Einer der wichtigsten Aspekte dabei ist der Faktor **Zeit**. Oft wird geschildert, dass 300 Stunden Deutschkurs plus in vielen Fällen 75 Stunden Alphabetisierungskurs für viele Lernenden viel zu wenig seien, um effektiv Deutsch zu lernen und sich im Alltag angemessen verständigen zu können. Eine Ausweitung der geförderten Kursstunden würde laut Meinung der Unterrichtenden vielen Lernenden helfen. Dann könnte die Zeit, so Frau A, auch vielfältiger genutzt werden.

Frau A würde sich zum Beispiel wünschen, mehr Zeit und finanzielle Mittel zur Verfügung zu haben, um kleine **Exkursionen** zu organisieren. Diese würden den TeilnehmerInnen durch den ganz anderen Zugang zur Sprache als sowie auf der sozialen Ebene viel bringen:

„Nicht, dass der Mensch vom Kurs dann in das Zimmer zurückkehrt. Sondern dieser Schritt zusammen, Sicherheit, Gruppe, solche Sachen. [...] Von mir aus gehen wir zur Polizei und zum Verkehrsamt und regeln das zusammen, was muss ich machen, dass ich einen Führerschein hier kriege. Nicht so: Formular hin, zack, so lernen wir das. Fülle aus! Warum kann man das nicht machen, wir gehen jetzt heute gemeinsam mit der Gruppe dorthin?“ (Frau A)

Hier klingt schon an, was von den Lehrerinnen oft kritisiert wird, nämlich die in den Kursen gängigen **Unterrichtsmethoden** sowie die verwendeten **Materialien**, mit denen offenbar viele TeilnehmerInnen Schwierigkeiten haben.

Frau A bemängelt zum Beispiel die Form des Unterrichts- und Übungsmaterials, welches sich stark auf Schriftliches konzentriert:

„Ich bin ja der Typ mit Büchern, ja, aber die Personen, die daherkommen überhaupt nicht. Plötzlich fremd, alles fremd. Material fremd, alles fremd. (lacht) Ausfüllen. Nie gemacht. Aber das ist dann die eigene Kreativität der Lehrer, weil das wird überhaupt nicht unterstützt.“ (Frau A)

„[...] und auch diesen anderen Zugang. Nicht sozialarbeiterisch, aber ich sag mal ein bisschen sonderpädagogisch, andere Methoden einfach, auch das besprechen, gut, wie viel muss ich lernen, wie soll ich lernen, solche Sachen.“ (Frau C)

Frau A beklagt auch die beschränkte Auswahl an Materialien, sie wünscht sich Unterrichtsmittel in einer anderen Form, unter Einbeziehung verschiedener Medien, zum Beispiel auf DVD. Es gäbe schon so viele Medien, aber eine ordentliche DVD mit Österreich-Themen oder didaktisierte Filme beispielsweise vermisse sie.

„Warum kann man sich nicht darauf spezialisieren, kurze Sequenzen für den Unterricht zu machen, für die Deutsch-Integrationskurse, wäre auch sinnvoll. Und das ist jetzt nicht so ein riesen Schritt, überhaupt nicht. Das ist total realisierbar und würde wirklich viel bringen.“ (Frau A)

Wie sie betont, wäre der Aufwand nicht sehr groß, der Nutzen dafür umso größer. Sie erklärt, dass sie das Material in „Eigeninitiative“ selbst sucht oder herstellt, was aber finanziell nicht unterstützt wird. Auch Frau E produziert vieles selbst, sie muss aber auch abwägen, inwiefern sich das für sie selbst rentiert:

„Und das ist eine Arbeit, die du dann nicht bezahlt bekommst. Wir bekommen die Stunden bezahlt, die wir dort stehen, und da muss man dann schon schauen, wie viel investiert man für Vor- und Nachbereitung, dass man einigermaßen auf einen Stundenlohn von fünf Euro kommt.“ (Frau E)

Unverständlich ist für Frau A auch, dass es so wenig brauchbares Material gibt, wo doch die Zielgruppe eigentlich so groß ist. Ihre Vermutung dazu:

„Ich habe immer noch das Gefühl, als hätte man noch gar nicht entschieden, wollen wir die Ausländer hier überhaupt? Hier müsste man viel mehr investieren. Das wäre sicherlich sinnvoll.“ (Frau A)

Dabei ist es für Frau A völlig klar, dass für lernungsgewohnte Personen eine andere Art des Unterrichtens nötig ist, wenn ein Lernerfolg erzielt werden soll:

„Also ich merk den Unterschied schon, dass schulische Bildung sehr viel Gewicht hat und sehr entscheidend ist, aber dann muss ich es eben anders anbieten, ganz anders.“ (Frau A)

5.2.5 Die Rolle der Lehrperson

In jedem Interview kommt früher oder später das Gespräch auf die Rolle, welche die Unterrichtenden einnehmen. Sind sie bloße Sprachvermittlerinnen oder verkörpern sie mehr für die Lernenden? Gibt es Tätigkeiten, die sie übernehmen, welche die Aufgaben von Lehrpersonen übersteigen? Diese Überlegungen stellen sich alle Befragten, empfinden allerdings die Situationen völlig unterschiedlich.

Angeregt durch die ersten beiden Zitate „Die Lehrkräfte werden nicht nur in die Rolle von Sozialarbeitern, sondern auch von Mentoren und Freunden gebracht.“ (PLUTZAR 2007, 12) und „Erfahrungen zeigen, dass Migrantinnen und Migranten psycho-soziale Begleitung brauchen.“ (PLUTZAR 2007, 11) stellen sich die Lehrerinnen im Interview automatisch selbst die Frage: Verkörpere ich für meine SchülerInnen eine Sozialarbeiterin, eine Betreuerin, vielleicht eine Therapeutin? Brauchen die TeilnehmerInnen Betreuung, Begleitung? Wer kann und soll ihnen diese Begleitung geben? Das sind einige Meinungen der Interviewpartnerinnen dazu:

„Wenn sie Hilfe brauchen, ja, dann versucht man ihnen Hilfe zu vermitteln, aber ich bin nicht die Therapeutin, ich kann ihnen nur Nummern weitergeben, ja, wo sie sich hinwenden sollen.“ (Frau B)

„Gut, wer das zulässt, der kann das werden, Sozialarbeiter. Aber ich denke mir, gut, ich bin bezahlt dafür, dass ich den Leuten Deutsch beibringe.“ (Frau C)

„Na gut, also Sozialarbeiter... äh finde ich eigentlich nicht. Was dieses rundherum betrifft, ob sie Arbeit finden, ob sie eine Wohnung finden, oder ob sie diese IV Prüfung da schaffen, das ist nicht meine Sache, wir können im Unterricht darüber reden, so dass sie sich gegenseitig helfen. Aber ich bin da auch nicht ausgebildet.“ (Frau D)

Frau A erkennt, dass manche TeilnehmerInnen in ihren Kursen mehr brauchen als eine/n SprachenlehrerIn und würde sich wünschen, „in die Sozialarbeitertätigkeit ein bisschen eingewiesen“ zu werden. Sie findet sich öfters in Situationen wieder, in denen KursteilnehmerInnen mit Anliegen zu ihr kommen, bei denen sie ihnen zwar gerne hilft, sich aber offenbar auch wünscht, angemessen dafür ausgebildet zu sein.

Ähnlich beschreibt Frau E ihre Rolle, die auch sehr oft übergeht in eine sozialarbeiterische Tätigkeit. Sie erzählt, dass sie in den „Mama lernt Deutsch“-Kursen oft sogar private Zeit dafür verwendet, die Teilnehmerinnen zu Terminen wie zum Beispiel zur Kindergartenanmeldung zu begleiten, da sie alleine Probleme damit haben. Es kommt auch vor, dass TeilnehmerInnen sie um Hilfe bei der Jobsuche bitten. Aber Frau E führt auch zwei Gründe an, warum diese Art der Unterstützung durch die LehrerInnen nicht ideal ist. Auf der einen Seite

„entlässt man sie [die Teilnehmerinnen] wieder nicht in die Selbständigkeit. Sie brauchen nur durch einen respektvollen Umgang mit ihnen ein gewisses Selbstvertrauen und dann schaffen sie es selber, und sind sehr froh, dass sie es doch alleine geschafft haben.“ (Frau E)

Andererseits müssen sich auch die Lehrpersonen ihrer Meinung nach „schützen“, da für diesen Bereich der Beratung oder Betreuung die nötige Ausbildung fehle.

Dass die Unterrichtenden aber doch eine Rolle annehmen, in der sie viel mehr als nur Sprachvermittlerinnen sind, kommt aus den Gesprächen deutlich heraus. Sie sehen sich zum Beispiel als Ansprechpersonen, Auskunftspersonen und sogar als Vertrauenspersonen.

Auch Frau F sieht ihre Rolle sehr differenziert. Manchmal sei sie Freundin, manchmal auch Sozialarbeiterin. Außerdem glaubt sie, dass sie für die Lernenden auch eine Art Botschafterin ist, also dass sie für sie Österreich in einer gewissen Weise repräsentiere. Sie nimmt auch eine Position ein, für deren Erklärung sie keine passenden Worte findet: „Manchmal muss man auch, wenn’s wirklich tragische Fälle gibt...“. Dann erzählt sie von einer Kursteilnehmerin, die persönliche Schicksalsschläge erlebt hat, und wie sie in dieser Situation mehr wurde als eben eine Lehrerin.

Außerdem sei sie in ihren ersten Kursen oft mit Gefühlsausbrüchen seitens der TeilnehmerInnen überfordert gewesen:

„Und ich habe mir gedacht, wie gibt's das und wie kann das sein, und warum setzen die mich da hin, ich weiß ja nicht was ich tun soll. Keinerlei Ausbildung dafür!“ (Frau F)

Sie habe früher immer versucht, „dass alles friedlich abläuft und dass sie was lernen“ (Frau F), ist damit allerdings an ihre persönlichen Grenzen gestoßen. Zusammenfassend sieht Frau F ihre eigene Rolle und auch die Situation ihrer KollegInnen schwierig:

„Meinetwegen Psychologe, Lebensberater, alle möglichen Sachen, mit denen wir teilweise völlig überfordert sind.“ (Frau F)

Aber Frau F hat auch eine klare Vorstellung davon, was ihr für den Beruf weiterhelfen könnte. Sie nennt hier „gruppendynamische Dinge“ sowie ihren Kontakt zu einer befreundeten Psychologin, die ihr geholfen hat, ihre eigene Rolle zu hinterfragen und mit schwierigen Situationen im Unterricht umzugehen.

Auf die Frage, welches Wissen und Können den Lehrerinnen in diesen Situationen helfen könnte, werde ich in Kapitel 6.3 näher eingehen.

Durch die verschiedenen Rollen, in welchen sich die Lehrerinnen wieder finden, entsteht bei vielen auch ein heikles Ungleichgewicht zwischen der Nähe, die sie zu ihren TeilnehmerInnen haben wollen, und der Distanz, die sie trotzdem brauchen.

5.2.6 Nähe – Distanz

Es lässt sich aus allen Gesprächen herauslesen, wie stark die persönliche Beziehung zwischen den Lehrerinnen und TeilnehmerInnen ist, wie nahe die Lehrerinnen die TeilnehmerInnen und deren Privatleben, Probleme und Schicksale an sich heranlassen.

Die Unterrichtenden haben zwei unterschiedliche Strategien, damit umzugehen. Die einen grenzen sich selbst sehr stark ab und gehen auf Distanz, andere aber pflegen ein sehr freundschaftliches, fast inniges Verhältnis.

Frau B zum Beispiel gehört zu dieser zweiten Gruppe:

„Meine KursteilnehmerInnen, die haben alle meine Privathandynummer, sie besuchen mich mit ihren Babys, sie rufen mich an, ich bekomme e-mails aus Taiwan und Fotos aus der Ukraine und so was.[...] Ich hab so einen innigen Kontakt zu allen meinen Kursteilnehmern.“ (Frau B)

Frau D hingegen beschreibt ihre Versuche, eine gewisse Distanz zu den KursteilnehmerInnen aufzubauen und warum das für sie nötig ist so:

„Und dann habe ich auch einmal einen Schüler gehabt, der hat sich ein bisschen... in mich verliebt, verschaut oder so. Aber da muss man total aufpassen, keine Telefonnummer hergeben, keine e-mail hergeben, das wird alles falsch verstanden, jede Kultur sieht das anders. Und wenn man dann eine junge Lehrerin ist ...“ (Frau D)

Frau E, die im Gespräch sehr klar formuliert, dass sich die LehrerInnen selbst absolut abgrenzen und zurücknehmen müssen, beschreibt, wie manche TeilnehmerInnen ihrer Einschätzung nach „versuchen zu klammern“. Diese Form des emotionalen Festhaltens geschieht aber offenbar nicht nur auf Seiten der Schülerinnen. Frau E erzählt, wie sie selbst manchmal Schwierigkeiten hat, die nötige Distanz zu den TeilnehmerInnen zu wahren:

„Wenn man sich da wirklich menschlich auf der Ebene sehr stark einlässt, ist man sehr schnell überfordert. Ich hatte einen Nigerianer im Kurs, der ist dann mit seiner Mutter nach Dublin gegangen. [...] Und ich habe bemerkt, dass ich mir denke: Schade, dass er weggeht. Und dann habe ich gedacht: Nimm dich zurück! Er ist einer der Schüler, er geht jetzt weg. Was du ihm da mitgeben konntest, hast du ihm mitgegeben. Ende. Aus. Ich habe ihm eine persönliche Karte noch geschrieben, ich habe ihm alles Gute gewünscht. Ende. Das reicht. Ich habe noch fotografiert in der Gruppe gemeinsam, das habe ich ihm noch mitgegeben, und habe mir gedacht: Fang jetzt nicht zu klammern an. Das wars. Das war dein Job. Ende. Das ist schon hart. Ja.“ (Frau E)

Solche Erlebnisse prägen Frau Es Einstellung und ihre Kritik an der Ausbildung der DaZ-LehrerInnen, da sie es zum Beispiel absolut notwendig findet, dass Lehrpersonen lernen, sich in solchen Situationen zurückzunehmen und angemessen damit umzugehen.

Nun ist aber das Thema der nötigen Distanz ein schwieriges und viele der Befragten schaffen es nur schwer, sich persönlich und emotional aus dem Kurs und der Gruppe herauszuhalten. Da, wie weiter oben bereits beschrieben wurde, MigrantInnen oft mit schwierigen Situationen konfrontiert sind und nicht selten Rat und Hilfe bei den Lehrpersonen suchen, liegt die Überlegung einer begleitenden Beratung und Betreuung der Lernenden nahe. Was denken die befragten KursleiterInnen darüber?

5.2.7 Beratung und Betreuung für MigrantInnen

Wie könnte und sollte so eine Betreuung aussehen und wie sinnvoll wäre sie? Gesprächsanreiz hierfür ist im Interview das Zitat „Erfahrungen zeigen, dass Migrantinnen und Migranten psycho-soziale Begleitung brauchen.“ (PLUTZAR 2007, 11) Dabei gehen die Reaktionen in zwei Richtungen. Manche Lehrerinnen lehnen die Idee eine Begleitung ab, da sie offenbar das Gefühl haben, dies würde den MigrantInnen unterstellen, sie würden es grundsätzlich nicht alleine schaffen und zu viel Hilfe würde sie in gewisser Weise entmündigen.

„Nein, nein das glaube ich insofern nicht, nur wenns notwendig ist, das wäre eher bei Jugendlichen notwendig. [...] Aber die Leute, die da her kommen und Deutsch lernen, das sind mündige Menschen, mündige Menschen, die da eben leben wollen. [...] Aber die wollen lernen, die sind mündig, und die brauchen keine Betreuung von Sozialarbeitern, außer es ist wirklich ein Problem, das ansteht. Und wenn sie Hilfe brauchen, dann versucht man sie eh zu vermitteln.“ (Frau B)

„Also nicht alle Migranten brauchen einen Sozialarbeiter, nein, der Meinung bin ich nicht. Und wenn, es gibt natürlich diese Gruppe, die es brauchen, dann muss ich die ansprechen.“ (Frau C)

Ein Argument vieler Lehrerinnen ist, dass nicht alle aus dem Kurs eine Begleitung bräuchten und diese demnach nicht prinzipiell für alle angeboten werden sollte. Diejenigen, die, in welcher Form auch immer, Schwierigkeiten haben, müsste man gezielt ansprechen und – wie es nach Frau Bs Erzählungen offenbar auch gehandhabt wird – an geeignete Stellen weitervermittelt.

Auch Frau C spricht sich nicht für eine generelle psychologische Betreuung aus. Ihrer Ansicht nach wäre eine Betreuung für lernungsgewohnte TeilnehmerInnen jedoch sehr dringend. Es sollte auch nicht die ganze Gruppe miteinbezogen werden, sondern einzelne Personen, die Lernschwierigkeiten haben und eine besondere Förderung benötigen, herausgenommen werden.

Frau E hat die Erfahrung gemacht, dass die Hilfestellungen den MigrantInnen möglichst viel Autonomie lassen sollten. Der Großteil der MigrantInnen aus ihren Kursen habe „sehr stark das Bedürfnis, das für sich regeln zu können“. Selbständigkeit spielt hier eine große Rolle, und offenbar ist ein großer Wunsch da, eigenständig Probleme zu lösen. Was sie dafür brauchen, was ihnen dabei eine große Hilfe ist, so Frau E, ist das Gefühl, dass sie respektiert werden, dass eine Achtung ihnen gegenüber vorhanden ist. Es reiche oft schon, wenn diese Achtung von der Lehrperson kommt.

„Und wenn’s nur ein paar Leute gibt, die als Ansprechpartner da wären, dann reicht ihnen das schon. Selbständig wollen sie selber werden, sie wollen sich auch gar nicht so viel reinschauen lassen.“ (Frau E)

Frau E beobachtet also diesen Willen und das Verlangen nach Eigenständigkeit, welche durch einen respektvollen Umgang unterstützt werden kann. Darüber hinaus empfindet sie doch die Notwendigkeit von unterstützenden AnsprechpartnerInnen, welche die MigrantInnen nicht unbedingt sozialarbeiterisch oder psychologisch betreuen, sondern dann zur Verfügung stehen, wenn jemand Rat benötigt.

Die andere Hälfte der Interviewpartnerinnen aber sieht unter den TeilnehmerInnen einen großen Bedarf an einer sowohl psychologischen als auch sozialarbeiterischen Beratung oder Begleitung – auch in Kooperation mit dem Deutschkurs. Doch es ist aus den Gesprächen auch klar herauszuhören, dass diese Begleitung nicht von den KursleiterInnen geleistet werden kann und soll, wie es auch Frau G andeutet:

„[...] die psycho-soziale Begleitung würde vielen gut tun. Und würden auch viele brauchen, ist jetzt meine persönliche Meinung. Aber ist nicht die Aufgabe von den Personen, die jetzt Deutsch beibringen sollen.“ (Frau G)

Der Wunsch nach einer begleitenden Beratungsmöglichkeit, welche auf freiwilliger Basis beruht, ist bei vielen Lehrerinnen vorhanden.

Frau F erzählt von einem Projekt, an dem sie mitgearbeitet hat, bei dem es neben der Lehrperson eine Sozialarbeiterin gab, die Hilfestellung bei verschiedenen bürokratischen und alltäglichen Problemen der MigrantInnen gab. Frau F empfand diese Maßnahme als

„supereffizient, vor allem, weil sie [die Sozialarbeiterin] es dann geschafft hat, dass die Leute das selber machen. Also ich würde ja dann eher so reagieren: Ja ich schreib dir jetzt schnell den Brief, dann ist eine Ruhe. Sie hat denen nie was geschrieben, sondern hat immer gesagt, gehen Sie dort hin, sprechen Sie dort vor. [...] Wäre schön, wenn wir da im Haus eine Sozialarbeiterin hätten, wo man sagen kann, gehen Sie dort hin, ich weiß das auch nicht.“ (Frau F)

Außerdem gibt es den Wunsch nach einer besseren Information und Beratung über verschiedene Möglichkeiten von Deutschkursen oder Förderungen. Gerade Frau G, die bei den Prüfungen dabei ist, erkennt, dass unter vielen MigrantInnen „überhaupt keine Ahnung besteht, welche Möglichkeiten es gibt“. Hier müsste bereits im Vorfeld besser informiert und aufgeklärt werden.

5.2.8 Qualifikation von DaZ-LehrerInnen, Aus- und Weiterbildung

Ein wesentlicher Aspekt, den ich als Interviewerin in den Gesprächen selbst immer angesprochen habe, ist die Frage nach der Ausbildung der Lehrerinnen, ob sie damit zufrieden waren bzw. was sie in der DaZ-Ausbildung gerne gelernt hätten oder lernen würden.

Viele Unterrichtende nennen als größte Hilfe für die Unterrichtspraxis ihre eigenen Lebenserfahrungen, Reisen in andere Länder und dadurch erworbene interkulturelle Kompetenzen sowie Wissen über verschiedene Kulturen.

Als hilfreich für die Unterrichtsrealität sieht Frau A zum Beispiel auch das Wissen über die jeweiligen Herkunftsländer der TeilnehmerInnen, sie selbst eigne sich je nach Kurs dieses Wissen über die dortigen Begebenheiten an, dadurch könne sie viele Konflikte lösen. Dies sollte ihrer Ansicht nach auch in einer idealen DaZ-Ausbildung vermittelt werden, genauso linguistisches Wissen über verschiedene Sprachsysteme. „Jede Sprache denkt anders“, meint Frau A, und somit sollte ein/e DaZ-LehrerIn in der Lage sein, zumindest ganz grundlegend die Sprachen der Lernenden mit der deutschen Sprache vergleichen zu können. „Wir sind sehr beschränkt auf Unseres“, schätzt Frau A derzeitige Ausbildungen ein.

Den Aspekt des linguistischen Wissens sieht auch Frau F, die meint, ein „passables Grundwissen über Serbokroatisch oder Türkisch“ und andere Sprachen würde sehr hilfreich sein. Sie erkennt auch, dass die Lernenden selbst wenig Wissen über ihre eigenen Sprachen haben und es daher sinnvoll wäre, wenn die Lehrperson Hintergrundwissen besitze.

Eine Erfahrung, die Frau F ebenfalls sehr viel für ihre Lehrtätigkeit gebracht hat, ist das eigene Erlernen einer Fremdsprache – Frau F hat zwei Semester Sinologie studiert.

„[...] und seit dem weiß ich, wie blöd man tun kann in einer Fremdsprache und wie kompliziert das eigentlich sein könnte und wie dumm ich da auch dagestanden bin.“ (Frau F)

Frau E, die selbst großes Interesse daran hat, die Ausbildung für DaZ-LehrerInnen auszuweiten und mehr in der Weiterbildung erreichen möchte, sieht verschiedene Punkte, an denen angesetzt werden könnte.

Ein Punkt ist die Weiterbildung im Bereich Gruppendynamik. Die Lehrenden seien in der Praxis damit konfrontiert, dass sie Gruppen mit Personen leiten, die sehr verschieden sind und in denen oft Konflikte auftreten. Hier müssten sie lernen, wie sie damit umgehen können und wie sie es schaffen können, dass die Gruppe funktioniert. Somit wäre eine Ausbildung in, „Kommunikations- und Sozialkompetenz“ sowie ein Zugang von der „psychologischen Seite“ (Frau E) äußerst wichtig. Die Lehrperson sei schon ganz am Anfang des Kurses, so Frau E, dafür verantwortlich, dass die Gruppe gut funktioniert. Das kann zum Beispiel mit Spielen, welche die Kommunikation zwischen den TeilnehmerInnen fördern, erreicht werden – doch das Wissen um solche Dynamiken bräuchte die Lehrperson unbedingt.

Ein ganz wichtiger Bereich wäre laut Frau E, dass die Lehrenden sich und ihre Grenzen kennen lernen und auch lernen sich selbst zurückzunehmen. Sie geht noch einen Schritt weiter und meint, auch für die Lehrpersonen sollte es die Möglichkeit einer Betreuung oder Supervision geben.

„Auch die Trainer müssen sich absolut schützen, es haben die wenigsten natürlich irgendeine Ausbildung was Supervision usw. anbelangt [...], mit Psychotherapie bin ich in Kontakt, habe ein bisschen Gestalttherapie gemacht, wo ich also schon weiß, was sind meine Grenzen, was geht, was geht nicht, das haben aber viele nicht. Ich habe eine Kollegin, die bricht jedes Mal zusammen, wenn irgendein Fall eskaliert, wenn sich jemand beschwert... nein, nur bis hierher und nicht weiter. Die TrainerInnen, die Integrationskurse machen, bräuchten unbedingt die Möglichkeit einer Supervision. [...] Also, diese Nachbetreuung, dass sie darüber sprechen können, mit einer Pädagogin, Psychologin, möglicherweise sogar mit einem Therapeuten. Eine Nachbesprechung in der Gruppe, wo treten Probleme auf, was war in dieser Woche wieder besonders herausragend, wo ist es einem wirklich sehr nahe gegangen. [...] Supervision wäre schon sehr günstig, wenn und das wenigstens einmal in der Woche zur Verfügung stehen würde. Als wirklich selbstverständlich, in dem Beruf braucht man es. Nicht so, du musst da jetzt hingehen, weil du schaffst das [den Beruf] nicht.“ (Frau E)

5.2.9 Die Arbeitsbedingungen für DaZ-Unterrichtende

In jedem Gespräch war auch die Rede von den Rahmenbedingungen, unter denen die Lehrerinnen arbeiten müssen. Ohne Ausnahme hat sich jede Gesprächspartnerin sehr kritisch dazu geäußert. Oft musste dieses Thema gar nicht von mir eingeführt werden, sondern war eines der ersten Anliegen, welche die Lehrerinnen von selbst ansprachen.

Die Stellungnahmen dazu fallen auch häufig sehr heftig aus, viele Interviewpartnerinnen sind sichtlich aufgebracht. Vor allem Frau A fühlt sich äußerst ungerecht behandelt, da sie sich gezwungen sieht, ihren Wunschberuf als Zweitberuf auszuüben.

„Das ist was ich ganz fies finde, wirklich fies. Nicht weil ich besonders stolz bin, dass ich studiert hab, aber ich seh schon, ich finde das einfach gemein, dass man freiberuflich arbeiten muss. Das finde ich echt fies. Es ist ein Beruf, den ich nicht als Zweitberuf ausüben möchte, und es auch nicht tue, wie es überall in den Verträgen steht. Ich finde das echt fies. (lacht) Das ist mein Beruf, ich liebe ihn und ich möchte ihn eigentlich immer machen. Und nicht nur so ein bisschen. Jeder, der andere Sprachen unterrichtet, hat die Chance, an einer Schule angestellt zu werden, und ich finde das unglaublich, dass das nicht möglich ist. [...]

Natürlich verstehe ich die andere Seite auch. Wir können ja die Kurse nicht garantieren... ich meine, hahaha, komischerweise gibts die ja immer seit einigen Jahren. [...]

Also die Arbeitsbedingungen sind wirklich schlecht. Es geht jetzt nicht darum, dass man permanent krank ist, aber wenn man mal krank ist, das kann auch passieren, Pech! Ersatz finden, muss in die Stunde reingehen, null Absicherung, keine Chance. Urlaub sowieso nicht, hab ich noch nie gemacht, weil das ist eine Frage, kann ich es mir leisten, ein Monat nichts zu verdienen? Nicht so, kann ich mir den Urlaub leisten, weil ich das Plus habe? (lacht)“ (Frau A)

Frau A fügt zu ihrer Rolle als Mutter in dieser problematischen Situation noch hinzu:

„Zum Beispiel betrifft mich, was jeden normalen Angestellten auch betreffen könnte, dass ich zwischendurch drei Kinder bekommen habe und seit Mai [Interview war im Oktober] versuche, einen eigenen Kurs zu bekommen und es will und will nicht. Die Absicherung zurück aus der Karenz gibts noch weniger.“ (Frau A)

Frau E schildert die Situation für die Lehrerinnen sogar noch etwas bedrohlicher:

„Wir habe Kolleginnen, die fix rechnen, dass sie das verdienen, das geht aber fast nicht, also wenn du nicht ein bisschen einen Polster oder Rückhalt hast, kannst du dir deine Wohnung nicht kontinuierlich leisten.“ (Frau A)

Frau D, die schon während ihrer Studienzeit unterrichtete, überlegt, da sie auch eine Pädagogische Akademie abgeschlossen hat, in den Beruf der Hauptschullehrerin zu wechseln, damit „ich da mal was Fixeres hab“ (Frau D).

Frau E würde sich wünschen, dass DaZ-LehrerInnen annähernd den anderen LehrerInnen im Schulbetrieb gleichgestellt wären. Hier spricht sie bereits einen Bereich an, den ich im nächsten Kapitel genauer darstellen möchte, nämlich dass die befragten Lehrerinnen ihrem Beruf als DaZ-Unterrichtende zu wenig Bedeutung und Anerkennung entgegengebracht sehen.

Frau F bemerkt zu diesem Thema, dass es ein richtiges Lohn- bzw. Stundensatzdumping im Bereich DaF/ DaZ gebe und dass, als sie vor 16 Jahren angefangen habe, der Beruf noch weitaus lukrativer gewesen sei. Auch bemängelt sie, dass es schon seit zehn Jahren kaum eine bzw. keine Inflationsanpassung mehr gegeben habe.

Die Themen Arbeitsbedingungen, Verträge, Verdienst, Versicherung, Unsicherheit etc. werden in jedem Interview angeschnitten. Es ist oft Empörung gegen die Ungerechtigkeit, welche die Lehrerinnen in dieser Hinsicht empfinden und gegen die Einschränkungen, die ihnen die Arbeitsbedingungen auferlegen, zu spüren.

Sie wie Frau A machen aber gleichzeitig viele sehr deutlich, dass sie diese Arbeit sehr gerne ausüben, dass sie die Arbeit nicht als Job, sondern als Beruf sehen. Trotzdem sei es für viele nicht möglich, längere Zeit unter solchen Umständen zu arbeiten.

Viele Lehrerinnen erkennen auch, dass durch die Rahmenbedingungen vor allem eine bestimmte Zielgruppe Deutsch-Integrationskurse leitet, nämlich hauptsächlich StudentInnen oder LehrerInnen, die das nebenberuflich machen können.

„Gut ich bin jetzt schon motiviert und enthusiastisch und so weiter, aber in drei Jahren ist das für mich wahrscheinlich erledigt. Ich gehe den anderen Weg. und wenn dann nur lauter Leute unterrichten, die durch die Art der Verträge und durch die Art der Bezahlung in einer schwierigen Lebenssituation sind, dann ist das ja auch nicht so...“ (Frau C)

„Viele Kollegen machen das nur deswegen, weil sie glauben, sie können nebenbei Geld verdienen“ (Frau B)

Eine interessante Beobachtung zu diesem Thema stellt Frau E an, die meint, durch diese schwierigen Bedingungen müssen die LehrerInnen viel improvisieren und das Gefühl für Sicherheit in gewisser Weise aufgeben – und das wiederum verbinde sie persönlich mit ihren KursteilnehmerInnen, die auch oft „von einer Woche in die andere“ leben, und sie als Lehrerin dürfe „nicht ängstlicher sein als sie“ (Frau E). Doch das scheint ein ganz persönlicher Zugang zu den KursteilnehmerInnen zu sein vermutlich Frau Es Weg, mit den Arbeitsbedingungen umzugehen.

Diese schwierige Arbeitssituation empfinden die befragten Lehrerinnen als Ausdruck einer zu geringen Wertschätzung ihrer Arbeit, ihres Berufes, den es offenbar noch gar nicht gibt. Wie sich die GesprächspartnerInnen dazu geäußert haben möchte ich im nächsten Kapitel beschreiben.

5.2.10 Der Beruf DaZ-LehrerIn – Wert und Abgrenzung

Wie bereits erwähnt empfinden die meisten Gesprächspartnerinnen ihre Tätigkeit nicht als einen Job, um Geld zu verdienen, sondern als einen Beruf oder sogar eine „Berufung“ (Frau B). Hauptsächlich die Personen, die schon längere Zeit unterrichten, wünschen sich, damit weiter machen und wirklich hauptberuflich als DaZ-Lehrerin arbeiten zu können.

„Ich nehms als Experiment, als Abenteuer, es ist für mich das Lebensabenteuer.“ (Frau E)

Frau E weist nachdrücklich darauf hin, dass es einen großen Unterschied zwischen Mittelschul- oder AHS-LehrerInnen und DaZ-LehrerInnen gibt. Sie erlebe es in ihrer Kollegenschaft des Öfteren, dass „ausgepowerte, frühpensionierte Mittelschullehrer“ (Frau E) Deutsch-Integrationskurse unterrichten und damit große Schwierigkeiten haben, weil sie die Kurse so halten wie einen Deutschunterricht in der Schule.

Darüber hinaus gibt es für sie auch einen großen Unterschied zwischen DaF und DaZ:

„Was ich sehr wichtig finden würde, ist, dass man viel stärker DaZ abspalten würde von DaF, das ist überhaupt kein Vergleich, ob mal als Lektorin irgendwo nach Frankreich geht, also das müsse viel stärker differenziert werden meiner Meinung nach.“ (Frau E)

„Schön wäre es schon, wenn wir ein bisschen den anderen Lehrern im Schulbetrieb gleich gestellt wären. Weil wir einfach das Gefühl haben, wir leisten andere Arbeit, aber überhaupt keine schlechtere. Was schon auch auffällt, ein bisschen von den früheren Kollegen [aus der Germanistik] wird man schon belächelt, wenn man DaF macht. Da gibt es überhaupt nichts zu belächeln, wir haben andere Kompetenzen, wir können vielleicht nicht so exakt zitieren, wir haben nicht so exakt die Sekundärliteratur im Kopf, aber wir wissen, wie wir mit einfachem Schmierpapier, mit Kugelschreibern und Menschen umgehen. [...]

Man darf sich selber nicht zurücknehmen und glauben, man macht etwas Minderwertiges. Man wird sehr schnell in das Eck geschoben.“ (Frau E)

Frau F bemerkt mit spürbarem Sarkasmus, wie ihr Beruf in der Gesellschaft aufgenommen wird und wie sich diese geringe Wertschätzung auch auf die Arbeitsbedingungen auswirkt:

„Ja, kommt uns eine bedeutende Rolle zu, nur ich würde meinen, wir sind Sprachenlehrer und keine Integrationslehrer. Und auch keine Wie bist du brav in Österreich-Lehrer. Ich unterrichte Sprache für eine Zielgruppe, die bei uns nicht besonders privilegiert oder als sozial hochstehend gilt. Und das färbt natürlich auch ab auf unseren Beruf. Ob wir das wollen oder nicht. Wir sind eh nur die Deutschlehrer. <Ja, was denn, Deutsch kann ich auch>. Das gibt es. <Deutsch für Ausländer, oje>. Das sind alles so Kommentare, die man zum Beruf hört.

Ich denke nicht, dass es in der Gesellschaft ein positives Bild gibt. Sondern, dass wir da jetzt Feuerwehr spielen dürfen, als sie bemerkt haben, manche Dinge wachsen uns über den Kopf. Und diese geringe Wertschätzung drückt sich natürlich auch in unserer materiellen Situation aus. Gerade die Deutschkurse sind sicher ein Motor, oder das Überangebot an Deutschlehrkräften ist sicher ein Motor für das ganze Lohndumping oder Stundensatzdumping, das überall betrieben wird.“ (Frau F)

Die Lehrerinnen empfinden also eine zu geringe Wertschätzung sowohl innerhalb der KollegInnen aus der Wissenschaft als auch aus der Gesellschaft im Allgemeinen. Es gäbe kein positives Bild von DaZ-Lehrenden, sondern man werde wie Frau F es auslegt

sogar bemitleidet für die eigene Arbeit. Frau F fühlt sich, als dürfe sie Dinge wieder gut machen, welche die Politik verabsäumt hat– wie sie mit der Metapher der Feuerwehr ausdrückt. Diese Haltung der Politik und der Gesellschaft DeutschlehrerInnen gegenüber habe dann solche Arbeitsbedingungen zur Folge, wie sie im vorigen Kapitel genau beschrieben wurden.

Auf die abschließende Frage jedes Interviews nach den Wünschen der Lehrerinnen findet Frau F noch einmal ganz konkrete Worte für die Situation des „Berufes“ der DeutschlehrerInnen:

„Es könnte ja schon einmal damit beginnen, dass unser Beruf nicht einmal einen Namen hat. Was sind wir denn? Sind wir Deutschlehrer, sind wir Trainer, Kursleiter[...]. Also für das was wir tun, gibt es nicht einmal einen Namen.“ (Frau F)

5.2.11 Deutschkurse als Integrationskurse? Die IV und ihre Forderungen

In den Interviews sind auch immer wieder jene Forderungen zum Ausdruck gekommen, die von Außen entweder explizit durch Vorgaben der Politik oder implizit durch Vorstellungen und Ansprüche der Gesellschaft an die Deutsch-Integrationskurse herangetragen werden.

Frau F hat dafür den Begriff der Feuerwehr verwendet, da sie als Lehrperson das Gefühl hat, sie müsse einen brenzligen Zustand „löschen“. Andere InterviewpartnerInnen empfinden den Druck von Außen so:

„Na, wahrscheinlich, dass wir alles wieder gut machen (lacht). [...] Aber ich kann ja für das alles, was da draußen los ist, nicht verantwortlich sein. Und ich sag ja, ich mach, was in meinem Rahmen ist, im Rahmen dieser 300 Stunden ist die Sprache und ein bisschen interkultureller Austausch und mehr nicht, und der Rest, das ist Aufgabe eben von der Politik und von anderen Organisationen.“ (Frau C)

„Naja, ich würde meinen, dass irgendwie wahrscheinlich schon viele Leute denken, das soll jetzt der Deutschkurs leisten. [...] Ich glaube, dass sich die Gesellschaft zu wenig bewusst ist, dass das nicht von selbst geht.“ (Frau G)

„Ich glaube schon, dass die Politik die Erwartung hat, die bösen oder lieben Ausländer aufzuklären darüber, wie das Leben bei uns läuft.“ (Frau F)

Frau F formuliert ganz klar, was sich auch andere Lehrerinnen denken, nämlich dass das Thema von der Politik so an die Lehrkräfte herangetragen wird, dass mit den Deutschkenntnissen die Integration der MigrantInnen steigen soll. Sie sieht diese Forderungen an die Deutschkurse äußerst kritisch und fragt sich, ob es überhaupt wünschenswert ist, dass Deutschkurs „Integrationskurse“ sind:

„Ja, können vielleicht. Können sie sein. Die Frage ist, ist es wünschenswert? Welche Vorbedingungen müsste es da geben? Ich würde nicht Integrationslehrerin sein wollen. Dann müsste man sich überlegen, was kommt da noch dazu außer Sprachkenntnissen?“

Sie würde nicht gerne Integrationslehrerin sein, da für sie offenbar mitschwingt, dass in den Integrationskursen die MigrantInnen so erzogen werden sollen, wie sie in Österreich integriert bzw. angepasst leben sollten.

Auch die Integrationsvereinbarung an sich ist immer wieder Thema in den Gesprächen. Vor allem das Zitat aus der IV „Die Lernenden sollen sich in der österreichischen Gesellschaft unter Wahrung ihrer eigenen Identität integrieren können.“ (Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse 2005, 2) regt die Unterrichtenden zu Meinungen und Stellungnahmen an.

Auffällig ist, dass doch einige Lehrerinnen die Integrationsvereinbarung gar nicht bis wenig kennen. Viele wissen zwar, was dieses Dokument im Groben aussagt, doch mit dem Inhalt und den Details haben sich einige noch gar nicht auseinandergesetzt.

Frau A scheint zum Beispiel ziemlich überrascht und verwirrt darüber, dass dieses Zitat aus der IV stammt:

„(lacht) Das ist jetzt echt drin? [...] Nicht schlecht. (liest noch einmal) (lange Pause) Das Problem ist meiner Meinung nach, das passt hinten und vorne nicht. Also da müsste vieles drumherum, das ist nicht allein Kursziel.“ (Frau A)

Sie lehnt – wie viele Lehrerinnen – die Zuschreibung der Aufgabe an den Deutschkurs, Integration zu bewirken, ab:

„Das hat keinen Platz, das reicht nicht, das kann man im Kurs nicht so machen. Und im Kurs hat sowieso jeder seine eigene Identität, es kann sich jeder einbringen, wie er ist, was er ist. Und im Kurs passiert es nicht, dass ich ihn integriere in die österreichische Gesellschaft. Ich kann ihm über Österreich Informationen geben, ich kann ihm auch raten, es ist egal, dass der Nachbar nicht zurückgrüßt, grüßen sie einfach [...] Das kann ich ihm noch mitgeben, aber mehr... (lacht).“ (Frau A)

„Das geht alles nicht im Deutschkurs, im Prinzip sag ich, das sind entwurzelte Menschen, die in Österreich nicht richtig zu Hause sind, aber das liegt nicht nur an ihnen, das liegt an der ganzen Gesellschaft, und die aber zu Hause in der Türkei auch nicht mehr so zu Hause sind, weil sie ja woanders leben. Aber das kann man nicht in einem Deutschkurs schaffen. Das hängt auch von der anderen Seite ab. Wie gehen die Österreicher mit meiner eigenen Identität um? Darf ich sie haben? Wie gehe ich damit um?“ (Frau C)

„Ja, natürlich, es hört sich sehr schön an. Sollen sie natürlich [sich integrieren]. Ich finde, grundsätzlich finde ich, es hört sich sehr gut an. Nur passiert das nicht von selbst, und auch nicht von dem, dass man wem sagt, er soll einen Deutschkurs machen. [...] Integration kann auf viele Art und Weisen passieren, aber ich finde man könnte noch viel mehr andere Maßnahmen ergreifen, oder Leute mehr betreuen. [...] Also ich glaube, der Deutschkurs alleine kann das sicher nicht leisten.“ (Frau G)

„Das, was dann da draußen passiert, das hängt nicht nur von mir ab, oder von dem Deutschkurs. Ich kann das berücksichtigen in einem Deutschkurs, aber es kann dann mir niemand vorwerfen, dass die Leute nicht gut integriert sind. Das sind politische Fragen, also da muss man einiges tun, nicht nur Deutschkurs 300 Stunden“ (Frau C)

„Also ein Deutschkurs, auf welche Art und Weise auch immer, kann keine Sicherheit für eine gute Integration sein“ (Frau C)

Nur Frau B und Frau D, die allerdings angibt, die IV noch nie gelesen zu haben, finden die Forderung der IV in Ordnung:

„Na, hört sich eh gut an, sicher müssen sie die eigene Identität wahren und sich trotzdem auch da ein bisschen wohlfühlen und integrieren können.“ (Frau D)

Es ist auf jeden Fall klar herauszulesen, dass der Großteil der befragten Lehrerinnen der Meinung ist, dass ein Deutsch-Integrationskurs den Forderungen der IV vor allem im Zusammenhang mit Integration nicht gerecht werden kann. Die Lehrerinnen beschreiben aber, was sie im Rahmen des Kurses zum Thema Integration beitragen können. Sie geben den TeilnehmerInnen Informationen, sie vermitteln „die österreichische Kultur auf eine angenehme Art und Weise“ und sie nehmen den MigrantInnen ein wenig Angst und Unsicherheit, indem sie „die Kulturen wertschätzen“ (vgl. Frau B). Einige Lehrerinnen beschreiben, wie sie in ihrem Kurs einen Raum schaffen möchten, in dem jede/r TeilnehmerIn und jede Sprache und Kultur gleich viel wert sein sollen.

In engem Zusammenhang mit der Frage nach der Aufgabe des Deutschkurses steht natürlich die Überlegung, in wie weit Integration durch das Erlernen einer Sprache überhaupt gewährleistet ist. Dazu gibt es zwei unterschiedliche Sichtweisen unter den Interviewpartnerinnen:

„Sie müssen die deutsche Sprache lernen, weil das ist logisch, Schlüssel zur Integration. Nur sie dürfen auch nie ihre Muttersprache vergessen.“ (Frau B)

„Ich glaube, die Politik macht sich insofern einfach, dass sie sagt, wenn jemand unsere Sprache spricht, dann versteht er uns, und dann ist er automatisch integriert. [...] Also diese These von der gemeinsamen Sprache, die teile ich überhaupt nicht.“ (Frau F)

Oftmals sehen die Lehrerinnen wie bereits erwähnt ein Potenzial in den Sprachkursen, einen Beitrag zur Integration leisten zu können, allerdings in einer anderen Form und in einer anderen Vorgangsweise, als es durch die IV beschrieben wird:

„Ob man wirklich da einen Weg hat zur Integration... also ich glaube, die Möglichkeit besteht schon, man hat die Möglichkeit, sich zu vernetzen, mit anderen zu befreunden, egal, ob sie dieselbe Sprache sprechen oder nicht, und man kann sich motivieren lassen, mehr zu lernen.“ (Frau D)

Laut Frau D können die TeilnehmerInnen also in den Deutsch-Integrationskursen vor allem von der Gruppe profitieren, sie können Kontakte knüpfen und sich gegenseitig motivieren.

Auch Frau E beschreibt eine Dynamik von Integration innerhalb ihrer Jugendlichengruppe:

„Man kann es am Anfang nicht künstlich forcieren und beschleunigen, ich hab's dann nur gemerkt, beim Abschlussfoto, wo die Serben die Arme um die Kosovoalbaner gelegt haben, vollkommen ungestellt das

Foto. Und wo sie auch den Nigerianer akzeptieren dann. Also am Schluss des Kurses merkt man dann schon, was geht, was möglich ist. Das ist zum Teil sehr berührend. Und manchmal geht es nicht, da muss man dann einfach akzeptieren, dass es nicht geht. Ich habe jetzt einen Serben drinnen, der weigert sich, mit weiblichen Teilnehmern zu sprechen, was soll ich tun, will er halt nicht. Ich habe es zwei Mal versucht, und er spricht nicht mit ihr, er spricht nur mit Männern, gut, dann halt nicht.“ (Frau E)

Wie Frau E bemerkt hat gibt es eben etwas, dass alle TeilnehmerInnen betrifft und den Zusammenhalt und die Integration der Einzelnen in die Gruppe ermöglicht:

„Sie wollen alle Deutsch lernen, weil sie alle in Österreich bleiben wollen, weil sie hier arbeiten wollen. Das verbindet alle, das geht über alle Grenzen hinweg. Und daher können und dürfen wir keinen ausschließen. Das Ziel ist ein gemeinsames. Und das verstehen sie relativ schnell.“ (Frau E)

Das versucht Frau E ihren TeilnehmerInnen immer wieder klar zu machen und ihnen vor Augen zu führen, dass sie, wenn sie in Österreich leben wollen, miteinander leben müssen und sich gegenseitig Respekt entgegenbringen sollen. Das sieht sie auch als ihre Aufgabe im Deutschkurs.

Dieser Ansatz von Integration spielt sich im kleinen Bereich ab, er hat vielleicht nicht die unmittelbare Wirkung, dass die MigrantInnen sich in die österreichische Gesellschaft integrieren, doch für die TeilnehmerInnen sind die Konsequenzen dieser sozialen Integration in die Gruppe wahrscheinlich nachhaltiger. Sie lernen, miteinander umzugehen und auszukommen, auch wenn Differenzen und Schwierigkeiten bestehen. Längerfristig gesehen liegt hier vermutlich die Chance, dass sich die MigrantInnen in Österreich wohl fühlen und sich „in die österreichische Gesellschaft integrieren“, wie es das große politische Ziel wäre.

Frau E erlebt Situationen, in denen sie ihrem Empfinden nach zu gegenseitiger Toleranz beitragen kann und es ermöglicht, die Idee der Integration, die in ihrer Gruppe gelebt wird, nach Außen zu tragen und sichtbar zu machen. Sie erzählt von einem „Mama lernt Deutsch“- Kurs:

„Wenn wir dann oft auch gemeinsam in den Park gehen, mit den Kindern von der Kinderbetreuung, sitzen da oft auch alte Leute, die sonst sehr kritisch gegen Ausländer sind, Kopftuch und so, dann schauns. Und dann rede ich mit denen ja deutsch, und die alten Leute beobachten, und dann kommen sie her und fragen: Was machen Sie da? Warum reden Sie mit denen deutsch? Und die werden aber so was von tolerant, wenn die das hören. Sind so neugierig, reden plötzlich mit den Kindern, wenn sie sehen, dass die das wollen. Das habe ich ein paar Mal erlebt. Es muss nur einer relativ stark den Vorreiter machen und sagen: So, das ist jetzt meine Gruppe und zu der stehe ich.“ (Frau E)

Im Großen und Ganzen ist Frau E nämlich der Meinung, dass sie mit den Deutschkursen sehr wohl etwas erreichen kann. Ihr ist es sehr wichtig, den TeilnehmerInnen alltägliche Dinge näherzubringen, wie zum Beispiel, die Hausmeisterin unbedingt mit „Sie“ anzusprechen, wie man richtig in eine U-Bahn

einsteigt usw. Sie erzählt auch, dass sie bei ihren Exkursionen manchmal TeilnehmerInnen hat, die zum ersten Mal Rolltreppe fahren. Und für sie ist diese Art von alltäglichem Wissen und Können eine Form der Integration:

„Das ist Integrationsunterricht. Du glaubst, du unterrichtest Sprache, aber das ist es dann. Du musst schauen, dass sie nicht von der Rolltreppe runterfällt.“ (Frau F)

6. Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel soll nun aus dem breiten Spektrum von Themen der Fokus wieder konkret auf die Situation der Lehrenden gerichtet werden. Ich möchte hier mit Hilfe der Ergebnisse aus den Interviews versuchen, die der Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen zu beantworten und Thesen zu überprüfen. Außerdem sollen auch die Ergebnisse sowie die Methode, mit denen sie erlangt wurden, kritisch hinterfragt und bewertet werden.

6.1 „Integration“ und „Integrationsvereinbarung“

*These 1: Das Konzept der „Integrationsvereinbarung“ legt dem Deutsch-Integrationskurs und somit den Lehrenden zu viel Verantwortung für ein **Gelingen der Integration** auf. Der Deutschkurs und die Lehrenden sollen und können nicht leisten, was die IV verlangt.*

Ich möchte versuchen, diese Annahme durch die Aussagen der InterviewpartnerInnen zu überprüfen. Wie sieht die Umsetzung der Ziele der Integrationsvereinbarung in der Realität aus? Wie empfinden die Lehrenden ihre Rolle auf Grund der Vorgaben der IV und somit im Integrationsprozess der Lernenden? Außerdem möchte ich einen Blick auf das Integrationsverständnis der Lehrerinnen machen.

Es lässt sich ganz klar sagen, dass sich der Großteil der Lehrerinnen bereits mit der Integrationsvereinbarung beschäftigt hat, manche sehr intensiv, manche hingegen eher oberflächlich. Nur zwei der sieben Gesprächspartnerinnen kennen die Inhalte der IV nicht. Es fällt auch auf, dass jene Lehrerinnen, die sich mit der IV beschäftigt haben, diesem Gesetz durchwegs kritisch gegenüberstehen, die Inhalte zum Teil sehr stark hinterfragen und Schwierigkeiten in der Umsetzung der Ziele der IV sehen. Jene Lehrerinnen, die über die IV noch nicht gut genug Bescheid wissen, tendieren eher zu einer positiven Einschätzung und Wertung der Ziele. So halten sie es zum Beispiel für wünschenswert, dass sich die KursteilnehmerInnen integrieren und finden, dass es „sich eh gut anhört“, was die IV fordert (Frau D).

Was die Vorgaben der IV an die Integrationskurse betrifft, so wehren sich eben jene Lehrerinnen, die sich genauere Hintergrundinformationen angeeignet haben, ziemlich stark dagegen. Wie oben dargestellt widerstrebt den Lehrerinnen die Forderung, durch

den Kurs Integration zu schaffen. Sie grenzen sich davon ab und meinen, sie könnten nicht beeinflussen, was „draußen“, also außerhalb des Kurses, passiere. Sie können zwar mit den TeilnehmerInnen österreichspezifische Themen durchnehmen, aber für eine gelungene Integration können sie dadurch nicht sorgen. Es dürfe ihnen niemand vorwerfen, wenn die TeilnehmerInnen nach dem Kurs nicht gut integriert seien, so Frau C. Hier wird auch deutlich, dass die Lehrerinnen sehr wohl einen gewissen Druck und Forderungen an die von ihnen geleiteten Kurse spüren. Sie merken offensichtlich, dass implizit etwas von ihnen verlangt wird, was sie nicht leisten wollen und können. Frau F ist hier sehr deutlich, wenn sie meint, dass ihr Deutschkurs kein Integrationskurs sein soll und sie selbst keinen Integrationskurs leiten wollen würde. Die Ansprüche der Politik oder auch der Gesellschaft im Generellen empfinden die Lehrerinnen als ein Abwälzen der Verantwortung auf Deutschkurse und somit auf die LehrerInnen. Sie fühlen sich als „Feuerwehr“, die etwas wiedergutmachen soll, was jahrelang im Bereich Migration und Integration missachtet und ignoriert wurde. Es werde einfach eine ungerechtfertigte Gleichung, nämlich Sprache=Integration, aufgestellt, die sich so nicht ausgehe.

Was aber wollen die Lehrerinnen in ihren Kursen erreichen? Wie ist ihre Verständnis von Integration und wie wollen sie dieses umsetzen? Es ist besonders wichtig, dass sich DeutschkursleiterInnen diese Fragen stellen und sich ihrer Wertvorstellungen, ihres beruflichen Rollenverständnisses und ihrer eigenen Motivation bewusst werden (vgl. BARKOWSKI u.a. 1980, 45). Denn laut Barkowski u.a. bringt jede/r LehrerIn diese Dinge bewusst oder unbewusst immer in den Unterricht mit ein. Demnach ist Unterricht in „ethischer, sozialisatorischer und politischer Hinsicht“ immer mehr als reine Sprachvermittlung (BARKOWSKI u.a. 1980, 45). Denn „was ich unterrichte und wie ich unterrichte ist unumgänglich auch politisch“ (BARKOWSKI u.a. 1980, 45).

Deshalb möchte ich hier einen Blick auf das Integrationsverständnis der LehrerInnen werfen, denn diese Vorstellungen wirken sich natürlich mit auf den Unterricht aus. Dass die befragten Lehrerinnen nicht dasselbe Integrationsbild haben, wie es die IV suggeriert, wird in den Gesprächen sehr deutlich. Sie wollen den TeilnehmerInnen keine „Regeln“ für ein Leben in Österreich eintrichtern, sie wollen nicht die Notlösung im bislang wenig gelungenen Integrationsprogramm sein. Die meisten Lehrerinnen haben ein sehr aufgeklärtes politisches Bewusstsein, sie sehen die Zusammenhänge in den Bereichen Migration und Politik sehr kritisch und hinterfragen besonders die

momentan vorherrschenden Meinungen und Einstellungen. Dass die derzeitigen Verhältnisse keine Lösung darstellen und dass von staatlicher Seite noch viel mehr geleistet werden müsste, in dieser Hinsicht sind sich fast alle Lehrerinnen einig.

Sie meinen aber doch, mit den Kursen über den Spracherwerb hinaus einen Beitrag zu einem gelungenen Zusammenleben in Österreich leisten zu können. Wie im Kapitel 5.2.11 bereits dargestellt, möchten einige Lehrerinnen den MigrantInnen im Kurs das Gefühl geben, akzeptiert und geschätzt zu sein, ihnen die Angst und Unsicherheit nehmen und ihnen in gewisser Weise Werkzeuge in die Hand geben, um mit erlebter Xenophobie umzugehen. Sie wollen die TeilnehmerInnen einfach so gut es geht für ein Leben in Österreich und mit ÖsterreicherInnen stärken. Die Lehrerinnen, besonders Frau E, erzählen von einzelnen TeilnehmerInnen, häufig Frauen, die durch den Kurs ein neues Selbstbewusstsein erlangt haben und bei denen besonders auch der Kontakt zu anderen TeilnehmerInnen sehr viel bewegt hat.

Außerdem möchten sie erreichen, dass besonders in gemischten Gruppen mit TeilnehmerInnen aus verschiedenen Herkunftsländern die Lernenden auch lernen, miteinander umzugehen. Besonders in Jugendlichenkursen funktioniert das offensichtlich gut und die Jugendlichen lernen, nach anfänglicher gegenseitiger Ablehnung, einander zu akzeptieren. In diesem Sinne vermitteln die Lehrerinnen doch etwas mehr als Sprache, aber bei weitem keine „Wie bist du brav in Österreich“ (Frau F) Kompetenzen, wie es Frau F ganz passend ausdrückt.

Meine vorweg aufgestellte These wird durch die Aussagen der befragten Lehrerinnen also gestärkt und bestätigt somit die Annahme, dass die Forderungen der IV in einem Deutschkurs nicht erfüllt werden können, dass die KursleiterInnen sie auch größtenteils nicht durchführen wollen und eine Integration durch einen Deutschkurs alleine nicht erreicht werden kann.

6.2 DaZ-LehrerInnen als SozialarbeiterInnen?

*These 2: Aufgrund mangelnder Begleit- bzw. Beratungsmöglichkeiten übernehmen Lehrende von Deutsch-Integrationskursen automatisch **sozialpädagogische bis sozialarbeiterische Tätigkeiten**, für die sie nicht ausgebildet sind.*

Auch hier ist der Punkt der Selbstreflexion und des Selbstbildes der LehrerInnen, wie es bereits im Kapitel zwei eingeführt wurde und worauf auch Barkowski u.a. immer

wieder verweisen, besonders interessant. Wie sehen LehrerInnen ihre eigene Rolle?
Welche Art von LehrerIn möchten sie sein?

Im Prozess der Reflektion der eigenen Rolle als Lehrperson stoßen auch Barkowski u.a. auf Schwierigkeiten.

„Die Beziehung, die im Deutschunterricht entsteht, ist nicht eindeutig, sie ist von vielen anderen – gesellschaftlichen, kulturellen, psychologischen – Faktoren bestimmt, nicht nur von den Motivationen beider Seiten.“ (BARKOWSKI u.a. 1986, 39)

Die AutorInnen beschreiben dazu die Schwierigkeiten im Umgang mit den Einstellungen und Erwartungen von türkischen Lernenden. Meine Gesprächspartnerinnen sehen ebenso Schwierigkeiten, welche die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen betreffen. Sie machen in den Gesprächen deutlich, dass sich eben diese Erwartungen von beiden Seiten oft nicht ganz decken, dass TeilnehmerInnen mit Fragen, Problemen und Wünschen zu ihnen kommen, für die sie entweder nicht genügend Zeit oder nicht genügend Kompetenzen haben. Wie oben schon beschrieben handelt es sich sehr oft um individuelle Probleme, entweder psychischer oder bürokratischer, organisatorischer, lebensweltlicher Natur. Die Lehrerinnen haben, wie in den Kapiteln 5.2.5 bis 5.2.7 schon ausführlich beschrieben, genügend Beispiele für diverse schwierige Situationen geliefert.

Bei den GesprächspartnerInnen lassen sich zwei Weg, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen, feststellen. Jene, die selbst eine eher geringere Distanz zu den TeilnehmerInnen aufbauen, neigen dazu, sich der Probleme anzunehmen und versuchen, zu helfen, wo sie nur können. Zu ihnen lassen sich ca. die Hälfte der Interviewpartnerinnen zählen. Die anderen, die eine zu große Einbeziehung ihrer eigenen Person verhindern wollen, versuchen, Angelegenheiten, die mit dem Deutschkurs nichts zu tun haben, eher fernzuhalten, sich nicht zu stark einzumischen und die TeilnehmerInnen an andere Stellen weiterzuvermitteln.

Die erste Gruppe von Lehrerinnen würden Barkowski u.a. als „solidarische Kollegen“ (BARKOWSKI u.a. 1986, 42) bezeichnen, zu denen die TeilnehmerInnen auch schnell ein Vertrauensverhältnis aufbauen. Dann würde die Rolle des Sozialarbeiters unweigerlich auftreten, so Barkowski u.a., und die Lernenden würden dann mit „Schwierigkeiten wie Bürokratie, Schule, Wohnung, Krankenversorgung etc. an die Lehrperson heran“ treten (vgl. BARKOWSKI u.a. 1986, 42). Das bedeutet also, dass

die persönliche Abgrenzung der LehrerInnen und die Rolle, die sie für die KursteilnehmerInnen einnehmen und einnehmen wollen, ausschlaggebend dafür sind, wie sehr sie sozialarbeiterische Tätigkeiten übernehmen.

Eine andere Erklärung für die Tatsache, dass die Lehrerinnen oft mit sozialarbeiterischen Tätigkeiten konfrontiert sind, stellt der Mangel an Beratungs-, Aufklärungs- und Betreuungseinrichtungen dar. Es fällt auf, dass die Lehrerinnen zwar immer betonen, sie würden die TeilnehmerInnen bei Schwierigkeiten an geeignete Stellen weiter vermitteln, doch ein konkretes Beispiel nennt keine der Lehrerinnen. Viele meinen jedoch, dass begleitende Programme absolut notwendig und sinnvoll wären und dass die MigrantInnen schon im Vorfeld besser über ihre Möglichkeiten und ihre Verpflichtungen informiert werden sollten.

Die Idee einer/s den Deutschkurs begleitenden SozialarbeiterIn finden viele Gesprächspartnerinnen interessant und sinnvoll. Auch wenn nicht alle TeilnehmerInnen eine Begleitung brauchen würden, sei es doch für viele eine gute Möglichkeit, sich mit Problemen an eine qualifizierte Person wenden zu können. Darüber hinaus würde es auch den Unterricht entlasten.

Es weisen aber auch fast alle Unterrichtenden darauf hin, dass nicht alle MigrantInnen eine Begleitung brauchen, sondern dass die meisten ihre Probleme selbst regeln und nicht bevormundend behandelt werden wollen. Den Lehrerinnen wollen offensichtlich verhindern, dass das Klischee entsteht, MigrantInnen seien Menschen, die unselbstständig seien und denen geholfen werden müsse. Das entspräche absolut nicht der Realität. Die MigrantInnen sollen gestärkt werden, es soll ihnen die Möglichkeit gegeben werden, autonom und eigenständig zu handeln. Wo es Unklarheiten und Schwierigkeiten gibt sollte jedoch eine Beratungsmöglichkeit vorhanden sein. Für die wenigen Personen, die wirklich eine psychosoziale bis hin zu einer psychotherapeutischen Begleitung brauchen, sollte es auch entsprechende Maßnahmen geben. Somit bestätigen die Aussagen der Lehrerinnen neben These zwei auch die ergänzende These sechs:

*Um MigrantInnen zu unterstützen und KursleiterInnen zu entlasten benötigt es **Beratungs- und Begleitangebote** für MigrantInnen, entweder an die Deutsch-Integrationskurse gekoppelt oder ausgelagert.*

6.3 Aus- und Fortbildung

These 3: Die Ausbildung der Lehrenden für Deutsch-Integrationskurse ist mangelhaft und zu einseitig, es bräuchte mehrere interdisziplinäre Aspekte. Außerdem muss die Weiterbildung besser gestaltet werden.

Betrachte ich die Stellungnahmen der Interviewpartnerinnen zu den Bereichen Aus- und Weiterbildung, so fällt auf, dass die Mehrheit, nämlich vier von den sieben Lehrerinnen, sich viele Gedanken darüber macht und zu dem Ergebnis kommt, dass ihre Ausbildungen zwar ganz gut, aber für den speziellen Unterricht mit MigrantInnen bei weitem nicht ausreichend sind. Es sind auch hier wieder jene Lehrerinnen, die sich auch sonst mit den Hintergründen und politischen Geschehnissen beschäftigen, diejenigen, die eine klare Meinung zum Thema haben. Gleichzeitig scheint die Ausbildung nicht für alle Lehrerinnen ein großes Anliegen und ein vorrangig zu behandelndes Thema zu sein – verglichen zu den Arbeitsbedingungen etwa. Jene, die sich mit den Ausbildungen auseinandersetzen, haben aber auch bereits konkrete Vorstellungen, welche Inhalte für die Unterrichtspraxis nützlich wären und welche Themen sie in einer Weiterbildung gerne behandeln würden.

Ich möchte die wichtigsten Punkte hier noch einmal zusammenfassen. Durch die Erfahrungen in der Praxis finden die Lehrerinnen es ein großes Manko, dass in einer DaF/DaZ-Ausbildung kaum psychologisches Wissen und keine sozialarbeiterischen Fähigkeiten ausgebildet werden. Konkret wollen sie lernen, sich selbst von persönlichen Schicksalen der TeilnehmerInnen abgrenzen und besser mit Personen umgehen zu können, die eventuell traumatisiert sind, die aggressiv oder depressiv reagieren. In diesem Zusammenhang würde Frau E auch eine Supervision für die Lehrkräfte sinnvoll finden, also eine Nachbesprechung des Unterrichts mit PädagogInnen oder PsychologInnen, um mit schwierigen und emotional belastenden Situationen besser umgehen zu können.

Ein weiterer Aspekt, der in Aus- und Weiterbildungen gefördert werden sollte, ist der Bereich der Gruppendynamik. Für die Leitung von Kursen mit Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen und Mentalitäten wünschen sich einige Unterrichtende, Werkzeuge in die Hand zu bekommen, um die Atmosphäre und das

allgemeine Funktionieren der Gruppe besser steuern zu können. Denn nur so könne ein Kurs gelingen und ein Lernerfolg stattfinden.

Als dritten unabdingbaren Aspekt nennen einige der befragten Lehrerinnen das Wissen über ein Spektrum der wichtigsten MigrantInnensprachen, die in Österreich vertreten sind, sowie die Fähigkeit, diese mit der deutschen Sprache zu vergleichen. Somit könne jenen Lernenden, die das System ihrer eigenen Sprache nicht so gut verstehen, besser geholfen werden und häufige Fehler verstanden werden.

Dass man jedoch als DaZ-Lehrperson gewisse Fähigkeiten und Charaktereigenschaften besitzen muss, die nicht erlernbar sind, darauf weisen auch manche Interviewpartnerinnen hin. Die Ausbildung kann zwar auf den Unterrichtsalltag vorbereiten, aber eine Garantie für eine/n gute/n DaF/Z-LehrerIn kann keine Ausbildung geben.

Dass die Ausbildung von DeutschlehrerInnen in der Forschung bislang wenig Beachtung gefunden hat, zeigt Krumm auf. Habe es zwar in den 60er Jahren Studien gegeben, so hätten diese „nur vereinzelt eine Fortsetzung gefunden“ (KRUMM 2001, 1131).

Beachtet man die Aussagen der befragten Lehrerinnen, gibt es hier einiges an Nachholbedarf.

Krumm beschreibt zwar die Sensibilisierung im Rahmen einer Lehrerausbildung auf „Angebote zur sprachlichen und kulturellen Integration nichtdeutschsprachige Schüler in das Regelschulwesen“ seit den frühen 90er Jahren, doch dies habe ausschließlich in der Ausbildung von Volks- bzw. HauptschullehrerInnen an Pädagogischen Akademien und in sehr begrenztem Ausmaß für die gymnasiale LehrerInnenausbildung an Universitäten stattgefunden – es handelt sich um die früher sogenannte „Ausländerpädagogik“ (vgl. KRUMM 2001, 1131).

„Von einer systematischen Lehrerausbildung im Bereich des Deutschen als Zweitsprache kann daher keine Rede sein.“ so Krumm. (KRUMM 2001, 1130)

In Publikationen aus dem DaZ-Bereich werden jedoch bereits einige ganz konkrete Vorschläge gegeben, wie eine sinnvolle und qualitative Ausbildung von DaZ-Unterrichtenden aussehen könnte. So finden sich zum Beispiel bei Plutzar sowie in der Abschlusserklärung eines ExpertInnenforums zu „Sprache und Migration“ Überlegungen, welche Aufgaben DaZ-Unterrichtende über die Sprachvermittlung hinaus oft leisten (vgl. ExpertInnenforum „Sprache und Migration“ 2007; PLUTZAR

2007). Hier werden die LehrerInnen als Mittler zwischen den Lernenden und der Aufnahmegesellschaft gesehen, sie schaffen Zugänge, damit die Lernenden „eine positive Beziehung zur Aufnahmegesellschaft entwickeln können“. Ein wenig drastischer findet sich ein ähnlicher Punkt in der IV, wenn nämlich von der „Integration in die Gesellschaft“ die Rede ist, welche im Deutschkurs passieren soll (vgl. ExpertInnenforum „Sprache und Migration“ 2007).

Die LehrerInnen ermutigen die Lernenden zu Sprachkontakten und geben ihnen Strategien in die Hand, um diese aufzubauen und zu pflegen. Sie helfen, eine positive Beziehung zur deutschen Sprache aufzubauen und im Generellen das Selbstbewusstsein der Lernenden auch in ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit zu stärken. Die Unterrichtenden versuchen, mit den Frustrationen der MigrantInnen durch erfahrene Diskriminierung, Fremdheit und oftmals Perspektivenlosigkeit, welche den Lernprozess erheblich stören können, kompetent und konstruktiv umzugehen. Sie versuchen immer wieder, die TeilnehmerInnen in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken und eine wertschätzende Haltung in der Gruppe aufrecht zu erhalten (vgl. ExpertInnenforum „Sprache und Migration“ 2007).

Unterrichtende von DaZ-Kursen arbeiten oft mit Menschen, die Fluchterfahrungen gemacht haben, die sich im Prozess der Migration und Integration befinden und dadurch auch seelischen Belastungen ausgesetzt sind. Sie sind durch die Migration nicht selten von Dequalifizierung betroffen und haben wenig berufliche Aufstiegschancen. In der Regel werden sie durch ihre sprachlichen und kulturellen Unterschiede stark aus dem öffentlichen Leben ausgeschlossen und erleben nicht zuletzt Erfahrungen von Diskriminierung (vgl. PLUTZAR 2007, 13).

Viele der hier aufgeführten Punkte finden sich wie schon ausführlich besprochen in den Erzählungen der interviewten Lehrerinnen wieder. Es ist also ganz offensichtlich, dass dieser Beruf kein leichter ist und dafür umso mehr eine spezifische, hoch profilierte Ausbildung erfordert. Wie diese genau aussehen soll und welche Qualifikationen vermittelt werden sollen, auch darüber haben sich ExpertInnen bereits Gedanken gemacht. Auch im Rahmencurriculum von Fritz, Faistauer, Ritter und Hrubesch finden sich solche „Soll-Standards“, die entweder durch Ausbildungen vermittelt werden sollen oder die sich die Unterrichtenden durch Fortbildungen selbst aneignen sollten. (vgl. FRITZ u.a. 2006a) Ich möchte diese Standards hier zusammenfassen und durch die Anregungen der Gesprächspartnerinnen ergänzen:

6.3.1 methodisch-didaktischer Aspekt

Natürlich sollen DeutschlehrerInnen professionelle Kenntnisse und Fähigkeiten über Lehr- und Lerntechniken besitzen, vor allem LernerInnen-zentrierte Methoden, Fähigkeiten zur Stärkung der LernerInnenautonomie, zur Lernberatung, zum Umgang mit heterogenen Gruppen und mit lernungsgewohnten LernerInnen. Außerdem gehören dazu auch Prinzipien eines erwachsenengerechten Unterrichts.

6.3.2 sprachlich-linguistischer Aspekt

Darüber hinaus ist es besonders hilfreich, wenn die Lehrenden selbst Erfahrung im Spracherwerb im Erwachsenenalter machen. Es sollten außerdem Fähigkeiten zur LernerInnensprachanalyse, Wissen über Zweitsprachenforschung - speziell in „Minderheitenpositionen“, Grundlagen im Bereich Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen und Nutzung der Herkunftssprachen vermittelt werden. Die befragten Lehrerinnen selbst fordern sehr stark Wissen und Fähigkeiten zur Sprachenanalyse und zum Sprachenvergleich sowie Grundkenntnisse einiger gängiger MigrantInnensprachen.

6.3.3 pädagogisch-psychologischer Aspekt

Dieser Aspekt scheint für die Interviewpartnerinnen der wichtigste zu sein, hier geht es um grundlegende Kenntnisse von Identitäts- und Sozialisationstheorien, über Verfahren von und Fähigkeiten zur Konfliktlösung, zum Umgang mit traumatisierten, aggressiven, depressiven oder anders beeinträchtigten Personen und die Fähigkeit als Lehrperson, sich auch emotional von den Geschehnissen im Unterricht abzugrenzen. Außerdem sollen Unterrichtende lernen, Strukturen und Erscheinungen von Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und Ausgrenzung aufzufangen und gegebenenfalls aufzuarbeiten.

Um die TeilnehmerInnen bei Problemen auch an geeignete Stellen weiter verweisen zu können braucht jede/r Unterrichtende/r unbedingt Kenntnisse über landesweite Betreuungs- und Beratungsstellen. Es wäre auch eine Überlegung wert, solche Informationen und Adressen gesammelt in den Kursträgerinstitutionen für Unterrichtende zugänglich zu machen.

6.3.4 sozio-interkultureller Aspekt

Unterrichtende von DaZ-Kursen sollten selbst natürlich die Neugierde mitbringen, sich über Herkunftsländer und -kulturen der TeilnehmerInnen zu informieren, ihre Lebenssituationen zu begreifen und Sensibilität für andere soziale und kulturelle Verhaltensweisen aufbringen.

6.3.5 politischer Aspekt

DaZ-KursleiterInnen sollten auch mit den rechtlichen Bestimmungen für MigrantInnen und Flüchtlingen und ihrer Lebenssituation in Österreich vertraut gemacht werden, dazu gehören neben den rechtlichen Rahmenbedingungen auch Wissen über Wohnsituation, Stellung am Arbeitsmarkt, Ausbildung und Anerkennungsverfahren in Österreich, die gesundheitliche Situation, die Kommunikation mit MigrantInnen in Institutionen und Behörden sowie Wissen über Migrations- und Integrationsprozesse.

Unbedingt sollten sich die LehrerInnen auch mit sprachenpolitischen Vorgängen vertraut machen, wie den Sprachenrechten von MigrantInnen, der aktuellen Integrationspolitik und ihren Folgen sowie Anti-Rassismus-Arbeit und Empowerment-Arbeit in Österreich.

Und schlussendlich ist es für Unterrichtende unabdingbar, sich des eigenen Rolleverständnisses, der eigenen Wertvorstellungen bewusst zu sein um die Rolle und Aufgaben als Unterrichtende zu reflektieren.

(vgl. PLUTZAR 2007, 13; FRITZ u.a. 2006 a, 48f.; ExpertInnenforum „Sprache und Migration“ 2007; PANNES 1995, 234f.)

6.4 Arbeitsbedingungen

*These 4: Die **Arbeitsbedingungen**, unter denen Deutsch-IntegrationskursleiterInnen arbeiten, sind nicht günstig und garantieren auf längere Sicht keinen qualitativ hochwertigen Unterricht.*

Im Problembereich der Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen fällt die Auswertung am eindeutigsten aus. Dieses Thema wird in jedem Interview angesprochen und in den meisten Gesprächen sehr ausführlich diskutiert. Es ist den Lehrerinnen ein merkliches

Anliegen, darüber sprechen zu können. Ich möchte hier noch einmal kurz die von den Unterrichtenden angeführten Probleme darstellen.

Es geht vorrangig um die Art der Verträge, da alle Lehrerinnen kein reguläres Angestelltenverhältnis haben und unter freien Dienstverträgen arbeiten. Diese Tatsache hat einige Konsequenzen: Die Lehrerinnen haben keine Sicherheit bei Krankheit, sie können nicht in bezahlten Krankenstand gehen. Nicht geleistete Stunden werden nicht entlohnt. Es gibt auch keine Garantie für die Unterrichtenden, im nachfolgenden Monat einen Kurs zu bekommen, also herrscht von einem Monat auf den anderen Unsicherheit ob des Arbeitsplatzes. Ohne Anstellung bekommen die Lehrerinnen natürlich auch kein 13. oder 14. Jahresgehalt, somit wird wie Frau A beschreibt ein Urlaub zum Luxus. Außerdem gebe es im DaF/DaZ-Bereich ein regelrechtes Lohndumping und keine angemessenen oder an die Inflation angepassten Stundenlöhne. Trotz dieser Erschwernisse üben alle befragten Lehrerinnen ihre Arbeit sehr gerne aus und würden sich wünschen, durch bessere Bedingungen hauptberufliche und fix angestellte DaZ-Lehrerinnen sein zu können.

Aus der Arbeitssituation der Lehrerinnen resultieren zwei Überlegungen, welche auch beide in den Interviews ausführlich diskutiert werden. Wie schon in Kapitel fünf angeschnitten wird, empfinden einige Unterrichtende, dass ihrer Tätigkeit als DaF/DaZ-Lehrerinnen zu wenig Wertschätzung entgegengebracht wird. Sie fühlen sich im Vergleich zu LehrerInnen im Regelschulbetrieb ungerecht behandelt.

Der zweite Gedanke kreist um die Folgen, welche diese schwierigen Arbeitsbedingungen auf die Qualität des Unterrichts haben kann und in der Realität bereits hat. Die Lehrerinnen erkennen selbst, dass diese Umstände stark selektiert, wer überhaupt die Kurse leiten kann, da die Bedingungen von manchen leichter zu ertragen sind als von anderen. StudentInnen oder Nebenberuflich-Unterrichtende beispielsweise haben kaum ein Problem mit der Art des Arbeitsverhältnisses, oft ziehen sie sogar Vorteile daraus. Für andere wiederum, nämlich alle Hauptberuflich-Unterrichtenden oder im ungünstigsten Fall alleinerziehende Mütter, scheinen diese Umstände kaum tragbar zu sein. Das bedeutet also, dass vorwiegend solche Personen Deutschkurse leiten, die entweder ihren Fokus und ihre Konzentration auf ein Studium oder eine hauptberufliche Arbeit gerichtet haben oder die durch die Arbeitsbedingungen erhebliche Erschwernisse in Kauf nehmen müssen und dadurch nicht selten in

unangenehme persönliche, finanzielle oder einfach auch emotionale Konfliktsituationen geraten. Solche Stressfaktoren sind für einen professionellen Unterricht nicht günstig, die LehrerInnen können sich eventuell nicht mehr angemessen konzentrieren, sie haben nicht genügend Zeit für die Vorbereitung, sie reagieren eventuell gereizt, ihre Motivation kann in Frage gestellt werden. Das alles sind mögliche Konsequenzen, die auch die Interviewpartnerinnen kennen. Dass den DaZ-Unterrichtenden keine angemessene Anstellung geboten wird hat zur Folge, dass sich viele nach einiger Zeit sicherere Arbeitsplätze suchen und die Kursträger oft Lehrkräfte verlieren, die ihre Arbeit mit Freude ausüben, die bereits viel Erfahrung gesammelt haben und mit der Zeit auch kostbares Material hergestellt haben – kurz gesagt höchst qualifizierte Lehrpersonen. Viele Unterrichtende sind Frauen, und für diese wäre auch ein Arbeitsverhältnis, das eine Familienplanung erlaubt, wichtig. Eine Interviewpartnerin, Frau A, beschreibt selbst in Kapitel 5.2.9, wie schwierig die Situation als DaZ-Lehrerin für sie als Mutter von drei Kindern momentan ist.

Die andere Gruppe von Unterrichtenden, die diese Aufgabe sozusagen nebenher erledigt, hat logischerweise weniger Zeit, da sie viel Energie für ihre primären Tätigkeiten aufwenden muss. Und sind zum Beispiel StudentInnen mit dem Studium fertig, werden auch diese in großer Zahl auf andere Arbeitsplätze ausweichen.

Von diesen Überlegungen ausgehend lohnt sich natürlich die Frage, ob dieser Zustand erstrebenswert ist und was getan werden könnte, damit qualifizierte, erfahrene Lehrpersonen weiterhin ohne Bedenken unterrichten können und durch welche Maßnahmen die sehr große Fluktation im Bereich DaZ eingedämmt werden kann. Diese Fragen möchte ich im nächsten Kapitel wieder aufgreifen und näher darauf eingehen.

Ich möchte aber hier noch einmal den ersten Gedanken aufgreifen: die geringe Wertschätzung der Tätigkeit von DaZ-LehrerInnen und die damit verbundenen schlechten Bedingungen sind nicht ein Spezifikum der seit 2003 eingeführten Deutsch-Integrationskurse – dieser Zustand ist im DaZ-Bereich schon längere Zeit bekannt. Schon 1986 beschreiben Barkowski u.a. in ihrem „Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten“, dass das „individuelle Engagement“ der DaF-LehrerInnen nicht „die notwendige gesellschaftlich geförderte und anerkannte Qualifikation für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern“ ersetzt. Denn für diesen Unterricht benötige man „besondere Schulung und spezielle Kenntnisse“. Auch bemängeln die AutorInnen, dass es kein angemessenes Berufsbild sowie Arbeitsplätze für DaF-LehrerInnen gebe,

welche qualifizierte LehrerInnen auf längere Zeit an ihren Arbeitsplatz binden könnten (vgl. BARKWOSWIKI u.a. 1986, 11).

„Es gibt keine Ausbildung, kein Berufsbild und keine langfristigen Berufschancen für Lehrer im DfaA-Bereich. [Deutsch für ausländische Arbeiter]“ (BARKWOSWIKI u.a. 1986, 18)

Schon vor 20 Jahren haben die AutorInnen also die Problematik des „Berufes“ DaF/DaZ-LehrerIn erkannt. Sie weisen auch bereits auf die daraus resultierende Fluktation der Lehrkräfte hin:

„Wir haben schon darauf hingewiesen, dass DfaA-Lehrer meistens ohne Arbeitsverträge auf Honorarbasis arbeiten, dass sie nur minimale Ausbildungsmöglichkeiten haben und dass sie in der Regel keine Berufsperspektiven mit dieser Arbeit verbinden können. Für viele stellt die Arbeit als Deutschlehrer für Ausländer oder für ausländische Arbeiter eine vorübergehende Beschäftigung dar, die sie der Arbeitslosigkeit vorziehen. Häufig verlassen sie diesen Bereich, sobald sie einen sicheren Arbeitsplatz gefunden haben.“ (BARKOWSKI u.a. 1986, 35)

Diese Tatsachen haben sich im Laufe der Zeit leider nicht verändert, es gab kaum Veränderungen. Noch jetzt empfinden die befragten Lehrerinnen ihre Tätigkeit nicht als „Beruf“, schon gar nicht rechnen sie sich längerfristige Berufschancen aus. Wie Frau F beklagt gebe es nicht einmal eine wirkliche Bezeichnung für das, was sie tagtäglich leistet. Sie sieht sich wie andere KursleiterInnen den Lehrern im Regelschulbetrieb untergeordnet und empfindet das als große Ungerechtigkeit. Die Arbeitsbedingungen, so einige Lehrerinnen, seien ein Ausdruck für diese geringe Wertschätzung. Und das, obwohl diesen DaZ-LehrerInnen eine Schlüsselrolle für das Gelingen von Integration und Zusammenleben zwischen MigrantInnen und ÖsterreicherInnen zugeschrieben wird, sie „alles wieder gut machen“ sollen (Frau C).

Barkowski u.a. beschreiben weiter, dass genauso wie heute noch die Kurse hauptsächlich nebenberuflich oder von StudentInnen geleistet wurden.

Im Vergleich zu den Umständen vor zwanzig Jahren hat sich zwar eine Grundausbildung für den DaF/DaZ-Bereich entwickelt, die es damals noch gar nicht gab, doch die Arbeitsbedingungen und der Stellenwert der Unterrichtenden haben sich nicht zum Besseren verändert.

Auch vor einigen Jahren waren ExpertInnen aus dem Bereich DaZ schon besorgt über die Konsequenzen für die Qualität des Unterrichts, die solche Rahmenbedingungen auslösen:

„Eine Lehrerin z.B., die unter miserablen vertraglichen Arbeitsbedingungen unterrichtet, wird sicherlich anders ihren Unterricht vorbereiten als die, die sich keine Existenzsorgen machen muss.“ (GÜRKAN u.a. 1984, 54)

„Wenn in vielen Einrichtungen die Mehrzahl der Lehrkräfte auf Honorarnotenbasis arbeitet, so hat das für viele von ihnen nachteilige Wirkungen, von denen hier nur Überarbeitung (man muss auf viele Stunden kommen, um den Lebensunterhalt zu sichern), Fluktation und geringere bzw. keine langfristig stabile Identifikation mit der Arbeit zu nennen sind.“ (KILIAN 1995, 22)

Die Interviewpartnerinnen bestätigen mit ihren Stellungnahmen diese Vermutungen und Befürchtungen, die bereits vor mehr als zehn Jahren geäußert wurden. Obwohl sie sich alle als sehr motiviert bezeichnen und betonen, mit viel Freude bei der Arbeit zu sein, fehlen ihnen doch die angemessenen Bedingungen, um einen qualitätsvollen Unterricht zu machen. Wie schon erwähnt klagen die Lehrerinnen am häufigsten über den zu niedrigen Lohn, der keine ausgiebige Vorbereitungszeit erlaubt – außer man riskiert, wie Frau E meint, einen umgerechneten Stundenlohn von unter fünf Euro.

6.5 Differenzierte Kursangebote

*These 5: Aufgrund der Heterogenität der Kurse und der lernungewohnten TeilnehmerInnen braucht es **differenziertere Kursangebote**.*

Viele Lehrerinnen erzählen von den Schwierigkeiten mit äußerst heterogenen Gruppen, in denen sehr schnelle Lernende genauso wie TeilnehmerInnen, die aufgrund ihrer Lernbiographien viel mehr Zeit benötigen, sitzen. Somit bestätigen die Gesprächspartnerinnen auch diese Annahme. Obwohl es schwierig durchzuführen ist, sollten die TeilnehmerInnen auch instituts-übergreifend ihren Lerngewohnheiten und ihrem Lerntempo entsprechend besser zugeteilt werden. Zum Beispiel würde es viel Sinn machen, einen besonderen Kurs einzuführen, der Lernende mit massiven

Lernschwierigkeiten mit Hilfe anderer Unterrichtsmethoden fördert. Wie auch die Lehrerinnen in den Interviews betonen sind die gängigen Unterrichtsverfahren nicht auf alle Lernenden gleich anwendbar, manchmal wären eher sonderpädagogische Zugänge nötig.

Wie auch Krumm bemerkt müssen die sozialen und ökonomischen Umstände der MigrantInnen berücksichtigt werden, denn „erfolgreiche Sprachförderung bedarf eines differenzierten Kursangebotes, das den unterschiedlichen Lebenssituationen, soziokulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Zuwanderer gerecht wird.“ (KRUMM 2002, 36) Als Beispiele führt Krumm Intensivkurse für Arbeitslose, spezielle berufsvorbereitende Maßnahmen, Frauenkurse, Elternkurse, Kurse für Lernungewohnte und begleitende Sprachkurse an (vgl. KRUMM 2002, 36)..

Im Großen und Ganzen zeigt sich also, dass die vorweg getätigten Annahmen und Thesen keineswegs aus der Luft gegriffen sind, sondern tatsächlich zu großen Teilen mit der Unterrichtsrealität der DaZ-Unterrichtenden übereinstimmen. Trotzdem muss beachtet werden, dass die Ergebnisse aus Interviews mit sieben Lehrerinnen gewonnen wurden und somit nur einen eingeschränkten Einblick in die Situation der Unterrichtenden in Deutsch-Integrationskursen bieten können. Umso mehr sollen hier schlussendlich die Ergebnisse sowie die Methode, mit denen diese erlangt wurde, kritisch hinterfragt und reflektiert werden.

6.6 Reflexion der Methode und der Ergebnisse

Da die Anzahl der geführten Interviews gering ist, darf die Frage nach der Objektivität der Ergebnisse nicht übergangen werden. Wie verlässlich ist die Interviewmethode und wie repräsentativ dürfen somit die Resultate gelten?

Bei jeder Forschung kann immer nur ein Querschnitt der Zielgruppe herangezogen werden, der stellvertretend für die anderen Mitglieder dieser Gruppe stehen soll. Bei dieser Untersuchung sollen die sieben Gespräche einen Eindruck von der Situation der DaF/DaZ-LehrerInnen im Allgemeinen vermitteln. Dies ist an sich in vielen Bereichen bestimmt möglich, schließt aber gleichzeitig auch einige Aspekte aus. Durch eine geschickte Auswahl der Interviewpartnerinnen, in meinem Fall waren es Lehrerinnen aus möglichst vielen verschiedenen Trägerorganisationen, wird das Ergebnis standhafter.

Leider hatte ich nur die Möglichkeit, mit weiblichen Lehrpersonen zu sprechen, da sich keine männlichen Lehrer auf meine Anfragen zurückgemeldet haben. Vielleicht entspricht dies aber auch der Realität in den Kursen, die tatsächlich sehr häufig von Frauen geleitet werden.

Durch den Erzählreiz verliefen die Gespräche zum Großteil sehr ähnlich, doch es konnte nicht verhindert werden, dass in manchen Interviews einige Themen etwas untergegangen oder ganz weggefallen sind. Das bedeutet, dass nicht von jeder befragten Person Daten zu allen Themenbereichen vorliegen, was die Interpretation wiederum erschwert und lückenhaft macht.

Außerdem kommt hinzu, dass durch die Gespräche ausschließlich die subjektive Sicht der Unterrichtenden auf das Unterrichtsgeschehen erfasst werden kann. Es wäre sehr interessant, durch eine Beobachtung den Kursalltag als außenstehende, mehr oder weniger neutrale Person miterleben zu können, um die Aussagen der Lehrerinnen besser einordnen, verstehen und deuten zu können. Ziel dieser Forschung ist es aber, gerade diese ganz persönliche, individuelle Wahrnehmung der Lehrpersonen zu untersuchen und herauszufinden, wie sie ihre Position in den Deutsch-Integrationskursen empfinden. Was die Glaubhaftigkeit der Ergebnisse stützt, ist die Tatsache, dass die vorweg getroffenen Annahmen und Thesen nicht aus der Luft gegriffen sind, sondern aus meiner eigenen Erfahrung als Leiterin eines Deutschkurses für MigrantInnen und Flüchtlinge und meiner intensiven Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Problembereichen resultieren.

Durch die vielen Überschneidungen in den Aussagen und Stellungnahmen der Lehrerinnen untereinander und auch durch die Übereinstimmung mit meinen eigenen Erfahrungen und Hypothesen dürfen die Ergebnisse ernst genommen werden und als Anlass für weitere Beschäftigungen mit den Themenbereichen gesehen werden. Vorschläge für interessante weiterführende Untersuchungen möchte ich in Kapitel 7.4 geben.

7. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Gespräche mit den Lehrerinnen und die Auswertung der Ergebnisse haben ganz klar gezeigt, dass im Bereich der Deutsch-Integrationskurse wie im DaF/DaZ-Bereich generell einige Missstände bestehen und Veränderungen längst überfällig sind.

Zusammengefasst handelt es sich hier, wie in Kapitel sechs ausführlich erläutert, um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, um die Erweiterung der Aus- und Fortbildung, um eine Entlastung der Lehrenden durch begleitende Programme und aus all dem resultierend um eine angemessene Wertschätzung und Professionalisierung des Berufes DaZ-LehrerIn.

7.1 Sprachenpolitische Fragen

Darüber hinaus führen die Ergebnisse auch klar vor Augen, dass das Konzept des Integrationskurses grundsätzlich an vielen Stellen überdacht werden sollte. Wie die Lehrerinnen beschreiben, führen vor allem der große Zeitdruck, der Leistungsdruck und die Prüfung für jene Lernenden, die oft auch außerhalb des Kurses einigen Stressfaktoren ausgeliefert sind, zu Schwierigkeiten. Auch die Materialien und Unterrichtsmethoden seien für viele TeilnehmerInnen laut der befragten Lehrerinnen nicht angemessen, genauso wie die Zusammensetzungen der Gruppen. Hier sollte es differenziertere Kursangebote sowie eine Weiterentwicklung des Materials speziell für DaZ-Kurse geben.

Nicht zuletzt sind die Rolle und die Aufgaben, welche ihnen durch die Integrationsvereinbarung zugeschrieben werden, stark zu hinterfragen, wie die Kursleiterinnen selbst sehr deutlich machen. Kann das Gelingen von Integration - eigentlich eine Aufgabe der Innenpolitik - auf DeutschkursleiterInnen abgewälzt werden, wie es durch die Integrationsvereinbarung still und leise passiert? Diehm und Radtke nennen diesen Prozess die „Pädagogisierung sozialer Probleme“ (DIEHM/ RADTKE 1999, 149), in dem eben politische Aufgaben hinter Bildungsarbeit oder zur Not hinter einem vermeintlich fehlenden Integrationswillen der MigrantInnen versteckt werden (vgl. AUDITOR 2003, 20). Oder wie Diehm und Radtke es auf den Punkt bringen:

„Pädagogik steht dabei in der Gefahr, zur Ersatzhandlung für Versäumnisse der Politik, des Rechts oder der Verwaltungen zu werden.“ (DIEHM/ RADTKE 1999, 149)

Dieser Zustand ist auf der einen Seite vom humanen Standpunkt her nicht akzeptabel, auf der anderen Seite stehen solche Vorstellungen von Integration durch Deutschlernen anderen integrationspolitischen Maßnahmen im Wege, die weitaus effektiver sein könnten.

An diesem Punkt möchte ich folgende Forderung formulieren: All jene durch die IV und andere integrationspolitische Maßnahmen Betroffene, in diesem Fall die MigrantInnen selbst, die Unterrichtenden und die Kursträgereinrichtungen, sollen sich in der politischen Diskussion zu Wort melden und mitbestimmen dürfen. Es gibt unzählige ExpertInnenberichte und Stellungnahmen von Unterrichtenden und Institutionen, welche die derzeitigen Umstände anprangern und Verbesserungsvorschläge bieten, die allerdings offenbar nicht gehört werden. Gerade jene, die sozusagen „an der Front“ arbeiten und in der Realität erleben, ob und warum Maßnahmen nicht funktionieren und auch jene, die sich wissenschaftliche mit den Umständen beschäftigen, müssen zu Wort kommen und ein Mitspracherecht erhalten.

Wie auch schon mehrmals thematisiert, passiert Integration nicht durch Sprache allein. Auch die Interviewpartnerinnen, die diese Überlegungen nicht nur theoretisch sondern aus der Praxis erfahren und bestätigt bekommen, sind allesamt dieser Meinung. Es fehlen flächendeckende begleitende Programme, Beratung und Begleitung der MigrantInnen.

Wenn allerdings momentan dem Spracherwerb für die Integration so viel Gewicht beigemessen wird, wenn die LehrerInnen so Maßgebliches leisten sollen, sollten sie wie andere Lehrkräfte auch unter normalen Angestelltenverhältnissen arbeiten können und entsprechend entlohnt werden. Mit den derzeitigen Arbeitsverhältnissen wird der Verlust qualifizierter KursleiterInnen in Kauf genommen, die Deutschkurse werden zunehmend von Lehrkräften, die das als Zweit- oder Nebenjob machen, übernommen werden. Auch wenn diese bestimmt motiviert und engagiert sind, einer langfristigen guten Qualität der Kurse und einer Professionalisierung des Berufes wird so ein Riegel vorgeschoben.

Die zweite Forderung lautet also, dass DaZ-Unterrichtende nicht unter freien Dienstverträgen arbeiten sollen, sondern in Angestelltenverhältnisse aufgenommen werden, die ihnen Sicherheit geben und sie wenn möglich den LehrerInnen im Regelschulsystem einigermaßen gleichstellen, damit das Leben nicht „nur mehr in Kurswochen planbar“ ist (KARNER u.a. 1994, 77).

In Deutschland wurde 2006 eine sehr ausführliche Evaluation der Integrationskurse nach dem deutschen Integrationsmodell durchgeführt, sehr detailliert ausgewertet und mit konkreten Vorschlägen zu Verbesserungen versehen. Die Integrationskurse in Deutschland laufen ähnlich wie im österreichischen Konzept, allerdings ist die Stundenanzahl wesentlich höher. Hier müssen MigrantInnen 645 Unterrichtseinheiten bzw. 600 Stunden und anschließend einen Abschlusstest absolvieren, für die Unterrichtsstunden bezahlen die TeilnehmerInnen insgesamt 645 Euro, den Rest, nämlich 870 Euro, bezahlt der Bund (vgl. Integrationsportal des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge).

Die Studie habe einige „noch nicht optimal gestaltete Verfahrensabläufe“ (Ramboll-Management 2006, i) und Potentiale zur Besserung aufgezeigt. Bemängelt wurde vor allem die zu geringe Stundenanzahl für das erwünschte Niveau – in Deutschland B1. Als Veränderungen wurden eine Flexibilisierung der Stunden bis hin zu 900 Stunden oder eine Differenzierung im Zielniveau vorgeschlagen. Außerdem erkennt man, dass es differenzierte Kursangebote bräuchte, vorrangig ein spezielles Angebot für jugendliche Erwerbstätige (vgl. Ramboll-Management 2006, 182).

Ähnlich meiner eigenen Untersuchung meinen die für die deutsche Studie interviewten Unterrichtenden, dass die Zeitressourcen zu knapp wären, um den Unterrichtsstoff durchzubringen und die Heterogenität der Gruppen zu groß, um mit angemessenen Methoden und Materialien arbeiten zu können (vgl. Ramboll-Management 2006, 42).

Aus der Studie geht darüber hinaus hervor, dass das soziale Begleitangebot für die MigrantInnen noch nicht „vollständig und flächendeckend“ sei und größtenteils in den Trägerinstitutionen von den Lehrkräften selbst übernommen werde (vgl. Ramboll-Management 2006, 50 und 211).

Im Vergleich zu meiner Untersuchung decken sich offenbar viele Ergebnisse mit der deutschen Studie, die befragten Lehrpersonen empfinden genau wie in Österreich ihre Situation als schwierig und verlangen nach Veränderungen. Auch für Österreich wäre es sehr sinnvoll, eine Evaluation der Integrationskurse durch das Bundesministerium in Auftrag zu geben, welche höchstwahrscheinlich zu ähnlichen Ergebnissen wie in dieser Arbeit kommen wird, allerdings in einer Form von Öffentlichkeit, der von der Politik Beachtung geschenkt werden muss.

Letztendlich zeigt die Untersuchung auch auf, dass ein grundsätzliches Umdenken beim Thema Integration ansteht, sowohl in der Politik als auch in der Gesellschaft. Es ist an

der Zeit, den vorherrschenden Integrationsbegriff, der von den MigrantInnen vielmehr eine Leistung in Richtung Assimilation verlangt, einzutauschen gegen eine Vorstellung des Miteinander-Lebens, die alle Mitglieder dieser Gemeinschaft gleichwertig behandelt und allen dieselben Rechte und Pflichten gewährt. Dass dieses Ziel wohl das am schwierigsten zu erreichende darstellt, ist keine Erkenntnis dieser Arbeit. Es gibt, wie in Kapitel zwei erläutert, viele sorgfältige Überlegungen, wie Integration gelingen kann. Auf keinen Fall gelingen wird sie, wenn neuen Mitglieder dieser Gesellschaft Zwänge auferlegt werden. Funktionieren kann es, wie Lefringhausen meint, durch eine Gesinnung, deren Mitglieder „sich gegenseitig nicht bei den Defiziten, sondern bei dem Besten zu behaften“ suchen (LEFRINGHAUSEN 2002, 30).

7.2 Wie sieht die Zukunft aus?

Derzeit lässt sich in der österreichischen Regierung eine Tendenz feststellen, die es erlaubt, Mutmaßungen über die Entscheidungen im Bereich Integration in der näheren Zukunft aufzustellen. Die neue Regierung hat bereits ein Regierungsprogramm für die Legislaturperiode 2008-2013 herausgegeben, in der auch längerfristige Ziele für den Bereich Integration formuliert sind. Diese Ziele lassen anklingen, dass es für MigrantInnen immer mehr erschwerende Faktoren geben wird, wie zum Beispiel die geplante „Rot-Weiß-Rot“-Karte, die verschiedene Parameter festlegen und messen soll, wie zum Beispiel die Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, die Kenntnisse der deutschen Sprache oder die „zu erwartende Integrationsfähigkeit“ der jeweiligen Zuwanderer. Wie diese Faktoren gemessen werden sollen und welche Konsequenzen die Einführung dieser Karte haben wird, wird in diesem Regierungsprogramm nicht erläutert (vgl. Regierungsprogramm 2008-2013, 106f.). Klar wird allerdings, dass in Zukunft die Einwanderung nach dem Bedarf Österreichs reglementiert werden soll und vielleicht bald nur mehr jene nach Österreich kommen dürfen, die sich bereits im Vorfeld in den Herkunftsländern die notwendigen Sprachkenntnisse angeeignet haben. Falls diese Bedingungen wahr werden, ist hier ein weiterer großer Aufschrei von ExpertInnen der Zweitspracherwerbsforschung zu erwarten.

Ein neues Projekt zur Integration ist bereits in Wien gestartet, nämlich „Start Wien“. Das Ziel dieser Maßnahme ist es, den MigrantInnen mittels Info-Modulen Wissen und Informationen zu Themen zu geben, die ihnen eine bessere Orientierung in Österreich

und speziell in Wien ermöglichen sollen. Hier finden sich zum Beispiel Titel wie „Berufserstinformation“, „Anerkennung und Nostrifikation von im Ausland erworbenen Qualifikationen“, „Aufenthaltsrechtliche Fragen“ oder „Wie tickt der Wiener? Wie tickt die Wienerin?“, Informationen zum Gesundheits- und Schulsystem oder zu den Möglichkeiten des Spracherwerbs. Drei dieser in verschiedenen MigrantInnensprachen gehaltenen Module müssen als Bedingung für das Einlösen des Wiener Sprachgutscheins bei Deutschkursangeboten absolviert werden (vgl. MA 53 2008).

In einem Artikel zur Präsentation des Projektes Start Wien von Integrationsstadträtin Frauenberger wird festgehalten, dass Integration „Anstrengungen von beiden Seiten“ erfordere und die Rahmenbedingungen für einen „guten Einstieg“ der MigrantInnen gegeben sein müssen, u.a. „leistbare und gruppenspezifische Deutschkurse berufliche Perspektiven etc.“ (MA 53 2008). Es wird offenbar erkannt, dass es differenziertere Kursangebote geben sollte, eine Sensibilisierung für das Thema Deutschkurse ist also im Gange.

Gleichzeitig stellen die Module wiederum nur einen Zusatz zum Integrationsvereinbarungspaket dar. Diese können den MigrantInnen vielleicht helfen, ersparen ihnen allerdings nicht den Druck und die Sanktionen, die mit der IV-Prüfung einhergehen.

Ich sehe diese Maßnahme differenziert. Bestimmt ist es nützlich, als neu Zugewanderte/r Informationen über Wien und die Wiener Gegebenheiten zu bekommen. Gleichzeitig kommt auch hier das Gefühl auf, dass durch die Module ein „Brav sein“ oder „sich benehmen und anpassen“ in Wien unterrichtet werden soll.

Einen Hinweis auf das gewünschte Gedankengut, das in den Kursen vermittelt werden soll, findet sich auch in der Präsentation von Frau Frauenberger. So steht hier „Die Sprache ist und bleibt ein Schlüssel, um Zuwanderinnen unser Rollenverständnis zu vermitteln“ oder „Fixer Bestandteil aller von der Stadt Wien geförderten Deutschkurse: Wie funktioniert unsere Gesellschaft (z.B. Gleichstellung von Frau und Mann), die Politik, die Behörden, was ist zu beachten.“ (vgl. MA 53 2008)

Es wird also auch hier die Vorstellung von Deutschkursen als Integrationskurse ausgedrückt. Durch den Spracherwerb soll sozusagen eine Anpassung der MigrantInnen an die österreichische Kultur im Denken und Verhalten erfolgen, gleichzeitig sollen im Deutschkurs Verhaltensregeln und organisatorische Fragen für Wien gelehrt werden.

Zu erwarten ist also doch eine Sensibilisierung in der Auseinandersetzung mit Deutsch-Integrationskursen und der Notwendigkeit, begleitend etwas zu deren Verbesserung zu

tun. Doch ob zum Beispiel das Projekt Start Wien alle Bedürfnisse der MigrantInnen in einer angemessenen Weise decken kann, wird sich zeigen. Tatsache ist, dass von dem Konzept der Integrationsvereinbarung als Zwang zum Überwachen und mit negativen Konsequenzen versehenen Zweitspracherwerb nicht abgesehen wird und stattdessen die Bedingungen nur verschärft werden sollen – bis hin zu der Pflicht, bereits im Herkunftsland unter wesentlich schlechteren Bedingungen Deutsch zu lernen.

7.3 Ein Blick auf die Nachbarn

Wirft man einen Blick auf die Integrationsprogramme anderer EU-Länder, fällt auf, dass der Trend, den Österreich in Sachen Integration einschlägt, kein einzelnes Phänomen ist. Es lässt sich leider feststellen, dass Österreich im Vergleich zu anderen Modellen wie dem deutschen, niederländischen oder dänischen im Mittelfeld liegt. Einzig Schweden ist und bleibt das viel zitierte positive Beispiel für ein gelungenes Integrationsprogramm. Die Sprachkurse für MigrantInnen sind in Schweden seit 1970 kostenlos und in ein umfassendes Orientierungs- und Unterstützungsprogramm eingebettet, das vorrangig die schnelle Eingliederung der MigrantInnen in den Arbeitsmarkt zum Ziel hat (vgl. Ramboll-Management 2006, 149ff.).

Auch die Niederlande galten lange Zeit als Positivbeispiel, da bis zur Novellierung 2007 die Integrationskurse noch auf freiwilliger Basis und kostenlos besucht werden konnten (vgl. FEIK 2003). Ab 2007 jedoch sind auch hier MigrantInnen verpflichtet, Integrationskurse zu belegen und die Kurse durch eigene Mittel vorzufinanzieren. Nach erfolgreichem Abschluss bekommen sie bis zu 70% des Geldes zurück. Darüber hinaus müssen NeuzuwanderInnen schon im Herkunftsland in einem Test die notwendigen Sprach- und Landeskundekenntnisse als Voraussetzung für die Einwanderung nachweisen (vgl. Ramboll-Management 2006, 145). Ein Trend, der auch in Österreich befürchtet wird.

In Österreich, den Niederlanden und Dänemark ist ein Abschlusstest obligatorisch, der geförderte Teil der Kurskosten wird erst danach rückerstattet. Außerdem ist in diesen Ländern die positive Absolvierung für eine Verlängerung des Aufenthaltstitels Voraussetzung. In Deutschland ist dieser Test freiwillig, entscheidend ist eine regelmäßige Kursteilnahme (vgl. Ramboll-Management 2006, 153).

Auch die Finanzierungssysteme gleichen sich weitgehend. Bis auf die kostenlosen Kurse in Schweden müssen die MigrantInnen sonst einen Großteil der Kosten selbst

tragen oder sogar vorfinanzieren. In Österreich handelt es sich um 50%, in den Niederlanden um 70% der Kurskosten, welche die TeilnehmerInnen innerhalb eines gewissen Zeitraumes zurückbekommen können, vorfinanziert muss der Kurs selbst werden. In Deutschland sind es ebenfalls 50% der Kosten, für welche die MigrantInnen selbst aufkommen müssen, den Rest bezahlt der Bund (vgl. Ramboll-Management 2006, 155f.)

Es zeigt sich also, dass es europaweit Verschärfungen in den Integrationsmaßnahmen gegeben hat. Fraglich ist nur, ob diese neuen Regelungen effektiver sein werden als die ursprünglichen, vor allem am Beispiel Niederlande.

Besonders interessant ist auch ein Blick auf den Vergleich der Gehälter der Unterrichtenden. In Österreich und Deutschland sind die Löhne nicht geregelt, sie schwanken zwischen 10 und 30 Euro brutto in der Stunde. Ganz anders sieht es in Schweden aus. Hier werden die Lehrkräfte aufgrund der überwiegenden Festanstellungen monatlich bezahlt, der Lohn liegt zwischen 2.200 und 3.300 Euro im Monat, ähnlich hoch sind die Löhne in Dänemark (vgl. Ramboll-Management 2006, 158). In Schweden scheinen die Unterrichtenden also annähernd jene Position einzunehmen, welche sich die Interviewpartnerinnen und bestimmt viele andere KursleiterInnen sehnlichst wünschen. Außerdem sind in Schweden seit 1973 für die Schwedisch-für-ImmigrantInnen Kurse universitär ausgebildete Lehrer vorgeschrieben und seit den 80er Jahren werden dort eigene Unterrichtsbücher für den Zweitsprachenunterricht eingeführt (HARTMANN/ STELZHAMMER 2002, 108).

7.4 Weiter forschen

Diese Untersuchung soll ein breites Spektrum an Themen aufzeigen, die im Zusammenhang mit den Deutsch-Integrationskursen einer Veränderung bedürfen. Obwohl der Fokus auf der Situation der Unterrichtenden liegt, kommen auch viele andere Aspekte zur Sprache, die eine intensivere Beschäftigung erfordern.

Gerade den Bereichen der Differenzierung von Deutschkursen, der besonderen Sprachförderung von lernungsgewohnten TeilnehmerInnen sowie den Überlegungen zu Methoden und Materialien gehört mehr wissenschaftliche Beachtung geschenkt. Außerdem sollte sich mit folgende Fragestellungen befasst werden: Wie kann das Sprachkursangebot so optimiert werden, dass die MigrantInnen effektiv lernen können? Wie können Lernende mit schwerwiegenden Lernproblemen betreut werden? Wie

können die verwendeten Materialien und Lehrmethoden den Bedürfnissen von verschiedenen Lernenden angepasst werden? Hier wären weitere Untersuchungen bestimmt sinnvoll.

Ein Aspekt, der in meiner Untersuchung zu kurz gekommen ist, aber in der Beschäftigung mit Integrationsmaßnahmen und Integrationskursen unumgänglich ist, wäre die Befragung von betroffenen MigrantInnen zu diesem Thema – immerhin müssen sie diese Maßnahmen durchlaufen und die Prüfung bestehen. Folgende Fragen stellen sich: Finden sie die Kurse sinnvoll bzw. wie empfinden sie die Integrationsvereinbarung? Welche Anliegen und Wünsche haben sie und wie könnten diese angemessen berücksichtigt werden? Untersuchungen in diese Richtung brauchen bestimmt sehr viel Fingerspitzengefühl, da MigrantInnen jenes System, das ihnen einen Aufenthaltstitel ermöglicht, vermutlich kaum kritisieren würden und stattdessen auf Antworten ausweichen, die für sie angemessen und erwünscht scheinen. Doch im Hinblick auf ergänzende Beratungsmaßnahmen ist es unbedingt notwendig, die wirklichen Bedürfnisse der MigrantInnen zu herauszufinden.

Auch die Situation der DaZ-Unterrichtenden sollte noch mehr ins Zentrum gerückt werden, einzelne Aspekte der Ergebnisse dieser Arbeit sollten genauer betrachtet, erforscht und diskutiert werden. Es sollte besonderes Augenmerk auf die für die Praxis des Deutschunterrichts tatsächlich erforderlichen und hilfreichen Inhalte einer DaZ-Ausbildung gelegt werden sowie weiterführende Überlegungen, wie eine Weiterbildung für Unterrichtende mit guten Inhalten gestaltet werden kann. Darüber hinaus bleibt das Stichwort Professionalisierung im Bereich DaZ sicherlich ein großes Thema. DeutschlehrerInnen wird es auch in Zukunft geben, denn die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Integration und Spracherwerb sowie die Notwendigkeit für MigrantInnen, Deutsch zu lernen, bleiben auch weiterhin bestehen. Es wird auch weiterhin LehrerInnen geben, die ihre Arbeit professionell ausüben wollen und es wird weiterhin Lernende geben, die effektiv Deutsch lernen wollen und solche professionell geführten Kurse besuchen möchten.

Deshalb ist es an der Zeit, den Beruf der DaZ-LehrerInnen auch als Beruf zu bezeichnen und angemessen zu honorieren. Barkowski u.a. haben bereits 1986 von der absoluten Dringlichkeit dieser Veränderungen berichtet:

„Das Engagement, das trotz der schlechten Bedingungen häufig bei Lehrenden anzutreffen ist, nährt sich zum Teil von der Hoffnung, dass der Bildungsbereich

„Deutsch für Ausländer“ sich langfristig erweitern und Berufschancen eröffnen wird. [...] Man kann vielleicht sagen, dass der Bereich DfaA ein Bildungsbereich ist, in dem ein Berufsbild und Arbeitsplätze für Lehrer entstehen *könnten*, so dass die in diesem Bereich Arbeitenden nie ganz genau wissen, ob sie sich auf die Arbeit ganz einlassen und auf eine Zukunftschance vertrauen sollen, oder ob es besser ist, sich eine Arbeit in einem etablierten Bildungs- und Sozialbereich zu suchen.“ (BARKOWSKI u.a. 1986, 35)

Es sollte verhindert werden, dass erfahrene, motivierte LehrerInnen auf „etablierte“ Arbeitsstellen ausweichen und somit die Qualität der Kurse nachlässt. Für die Unterrichtenden sollte eine Perspektive geschaffen werden, es sollten Berufschancen kreiert werden, damit diese LehrerInnen sich voll und ganz auf ihre Arbeit und somit auf die Lernenden einlassen können. Denn wie Plutzar es formuliert:

„Nur 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.“ (PLUTZAR 2007, 13)

8. Literatur

Abschlussklärung des 4. Transnationalen ExpertInnenforums „Sprache und Migration“ (2007): Integration fördern – Menschenrechte verwirklichen. Kompetente Lehrkräfte zur Förderung und Unterstützung der Integration. Goldrain. Online unter: http://www.sprachenrechte.at/cgi-bin/TCgi.cgi?target=home&P_KatSub=35 (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

APELTAUER, Ernst (Hrsg.) (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber.

AUDITOR, Markus (2003): „Sie sprechen fließend Deutsch, haben aber nichts zu sagen“. Integrationsförderung zwischen Politik und Pädagogik. Deutsch als Zweitsprache 2/2003. S. 14-21.

BARKOWSKI, Hans/ HARNISCH, Ulrike/ KUMM, Sigrid (1980): Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Königstein: Scriptor.

BAUSCH, Karl-Richard/ CHRIST, Herber/ KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen und Basel: Francke.

Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ (Volltext). Online unter: http://www.bmi.bund.de/cln_007/lang_de/nn_165090/Internet/Content/Themen/Zuwanderung/Einzelseiten/Bericht_der_Unabhaengigen_Kommission/Bericht_der_Unabhaengigen_Kommission_Id_47313_de.html (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

BIRKEL, Gerhard (2008): Neuausrichtung: Niederschwellige Frauenkurse. In: Deutsch als Zweitsprache 1/2008. S. 7.

BÖCKMANN, Klaus-Börge (2007): Motivation, Integration und Deutsch als Zweitsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2007. S. 31-47.

BÖCKMANN, Klaus-Börge/ EDER, Ulrike/ FURCH, Elisabeth/ PLUTZAR, Verena (2003): Sprich Deutsch und du gehörst zu uns! Deutsch als Zweitsprache bei der Integration von MigrantInnen und in der LehrerInnen- und fortbildung. In: Brigitta Busch/ Rudolf de Cillia (Hg.) (2003) Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Peter Lang. (Sprache im Kontext. Bd. 17). S. 43-62.

BÖCKMANN, Klaus-Börge (1988): Zweisprachigkeit und Identität. Klagenfurt: Drava.

BOMMES, Michael/ SCHIFFAUER, Werner (Hg.) (2006): Migrationsreport 2006. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt am Main: Campus.

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE Deutschland. Integrationsportal. Online unter: www.integration-in-deutschland.de (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

BUSCH, Brigitta/ DE CILLIA, Rudolf (Hg.) (2003): Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Peter Lang. (Sprache im Kontext. Bd. 17)

BUTTARONI, Susanna/ PLUTZAR, Verena (2002): Welche Mehrsprachigkeit fördert Europa. Das Beispiel Österreich. Deutsch als Zweitsprache 3/2002. S. 18-25.

CASPARI, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Gunter Narr.

CROPLEY, Arthur J. (1984): Sprachkonflikt aus sozialpsychologischer Sicht. In: Oksaar, Els (Hg.) (1984): Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Berlin, New York: de Gruyter. S.180-196.

DE CILLIA, Rudolf (2001): Sprich wie wir, dann gehörst du zu uns. Sprachenpolitik zwischen Mehrsprachigkeit und Assimilation. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2002. S. 104-108.

DE CILLIA, Rudolf (2003): Braucht Österreich eine Sprachenpolitik? In: Brigitta Busch/ Rudolf de Cillia (Hg.) (2003) Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Peter Lang. (Sprache im Kontext. Bd. 17).S. 9-39.

DIEHM, Isabell/ RADTKE, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart/ Berlin/ Köln: Kohlhammer.

ESSER, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.

ESSER, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand. (Soziologische Texte. Bd. 119)

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

FEHR, Kristina (2004): Deutschkurse als Weg zu einer neuen Eigenständigkeit für Migrantinnen – unter besonderer Berücksichtigung des Integrationsvertrages 2003. Strukturelle Rahmenbedingungen und persönliche Erfahrungen. Wien: Dipl.Arb.

FEIK, Rudolf: Verpflichtende Integrationskurse in der EU. In: Migralex. 2/2003. Online unter:
http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20050107091330_Feik_1.pdf (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

FITZPATRICK, Anthony/ QUERTZ, Jürgen/ FRITZ, Thomas (1999): Ausbildung von SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung und der Weiterbildung. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/1999, S. 66-73.

FLICK, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Überarb. und erw. Ausgabe. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

FORSTER, Edgar / BIERINGER, Ingo / LAMOTT, Franziska (Hg.) (2003): Migration und Trauma. Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit. Münster, Hamburg, London: Lit. (Pädagogik und Gesellschaft. Bd. 1)

FREIRE, Paulo (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster, New York, München: Waxmann.

FREIRE, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

FRITZ, Thomas/ FAISTAUER, Renate/ RITTER, Monika/ HRUBESCH, Angelika (2006a): RahmenCurriculum Deutsch als Zweitsprache. Hg. von der Magistratsabteilung 17. Integrations- und Diversitätenangelegenheiten. Online unter: www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

FRITZ, Thomas/ RITTER, Monika (2006b): Rahmencurriculum für Deutsch und Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2006. S. 74-83.

GÜRKAN, Ülkü/ LAQUEUR, Klaus/ SZABLEWSKI, Petra (1984): Aus Erfahrung lernen. Handbuch für den Deutschunterricht mit türkischen Frauen. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Scriptor. (=Lernen mit Ausländern: Reihe A, Modelle und Perspektiven)

HAIDER, Barbara (2008): Wer braucht welche Deutschkurse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2008. S. 7-21.

HARTMANN, Susanne/ STELZHAMMER, Elisabeth (2002): „Eine Leine ohne Hund ist wie ein Lenkrad ohne Auto ist wie ein Deutschkurs ohne Integration am Arbeitsmarkt...“ Bericht vom Symposium „Sprache und Integration. Der Integrationsvertrag im Vergleich.“ In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2002. S. 104-109.

HAUG, Sonja (2006): Frauen in Integrationskursen. Ergebnisse einer Teilnehmerbefragung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. In: Deutsch als Zweitsprache 1/2006. S. 8-12.

HEINZ, Rebekka (2008): Sprachförderung für Migranten in Frankreich. Ein Vergleich mit dem deutschen Integrationskurssystem. In: Deutsch als Zweitsprache 1/2008. S. 24-37.

HRUBESCH, Angelika/ STIEGLMAYR, Irmgard (2005): DaZ/DaF-KursleiterInnen: Werkvertrag oder freier Dienstvertrag: Das ist hier die Frage!? In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2005. S. 68-69.

INTEGRATIONSVEREINBARUNGS-VERORDNUNG (2005). Online unter: ris1.bka.gv.at/authentic/findbgbl.aspx?name=entwurf&format=rtf&docid=COO_2026_100_2_243170 (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

JANSEN, Mechtild / BARINGHORST, Sigrid (Hg.) (1994): Politik der Multikultur. Vergleichende Perspektiven zu Einwanderung und Integration. Baden-Baden: Nomos.

KARNER, Ida/ SCHOBER, Andrea/ STIEGLMAYR, Irmgard (2004): Die Kunst des Überlebens: A-typisch Beschäftigte im DaF/DaZ-Unterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2004. S. 77.

KOLIANDER-BAYER, Claudia (1998): Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Studie zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag. (=Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Bd. 3)

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

KRUMM, Hans-Jürgen (2007): Fünf Thesen zur sprachlichen Integration. In: terra cognita. Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration. 10/2007. S. 62-65.

KRUMM, Hans-Jürgen (2006): Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2006. S. 44-59.

KRUMM, Hans-Jürgen (2005): *Expertenanhörung Parlament zum Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz*. Online unter: [www.sprachenrechte.at/ TCgi Images/sprachenrechte/20050814155031_Krumm%20Parlament_1.doc](http://www.sprachenrechte.at/TCgi/Images/sprachenrechte/20050814155031_Krumm%20Parlament_1.doc) (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

KRUMM, Hans-Jürgen (2005): Stellungnahme im Rahmen des Begutachtungsverfahrens zu dem Bundesgesetz, mit dem das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz erlassen sowie das Fremdenengesetz 1997, das Gebührengesetz 1957, das Familienlastenausgleichsgesetz 1967 und das Kinderbetreuungsgeldgesetz geändert wird. Wien. [www.sprachenrechte.at/ TCgi Images/sprachenrechte/20050511185905_Stellungnahme%20krumm_1.pdf](http://www.sprachenrechte.at/TCgi/Images/sprachenrechte/20050511185905_Stellungnahme%20krumm_1.pdf) (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

KRUMM, Hans-Jürgen (2003a): Integration durch Deutschlernen – ein falsches Versprechen? Vortrag im Rahmen der Tagung „LernRaum Wien“ an der VHS Ottakring. Wien. Online unter: http://www.sprachenrechte.at/cgi-bin/TCgi.cgi?target=home&P_Txt=38 (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

KRUMM, Hans-Jürgen (2003b): Fremdsprachenlehrer. In: Karl-Richard Bausch/ Herbert Christ/ Hans-Jürgen Krumm (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearb. Auflage. Tübingen/ Basel: Francke. S. 352-358.

KRUMM, Hans-Jürgen (2002): „One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig“ Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. In: Deutsch als Zweitsprache 2/2002. S. 32-40.

KRUMM, Hans-Jürgen (2001): Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Inhalte und Formen. In: Gerhard Helbig/ Lutz Götze/ Gert Henrici/ Hans-Jürgen Krumm (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19), Berlin, New York: De Gruyter. S. 1123-1139.

KRUMM, Hans-Jürgen (1996): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenlehrerausbildung im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit. In: Alois Wierlacher/ Georg Stötzel (Hg.) (1996): Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. Düsseldorf: Iudicium. S. 275-292.

KILIAN, Volker (1995): Gesellschaftliche Bedingungen des Faches Deutsch als Zweitsprache. In: Volker Kilian/ Gerhard Neuner/ Wolfgang Schmitt (Hg.) (1995): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung. Berlin u.a.: Langenscheidt. S. 8-24.

KUHS, Katharina (1989): Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Günther Narr.

LADURNER, Anna Maria (2005): Sprach-los. Zur Übertragbarkeit zentraler Begriffe der sozialpsychologischen Zweitspracherwerbsforschung auf Flüchtlinge. Wien: Dipl.Arb.

LEFRINGHAUSEN, Klaus (2002): Integration – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe? In: Deutsch als Zweitsprache, Bd. 2/2002. S. 30-31.

LÜTJEN-DAGENFÖRDE, Hans Peter (2003): Sprachliche Integration von ZuwanderInnen: eine europäische Perspektive. In: Deutsch als Zweitsprache 2/2003. S. 40-42.

MA 35 (2008): Fact-sheet der Magistratsabteilung 35 zur Integrationsvereinbarung. Online unter: <http://www.wien.gv.at/verwaltung/personenwesen/einwanderung/aufenthalt/integrationsvereinbarung.html> (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

MA 53, Rathauskorrespondenz Wien (2008): Frauenberger präsentiert „Start Wien“. 5-Punkte-Programm zur Integration. Online unter: <http://www.wien.gv.at/vtx/rk?DATUM=20081021&SEITE=020081021008> (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

MERTON, Robert K./ KENDALL, Patricia L. (1993): Das fokussierte Interview. In: Christel Hopf/ Elmar Weingarten (Hg.) (1993): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 171-203.

MUMMENDEY, Hans-Dieter (1990): Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen: Hogrefe.

NIEDERLASSUNGS- UND AUFENTHALTSGESETZ (2006). Auszug Integrationsvereinbarung. In der Fassung BGBl. I Nr 99/2006. Online unter: <http://www.integrationsfonds.org/cms/?tabid=61> (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

OHM, Udo (2004): Zum Zweitspracherwerb von wirklichen Menschen im richtigen Leben. In: Deutsch als Zweitsprache 4/2004. S. 47-64.

OKSAAR, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

OKSAAR, Els (Hg.) (1984): Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Berlin, New York: de Gruyter.

ONZEK, Stefan (2007): Handbuch des Bereichs Zertifizierung im Österreichischen Integrationsfonds und Bedienungsanleitung der Onlineplattform zur Kurs und Prüfungsverwaltung ZertOnline sowie Sammlung häufig auftretender Fragen zur Umsetzung der Integrationsvereinbarung. Wien: Österreichischer Integrationsfonds. Online unter:
http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/3_integrationsvereinbarung/downloads/zertonline_kurzdokumentation.pdf (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

PANNES, Oswald (1995): Weiterbildung für Deutschlehrkräfte: Argumente für eine Ausweitung und Systematisierung der Programme. In: Volker Kilian/ Gerhard Neuner/ Wolfgang Schmitt (Hg.) (1995): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung. Berlin u.a.: Langenscheidt. S. 234-237.

PÖSCHL, Magdalena (2003): Die Integrationsvereinbarung nach dem österreichischem Fremdenengesetz – Lässt sich Integration erzwingen? In: Konrad Sahlfeld (Hg.) (2003): Integration und Recht. München: Beck. S.197-241. Online unter:
www.sprachenrechte.at/TCgi/Images/sprachenrechte/20050110185328_poeschel_integr_erzwingen_1.pdf (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

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

PLUTZAR, Verena (2006): Warum Deutschkurse keine Integrationskurse sein können. Zur Rolle von KursleiterInnen. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2006. S. 106-109.

PLUTZAR, Verena/ HASLINGER, Ilse (2005): Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Wien: Verein Projekt Integrationshaus.

PLUTZAR, Verena (2003): „Integrationsvereinbarung“ – Chance oder Falle? Informationsveranstaltung vom 12. Dezember 2002, Integrationshaus Wien. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2003. S. 81-83.

PRAKASH-ÖZER, Selin (2002): Die Komplizen des Alphabets. In: Milena Verlag (Hg.) (2002): Eure Sprache ist nicht meine Sprache. Texte von Migrantinnen in Österreich. Wien: Milena.

RAMBOLL-MANAGEMENT (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Berlin: Bundesministerium für Inneres. Online unter:
http://www.bmi.bund.de/Internet/Content/Common/Anlagen/Themen/ZuwanderungIntegration/DatenundFakten/Evaluation_Integrationskurse_de.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/Evaluation_Integrationskurse_de.pdf
(zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

RAHMENCURRICULUM FÜR ALPHABETISIERUNGSKURSE (2005) Anlage A.
Online
http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/3_integrationsvereinbarung/downloads/rahmencurriculum_alpha.pdf (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

RAHMENCURRICULUM FÜR DEUTSCH-INTEGRATIONSKURSE (2005) Anlage B.
http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/3_integrationsvereinbarung/downloads/rahmencurriculum_dik.pdf (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

REICH, Hans H. (2001): Sprache und Integration. In: Klaus Bade (Hg.) (2001): Rat für Migration e.V. Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. S. 40-50.

REGIERUNGSPROGRAMM 2008-2013. Gemeinsam für Österreich.

RIEGEL, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt am Main / London: IKO.

ROHSMANN, Katarina (2003): Die „Integrationsvereinbarung“ der Fremden-gesetz-novelle 2002. Integrationsförderung durch Sprach(kurs)zwang? Wien: Dipl.Arb.

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

SCHART, Michael (2005): Die Sicht der Lehrenden als Forschungsgegenstand. Fragen zur Methodologie. In: Armin Wolff/ Claudia Riemer/ Fritz Neubauer (Hg.) (2005): Sprache lehren – Sprache lernen. (=Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 74) Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 73-80.

SCHECK, Raimund (2003): Sprache und Integration. Eine Untersuchung der Integrationsvereinbarung auf ihre Tauglichkeit zur Integration. Wien: Dipl. Arb.

STEGU, Martin/ BÖCKMANN, Klaus-Börge/ DE CILLIA, Rudolf u.a. (2002): Verbal Stellungnahme zur „Integrationsvereinbarung“. Online unter: www.verbal.at (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

VERBAL. Österreichischer Verband für angewandte Linguistik (2002): Presstext zur „Integrationsvereinbarung“. Online unter: www.verbal.at (zuletzt eingesehen am 13.2.2009)

VOLF, Patrick-Paul/ BAUBÖCK, Rainer (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt: Drava.

WITTE, Arndt (2001): DaF-Lehren als Beruf. In: Gerhard Helbig/ Lutz Götze/ Gert Henrici/ Hans-Jürgen Krumm (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1112-1123. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19)

WÖLBERT, Gisela (2001): „Warum können die nicht besser Deutsch?“ Zweitspracherwerb und Integration aus der Deutschkurs-Praxis gesehen. In: Deutsch als Zweitsprache Extraheft. S. 40-45.

WÖLBERT, Gisela (2006): Ein Deutschkurs für ältere Migrantinnen und Migranten. Erfahrungen und konzeptionelle Überlegungen. In: Deutsch als Zweitsprache 2/2006. S. 26-31.

WROBEL, Sybille (2006): „Frauen wissen mehr“. Niederschwellige Kurse für Migrantinnen und Spätaussiedlerinnen – Erfahrungen aus der Praxis. In: Deutsch als Zweitsprache 3/2006. S. 54-55.

9. Anhang

9.1 Transkription zum Interview mit Frau A

1.10.2008 / 21:00 / 1 Stunde

Wohnung der Interviewten

weiblich / 30-40 Jahre

seit 12 Jahren Deutsch-Unterricht

aufgewachsen in Ungarn / bilingual ungarisch-deutsch

3 Kinder

lebt seit 1999 in Wien

derzeitiger Kurs: Deutschkurs mit IV-TeilnehmerInnen

IP: Zu Beginn habe ich Arbeitslose unterrichtet, dann Kinder, mein Praktikum habe ich in einem Gymnasium gemacht, und seit ich in Wien bin ausschließlich Erwachsene. Actilingua hat mal so Jugendliche auch gehabt...

I: Und sind das dann eher Migranten oder...

IP: Ich kenne einfach alle Seiten, also ich kenne auch die Privatgruppen und bei uns bei der Sprachschule sind die gemischt, wir bekommen viele Schüler vom AMS geschickt und viele auch Integrationskurse.

I: Und dein derzeitiger Kurs...

IP: ist auch gemischt mit Integration... ich weiß nicht ob du das Buch kennst, ja ok, ich sag nichts, du fragst (lacht).

I: Ich mache das so, ich habe hier ein paar Zitate, ich würde dich bitten, dass du die durchliest und dann kommentierst, die Reihenfolge ist komplett egal... einfach durchlesen und was dir dazu einfällt...

IP: (liest das erste Zitat) du meinst jetzt die Zwischenmenschliche Beziehung.

Ja da ist natürlich viel mehr als Lehrer und Schüler, also da ist sehr viel, da passiert sehr viel Arbeit in den Pausen, also ein wesentlicher Teil würd ich mal sagen. Also man wird regelmäßig als... Ja, man ist einfach neu im Land und man ist einfach eine Anlaufstelle, der sich auskennt, wohin muss ich, was mach ich... Und das Vertrauen wird natürlich sehr schnell aufgebaut, man wird einfach Vertrauensperson... Viele, viele... ich bin sehr

froh dass viele Kontakte auch erhalten bleiben, also man weiß dann immer wieder wies einem geht und so, es gibt schon Rückmeldungen, grad wenn die Leute im Land bleiben. Logisch.

I: Wie fühlst du dich da in deiner Rolle?

IP: Sehr gut, also ich arbeite sehr gerne mit Menschen, nicht ohne Grund studiere ich ja auch noch Musik, Kommunikation steht bei mir an erster Stelle und ich arbeite natürlich sehr gerne mit Menschen.

Ich muss sagen als ich das Studium begonnen hab war das für mich nicht so klar, das war eine rein kluge Entscheidung. Ich wollte eigentlich Musik machen, meine Eltern haben mir geraten mach erst was Vernünftiges. Ich komme aus Ungarn ich bin zweisprachig aufgewachsen und so hat sich das angeboten. Also habe ich das DAF-Studium gemacht, ich habe das mehr zwischendurch gemacht, es ist ein ganz toller Beruf, ich mach das wirklich gerne, was mich halt sehr stört aber das kennst du vielleicht, sind die Arbeitsbedingungen die Verträge, aber das ist ein anderes Thema (lacht).

I: Es hat in Deutschland Kurse gegeben, die gleichzeitig von Deutschlehrern und Sozialarbeitern betreut wurden. Könntest du dir so etwas vorstellen, würdest du so etwas gern machen?

IP: Ich könnte mir vorstellen, dass ich in die Sozialarbeitertätigkeit ein bisschen eingewiesen werde. Das könnte ich mir eher vorstellen. So sehr getrennt, hm, also ich bin in der Pause gerne da für die Leute, das ist wahrscheinlich eher Typfrage, also ich weiß nicht wie sehr man das System offen machen kann .

I: Also der Lehrer ist schon in der Pause für die Schüler da, aber sie werden halt gleichzeitig von einem Sozialarbeiter betreut und der Lehrer und der Sozialarbeiter können sich absprechen.

IP: Ja ehrlich gesagt, ich denk schon dass die Leute Bedarf hätten, also es läuft so, dass es... Vielleicht vermisch ichs auch ein bisschen, aber es hängt sehr viel vom Betreuer ab wie die Person ist und... das braucht halt viel Zeit, sich mit einem Menschen auseinanderzusetzen und ich merk dass die Leute... ja sie sind neu im Land und sie müssen sich irgendwie zurechtfinden und sie brauchen einfach Hilfe, wie alles funktioniert, die müssen sich das ja auch zusammenpuzzeln.

Für mich war das in dem Land auch neu und ich spreche sehr gut Deutsch und ich musste trotzdem (lacht) sehr viel kennen lernen (lacht) Es ist nicht einfach, wenn man hier neu beginnt.

I: Und dann ist wahrscheinlich oft der Kursleiter der einzige...

IP: Na wer sonst? Naja, es ist so, im Prinzip berichten die Schüler, das Thema Wohnen und so kommt relativ bald, dass es sehr schwierig ist quasi mit Österreichern normal in Kontakt zu treten, dass man da irgendwas aufbaut, selbst die Nachbar, also es ist sehr schwierig für sie mit Muttersprachlern

Sehr oft haben sie dann mit anderen aus anderen Ländern Kontakt, aber sehr schwierig mit den Östreichern, die sind sehr distanziert.

I: Hat es in deinen Kursen schon mal eine Konfliktsituation gegeben?

IP: Oh (lacht) sicher.

I: Könntest du dir vorstellen, dass du in deiner Ausbildung etwas lernen hättest wollen, das dir dann dabei hätte helfen können?

IP: Ähm... hm... äh... Lebenserfahrung. Aber ich weiß nicht wie man das in Kursen lernen könnte. (lacht) Aber ich sag einmal, dass ich das meiste mit Lebenserfahrung meistern konnte. Ich bin selber viel herumgekommen, Reisen und so, und ich hab verschiedene Kulturen, arabische Länder, China, alles kennen gelernt. Ein bisschen, also als Urlauberin, aber man beschäftigt sich schon damit, und diese kulturellen Unterschiede, da gab es schon Probleme. Zum Beispiel eine junge Afghanin, die war in meinem Kurs, also es gibt so Personen die werden begleitet, also beschützt, sie ist ja eine Frau, es könnte ja weiß Gott was sein. Und in der Pause sitzt wieder entweder der Schwager oder der Bruder... es ist selten aber es passiert schon. Und das war eben ein junges Mädchen, die war ein zwei Monate erst verheiratet, ganz jung, vielleicht 18 ich weiß es nicht. Auf jeden Fall saß die zufällig neben einem Italiener (lacht) und der natürlich in seiner Art ganz nett, wollte überhaupt nichts, aber halt ein Mann, und hat sie zwischendurch immer wieder berührt. Und da gab es klärende Gespräche, keine Aggression, nichts, aber es war ein Konflikt. Sie hat sich natürlich nicht getraut, das hat dann der Schwager geregelt. Aber solche Sachen gibt es.

Das sind aber kulturelle Sachen. Also kulturell wärs nicht schlecht von den Ländern mehr zu wissen und woher die Leute kommen. Ich bin ständig, also ich schau immer nach, ich hab solche... eine Bibliothek dazu oder schau im Internet wenn ich was nicht weiß, wer woher kommt, wie leben die dort? Aber das ist meine eigene Sache, also ich möchte es wissen einfach.

I: Und so kann man dann auch viele Konflikte lösen.

IP: Natürlich.

I: Ich glaube das ist in der DaF-Ausbildung schon ein großes Manko...

IP: Ja wir sind sehr beschränkt nur auf Unseres... ja man müsste einfach die anderen Sachen kennen lernen. Ich würde es begrüßen wenn wir, ähm... ich hab, aber das mach

ich selber, dass ich in einigen Sprachen Wörterbücher habe, auch Grammatiken, weil ich manchmal vergleichen möchte. Aber das ist eigenes Interesse, ich finde das System einfach interessant.

Jede Sprache denkt anders, und warum versteht einer das einfach nicht, dass das eben Akkusativ ist (lacht) und so weiter...

I: Oder dass man einfach ein Verb braucht.

IP: Ja genau, also das gibt es auch, und man muss einfach dafür offen sein, dass es ganz andere Systeme gibt.

I: Ja das könnte man sicher in einer Ausbildung...

IP: Ja könnte man, aber das kommt überhaupt nicht, also bei uns war das kein Thema.

(liest nächstes Zitat)

Ja, ganz sicher. Man muss sich ja vorstellen, die kommen ja nicht weil sie gerade Lust haben, sondern die haben Schicksale, das sind Einzel... das sind Menschen, die haben echt was durchgemacht. Ich habe Leute drinnen, die gezuckt haben... wirklich, ich übertreibe nicht, als ein Flugzeug sehr dicht über uns flog. Also ein erwachsener Mann. Und da denkt man sich, die haben echt viel zu verarbeiten und dann sind sie da in einem fremden Land, fremde Sprache, fremde Kultur, man will sie nicht, der Job ist nicht da, geht schwer voran...

Ich habe wenig schlechte Erfahrung, also es ist eher die Ausnahme dass jemand faulenzen herkommt, also (lacht) was sehr oft vorgeworfen wird... und sich aushalten lassen.

(liest nächstes Zitat)

Ja. Ja. Absolut.

I: Merkst du das bei deinen Schülern, im Kurs?

IP: Alleine, jung, ist man dazu noch imstande. Aber wenn man ein Kind zu versorgen hat, da seh ich schon dass da, hm, da kommen schon Fragen, ich wurde schon gefragt ob ich irgendwelche Jobs weiß.

I: Und die Tatsache, dass es die Prüfung gibt für die Leute, die die IV erfüllen müssen, spürt man das?

IP: Ja das ist für einige motivierend und es ist meiner Erfahrung nach für Einzelne ganz viel Stress. Die Leute haben meistens, nicht immer aber meistens eine viel schlechtere Schulbildung... ich hab viele Schüler, die kaum lesen und schreiben können und sehr

langsam sind. Es gibt natürlich die wo es gut rennt, aber es gibt etliche wo das ein Problem ist.

Und diese Integrationskurse, wo man finde ich eh schon viele Kompromisse eingeht mit der Geschwindigkeit wie man lernt, was man lernt, wie man präsentiert... ähm, was wollte ich sagen? (lacht)

Ja genau und ich hatte jetzt wieder einen Fall der hat extreme Prüfungsangst, der hat schon 6 Monate Deutsch gelernt und der hat jetzt echt Stress dass er diese Integrationsprüfung schaffen muss. Ich sage er ist einfach langsamer, er würds auch machen aber er ist einfach langsamer. Und das toleriert unsere Schule eigentlich gut, auch ich oder die Lehrer. Aber komischerweise bei ihm ist das die Familie die Druck macht. Also das gibt es auch noch. Er ist ziemlich gut integriert indem er eine Frau hat die schon lange hier wohnt und sehr gut deutsch spricht und er hat auch einen Schwager der Druck macht.

I: Bereitest du auf die Prüfung vor, ganz direkt?

IP: Es gibt schon Vorgaben und Arbeitsmappen, das ist ganz speziell für Integrationskurse, da geht es auch alle Themen durch.....

Ich kann nur eins machen, das mach ich auch, dass man auch die Aufgabentypen in der Stresssituation, in der Testsituation kennt. Dass das einfach Routine wird, ich mein die Leute, wie sollen die das selber einteilen? Ich mein es kann sehr gut funktionieren.

(liest das nächste Zitat.)

I: Das kommt direkt aus der IV, also eine Forderung an die Kursleiter eigentlich, was sie erreichen sollen.

IP: (Lacht) Das ist echt jetzt drin?

I: Ja das steht im Thema „Kursplanung“.

IP: Nicht schlecht. (liest noch einmal)

Das Problem ist meiner Meinung nach, das passt hinten und vorne nicht. Also da müsste vieles drumherum, das ist nicht allein Kursziel, weil (lacht)

[...] (Minute 16: spricht über Probleme in Kindergärten)

Die Integration ist nur möglich wenn es auch räumlich möglich ist. Das ist sowieso eine Grundfrage, inwieweit man Individuum ist und inwieweit man sich integriert, ob Ausländer oder Nicht- Ausländer, das ist immer eine Frage, man möchte natürlich immer originell sein...

I: Was bedeutet für dich eigentlich Integration?

IP: Anpassung. Sich anpassen, sich einordnen, sich ähm... Wenn man von irgendwoher kommt muss man sich den Regeln die hier sind anpassen, die muss man einfach annehmen.

Ich meine wenn ich sonst wo hin fahre muss ich mich auch anpassen. Einfaches Beispiel, ich kann nicht mit Miniröckchen irgendwo herumspazieren wo das nicht ok ist, sprich diverse arabische Länder. Es geht einfach nicht, also man passt sich an. Ich weiß man soll als Frau nicht an diverse Orte gehen dann mach ich das nicht.

Wenn jemand hier lebt und sich entschieden hat, dass er hier bleibt und seine Kinder, seine Familie, alles hier bekommt und aufbauen möchte dann finde ich sollte er schauen, dass er sich sprachlich integriert... seine ganzen Meldezettel alle, also komplett einordnet. Also ich bin auch als Ausländerin hier, hab das auch durchmachen müssen, aber es ist immer noch ein kleiner Sprung aus Ungarn hierher.

Ja, Anpassung, sich einordnen, die Regeln die vorhandenen akzeptieren, annehmen. Ich mein das heißt nicht, dass man sie nicht hinterfragen muss. Aber das hinterfragen geht ja nur, wenn man politisch auch mitmischen kann. Wenn man schon hier lebt und alles sonst macht was ein Österreicher auch tut sollte das finde ich mitwachsen, genauso wie der Mensch hier hineinwächst sollten seine Rechte mitwachsen hier mitbestimmen zu dürfen.

I: Können LehrerInnen das leisten?

IP: Alleine sicher nicht, dass ist kein Deutschkurs, das ist nicht... äh... Aufgabe des Deutschkurses.

Ich finde Deutschkurse können eine Möglichkeit, gerade die Integrationskurse, für Österreich relevante Themen... aber da ist absolut nicht möglich in diesem Klassenraum das zu machen... das klingt theoretisch sehr schön... ich kann eines machen, ich kann die Leute, was ich auch mache, bestärken, dass sie sich wohl fühlen. Ja, ich komme aus diesem Land und das und das ist dort, sprich wenn man über Länder spricht, über Städte spricht... wir machen dann auch Abschlussessen, da kommen die Leute mit den eigenen Sachen. Wo sie einfach stolz sein dürfen, dass sie das sind.

Mir tun die Schüler dann immer auch leid, wenn sie groß... es ist unterschiedlich, es gibt Leute, die sind sehr froh wenn sie, ich weiß nicht jetzt war grad Ramadan, ein Festtag, wenn sie da zuhause bleiben können, und ich finde das wichtig, dass man das absolut respektiert.

Aber ich finde es auch wichtig, dass sie die andere Seite kennen lernen, aber das ist wiederum Aufgabe des Deutschkurses, was ist in Österreich? Und auch kirchlich

gesehen, das heißt jetzt nicht, dass ich Religionsunterricht mach, ich bin selber Atheistin übrigens, aber (lacht), sondern, dass man einfach das kennen lernt, warum ist der Nikolo da

[...] (Minute 21: Kindergärten, Multikulti)

Das hat keinen Platz, das reicht nicht, das kann man im Kurs nicht so machen. Und im Kurs hat sowieso jeder seine Identität, es kann sich jeder einbringen wie er ist, was er ist. Aber im Kurs passiert es nicht, dass ich ihn integriere in die österreichische Gesellschaft. Ich kann ihm über Österreich Informationen geben, ich kann ihm auch raten, ist egal dass der Nachbar nicht zurückgrüßt, grüßen sie einfach, und wenn's ein Jahr dauert, laut und freundlich. Passiert echt oft. Das kann ich ihm noch mitgeben, aber mehr... (lacht).

Es gibt natürlich auch positive Erfahrungen, aber viele, viele wo ich denk, Mensch. Man schützt einfach das bisschen, was man hat wahrscheinlich. Ich weiß es nicht, ob das menschlich ist. Ich denke es ist immer noch so, dass man vor Fremden ein bisschen Angst hat, dass der Fremde was wegnimmt, Arbeitslosigkeit, nimmt meinen Job weg. Arbeitslose, warum kriegen die das, warum kriegen die den Kurs bezahlt, ich kriegs ja auch nicht. Ich denke schon dass das auch schwer ist, andere zu verstehen..

Aber in der Türkei machen wir natürlich gerne Urlaub... Das ist natürlich ein Unterschied, ob man Gast ist in einem Land oder ob man dort wohnt. Das ist ein riesen Unterschied. Aber vielleicht darf ich das zu Österreicher sagen, ich bin Ungarin. Ich weiß nicht, inwieweit das ein österreichisches Problem ist.

Es gibt auch zwischen West und Ost immer das Denken...

[...] (Minute 25: Westen gegen Osten, Monarchie, Vorarlberg)

Es gibt einfach Tendenzen.

(liest nächstes Zitat)

Sicherlich ist man irgendwo dazwischen. Bedeutende Rolle...

Es gibt sicherlich zwei Seiten. oder mehrere. Es ist fast nicht möglich, nicht über Politik zu sprechen bei den Integrationskursen. Es kommt immer irgendwann. Stellung zu nehmen

Aber Leute, die schon ihr Land verlassen haben und diesen Schritt wagen mussten, nicht jeder will freiwillig weg von seiner Heimat, das sind schon gewisse Typen die eine gewisse Offenheit für was neues haben, auch haben müssen.

IP: Auch was verlangt die Politik durch die IV von Lehrkräften?

I: Also ich seh nur, in den letzten Jahren, auch AMS, aber es vermischt sich, das ist nicht so getrennt, AMS bemüht sich auch um viele Ausländer. Man spürt schon, wann Kursen mehr werden, wann sie weniger werden. Das ist schon ein Spiel wann es Geld dafür gibt. Ich weiß es nicht was passieren wird in Österreich durch diesen Rechtsruck. Bedeutende Rolle? Das ist Thema, aber es ist auch Thema die Politik von anderen Ländern. Diese Leute, die in den Kursen sind, dadurch dass es gemischt ist, wird das immer Thema. Sie lernen sehr viel voneinander über diverse Länder und alles, also jetzt speziell österreichische... Also konfrontiert ist man damit, als Thema, aber ich hab das noch nie als schlimm empfunden.

I: Würdest du sagen, dass in deiner Tätigkeit als Lehrer eine politische Dimension drinnen ist? Nicht, dass du Politik vermittelst, sondern dass deine Tätigkeit etwas Politisches ist.

IP: Nein, das sicher nicht. Absolut nicht (lacht). Ich ... wwwwww, ich bin wirklich eine leidenschaftliche Lehrerin, Kommunikation ist für mich eine ganz wichtige Sache. Mir geht es um die Sprache, dass sie Deutsch lernen. Ich bin fasziniert von Deutsch, das hätte ich mir selbst nicht gedacht.

I: Wie du am Anfang gesagt hast, dass die Situation als Lehrer schwierig ist... Zitat „nur mehr in Kurswochen planbar“ als DAF Lehrer?

IP: Ph, ja (lacht) schon. Das ist was ich ganz fies finde, wirklich fies. Nicht weil ich besonders stolz bin dass ich studiert hab, aber ich seh schon, ich finde das einfach gemein, dass man freiberuflich arbeiten muss. Das finde ich echt fies. Es ist ein Beruf, den ich nicht als Zweitberuf ausüben möchte, und es auch nicht tue, wie es überall in den Verträgen steht. Ich finde das echt fies (lacht). Das ist mein Beruf, ich liebe ihn und ich möchte ihn eigentlich immer machen. Und nicht nur so ein bisschen. Jeder, der andere Sprachen unterrichtet hat die Chance, an einer Schule angestellt zu werden, und ich finde das unglaublich, dass das nicht möglich ist. Ähm, es gibt kaum Schulen, die das machen. Anstellen.

Natürlich verstehe ich die andere Seite auch. Wir können ja die Kurse nicht garantieren... ich meine, hahaha, komischerweise gibt's die ja immer seit einigen Jahren.

Also die Arbeitsbedingungen sind wirklich schlecht. Es geht jetzt nicht darum dass man permanent krank ist, aber wenn man mal krank ist, das kann auch passieren, Pech! Ersatz finden, muss in die Stunde reingehen, null Absicherung, keine Chance. Urlaub sowieso nicht, hab ich noch nie gemacht, weil das ist eine Frage, kann ich es mir leisten,

einen Monat nichts zu verdienen? Nicht so, kann ich mir den Urlaub leisten, weil ich das Plus hab (lacht).

Das ist gemein. Aber es hat sich jetzt wenigstens Richtung Arbeitslosigkeit was geändert.

I: Was würdest du dir wünschen.?

IP: Eine fixe Anstellung natürlich. Und. Es gibt eigentlich kein Und. Ich bin sehr sehr glücklich in der Schule in der ich bin. Und finde das Arbeitsklima, Kollegen, Austausch, Chef, passt alles, ich habe in vielen Schulen unterrichtet ich habe einen Vergleich.

Also hier fühle ich mich sehr wohl und ich würde mich mit Sicherheit noch wohler fühlen, wenn es sicherer wäre.

Zum Beispiel betrifft mich, was jeden normalen Angestellten auch betreffen könnte, dass ich zwischendurch 3 Kinder bekommen habe und seit Mai versuche, einen eigenen Kurs zu bekommen und es will und will nicht, die Absicherung zurück aus der Karenz gibt's noch weniger. Ich mein man wird schon bei anderen Jobs auch schnell gekündigt, es gibt schon solche Regelungen, die Karenzvertretung, das ist aber ein anderes Thema. Ich komm aber durch, weil die Leute brauchen mich immer wieder. Oder ich bin halt auch gezwungen in einer anderen Schule zu unterrichten.

I: Gibt es etwas, dass du dir für deine Schüler wünschen würdest?

IP: Dass der Nachbar zurückgrüßt, dass ist das Erste. [...]

Was ich mir wünschen würd, das ist schwierig, es ist schwierig sich von einem Österreicher zu wünschen dass er offener und netter ist. (lacht)

I: Wenn man an die Rahmenbedingungen denkt, konkret auf das hin?

IP: (denkt nach) Ähm, ich habs in Privatschulen gesehen, dass das sehr gut funktioniert, Freizeitprogramme zum Beispiel. Das heißt einfach Österreich wirklich kennen zu lernen. Das kann ein einfacher Albertina-Besuch sein mit der Gruppe, oder wir essen ein Eis im Prater, einfache Sachen, wo man wirklich hingeht. Nicht dass der Mensch vom Kurs dann das Zimmer zurückkehrt. Sondern diesen Schritt zusammen, Sicherheit, Gruppe, solche Sachen.

I: Dass das finanziert wird. So in der Zeit?

IP: Ja, so könnte man das eigentlich kombinieren. Das heißt jetzt nicht, dass ich alle Bundesländer abgrase oder Urlaub mache, aber kleiner Sachen. Von mir aus gehen wir zur Polizei und zum Verkehrsamt und regeln das zusammen, was muss ich machen dass ich einen Führerschein hier kriege. Nicht so Formular hin, zack, so lernen wir das. Füll

aus! Warum kann man das nicht machen, wir gehen jetzt heute gemeinsam mit der Gruppe dorthin.

I: Im Endeffekt auch mehr Zeit für so was, wenn man jetzt an die Leute denkt, die diese IV erfüllen müssen, dass sie mehr Zeit haben, mehr Stunden, dann würde man Zeit haben, so was zu machen.

IP: Also, wenn ich die Anforderungen jetzt durchdenke, wärs auch zeitlich ein Problem. Ich mein es muss nicht viel sein, vielleicht dass man in einem Monat ein, zweimal wohin gehen. Das wärs wert. Ich mein es gibt eh Kollegen, die das machen, aber das ist Eigentinitiative.

I: Und das geht ja dann auch von der Zeit ab...

IP: Die man für den Unterricht bräuchte.

I: Die müssen ja in 300 Stunden auf A2 Niveau kommen. Und es sind Menschen die oft in der deutschen Sprache nicht schreiben können. Ist das zu schaffen.

IP: Ph, jaaaaaa, nicht alle. Aber es ist auch schwierig, finde ich, entweder kann jemand nicht schreiben, muss er in einen Alphakurs, aber wenn er schon schreiben kann, wird er sofort in einen Kurs gesteckt, und es kann wirklich sein, dass er... (schreibt ganz langsam auf einem Blatt). Und das ist schwer zu machen. Und überhaupt, dass viel über die Schriftsprache unterrichtet wird, ist für viele ein Problem.

Also, äh... also es liegt sehr viel am Lehrer, was er daraus macht. Also das hat er jetzt als Basis, die Anforderungen, und dass er dann ein bisschen mitdenkt und sich den Leuten anpasst, die im Kurs sind, dass er das dann den Leuten so anbietet.

Was ich auch total vermisste, man hätte die Möglichkeit schon für viel mehr Medien, es gibt nichts, warum gibt es nicht eine gescheite DVD mit Österreich-Themen, mit Österreich-Materialien. Das einzige was ich kenn ist von Tangram, Schritte hat jetzt angefangen DVDs mit Kurzfilmsequenzen, (zeigt die Bücher her) nicht schlecht als Erstwerk. Das habe ich mir privat besorgt, weil ich es einfach wichtig finde. Warum kann ich, Thema Grüßen, das nicht mal so präsentieren. Wir haben so viele Medien. Ich bin der Typ mit Büchern, ja, aber die Person, die daherkommt überhaupt nicht. Plötzlich fremd, alles fremd. Material fremd, alles fremd. (lacht) Ausfüllen. Nie gemacht. Aber das ist dann die eigene Kreativität der Lehrer, weil das wird überhaupt nicht so unterstützt.

I: Es gibt wenig Material dafür, dabei ist die Zielgruppe eigentlich so groß.

IP: Ja! (lacht) Ja, Marktlücke, keine Ahnung. Als würden die... ich hab so das Gefühl, das ist aber nur ein Gefühl...

Fakt ist, die Menschen müssen Deutsch lernen, irgendwo müssen wir die Leute hingeben. Die müssen sich integrieren, aber wie und was und Effizienz und wirklich Hilfe...

Ich habe immer auch noch das Gefühl als hätte man noch gar nicht entschieden, wollen wir die Ausländer hier überhaupt?

Hier müsste man viel mehr investieren. Das wäre sicherlich sinnvoll.

[...]

Jeder schaut fern. Das kann man doch auch so anbieten. Ich hab immer eigenes gemacht. Die einzigen didaktisierten Filme sind aber auch eineinhalb Stunden, warum kann man nicht Kurzfilme machen? Warum kann man sich nicht darauf spezialisieren, kurze Sequenzen für den Unterricht zu machen, für die Deutsch-Integrationskurse, wäre auch sinnvoll.

Also, und das ist jetzt nicht so ein riesen Schritt, überhaupt nicht. Das ist total realisierbar und würde wirklich viel bringen.

Die verstehen halt auch die Aufgaben nicht, die kennen das Original nicht. Das ist aber auch mein Ziel, die müssen das bis zum Test auch lernen.

Auch wenn man jetzt an Muttersprachler denkt, ich will jetzt nicht irgendjemanden beleidigen, an jemanden, der ist jetzt nur, nur unter Anführungszeichen, Bauarbeiter, der war in der Schule wahrscheinlich nicht der tollste, hellste, und wahrscheinlich war er genau auch im Sprachunterricht nicht der tollste, hellste, beste. Und wenn jetzt so ein Bauarbeiter aus dem Ausland hierher kommt, dann ist das logisch, dass er sich mit Deutsch lernen total schwer tut. Also ich merk den Unterschied schon, dass schulische Bildung sehr viel Gewicht hat und sehr entscheidend ist, aber dann muss ich es eben anders anbieten, ganz anders.

I: Ja, warum kann man da nicht besser zusammenwürfeln.

IP: Ja da müssten die Schulen zuordnen... Wettbewerb, freier Markt, die kämpfen alle. Es ist aber schade für den Schüler.

Bei uns ist es dann einfach so, es wird hin und hergestuft, das ist jetzt übertrieben, aber es bleibt halt dann einer „sitzen“. Aber das ist nicht schlecht. Das ist nicht tragisch für sie.

Was jetzt tragisch ist, ist dass der da jetzt sehr viel gelernt hat und jetzt, ich weiß nicht warum der das so entschieden hat, in einem totalen Anfängerkurs wieder eingestiegen ist. Weil er die Integrationsprüfung machen soll.

Das sind wie immer viele schlimme Einzelfälle, du kannst nicht sagen so ist es, das gilt für alle. Das ist auch das schwierige, anders wie bei Privatstunden, also nicht AMS,

nicht Integration, das ist einfach viel mehr Arbeit, andere Arbeit. Aber mir gefällt sie, ich hab damit kein Problem.

Sozialarbeiter... da würde ich mir wünschen, wenn es so was gibt, dass es zwischen mir und dem Sozialarbeiter, dass man eben auch gemeinsame Zeiten hat.

Ich bin halt immer bemüht, dass die Leute... ich bin davon überzeugt, man erntet immer was man sät. Es kann immer passieren, dass man in einen Sturm kommt, der die Ernte versaut. Und ich denke wenn ich Respekt entgegenbringe kommt Respekt zurück,

Toleranz – Toleranz. Und ich bemühe mich auch immer, dass es zwischen den Leuten klappt. Und das schafft man einfach so, wenn man die Leute gemeinsam arbeiten lässt, gemeinsame Sachen, gemeinsam schreiben, aufbauen, machen und es entwickeln sich einfach so wie in jeder Klasse Freundschaften.

9.2 Interviewleitfaden

- **Allgemeines**
 - Wie lange?
 - Welche Kurse?
 - Was vor Integrationskurs?
 - Auslandserfahrung?
 - Ausbildung?

 - Erzählen vom derzeitigen Kurs?
- **Lehrperson**
 - Wie fühlen Sie sich?
 - Aufgabe?
 - Rolle?
 - Erwartungen der TN?
 - Situation der Überforderung? Konflikte?
 - Beispiel Deutschland (Sozialarbeiter begleitet den Kurs)
- **Kurs**
 - I-Kurse anders als andere Kurse?
 - motiviert?
 - heterogen?
 - größte Schwierigkeiten (der Lerner)?
- **Ausbildung**
 - Wünsche?
- **Prüfungen**
 - Auswirkungen?
 - Vorbereitung?
 - Angst?
- **Integration**
 - Was bedeutet für Sie der Begriff?
 - Integrationsvereinbarung?
 - besondere Aufgaben?
 - Kennen Sie IV/ Curricula? Was halten Sie davon?
 - Können Lehrkräfte das leisten?
 - in 300 Stunden auf A2 – möglich?
 - Können Deutschkurse Integrationskurse sein?**
- **Gesellschaft**
 - Arbeitsbedingungen
 - Wie sieht die Gesellschaft Sie / Ihre Aufgaben?
 - Sehen Sie in ihrer Tätigkeit eine politische Dimension?
- **Ausblick**
 - zufrieden?
 - Wünsche für sich/ die TN?

9.3 Zusammenfassung

Seit 2003 verpflichtet ein neues Gesetz – die „Integrationsvereinbarungsverordnung“ (IV) – neu zugewanderte MigrantInnen, innerhalb von fünf Jahren Deutsch zu lernen und dies in einer abschließenden Prüfung zu beweisen. Dafür stehen ihnen 300 Stunden geförderte Deutschkursstunden in einem Deutsch-Integrationskurs sowie bei Bedarf ein Alphabetisierungskurs zur Verfügung. Diese Gesetzesnovelle setzt die MigrantInnen stark unter Druck, da ihr Aufenthaltsrecht von ihren Leistungen abhängig ist – bei Nichterfüllung der Integrationsvereinbarung droht die Abschiebung.

Als ein Ziel der Deutsch-Integrationskurse wird formuliert, dass sich die MigrantInnen dadurch besser in die Österreichische Gesellschaft integrieren können. Diese Forderung setzt wiederum die KursleiterInnen unter Druck, da ihnen somit eine große Verantwortung für das Gelingen von Integration in Österreich auferlegt wird. Diese Arbeit soll einen Blick auf die Situation von Unterrichtenden in Deutsch-Integrationskursen werfen, auf ihre schwierige Position zwischen Sprachvermittlung und Integrationsunterricht sowie auf andere Faktoren, die ihre Arbeit erschweren.

Aus Interviews mit sieben Deutschlehrerinnen aus unterschiedlichen Kursträgereinrichtungen ergeben sich folgende Ergebnisse:

- Der Großteil der Kursleiterinnen wehrt sich stark gegen die Aufgaben, die ihnen durch die IV zugeschrieben werden. Die meisten finden, dass Integration nicht allein durch den Sprachkurs erreicht werden kann. Manche Lehrerinnen empfinden die Forderungen der IV an die Deutschkurse als ein Abwälzen von Verantwortungen der Politik.
- Die Kursleiterinnen bestätigen auch die Annahme, dass Unterrichtende in Deutsch-Integrationskursen oftmals sozialpädagogische bis sozialarbeiterische Tätigkeiten übernehmen. Auch wenn sich einige Lehrerinnen stark von den Problemen und Bedürfnissen der TeilnehmerInnen abgrenzen können, so nehmen sich doch viele dieser individuellen Schwierigkeiten an und helfen, wo sie können. Dass die Kursleiterinnen oftmals die Rolle von Sozialarbeiterinnen übernehmen, hat auch den Grund, dass zu wenige Beratungs-, Aufklärungs- und Begleitungsangebote für MigrantInnen existieren – wie die Interviewpartnerinnen selbst betonen.

- Die meisten Lehrerinnen finden somit die Idee einer/s den Deutschkurs begleitenden SozialarbeiterIn sinnvoll, an die/den sich die TeilnehmerInnen bei Schwierigkeiten wenden können. Diese Maßnahme würde auch den Unterricht entlasten.
- Für die Arbeit mit multikulturellen Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und mit Menschen, die traumatisierende Fluchterfahrungen gemacht haben, ist die Ausbildung der Unterrichtenden mangelhaft – wie es auch viele Gesprächspartnerinnen bestätigen. Sie würden sich hauptsächlich psychologisches Grundwissen und sozialarbeiterische Fähigkeiten sowie Weiterbildung im Bereich Gruppendynamik wünschen. Eine detaillierte Aufstellung aller wichtigen Bereiche und Aspekte, die für eine gute DaZ-Ausbildung nötig wären, findet sich in der Arbeit.
- Der von den Kursleiterinnen selbst am häufigsten kritisierte Aspekt betrifft die Arbeitsbedingungen, unter denen die LehrerInnen von Deutsch-Integrationskursen aber auch von anderen Deutschkursen arbeiten müssen. Sie arbeiten unter freien Dienstverträgen und auf Honorarnotenbasis, welche kein sicheres Einkommen und keinen sicheren Arbeitsplatz, keinen bezahlten Krankenstand und viele andere Nachteile mit sich bringen. Die Bezahlung ist schlecht, eine Gesprächspartnerin beklagt das Lohndumping im DaF/DaZ-Bereich. Auf längere Sicht sind derart ungünstige Arbeitsbedingungen für die Qualität der Kurse eindeutig kontraproduktiv. Die Lehrerinnen bekommen keine bezahlte Vorbereitungszeit. Die Kurse werden sehr häufig als Nebenjob übernommen, oft von StudentInnen. Die befragten Lehrerinnen wünschen sich, hauptberuflich und unter angemessenen Bedingungen arbeiten zu können, da sie ihre Arbeit aus Überzeugung machen. Sie würden sich wünschen, den LehrerInnen im Regelschulwesen annähernd gleichgestellt zu sein und erwarten mehr Wertschätzung für ihre Tätigkeit. Nur gut ausgebildete LehrerInnen mit angemessenen Arbeitsbedingungen und gerechter Entlohnung sollen Deutsch-Integrationskurse unterrichten, damit die Qualität der Kurse und die Existenz der Unterrichtenden gesichert sind.
- Weiters fordern die Lehrerinnen differenziertere Kursangebote, die mehr Rücksicht auf die unterschiedlichen Niveaus der Lernenden nehmen. In ihren Kursen herrschen starke Niveauunterschiede, die sehr schwer auszugleichen sind, vor allem wenn TeilnehmerInnen mit großen Lernschwierigkeiten dabei sind. Für diese sind

die gängigen Unterrichtsmethoden und Materialien oft nicht geeignet, weshalb es speziell für solche TeilnehmerInnen besondere Förderungen geben sollte.

Aus den sieben Gesprächen mit den Unterrichtenden lässt sich ein großes Bedürfnis nach Veränderung herauslesen. Die meisten Kursleiterinnen sind politisch sehr gut informiert und engagiert, ihre Meinungen und Erfahrungen sind in der Integrationsdebatte sehr viel Wert und liefern ganz konkrete Vorschläge für Verbesserungen.

9.4 Abstract

This master thesis takes a look at the situation of teachers of the so called „Deutsch-Integrationskurse“. Since 2003 the law „Integrationsvereinbarung“ regulates the language acquisition of immigrants, it prescribes that these german courses are obligatory for immigrants. At the latest five years after their immigration they have to prove their knowledge of the german language in a test.

The „Integrationsvereinbarung“ points out that with these courses the immigrants should not just learn the communication in an everyday life situation, they should additionally learn how to integrate themselves in the austrian community. This calculation of language=integration seems not to work and pressurizes the teachers as it holds them responsible for the succesful process of integration in Austria.

By means of an empirical research – interviews with seven teachers – this master thesis asks the question of how the teachers think about this new decree, what their situation in the „Deutsch-Integrationskurse“ is like and what other aspects affect their work.

Most of the interviewed teachers made clear, that they did not consent to the aims of the „Integrationsvereinbarung“ and that the politics should have taken the process of integration more serious. They came to the agreement, that german courses should not be seen as integration courses.

Furthermore the interviews show, that there are many more aspects concerning the „Deutsch-Integrationskurse“, which are in need of improvement. These are mainly the working conditions of the teachers and the missing social welfare and consultation-offers for the immigrants. Moreover the teachers criticised the insufficient education of the teachers, which is, according to their statements, not adequate for the work with often traumatized people. Another aspect that came up in the interviews was the current offer of german courses, which does not meet the needs of less-gifted or older participants, who need more time to learn and special support.

In general the interviews gave a good impression of how teachers appraise the „Deutsch-Integrationskurse“ and of what aspects in their understandign should be improved. In the public dispute concerning the relation between integration and language, these teachers should be heard, not only because they experience the regulations and laws in reality but also because they have a feeling for which measures are expendent and effective and which are not.

9.5 Lebenslauf

Lisa-Janina Dallinger

23.4.1985, Vöcklabruck

- | | |
|-----------|--|
| 2008 | Deutsch als Fremdsprache-Auslandspraktikum an der University of Ghana, Accra |
| 2003-2009 | Studium der Deutschen Philologie, Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache |
| 2003-2007 | Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft |
| 2003 | Matura am Bundesgymnasium Vöcklabruck |