



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„DaZ-Lehrende mit anderen Erstsprachen als Deutsch
in der Erwachsenenbildung und ihre Erfahrungen im
Berufsalltag“

verfasst von / submitted by
Lana Bregvadze

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr.in Assimina Gouma

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich bei Frau Mag. Dr.in Assimina Gouma für die Unterstützung bei der Themenfindung, das ausgeglichene Verhältnis von Freiheit und Lenkung sowie für die wertvollen Hilfestellungen und Ratschläge. Danke!

Ein ganz besonderer Dank gebührt Sibylle, die mir mein ganzes Studium hinweg mit einem offenen Ohr zur Seite gestanden ist und mir viele kostbare Ratschläge und Tipps gegeben hat. Danke!

Ein weiterer Dank gilt Magda, die mich beim Endspurt unterstützt hat. Danke für den Austausch und das Korrekturlesen!

Dora und Heike danke ich für das Anhören meiner Sorgen und Zweifel, die Ablenkungen und die motivierenden Worte.

Letztlich bedanke ich mich herzlich bei meinen Interviewpartnerinnen für die ehrlichen Einblicke in den beruflichen Alltag. Danke!

ედევნება ჩემს მშობლებს, რომლებსაც მუდამ სჯეროდათ ჩემი!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Forschungsgegenstand	2
2. Differenzmerkmal Sprache	7
2.1. Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft.....	10
2.2. Das Phänomen des „Linguizismus“	13
2.3. Das Konzept des <i>native speakerism</i>	16
2.4. Phänomene des <i>othering</i>	19
2.5. Abgrenzung zu „Diskriminierung“	22
3. Das Berufsfeld Erwachsenenbildung	24
3.1. DaZ-Lehrende: Anforderungen und Herausforderungen der Zeit	27
3.2. Kritisches DaZ-Lernen und Lehren in der Migrationsgesellschaft.....	29
3.3. Professionalisierung der DaZ-Lehrenden	32
4. Zum Forschungsdesign	40
4.1. Das qualitative Forschungsparadigma	40
4.2. Gütekriterien der qualitativen Forschung	42
5. Datenerhebung und -aufbereitung.....	43
5.1. Das problemzentrierte Interview.....	43
5.1.1. Reflexion der Erhebungsmethode.....	45
5.2. Transkription.....	47
5.3. Interviewpartnerinnen und Interviewsituation	48
6. Datenanalyse	50
6.1. Qualitative Inhaltsanalyse.....	50
7. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.....	53
7.1. Die Rolle des <i>native speakerism</i>	53
7.2. <i>Native speakerism</i> und Selbstzuschreibungen	57
7.3. <i>Native speakerism</i> und Fremdzuschreibung	61

7.4. Verschränkungen zwischen <i>native speakerism</i> und Linguizismus	68
7.5. Verschränkungen zwischen <i>native speakerism</i> und <i>othering</i>	74
7.6. Die (Nicht-)Relevanzsetzung der eigenen Migrationsbiographie in der DaZ- Handlungspraxis	83
7.7. Handlungsräume von Lehrenden mit Migrationsgeschichte	93
8. Zusammenfassung und Ausblick	100
9. Abstract	108
10. Literaturverzeichnis	109
11. Abbildungsverzeichnis.....	118
12. Anhang.....	119
12.1. Leitfaden	119
12. 2. Einverständniserklärung und Datenschutzmitteilung	122
12.3. Kurzfragebogen.....	124
12.4. Interviews.....	125

1. Einleitung

Auf der Suche nach einem Job als DaF/DaZ-Trainerin stieß ich immer wieder auf Stellenausschreibungen, in denen explizit „muttersprachliche Trainer*innen“ gesucht wurden. Auch auf einigen Karriere-Messen bekam ich von Vertreter*innen einiger Sprachinstitute gesagt, dass sie nur *native speaker* einstellen würden. Geboren und aufgewachsen in Georgien, alle Schulstufen sowie das Germanistik-Studium im selben Land absolviert, fühlte ich mich zwar als DaF/DaZ-Studentin des Masters an der Universität Wien dem Anforderungsprofil mancher Institutionen gewachsen, aber trotzdem als Kandidatin für die ausgeschriebene Stelle ausgeschlossen, da ich der Anforderung *native speaker* nicht entsprach. Eine zusätzliche Herausforderung waren für mich die Bewerbungsgespräche bei den Sprachinstituten, zu denen ich eingeladen wurde. Die Nervosität, die man bei einem Bewerbungsgespräch verspürt, wurde bei mir noch aufgrund meines georgischen Akzents verstärkt, da ich befürchtete, dass die Personalleitung der Institution meine fachlichen Kompetenzen aufgrund meines Akzents in Frage stellen könnte. Zentrale empirische Befunde aus soziologischer Sicht, über die Rakić und Stößel (2013) einen ausführlichen Überblick geben, deuten genau „auf die negativen Bewertungen von Sprechern mit Akzent sowie auf die Zuschreibungen geringerer Kompetenzen, auch auf geringere Glaubhaftigkeit und auf schlechtere Chancen bei Bewerbungsverfahren“ hin (Hirschfeld 2018: 336). Inzwischen gibt es jedoch auch Stellenausschreibungen, in denen explizit nach Lehrer*innen mit migrantischen Sprachkenntnissen, wie Arabisch, Türkisch etc. gesucht wird. In diesem Fall handelt es sich jedoch nicht unbedingt um das Phänomen des *native speakerism*, trotzdem ergibt sich dadurch ebenso ein Selektionsverfahren, das DaZ-Lehrende, die weder *native speaker* der hegemonialen Sprache sind, noch bestimmte migrationsrelevante Sprachkenntnisse haben, benachteiligt. Die Professionalisierung von DaZ-Lehrenden lässt sich aber nicht auf *native speakerism* oder bestimmte zusätzliche Sprachkenntnisse reduzieren: Gefragt sind Fähigkeiten und Kompetenzen wie professionelles und fachliches Wissen, Qualifikationen, Berufserfahrung, einschlägige Aus- und Weiterbildung etc. – all diese sind für die Berufsausübung ausschlaggebend (vgl. Baumert/Kunter 2013: 292; Döll/Hägi/Dirim 2014: 176).

Mein wissenschaftliches Wissen, aber auch mein Erfahrungswissen als DaZ-Lehrende mit Migrationsbiographie führte zum Forschungsschwerpunkt dieser Masterarbeit. Ich untersuche, wie eine „Migrationsgeschichte“ bzw. deren gesellschaftliche Bewertung in

der österreichischen Gesellschaft den Zugang zum Beruf als DaZ-Lehrende*r in der Erwachsenenbildung bestimmt und ob und inwieweit migrationsspezifische Erfahrungen das professionelle Handeln der Lehrenden beeinflussen.

1.1. Forschungsgegenstand

Im bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs setzt man sich immer mehr sowohl qualitativ als auch quantitativ mit der Teilhabe von Menschen mit Migrationsbiographien an formaler, non-formaler und informeller Erwachsenenbildung auseinander. Dennoch stehen häufig die Teilnehmer*innen an Bildungsangeboten im Zentrum der Forschungen, während eine systematische Beschäftigung mit den in den Deutschkursen tätigen Lehrenden mit Migrationsgeschichte noch offensteht: Im Zuge meiner Recherche konnte ich keine Forschungsarbeiten finden, die sich explizit mit migrantischen DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung beschäftigen. Im schulischen Kontext wurden hingegen einige empirische Forschungen über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund durchgeführt, die aus der Problematik der sprachlich immer heterogener werdenden Schulklassen entstanden sind. Das heißt, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden in der Politik „[...] als ideal geeignete Fachkräfte für Chancengleichheit, als Bildungsbotschafter*innen für die Schülerschaft, als ‚change agents‘ in einer multikulturellen Gesellschaft“ (Herkner & Jahnke, 2012, S. 11; vgl. auch Göroğlu, 2012) und als „interkulturell versierte Brückenbauer*innen zwischen den migrantischen Elternhäusern und den Schulen einerseits und der migrantischen und einheimisch-deutschen Schulgemeinschaft andererseits [...]“ (Ova/Stein/Zimmer 2020: 112) angesehen.

Ausgehend von diesen vielfältigen bildungspolitischen Erwartungen wurden verschiedene Studien durchgeführt, die auf unterschiedliche Erkenntnisinteressen zielen. Ova, Stein und Zimmer (2020: 114) fassen diese Studien in einer Tabelle folgenderweise zusammen:

Autorenschaft	Befragte	Erkenntnisinteresse
Karakaşoğlu-Aydın (2000)	Qualitative Befragung türkischstämmiger Lehramts- und Pädagogikstudent*innen	Studienmotivation und Erziehungsvorstellungen angehender migrantischer Lehrkräfte
Karakaşoğlu & Wojciechowski (2012) und Bandorski & Karakaşoğlu (2013)	Quantitative Befragung von 304 Lehramtsstudierenden, davon 75 Studierende mit Migrationshintergrund (nach Geburtsland (der Eltern))	Studienwahlentscheidungen und Studienverlauf angehender (migrantischer) Lehrkräfte
Rotter (2012, 2014a)	Qualitative Interviews mit 14 Lehrkräften mit Migrationshintergrund	Umgang migrantischer Lehrkräfte mit den an sie gestellten Erwartungen
Fereidooni (2016a, 2016b, o.J.)	Qualitative (zehn Personen) und quantitative Befragung (159 Personen) von Referendar*innen sowie migrantischen Lehrkräften	Wahrgenommene Rassismen und Vorurteile gegenüber migrantischen Lehrkräften
Edelmann (2008)	Qualitative Interviews mit 40 Lehrkräften mit Migrationshintergrund	Aufarbeitung migrationsbedingter Heterogenität durch migrantische Lehrkräfte
Georgi, Ackermann & Karakaş (2011)	Qualitative (60 Personen) und quantitative Befragung (200 Personen) von migrantischen Lehrkräften	Selbstverständnis und schulische Integration migrantischer Lehrkräfte
Rotter (2014b, 2015a)	Qualitative Gruppendiskussionen mit der Schülerschaft zu ihren Lehrkräften	Blick der Schülerschaft auf Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund
Stein, Ceylan & Zimmer (2017), Ceylan, Stein & Zimmer (2019), Zimmer, Ceylan & Stein (2017), Zimmer, Stein & Ceylan (2019a, 2019b) und Stein & Zimmer (2019a)	Qualitative Interviews (32 Personen) mit migrantischen muslimischen angehenden Religionslehrkräften	Selbstverständnis als angehende Religionslehrkräfte; Haltung in religiösen, politischen und Genderfragen sowie Erfahrungserfahrungen in der Herkunftsfamilie

Abbildung 1: „Überblick über Studien zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund“ (Ova/Stein/Zimmer 2020: 114)

An dieser Stelle werde ich auf die Studie von Georgi, Ackermann und Karakas (2011) eingehen, die eine der umfangreichsten Studien in Deutschland über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ist. Die Autor*innen untersuchten mithilfe von qualitativen und quantitativen Methoden, wie Lehrer*innen mit Migrationshintergrund ihr professionelles Selbstverständnis konstruieren und welche Erfahrungen sie im schulischen Alltag machen

(vgl. Georgi/Ackermann/Karakas 2011: 13). In der Studie konnte gezeigt werden, dass die befragten Lehrkräfte mit der an sie von der Politik herangetragenen Vorbildrolle unterschiedlich umgehen. Während ein Teil der befragten Lehrer*innen diese Rolle gerne übernimmt und die Erfüllung der Vorbildrolle im Schulalltag anstrebt, fühlt sich ein anderer Teil der Lehrer*innen mit dieser Rolle und den Erwartungen von Seiten der Politik überfordert (vgl. Georgi/Ackermann/Karakas 2011: 269). In der Studie konnten außerdem Erfahrungen mit unterschiedlichen Rassismus- und Diskriminierungspraxen gezeigt werden, die Lehrkräfte im schulischen Alltag und vor allem in der Lehrer*innen-Kolleg*innen-Interaktion machten. Diese reichen von Erfahrungen mit Diskriminierung und/oder Rassismus aufgrund phänotypischer Merkmale oder aufgrund des ethnisch-kulturellen Hintergrundes, über diskriminierende Erfahrungen aufgrund des Akzents und/oder der Sprachkompetenz, bis hin zu diskriminierenden Erfahrungen aufgrund der Religionszugehörigkeit (vgl. Georgi/Ackermann/Karakas 2011: 271).

Eine bzw. die einzige größere Studie in Österreich, die über Fachkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in der Erwachsenenbildung durchgeführt wurde, ist die Untersuchung von Kukovetz, Sadjed und Sprung (2014). Im Fokus der Forschung standen migrantische Fachkräfte zweiter Generation, d.h. Personen, die selbst in Österreich aufgewachsen sind. Es wurden jedoch auch Personen befragt, die erst im Erwachsenenalter nach Österreich eingewandert sind. Die Autorinnen untersuchten in ihrer Studie förderliche und hinderliche Bedingungen, Barrieren beim Zugang zum Berufsfeld sowie Strategien der Fachkräfte mit Migrationserfahrung, mit denen sie in der Erwachsenenbildung handeln. Es wurde festgestellt, dass Fachkräfte der ersten Generation mit Hindernissen wie rechtlichen und sprachlichen Barrieren, rassistischen und diskriminierenden Praxen in der Erwachsenenbildung konfrontiert sind. Personen der zweiten Generation erleben hingegen Zuschreibungen hinsichtlich physiognomischer Merkmale oder des Namens und müssen durch die Markierung als „Migrant*in“ mit institutionellen Diskriminierungen in der Erwachsenenbildung kämpfen (vgl. Kukovetz/Sadjed/Sprung 2014: 267f.). Die Autorinnen konnten in ihrer Forschung außerdem zeigen, dass migrantische Fachkräfte eher dazu neigen, ihre Migrationsbiographie zu verbergen und klar auszudrücken, dass sie nicht auf das Merkmal der „Migrationserfahrung“ reduziert werden wollen (vgl. Kukovetz/Sadjed/Sprung 2014: 269). Weiters stellten die Forscher*innen in ihrer Untersuchung fest, dass migrantische Fachkräfte besonders oft in der „spezialisierten Erwachsenenbildung“ eingestellt werden (vgl. Kukovetz/Sadjed/Sprung 2014: 112). Mit

„spezialisierte Erwachsenenbildung“ sind Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung gemeint, „die sich entweder explizit und überwiegend an die Zielgruppe »Menschen mit Migrationsbiografie« richten oder deren Inhalte auf die Vermittlung von Sprache, Kultur oder rassismuskritischer Bewusstseinsbildung abzielen“ (Kukovetz/Sadjed/Sprung 2014: 112). Das besondere Interesse mancher Erwachsenenbildungseinrichtungen an migrantischen Fachkräften hängt mit den Kompetenzen und Erfahrungen (z.B. Mehrsprachigkeit, migrationsbedingt geteilte Erfahrungen, sprachliche, integrationsspezifische und kulturelle Gemeinsamkeiten, Vorbildrolle als „erfolgreiche/r Migrant*in“) zusammen, die sie in die Erwachsenenbildungseinrichtungen mitbringen. Diese spezialisierten Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie z.B. migrantische Selbstorganisationen erwiesen sich für die befragten migrantischen Fachkräfte häufig als Sprungbrett in das weitere Berufsleben.

In den beiden oben beschriebenen Großstudien über migrantische Lehr- und Fachkräfte konnte die Unterrepräsentation dieser Personen in den genannten Berufsfeldern bestätigt werden (vgl. Georgi/Ackermann/Karakas 2011: 272; Kukovetz/Sadjed/Sprung 2014: 74). Während von der österreichischen Bildungspolitik versucht wird, diesem Ungleichgewicht in den Schulen entgegenzuwirken, wie sich z.B. durch die Vereinfachung des Aufnahmeverfahrens für Student*innen mit Migrationshintergrund an der Pädagogischen Hochschule Wien zeigt (vgl. Kölbl 2013: 9), wird in der Erwachsenenbildung der Zugang bei manchen Sprachinstituten bereits während des Bewerbungsverfahrens erschwert. Denn man begegnet immer wieder Stellenausschreibungen, in denen explizit DaZ-Trainer*innen mit Deutsch als Muttersprache (*native speaker*) gesucht werden. So werden zwei in sich homogene Gruppen – *native speaker* und *non-native speaker* – einander gegenübergestellt, die sich bezüglich ihrer Sprachkompetenz unterscheiden, d.h. es wird angenommen, dass eine *native* Sprachkompetenz existiert und dass dieser muttersprachliche Sprachgebrauch für ein beliebiges Bestreben, in diesem Fall für die Ausübung des Deutschlehrer*innen-Jobs, zulänglich ist.

Ausgehend vom oben beschriebenen Forschungsstand ist es von Interesse, auch die Stimmen von DaZ-Lehrenden mit Migrationserfahrung zu hören, die in der Erwachsenenbildung in DaZ-Kursen bzw. Integrationskursen tätig sind. Aus diesem Grund setzt sich meine Arbeit mit DaZ-Lehrenden mit Zuwanderungsgeschichte in der Erwachsenenbildung auseinander und basiert auf dem theoretischen Fundus der

Erwachsenenbildung, der Migrationspädagogik sowie der Mehrsprachigkeitsforschung. Im Rahmen meiner Forschung soll der Versuch unternommen werden, folgende zentrale Forschungsfrage zu beantworten:

Welche Erfahrungen machen DaZ-Lehrende mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Berufsalltag in der Erwachsenenbildung und wie beeinflussen diese Erfahrungen ihr professionelles Handeln?

Ein besonderer Fokus im vorliegenden Forschungsprojekt liegt auf den Erfahrungen, die migrantische DaZ-Lehrende aufgrund des sogenannten *native speakerism* machen. Denn besonders in Bezug auf Sprachunterricht glaubte man lange Zeit daran, dass nur Muttersprachler*innen mit ihrem *nativen* Sprachgebrauch eine Sprache vermitteln können. Diese Idealisierung von *native speaker*-Lehrenden verliert gegenwärtig immer noch nicht an Beliebtheit (vgl. Krumm/Riemer 2010: 1340f.). Dass es aber bei diesem Konzept um mehr als um ein linguistisches Kriterium geht, das für die Unterscheidung zwischen *native* und *non-native speaker* herangezogen wird, wurde bereits von vielen Wissenschaftler*innen betont (vgl. Holliday 2009: 24ff.). Es geht vielmehr um ein soziales Konstrukt, nach dem ein „natio-ethno-kultureller Anderer“ anhand einer Sprache in einer Gesellschaft produziert und gesellschaftliche Machtkonstellationen des „Wirs“ gefestigt werden (vgl. Khakpour 2016: 213f.). Da das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit sich auf ein Feld bezieht, in dem es um Sprachvermittlung geht, kann angenommen werden, dass das Konzept des *native speakerism* auch im DaZ-Bereich eine besondere Rolle spielt. Das vorliegende Forschungsprojekt soll daher untersuchen, welche Funktionen und Rollen diesem Konzept im DaZ-Feld zugeschrieben werden und wie sich dieses Konzept auf das professionelle pädagogische Handeln von DaZ-Lehrenden mit Migrationsbiographie auswirkt. Es ist an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass der Gegenstand der Forschung ein Spannungsfeld darstellt. Denn zum einen werden Lehrende mit Migrationsbiographie durch die Fokussierung auf migrationsspezifische Erfahrungen zu einer „Gruppe“ gemacht, zum anderen bringt diese Fokussierung die Gefahr mit sich, dass diese Lehrenden auf biographische Merkmale reduziert werden. Es ist aber eine Tatsache, dass das Merkmal der Migrationserfahrung im gesellschaftlichen Diskurs eine große Bedeutung hat und oft mit Exklusionsprozessen verbunden ist (vgl. Kukovetz/Sadje/Sprung 2014: 13f.). Aus diesem Grund stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit subjektive Erfahrungen, Strategien und Deutungsmuster von DaZ-Lehrenden mit Migrationsbiographie. Es sollen die

gesellschaftlichen Bedingungen zusammengefasst werden, die zu verschiedenen Formen von Ausschlüssen führen. Das Ziel der Forschung besteht also darin, Benachteiligungsprozesse und dahinterliegende Phänomene und Konzepte aufzuspüren und im Rückgriff auf migrationspädagogische Theorien Diskussionsimpulse für die Praxis des DaZ-Bereichs bereitzustellen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei große Teile. Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich damit, das Phänomen „Sprache“ und Differenzzuordnungen, die durch Sprache entstehen, zu beschreiben (Kapitel 2) sowie den Umgang mit Mehrsprachigkeit in einer Migrationsgesellschaft aufzuzeigen (Kapitel 2.1.). Es folgt die Beschreibung von einigen wichtigen theoretischen Phänomenen und Konzepten, wie Linguizismus, *othering* und *native-speakerism* (Kapitel 2.2.-2.5.), die auf postkolonialen Theorien beruhen und auf die sich das vorliegende Forschungsprojekt stützt. Weiters soll einerseits auf die Erwachsenenbildung mit dem Fokus auf das DaZ-Feld eingegangen werden (Kapitel 3), andererseits sollen die Herausforderungen und Anforderungen der in den DaZ-Kursen tätigen Lehrenden (Kapitel 3.1.) erläutert werden. Darauf aufbauend sollen schließlich die Rahmenbedingungen des kritischen Lehrens und Lernens in einer Migrationsgesellschaft (Kapitel 3.2.) sowie die Professionalisierung der DaZ-Lehrenden (Kapitel 3.3.) beschrieben werden. Der zweite Teil dieser Arbeit widmet sich der empirischen Untersuchung und bietet zuerst eine Besprechung der methodisch-methodologischen Vorgehensweise (Kapitel 4.-6.2.), gefolgt von der Darstellung der wichtigsten Erkenntnisgewinne der vorliegenden Untersuchung (Kapiteln 7.-7.7.). Die Zusammenfassung der Arbeit bietet schließlich einen Überblick über die gewonnenen Erkenntnisse und einen Ausblick auf mögliche weiterführende Diskussionen.

2. Differenzmerkmal Sprache

Sprache ist nicht nur ein komplexes linguistisches Phänomen, sondern auch ein soziales Konstrukt, das die „soziale Wirklichkeit nicht nur ‘abbildet’, sondern sie (mit)konstruiert“ (Dirim/Knappik/Thoma 2018: 55). Sie stellt auf der einen Seite ein wichtiges Kommunikationsmittel dar. Auf der anderen Seite ist sie auch ein Mittel, mit dem Differenzordnungen konstruiert werden, wobei verschiedene Sprachen in der Gesellschaft über- oder untergeordnet werden. Bei diesem Vorgang werden weiters die Sprecher*innen der unterschiedlichen Sprachen sozial unterschiedlich positioniert und kategorisiert. Solch

eine Funktionalisierung von Sprachen bezieht sich auf koloniale Denktraditionen, nach denen neben anderen Merkmalen, wie etwa Merkmalen physiognomischer Art, Religion oder Kultur, auch die Sprache als Differenzmerkmal herangezogen wurde, um die Überlegenheit des Westens gegenüber dem Osten und seiner Bevölkerung zu legitimieren. Anfang des 20. Jahrhunderts wurden sogar Typologisierungen und Klassifizierungen von Sprachen in verschiedene Sprachfamilien, wie z.B. von Friedrich Schlegel, Franz Bopp, Wilhelm von Humboldt und August Schleicher aus der deutschsprachigen Wissenschaft genutzt, um die Wertigkeit verschiedener Sprachen und deren Sprecher*innen zu legitimieren.

Die Konstruktion von Sprachfamilien ist verbunden mit einer Erkenntnispolitik der Superiorisierung der eigenen Sprache und damit der eigenen Nation der jeweiligen Philologen, die die Werke verfassten. Dabei werden andere Sprachen und deren SprecherInnen aufgrund arbiträr erscheinender Merkmale als anders (Polarisierung) und als inferior (Hierarchisierung) konstruiert, was wiederum an Rassekonstruktionen anschließt (Knappik 2016: 234).

Die Kolonialzeit gehört zwar der Vergangenheit an, aber koloniale Denkschemata und Praxen sind immer noch in vielen Aspekten der heutigen Gesellschaften spürbar, weshalb ein anderer Begriff im wissenschaftlichen Diskurs, nämlich die „Postkolonialität“ etabliert wurde.

Die unterschiedliche Wertigkeit von Sprachen, Sprachregistern und Akzenten wurde in vielen zeitgenössischen Studien untersucht und deren Existenz bestätigt. Settinieri (2011) zeigt diesen Vorgang am Beispiel von Ausspracheabweichungen in der als *nativ* bezeichneten deutschen Sprache. Die Autorin analysiert in ihrer Studie die Bewertungen einzelner Akzente durch 100 befragte Studierende. Bei der Bewertung wurden verschiedene Merkmale herangezogen, wie z.B. „bestimmte Wortmelodie“ oder die „Betonung“ eines Wortes (vgl. Settinieri 2011: 73). Die Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse dieser quantitativen Studie. Dabei fällt auf, dass z.B. ein französischer oder spanischer Akzent von vielen Befragten positiv bewertet wurde, wohingegen ein türkischer Akzent keine einzige positive Bewertung erlangte. Zusammenfassend schreibt Settinieri (2011: 77) in ihrem Artikel, dass die Bewertung einzelner Ausspracheabweichungen und die globale Bewertung eines Akzents einander tatsächlich bedingen und unterstreicht die Tatsache, „dass die Bewertung von Ausspracheabweichungen auch damit zusammenhängt, auf welche Herkunft des Sprechers sie schließen lassen“.

„Sprache“	Positiv	Negativ
Arabisch	1	6
Chinesisch	-	7
Englisch	25	5
Englisch, amerikanisches	4	6
Englisch, britisches	3	-
Englisch, Oxford	-	1
<i>Französisch</i>	54	20
Italienisch	16	5
Niederländisch	13	7
Polnisch	5	24
<i>Russisch</i>	15	56
Spanisch	26	10
Türkisch	-	24

Abbildung 2: „Beliebte und unbeliebte Akzente im Deutschen“ (Settinieri 2011: 73)

Knappik und Dirim (2013) zeigten auf, wie die legitimen und illegitimen Sprecher*innen einer Sprache und die Herrschaftsverhältnisse in der österreichischen Gesellschaft anhand des Merkmals Sprache konstruiert werden. Sie untersuchten die sprachlichen Anforderungen des PH-Studiums und führten dazu Interviews mit 35 Dozent*innen und Praxisbegleiter*innen aus sieben PH-Standorten in Österreich durch. Sie stellten fest, dass die sprachlichen Normabweichungen von Studierenden in dialektische und migrationsspezifische Abweichungen unterteilt und dementsprechend unterschiedlich bewertet wurden. Von den befragten Dozent*innen wurden dialektbezogene Abweichungen (wie z.B. ein Fallfehler) im Sprachgebrauch von Studierenden toleriert, da diese als etwas, was man noch verbessern könnte, betrachtet wurden. Migrationsbedingte Normabweichungen galten aber seitens der Befragten ausschließlich als nicht akzeptabel. Laut der Aussage einer interviewten Person konnte eine Studentin wegen eines Artikelfehlers das Praktikum (und damit auch das Studium) nicht positiv abschließen. Somit war die Annahme der Dozent*innen impliziert, dass migrationsbedingte Sprachfehler kein Verbesserungspotenzial haben. Knappik, Dirim und Thoma (2018) fassen die aus der Studie gewonnenen Erkenntnisse folgendermaßen zusammen: „Hier zeigt sich, dass Sprache mit nationaler bzw. ethnischer Zugehörigkeit verschränkt gedacht wird und dass es nicht nur darum geht die legitime Form der legitimen Sprache zu sprechen,

sondern diese auf eine ethnisch markierte Weise zu sprechen” (Dirim/ Knappik/Thoma 2018: 57).

Die oben genannten Studien zeigen auf, dass es in der Diskussion über Sprache nicht nur um „ein Medium der (non) verbalen Verständigung” geht, sondern die Sprache eine „implizite Trägerin von machtvollen Zuschreibungs- und Strukturierungsprozessen” (Mörge/Schnitzer 2015: 8) darstellt. In diesem Prozess werden einige Sprachen und deren Sprecher*innen in der Gesellschaft anerkannt, andere aber missachtet. Dirim und Mecheril (2010) definieren Sprache als „ein Feld systematischer Unterscheidungen, in dem sich zunächst unterschiedliche Sprachen, Sprachvarianten sowie Dialekte und Kommunikationsformen finden” (Dirim/Mecheril 2010: 100). Nicht alle Sprachen und Sprachvarianten erlangen aber im gleichen Ausmaß Anerkennung. Besonders regionale Dialekte und migrantische Sprachen werden oft „als illegitime Sprachen oder Codes markiert, um sie aus dem Bereich des legitimen gesellschaftlichen Sprechens – und damit auch des partizipatorischen demokratischen Handelns – herauszuhalten, damit die gesellschaftlichen Machtverhältnisse nicht gefährdet werden” (Roth 2013: 39). Für die Stabilisierung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse wird in vielen Ländern, darunter auch in Österreich, eine Einsprachigkeitsideologie verfolgt. Diese Ideologie, die im 19. Jahrhundert mit der Herausbildung der Nationalstaaten entstand und heute noch anhält, stützt sich auf die Vorstellung „der Vereinheitlichung und Standardisierung einer Einheitssprache als Kommunikationsmedium und nationalstaatliche Identifikationsfigur” (Mörge/Schnitzer 2015: 16). Dieses tief verankerte Konzept der gesellschaftlichen Einsprachigkeit in sich homogener Nationen bestärkt die Ansprüche darauf, die faktische Mehrsprachigkeit in einer Migrationsgesellschaft nicht zuzulassen. Migrantische Mehrsprachigkeit stellt „ein umkämpftes Thema” dar, das aus der nationalen Perspektive verschiedene Widersprüche aufweist (vgl. Gouma 2017: 72). Im folgenden Kapitel möchte ich besonders auf diese Widersprüche eingehen und davon ausgehend die aktuellen Verhältnisse im Mehrsprachigkeitsdiskurs in Österreich aufzeigen.

2.1. Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft

Mehrsprachigkeit stellt eine Tatsache innerhalb der Migrationsgesellschaft dar, die vor allem mit Migrationsbewegungen verbunden ist (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 115). Die gelebte Zwei- und/oder Mehrsprachigkeit ist für eine Migrationsgesellschaft kennzeichnend, weswegen sie ein viel diskutiertes Thema des öffentlichen, medialen und

politischen Diskurses ist (vgl. Dorostkar 2013: 19). Der Umgang mit Mehrsprachigkeit weist unterschiedliche Widersprüche auf. Der erste Widerspruch ist auf die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Bereicherung für das Individuum und die Gesellschaft zurückzuführen. Mehrsprachigkeit wird meistens als „Chance“ begriffen und als „Ressource“ wahrgenommen. Diese Erkenntnis ist sowohl auf der politischen (wie z.B. Förderung von Mehrsprachigkeit durch die Europäische Kommission) und medialen „Mehrsprachigkeit ist ein Mehrwert“ (Ortega 2017) Ebene, als auch auf der institutionellen (siehe beispielsweise die „Strobler Thesen“ des ÖDAF, Netzwerk SprachenRechte etc.) Ebene zu beobachten. Der Widerspruch besteht aber darin, „dass es SprecherInnen und soziale Gruppen gibt, die aus ihrer Mehrsprachigkeit weder ökonomischen noch symbolischen oder kulturellen Mehrwert generieren können“ (Gouma 2017: 73). Die Mehrsprachigkeit vieler Sprecher*innen wird nicht nur nicht anerkannt, sondern sogar als negativ bewertet. Beispiele dafür sind etwa migrantische Mehrsprachigkeiten sowie regionale Dialekte, die oft als „Störfaktoren“ auf unterschiedlichen Ebenen bezeichnet werden. Bourdieu (1993) verwendet in diesem Kontext den Begriff „sprachlicher Markt“, womit hierarchische (Macht-)Verhältnisse von Sprache(n) und Sprecher*innen bezeichnet werden (vgl. Bourdieu 1993: 115). Der Autor differenziert zwischen legitimen und illegitimen Sprachen, wobei legitime Sprachen über einen hohen symbolischen Wert verfügen (vgl. Bourdieu 1993). „Die legitime Sprache stellt bei Bourdieu die offizielle, kodifizierte Standardsprache dar, welche den Sprachpraxen der Herrschenden entspricht“ (Lehner 2017: 87 nach. Bourdieu 2012 [1982]: 59). So betrachtet wird einigen migrantischen Sprachen und deren Sprecher*innen die Legitimität zu- oder abgesprochen. Sprecher*innen der illegitimen Sprachen werden durch Sanktionen bedroht und gezwungen, die legitimen Sprachen zu lernen, sonst werden sie „von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 2012 [1982]: 60). Krumm (2016) spricht hier von „Elitemehrsprachigkeit“ und „Armutsmehrsprachigkeit“, was bedeutet, dass „die Beherrschung bestimmter Sprachen [...] honoriert [wird], während Kompetenzen in anderen Sprachen nicht nur nicht honoriert, sondern als Ausgrenzungsindikatoren genutzt werden“ (Krumm 2016: 59).

Der zweite Widerspruch ergibt sich aus der hegemonialen und restriktiven nationalstaatlichen Sprachenpolitik vieler Migrationsgesellschaften, die trotz einiger Bemühungen und des „Paradigmenwechsels“ (Busch 2013) in der

Mehrsprachigkeitsforschung die Einsprachigkeitsideologie verfolgt. Diese drückt sich in nationalstaatlich diktierten monolingualen Strukturen und Zwängen aus, von denen besonders diejenigen Sprecher*innen betroffen sind, „deren Mehrsprachigkeit sich nicht als ökonomisches und symbolisches Kapital konzeptualisieren [lässt]“ (Gouma 2017: 74). Diesem Zwang sind aber nicht nur die Sprecher*innen migrantischer Sprachen ausgesetzt, sondern auch die Sprecher*innen verschiedener Dialekte, Jargons usw. Betrachtet man den Diskurs über Mehrsprachigkeit, so wird deutlich, dass es hier nicht nur um die „Techniken des korrekten Anwendens“ und die Steigerung des „ökonomischen Wettbewerbsvorteil[s]“ (vgl. Quehl/Mecheril 2008) geht.

Vielmehr werden sowohl über die Thematisierung von Sprache(n) als auch über sprachliche Praktiken immer auch Fragen des nationalstaatlichen Kontextes und der (nationalen) Zugehörigkeit und damit einhergehende machtvollere Zuschreibungen und Differenzsetzungen über symbolische Sprachgrenzen vorgenommen (Mörten/Schnitzer 2015: 8).

Letztlich stellt sich die Frage, welche Funktion der Mehrsprachigkeit und der deutschen Sprache generell in der österreichischen Gesellschaft zukommt. Wenn man von vergangenen und aktuellen Migrationsbewegungen ausgeht, kann man Österreich als ein Einwanderungsland bezeichnen, „in dessen Gesellschaft Mehrsprachigkeit und Mehrfachzugehörigkeit die Norm darstellen“ (Hrubesch 2013: 54). Im österreichischen Migrations- und Integrationsdiskurs kommt der deutschen Sprache eine besondere Bedeutung zu. Denn die „gelungene“ Integration setzt einerseits das Beherrschen der Landessprache seitens der Zuwander*innen voraus, andererseits ist der Aufenthalt im Land mit der Beherrschung der deutschen Sprache verbunden (Stichwort: „Integrationsvereinbarung“). Die Deutschkenntnisse stellen aber nur einen Aspekt von vielen anderen Aspekten dar, die zum Integrationsprozess beitragen können. Oft erleben viele Zuwander*innen, dass ihnen trotz guter Deutschkompetenzen Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf und/oder Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten verwehrt bleiben.

Nach der aktuellen Sprachenpolitik in Österreich herrscht auf die Schule bezogen ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994), was ein Zeichen hegemonialer und nationalstaatlicher Sprachenregelung darstellt. Der Staat erkennt die faktische Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und verfolgt die Einsprachigkeitsideologie, nach der „Deutsch über alles“ (Wurzenrainer/Laimer 2018: 10-2) steht. Dies lässt sich u.a. an der

gesetzlichen Verpflichtung von Drittstaatsangehörigen erkennen, bereits vor der Einwanderung nach Österreich Deutschkenntnisse auf A1 Niveau nachzuweisen. Durch die neuen Bestimmungen zur „Integrationsvereinbarung“ im Jahr 2006 wurden die Maßnahmen für Zuwander*innen noch verschärft, d.h. das notwendige Niveau der Deutschkenntnisse wurde auf A2 angehoben und der Zeitrahmen, der zugewanderte Menschen für das Erlernen der deutschen Sprache zur Verfügung steht, wurde verkürzt. Auch in Bildungseinrichtungen, wie zum Beispiel Schulen, kann man die Einsprachigkeitsideologie beobachten. Es wurde zwar im Regierungsprogramm 2008 (vgl. SPÖ-ÖVP-Regierung 2008: 206) die Förderung der Deutschkompetenzen und auch der Herkunftssprache(n) von migrantischen Schüler*innen als Ziel gesetzt, dies wird aber im Schulalltag anders praktiziert. Laut Kukovetz, Sadjed und Sprung (2014: 233) „befinden sich [...] weitgehend nur Maßnahmen zur Förderung des Deutschlernens und nicht des Erlernens der Erstsprache“ in Umsetzung.

Der monolinguale Habitus prägt auch die österreichische Erwachsenenbildung. Kukovetz, Sadjed und Sprung (2014) zeigten in ihrer Studie anhand von Interviews mit Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund aus verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung, „dass die Sprache ausschlaggebend für Diskriminierung oder Nicht-Diskriminierung sein kann und dass die Einschätzung der Deutschkenntnisse dabei eine große Rolle spielt“ (Kukovetz/Sadjed/Sprung 2014: 241).

Mit Begriffen wie „Linguizismus“ und „*native speakerism*“, auf die sich meine empirische Forschung stützt, werden all die Abwertungs- und Ausgrenzungsprozesse bezeichnet, die anhand des Differenzmerkmals „Sprache“ geschehen. Beiden Instrumenten der Ausgrenzung liegt die Tatsache zugrunde, dass die Differenzkategorie „Sprache“ diskriminierende Effekte erzeugen kann. In den folgenden Kapiteln werden sowohl Linguizismus und *native speakerism* umfassend behandelt, als auch der Begriff „Diskriminierung“ im migrationsgesellschaftlichen Kontext erläutert.

2.2. Das Phänomen des „Linguizismus“

Der Gebrauch des Terminus „Linguizismus“ ist in der deutschsprachigen Wissenschaft wenig verbreitet. Linguizismus ist eine spezifische Form des Rassismus, die aufgrund von staatlichen und gesellschaftlich-hegemonialen sprachlichen Normabweichungen, wie z.B. Akzente, Sprachregister und generell Sprachen, anzutreffen ist und ihren Ausdruck in

Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Sprecher*innen mit diesen sprachlichen Normabweichungen findet (vgl. Dirim 2010: 91). Linguizismus stellt ein Instrument dar, mit dem eine bestimmte soziale Rangordnung in der Gesellschaft hergestellt und Macht auf sozial schwächere Gruppen ausgeübt wird. Dementsprechend werden die Sprachen von elitär positionierten Gruppen als „Norm“ bezeichnet. Eine bestimmte gesellschaftliche Position setzt die sprachliche Anpassung an diese Norm voraus (vgl. Dirim 2010: 91).

Springsits (2015) beschreibt linguizistische Praxen folgenderweise:

Um unterschiedlichen Zugang zu Ressourcen, Chancen oder Rechten zu legitimieren oder um eine Ungleichbehandlung zu erlauben, werden Personen nach ihrer realen oder zugeschriebenen „Sprachigkeit“ in als (weitgehend) homogen gedachte Gruppen eingeteilt, die untereinander hierarchisiert werden (Springsits 2015: 92).

Es werden also homogene Sprachgruppen konstruiert und den Mitgliedern dieser Gruppen bestimmte einheitliche sprachliche Eigenschaften zugeschrieben. Durch diese zugeschriebenen Eigenschaften werden Personen für bestimmte Kontexte als mehr oder weniger qualifiziert angesehen und somit wird eine Hierarchisierung zwischen den verschiedenen Sprachgruppen erzeugt. „Ein Scheitern in oder ein Ausschluss aus diesen Kontexten scheint dann völlig natürlich“, so Springsits (2015: 93). Wie bereits erwähnt, ist Linguizismus besonders dann anzutreffen, wenn eine Person von der Standardsprache abweichende Formen wie Dialekte, Ethnolekte, Sprachmischungen, Akzente etc. spricht. Dafür verwendet Springsits (2015) den Begriff „ein gewisses Reinheitsgebot“. Das heißt, „[...] Einflüsse von außen werden mit Skepsis betrachtet und als unterschiedlich „gefährlich“ eingestuft, je nach dem Prestige oder Marktwert der Einfluss nehmenden Sprache oder Varietät des gesellschaftlichen Kontextes“ (Springsits 2015: 95).

Linguizistische Denktraditionen lassen sich in vielen Bereichen der Gesellschaft erkennen. Besonders in früheren Zeiten war Linguizismus offen und deutlich zu beobachten. Ein Beispiel im europäischen Raum stellt die nationalstaatliche Sprachenpolitik des Dritten Reiches dar, als im Elsass der französische Sprachgebrauch verboten und sanktioniert wurde. Der ausschließliche Gebrauch der deutschen Sprache, aufgrund dessen sogar französische Bücher verbrannt wurden, sollte die deutsche Nation stärken. Im englischsprachigen Raum ist Linguizismus hauptsächlich mit den Kolonialmächten und deren Sprachenpolitik in Afrika verbunden. Cyffer (2009), der sich ausführlich mit der linguistischen Afrikawissenschaft beschäftigte, nennt neben physiognomischen und sozialen Differenzmerkmalen auch das Merkmal „Sprache“, das verwendet wird, „um die

Unterlegenheit von Menschen in Afrika und deren Ausbeutung bzw. deren Führungsbedürftigkeit zu legitimieren“ (Dirim 2016a: 202). Neben dem Terminus Linguizismus führt Dirim (2010) einen neuen Begriff, nämlich den „Neo-Linguizismus“ ein und beschreibt ihn folgenderweise:

Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken (Dirim 2010: 96).

Die Autorin nennt verschiedene Bereiche wie Medien, Kunst und Literatur, Schule, Bildungsadministration und wissenschaftliche Publikationen, in denen neo-linguizistische Praktiken auftreten. Am Beispiel von Schulen ist der Neo-Linguizismus etwa in „Sprachgeboten“ für migrantische Schüler*innen zu sehen, mit denen aber eigentlich „Sprachverbote“ verdeckt werden. Im Jahr 2015 wurde dieses Gebot in einer Mödlinger Schule in Wien offen ausgesprochen, als die Direktion dieser Schule den „Fremdsprach-Gebrauch in Pausen“ verbot (vgl. Mödlinger Schule verbot Fremdsprach-Gebrauch in Pausen 2015). Dirim (2010) beschreibt einige weitere wichtige Merkmale des Neo-Linguizismus, die man in einer Migrationsgesellschaft vorfinden kann. Diese sind:

- a) Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten (›Wir halten uns alle daran Deutsch zu sprechen‹).
- b) Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, für die ›Beherrschten‹ (›Es ist für die Jugendlichen gut, auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen‹).
- c) Neo-Linguizismus sieht den Einbezug ›der sprachlich Anderen‹ programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprache ausschließende Inklusion ihrer Dispositionen beraubt (›Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen‹).
- d) [...] Deutsch wird nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, der der sprachlichen Realität nicht entspricht (›Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann‹).
- e) Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen (›German only‹) (Dirim 2010: 112).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch Sprache einerseits eine nationale Zuschreibung und andererseits eine gesellschaftliche Rangordnung produziert wird, wobei die jeweilige Landessprache immer über die höchste Position in dieser Rangordnung verfügt. Linguizistische Handlungen, die in einer Gesellschaft absichtlich oder unabsichtlich geschehen, sind an Menschen gerichtet, „die nicht die Nationalsprache eines Staates in monolingualer Form und als ‚native speaker‘ sprechen“ (Dirim 2010: 97).

2.3. Das Konzept des *native speakerism*

Der Diskurs zu *native speaker* und *native speakerism* ist seit mehreren Jahren ein vielfach diskutiertes Thema in der englischsprachigen Wissenschaft, das vor nicht allzu langer Zeit auch im deutschsprachigen Raum wichtige Bedeutung erlangt hat. Bei dem Diskurs geht es nicht nur um ein linguistisches Phänomen, sondern auch um ein soziales Konstrukt, nach dem ein „natio-ethno-kulturelles Anderes“ anhand einer Sprache in einer Gesellschaft produziert und gesellschaftliche Machtkonstellationen des „Wirs“ gefestigt werden.

Der Grundidee der linguistischen Diskussion zufolge werden zwei in sich homogene Gruppen – *native speaker* und *non-native speaker* – gegenübergestellt, die sich bezüglich ihrer Sprachkompetenz unterscheiden, d.h. es wird angenommen, dass eine *native* Sprachkompetenz existiert und dieser muttersprachliche Sprachgebrauch für eine beliebige berufliche Laufbahn zulänglich ist. Ein Beispiel hierfür wären einige Stellenausschreibungen für Deutschtrainer*innen-Jobs, in denen „muttersprachliches Niveau“ oder „Deutsch als Muttersprache“ als Voraussetzung für die Ausübung dieses Berufs genannt wird. So wird die muttersprachliche Sprachkompetenz als einzig legitimes Qualitätsmerkmal angesehen, die alle muttersprachigen Personen für die Tätigkeit als Sprachlehrende qualifiziert und alle anderen, die über dieses Merkmal nicht verfügen, disqualifiziert. Khakpour (2016: 210) nennt das „eine mystifizierte Vorstellung“ von Sprachkompetenz, wonach diese ausschließlich durch die Geburt und somit „natürlich“, also nie durch andere Aneignungsprozesse, erreicht werden kann. In dieser Diskussion wird aber die Tatsache übersehen, dass die Sprachkompetenz auch unter Muttersprachler*innen heterogen ist und nicht alle Muttersprachler*innen über eine „perfekte“ Sprachkenntnis verfügen (vgl. Holliday 2005: 4; Döll 2014: 22). In Anbetracht dieser Tatsache ist es unmöglich festzustellen, ob eine „non-native“ Person die deutsche Sprache „auf muttersprachlichem Niveau“ kann, denn es wäre zuvor zu klären, welche/r Muttersprachler*in für diese Unterscheidung herangezogen werden sollte. Das Sprachniveau unter Nicht-Muttersprachler*innen ist auch unterschiedlich und „kann auch über dem von Muttersprachler*innen liegen“, wie Döll (2014: 22) anmerkt. Auch Davies (1991: 45; In: Khakpour 2016: 211) bestreitet die bloße Unterscheidung zwischen *native speaker* und *non-native speaker*, die er eher als Majoritäts-Minoritäts-Konstellation innerhalb einer Gesellschaft sieht. Der Autor betont darüber hinaus die Fähigkeit der sogenannten Zweitsprachler*innen, sich eine andere Sprache auf muttersprachlichem Niveau aneignen zu können.

Ausgehend von der oben dargestellten linguistischen Diskussion bleibt die Frage offen, was genau muttersprachliche Sprachkompetenz ist und über welche Eigenschaften eine Person verfügen muss, um als Muttersprachler*in zu gelten. Die Bezeichnungen *native speaker* und *non-native speaker* sind laut Holliday (2005: 4ff.) äußerst diffus und können sich sogar auf den/die Nicht-Muttersprachler*in negativ auswirken: „Labelling speakers as “non-native“ silently robs them of the right to speak in the language they might know best”. Denn bei manchen Nicht-Muttersprachler*innen sind die Zweitsprachkenntnisse aus verschiedenen Gründen besser als die Sprachkenntnisse in der Erstsprache (vgl. Miladinović 2014: 44).

Viele Wissenschaftler*innen behandeln die Konzepte *native speaker* und *non-native speaker* aus verschiedenen gesellschaftlichen Blickwinkeln. Kachru (1997) nennt die Dichotomie des *native speakers* ein linguistisches koloniales Konstrukt und bezieht dabei postkoloniale Diskurse mit ein, wonach die Unterscheidung zwischen Zentrum und Peripherie bzw. „Selbst“ und „Anderen“ anhand der Differenzierung von Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen unternommen wird. Auch Brutt-Griffler und Samimy (1999) schließen sich Kachrus (1997) Analyse an und bezeichnen die Begriffe *native speaker* und *non-native speaker* als eine „sozial konstruierte Identität“, die einem angehaftet wird und woraus nicht mehr zu entkommen ist“ (Brutt-Griffler und Samimy 1999: 416; In: Khakpour 2016: 211f.). Als wichtigste Unterscheidungsmerkmale zwischen *native speaker* und *non-native speaker* nennen die Wissenschaftler*innen „national origin and accent“ (Brutt-Griffler und Samimy 1999: 416; In: Khakpour 2016: 212). Interessant ist, dass es sich beim Merkmal „national origin“ um einen außersprachlichen Aspekt handelt, der für die Differenzkategorie *native* vs. *non-native* herangezogen wird, wodurch auf legitime und illegitime Sprecher*innen hingewiesen wird. Solche außersprachlichen Faktoren, die Brutt-Griffler und Samimy (1999) „soziale Variable“ nennen, produzieren zwei Identitäten – „Eigene“ und „Andere“ – und deuten auf das aus postkolonialen Ansätzen stammende Zentrum-Peripherie-Konzept hin. Holliday (2006) sucht den Ursprung der Trennung zwischen *native speaker* und *non-native speaker* in englischsprachigen westlichen Bildungskulturen und führt den Terminus *native speakerism* ein. Damit bezeichnet er „die Überhöhung einer Sprachvariante, die qua Geburt zu einer Nation zugehörigen SprecherInnen zugeschrieben wird“ (Knappik 2016: 230).

Die Unterscheidung zwischen *native speaker* und *non-native speaker* thematisiert Holliday (2006) anhand der Lehrenden-Positionierung und illustriert diese aus verschiedenen Gesichtspunkten der professionellen Praxis. Der Autor zeigt auf, dass *native speaker*-Lehrenden, die als Repräsentant*innen der westlichen Kultur dargestellt werden, perfekte Sprachbeherrschung und Vermittlung der englischen Sprache zugeschrieben werden. Holliday (2006) knüpft sein Konzept an den von Said (1978) vertretenen Gesichtspunkt des Orientalismus an und sieht eine „moralische Verpflichtung“ des *native speakers* darin, „eine (vermeintlich) höherwertige Kultur des Lehrens und Lernens zu Kolleg*innen und Lerner*innen zu bringen, die als solche wahrgenommen werden, die sonst nicht zu Erfolg gelangen könnten“ (Khakpour 2016: 213). Noch ausführlicher behandelt Thomas Paul Bonfiglio (2010) die Kausalität zwischen Sprache, Nation und dem *native/non-native speaker*-Konzept. Ausgehend von der historischen Entstehung der Konzeptualisierung von Sprache zeigt der Autor, dass die Konstellation von *native speaker* und Nation nichts anderes ist als ein Versuch, die eigene Macht aufrechtzuerhalten und zu vergrößern. Dafür formuliert er den Terminus *native language nationality*, der nichts mit Linguistik zu tun hat, sondern von sozialen, politischen, historischen, psychologischen und kulturellen Ängsten erschaffen ist, die auf die Sprache übertragen wurden und so die Basis dafür geschaffen wurde, zwischen dem „Eigenen“ und dem „Anderen“ die Grenze zu bilden. Außerdem wird durch die Abgrenzung zwischen „Wir“ und den „Anderen“ der ethnisch „begründete“ Besitzanspruch auf die jeweilige Landessprache bekräftigt, was Bonfiglio (2013) *ethnic ownership of language* nennt (vgl. Khakpour 2016: 213f.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Dichotomie *native speaker/non-native speaker* ein Beispiel dafür darstellt, wie die Kategorie Sprache zur Differenzkonstruktion herangezogen wird und somit manchen Menschen die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft verwehrt bleibt oder diese in Frage gestellt wird. Allein der Status des *native speakers* kann keine eindeutige Antwort darauf geben, wie gut eine Person eine Sprache beherrscht und doch positioniert dieser Status diese Personen als legitime Sprecher*innen, die über den einzigen Besitzanspruch auf eine Nationalsprache verfügen. So werden in der Gesellschaft zwei Gegensätze – „Selbst (Wir)“ und „die Anderen“ – reproduziert, wobei das „Selbst (Wir)“ die Mehrheit einer Gesellschaft abbildet und sich als privilegiert darstellt. Diese Unterscheidung zwischen „Wir“ und „den Anderen“ verweist auf das Phänomen des *othering* (Spivak 1984), das aus den Diskursen des Orientalismus und der Postcolonial Studies stammt (vgl. Khakpour 2016: 201).

2.4. Phänomene des *othering*

Mit Phänomenen des *othering* beschäftigte sich bereits Said (1978) in seinem Buch *Orientalism*, in dem er anhand der Analyse verschiedener journalistischer und politischer, vor allem aber literarischer Texte (wie z.B. Charles Dickens oder Jane Austen) diskursive Praktiken zwischen „Orient“ und „Okzident“ beschrieb. Mit dem Terminus „Orientalismus“ bezeichnet er Machtverhältnisse, die zwischen dem übergeordneten Westen und dem ihm untergeordneten Osten herrschen. Durch den Orientalismus wird zwischen Menschen im Orient und in Europa differenziert, wobei die Europäer*innen als „positionelle Superiorität“ (*positional superiority*; vgl. Said 2003: 5; In: Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 49) den orientalischen Menschen gegenübergestellt werden. Dabei ist das positive Bild des Okzidents mit Maskulinität, Rationalität und Fortschritt verbunden, während der Orient als feminin, irrational und primitiv konstruiert wird¹ (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020: 107). Mit der Beschreibung der diskursiven Praktiken zeigte Said (1978) auf, wie diese „dazu instrumentalisiert wurden, um die europäische Kolonisationspolitik zu legitimieren bzw. voranzutreiben“ (Mikura 2013: 7).

Aus dem Orientalismus leitete Spivak (1985) das Phänomen des *othering* ab, das es ermöglicht, „den Diskurs des Fremdmachens als gewaltvolle hegemoniale Praxis zu beschreiben“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 42). *Othering* ist ein Phänomen zur Konstruktion von bestimmten Menschen und Gruppen zu „Anderen“ und in Abgrenzung zum imaginierten natio-ethno-kulturellen „Wir“, das dabei in der Regel unerwähnt bleibt (vgl. Schröder 2019: 39). Der Prozess des *othering* „kann als eine Hierarchisierung der Gesellschaft verstanden werden, wobei sich eine „Mehrheit“ („Wir“) von einer „Minderheit“ („Nicht-Wir“) durch Zuschreibungen an diese abgrenzt und sich als privilegiert darstellt“ (Turecek 2015: 21).

Thomas-Olalde und Velho (2011) beschreiben *othering* als einen Prozess „in which, through discursive practices, different subjects are formed, hegemonic subjects – that is, subjects in powerful social positions as well as those subjugated to these powerful conditions“ (Thomas-Olalde/Velho 2011: 27). Nach dieser Definition bezeichnet *othering*

¹ „Freilich waren die Stereotypen nie kohärent: Der Orient wurde schließlich nicht nur verachtet, sondern für seine Spiritualität und die reiche Tradition auch geachtet“ (Castro Varela/Dhawan 2020: 107).

diskursive Praktiken, welche bestimmte Subjekte entweder in eine superiore oder in eine untergeordnete Position stellen oder stärken. Die über- bzw. untergeordneten Subjekte bewegen sich somit in einem „Wir-/Nicht-Wir-Raum“, der zur Minorisierung, der Ein- und Ausgrenzung „Anderer“ führt. Hier kann *othering* als Subjektivierung bzw. Subjektivierungspraktik verstanden werden. Unter der Perspektive von *othering* als Subjektivierungspraktik werden Zugewanderte aufgrund ihrer „Nation“, „Rasse“, „Religion“ oder „Kultur“ oftmals zu minorisierten Subjekten („Anderen“). Diese Praktiken haben „für bestimmte Subjekte alltägliche, lebensweltliche Konsequenzen“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 50). Eine Konsequenz kann etwa die Verweigerung des Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen sein. Als Dimensionen der Subjektivierung sind beispielsweise Religion, Sprache oder auch die Dimension der physiognomischen Charakteristika zu nennen (vgl. Miladinović 2014: 16).

Laut Mecheril und Thomas-Olalde (2011: 49) kann *othering* aber auch als eine Praxis der Objektivierung verstanden werden: „Objektivierung ist immer eine relationale Operation, die «Andere» als Subjekte hervorbringt, unter Bedingungen der eigenen positionellen Superiorität“. Die Objektivierung bezeichnet also ein diskursives Verfahren, das durch die eigene übergeordnete Stellung „Andere“ als Subjekte herstellt. Als „Objektivierungspraxen“ bezeichnen die Autoren jene sprachlichen Formen, die aus Subjekten „Exemplare“ herstellen. Laut Said (1978) greifen Objektivierungspraxen auf das Instrument der Beschreibung zurück, um Fakten zu erzeugen. Demzufolge wird bei Objektivierungspraxen oftmals der Ausdruck *ethnographical present tense* verwendet, der die konstante Darstellung der Subjekte oder Gruppen in geschichtlichen und politischen Kontexten ausdrückt. Mecheril und Thomas-Olalde (2011) schreiben in ihrem Artikel weiters, dass

verobjektivierende Praktiken nicht nur momentane und subjektive Erfahrungen oder Beobachtungen auf die Ebene von objektivem Wissen [erheben], sie abstrahieren und befestigen zugleich die (machtpolitischen) Differenzen, die die Beobachtungen und ihre Artikulation ermöglichen (Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 49).

Außerdem tragen diese Praxen zur Beibehaltung der Beziehungen zwischen Beobachtenden und Beobachteten bei, bzw. zwischen denen, die beschreiben und denen, die beschrieben werden. *Othering* beschreibt also den Prozess, der die „Anderen“ zu „Anderen“ macht und damit das eigene positive Selbstbild produziert. Es wird auch als Prozess des „Different-Machens“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 60) bezeichnet, der

Komponenten der Zuschreibung, Unterwerfung und Ausschließung beinhaltet. Der Vorgang des *othering* kann folgenderweise beschrieben werden: Um Andere verstehen zu können, werden erst verschiedene „Informationen“ über sie gesammelt. Das Wissen, das in diesem Prozess gewonnen wird, wird für jegliche Erklärung der Anderen eingesetzt. Diese Erklärung trägt zur Homogenisierung und Essentialisierung der Anderen bei, denn die Anderen werden als homogen präsentiert, kennzeichnende Eigenschaften essentialisiert und auf ganze Gruppen bezogen (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 48).

Velho (2010: 115) beschreibt *othering* aus dem Integrationsdiskurs heraus und definiert es als eine „kollektive Erfahrung von Minorisierten“. *Othering*, also die Erfahrung „des/der zum/zur Anderen-Gemachten“ wird nämlich erst von minorisierten Anderen als solches empfunden. Der Integrationsdiskurs beruht laut Velho (2010) auf der Annahme, dass in einer einheitlichen Gesellschaft kulturell „Andere“ existieren, die sich integrieren oder besser, assimilieren sollten. Die Assimilation wird aber von der Mehrheitsgesellschaft nicht ganz zugelassen, da dies sonst das Selbstverständnis des „Wirs“ gefährden würde. Denn die Existenz des Wirs kann nur durch die Konstruktion der „Anderen“ und in Abgrenzung zu ihnen bestätigt werden. Velho (2010) verwendet in diesem Kontext den Ausdruck „Double-Binds“, was so viel wie „doppelte Forderung“ bedeutet. Das heißt, es wird zwar der Verzicht auf das Eigene und die Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft von den „Anderen“ verlangt, aber dennoch sollen noch genügend Differenzen zum „Wir“ vorhanden sein. Diese Paradoxie hat zur Folge, dass die Migrant*innen dem Status der „Anderen“ nie entkommen können, da sie immer als solche bezeichnet werden.

In der österreichischen Integrationsdebatte wird Integration als ein Prozess angesehen, der entweder auf positive oder auf negative Art und Weise geschehen kann. Für die gelungene Integration wird einerseits die Ablegung der eigenen natio-ethno-kulturellen Eigenschaften seitens der Migrant*innen vorausgesetzt, andererseits sollen sie bestimmte Leistungen in der Gesellschaft erbringen. Wird die geforderte Leistung nicht erfüllt, kann einem die „erfolgreiche“ Integration verwehrt bleiben. Die Paradoxie besteht aber darin, dass sich Migrant*innen nicht ganz assimilieren dürfen, da sonst das „Wir“ der Mehrheitsgesellschaft nicht konstruiert und bestätigt werden kann.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass unter *othering* die Konstruktion zweier Gruppen – des „Wirs“ und der „Anderen“ – in der Migrationsgesellschaft verstanden wird.

Die Gruppe, die das mehrheitsgesellschaftliche und superiore „Wir“ bildet, ist mit positiven Eigenschaften gekennzeichnet, während den „Anderen“ vorwiegend negative Eigenschaften zugeschrieben werden und sie somit in eine inferiore Position innerhalb der Gesellschaft gestellt werden. Die Definition der „Anderen“ erfolgt hierbei durch das „Wir“. Denn das Dasein und die hegemoniale soziale Ordnung des Wirs können nur durch die Konstruktion der Anderen und in Abgrenzung von ihnen bestätigt werden. Die Hierarchien, die durch *othering* aufgebaut werden, werden durch Diskriminierungs- und Rassismusprozesse hergestellt (vgl. Turecek 2015: 21). Diskriminierungen sind auf die Zuschreibungen verschiedener Aspekte und Merkmale zurückzuführen, die im folgenden Kapitel näher behandelt werden.

2.5. Abgrenzung zu „Diskriminierung“

Bei dem Begriff „Diskriminierung“ handelt es sich um jene Formen der Benachteiligung, die nicht aus individuellen Verhältnissen und aus besonderen Situationen entstehen, sondern immer in Relation zu bereits vorhandenen gesellschaftlichen Unterscheidungspraxen stehen (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 46). Der Diskriminierungsbegriff hängt sowohl mit den Denktraditionen, als auch mit den Handlungen zusammen, die durch die Geschichte einer Gesellschaft geprägt sind. Durch sie werden Menschen aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit sowie aufgrund von Klassen-, Schicht- und Milieu-Unterschieden benachteiligt. Dirim und Mecheril (2018: 46) erweitern diese Benachteiligungspraxen und ergänzen sie mit Differenzkategorien wie Geschlecht, Sexualität, Behinderung sowie Sprache. Nach der soziologischen Definition, die Rommelspacher (2006) vorschlägt, geschieht Diskriminierung dann, „wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit weniger Lebenschancen, das heißt weniger Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft haben“ (Rommelspacher 2006: 1). In der Diskriminierungsforschung werden die Formen der Diskriminierung nach vielen unterschiedlichen Aspekten und Merkmalen ausdifferenziert. In Anlehnung an verschiedene wissenschaftliche Arbeiten schlagen Dirim und Mecheril (2018: 47) vier unterschiedliche Diskriminierungsformen vor:

1. „[S]ymbolische und materielle Diskriminierung“: Bei Ersterer handelt es sich um eine symbolische Ungleichbehandlung, nach der Menschen allein wegen der ihnen zugeschriebenen Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe ein geringeres Prestige und Ansehen in der Gesellschaft erhalten. Materielle

Diskriminierung tritt dann ein, wenn sowohl der Zugang zu materiellen Ressourcen unterschiedlich möglich ist, als auch wenn Menschen hinsichtlich ihrer untergeordneten Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe unterschiedliche soziale, politische und kulturelle Anerkennung in der Gesellschaft bekommen.

2. „[B]ewusste und nicht-bewusste Diskriminierung“: Darunter werden Formen der Diskriminierung verstanden, die in unseren Wahrnehmungsschemata durch performative Wiederholungen wie z.B. durch Medien, Alltagsgespräche etc. so verankert sind, dass sie bereits zum Normalfall gehören und daher keiner Überprüfung oder Reflexion seitens der Akteur*innen ausgesetzt werden. So kann beispielsweise eine Frage wie „Woher kommen Sie eigentlich?“, gestellt an eine Person mit asiatischen oder afrikanischen Vorfahren, die aber bereits in dritter oder vierter Generation in Österreich lebt, als eine Form der Diskriminierung bezeichnet werden, die auf natio-ethno-kulturell kodierten Deutungsschemata beruht.

3. „[D]irekte und indirekte Diskriminierung“: Darunter werden die Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung der Menschen innerhalb einer Gesellschaft bezeichnet. Als ein Beispiel kann die gegenwärtige Schulpolitik im Umgang mit Schüler*innen aus ethnischen Minderheiten herangezogen werden. Nach der demokratischen Bildungspolitik steht jedem Menschen der Zugang zu Bildungseinrichtungen zu. Schüler*innen aus ethnischen Minderheiten werden aber aufgrund der kulturell und sprachlich einseitig geprägten Schulpolitik benachteiligt, da ihre migrationsspezifische Mehrsprachigkeit im Unterricht nicht berücksichtigt wird und stattdessen ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994) gestärkt wird.

4. „[S]trukturelle, institutionelle und interaktive Diskriminierung“: Strukturelle Diskriminierung braucht laut Jennessen, Kastirke und Kotthaus (2013) keine Akteur*innen. Denn sie entwickelt sich „durch die Normalitäts- und Rationalitätsvorstellungen in Politik, Ökonomie, Verwaltung etc.“ (Jennessen/Kastirke/Kotthaus 2013: 19). Ein wichtiges Instrument für strukturelle Diskriminierung stellen gesetzliche Regelungen dar, wie z.B. eine restriktive Flüchtlings- und Einwanderungspolitik. Dahingegen zeigt sich interaktive Diskriminierung insbesondere „von der Logik zwischenmenschlicher Interaktion [...] und weniger von der Logik allgemeingesellschaftlicher, struktureller oder institutioneller Kontexte“ (Dirim/Mecheril 2018: 49f.). Was die institutionelle Diskriminierung angeht, so geschieht sie nicht bloß innerhalb einer Institution oder Organisation, sondern erfolgt ausgehend von der Logik des institutionellen

Handelns. Dabei greift die Institution oft ethnische oder auch geschlechtsspezifische Unterscheidungen auf.

Letztlich stellt sich die Frage, welche Diskriminierungserfahrungen Lehrkräfte mit Migrationsbiographien in ihrem beruflichen Umfeld machen. Zum Thema „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ wurde besonders ausführlich im schulischen Kontext geforscht (vgl. Georgi/Ackermann/Karakaü 2011). Die Diskriminierungsformen, die Lehrer*innen mit Migrationsbiographien im schulischen Alltag erleben, sind vielfältig. Ein mehrmals genanntes Merkmal ist die ethnisch-kulturell bedingte Diskriminierung. Diese erleben Lehrkräfte sowohl im Kollegium als auch von Seiten der Schüler*innen. „Sie werden teilweise als ‘Experten’ ihrer Herkunftskultur angefragt oder mit rassistischen Kulturstereotypen konfrontiert,” so Georgi, Ackermann und Karakaü (2011: 230). Ein weiteres Merkmal für die Diskriminierung stellt das äußere Erscheinungsbild dar, d.h. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden oft auf phänotypische Merkmale (Hautfarbe, Kopftuch) reduziert und ihnen werden Eigenschaften wie z.B. „cool“, „Samba“, „Party“ etc. zugeschrieben, die mit diesem Erscheinungsbild verbunden sind. Eine weitere Form der Diskriminierung geschieht aufgrund der Sprache. Lehrende mit einem Akzent werden oft auf ihre Aussprache reduziert und ihnen wird das Professionswissen aberkannt. Es wird auch die Tendenz bemerkt, dass Lehrer*innen mit Migrationsgeschichte eher in niedrigeren Positionen tätig sind und ihnen wegen ihrer Migrationsbiographie oft Aufstiegsmöglichkeiten vorenthalten werden. Dies drückt eine institutionelle und strukturelle Diskriminierung der Lehrenden aus.

3. Das Berufsfeld Erwachsenenbildung

Als eine wichtige Grundlage für die Erwachsenenbildung in Österreich dient das „Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens“ (1973). In diesem Dokument werden die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ synonym verwendet. Sie werden definiert als „Einrichtungen und Tätigkeiten, die im Sinne einer ständigen Weiterbildung die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Urteilen und Handeln und die Entfaltung der persönlichen Anlagen zum Ziele haben“ (BGBl. Nr. 171/1973; §1, Abs. 2). Laut dem Dokument erstrecken sich die Aufgabenbereiche von beruflicher über politische bis hin zu kultureller

Bildung. Eine präzisere Definition der Erwachsenenbildung bietet die sogenannte 15a B-VG Vereinbarung zwischen Bund und Ländern, die im Jahr 2012 in Kraft getreten ist und einen Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung (System Ö-Cert) darstellt. In diesem Dokument wird die Erwachsenenbildung folgenderweise beschrieben:

Die Erwachsenenbildung (synonym: Weiterbildung) umfasst alle Formen des formalen, nichtformalen und zielgerichteten informellen Lernens durch Erwachsene nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau. Erwachsenenbildung/Weiterbildung umfasst alle beruflichen, allgemeinbildenden, politischen und kulturellen Lehr- und Lernprozesse für Erwachsene, die im öffentlichen, privaten und wirtschaftlichen Kontext von anderen und/oder selbst gesteuert werden (BGBl. II Nr. 269/2012; Anlage 2, Abs. 3).

Neben dem Anstieg der Vielfalt von Erwachsenenbildungsangeboten wurden aber noch weitere Begriffe konstruiert. Besonders die Weiterbildungseinrichtungen, die privatwirtschaftlich organisiert sind, setzen zu ihrer Abgrenzung den Begriff „Training“ ein und bezeichnen ihre Teilnehmenden als „Trainees“, ihre Lehrenden als „Trainer*innen“ (vgl. Gruber/Lenz 2016: 33). Die Erwachsenenbildung weist heute eine große Palette und Heterogenität in ihren Angeboten, Aufgaben, Institutionen, Rahmenbedingungen, Zugangsweisen und Strukturen auf. Das Berufsfeld ist insofern auch heterogen und vielfältig. Die Bezeichnung „Erwachsenenbildner*in“ existiert nicht. Es gibt aber je nach Handlungsfeld verschiedene Tätigkeitsbezeichnungen wie „Trainer*in“, „Kursleiter*in“, „Berater*in“, „Lernbegleiter*in“, „Coach“, „Moderator*in“, „Weiterbildungsmanager*in“ (vgl. Gruber/Lenz 2016: 90). Aus berufssoziologischer Sicht erweitern sich einerseits die Überlappungsflächen der einzelnen Handlungsbereiche und Arbeitsprofile, wie z.B. Beratung und Lehre oder Training und Management, andererseits entwickeln sich völlig neue Berufsfelder. Dementsprechend ist eine große Vielfalt im Hinblick auf die Funktion, die Rollen und die Aufgaben der Fachkräfte in den verschiedenen Handlungsbereichen zu beobachten (vgl. Gruber/Lenz 2016: 90ff.). Laut der Qualifikationsprofile der österreichischen Weiterbildungsakademie (wba) unterscheidet man vier Kerntätigkeiten professioneller Erwachsenenbildung:

- Lehre/Training
- Beratung
- Bildungsmanagement/Konzeption
- Bibliothekswesen/Informationsmanagement (vgl. Kukovetz/Sadjed/Sprung 2014:12).

Im Professionalisierungsdiskurs der Erwachsenenbildung kann man gegenläufige Tendenzen beobachten: Einerseits ist eine zunehmende „Verberuflichung“ der Erwachsenenbildung wahrzunehmen, die mit der Stärkung, der Zertifizierung und dem Management von Qualität verbunden ist. Diese ist vor allem auf die zunehmende Ökonomisierung der Bildungseinrichtungen zurückzuführen. Außerdem ist in den letzten Jahren eine große Anzahl an Aus- und Weiterbildungsangeboten (einige auch auf akademischem Niveau) für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung entstanden. Andererseits sind aber auch Tendenzen der „Entberuflichung“ zu beobachten. Denn die große Anzahl vielfältiger und heterogener Weiterbildungen hat zu einer Uneinheitlichkeit und Unübersichtlichkeit des Berufsfeldes geführt, d.h. es gibt keine generelle Regelung darüber, welche Bildungsabschlüsse die Voraussetzung für die Aufnahme ins Berufsfeld Erwachsenenbildung darstellen. Auch prekäre und unsichere Arbeitsverhältnisse (z.B. keine hauptberuflichen Anstellungsverhältnisse) tragen zur Entberuflichung der Erwachsenenbildung bei (vgl. Kukovetz/Sadjed/Sprung 2014: 31f.).

Die Erwachsenenbildung steht aber auch vor der Aufgabe, sich in vielerlei Hinsicht mit den migrationsgesellschaftlichen Herausforderungen auseinandersetzen zu müssen. Denn erstens wird Bildung für Zugewanderte als eine Möglichkeit zur Erhöhung der Teilnahme an und der Integration in der Gesellschaft betrachtet. Zweitens kann und soll die Erwachsenenbildung zur beruflichen („interkulturelle Kompetenzentwicklung“) sowie zur politischen (Stichwort: „rassismuskritische Bildung“) (Weiter)Bildung dienen und somit die Menschen für migrationsgesellschaftliche Herausforderungen und Auseinandersetzungen sensibilisieren. Und drittens ist die Erwachsenenbildung ein Berufsfeld, das die gesamte Gesellschaft abbilden sollte, d.h. die „Normalität“ einer Migrationsgesellschaft sollte darin bestehen, dass alle Menschen einer Gesellschaft, ungeachtet ihrer Rasse, Herkunft, Nation, Sprache oder Religion den gleichen Anspruch auf Repräsentation in allen gesellschaftlichen Feldern und Positionen haben. Dementsprechend sollten Zugewanderte in der Erwachsenenbildung nicht nur als Kursteilnehmende, sondern auch als Fachkräfte vertreten sein (vgl. Kukovetz/Sadjed/Sprung 2014: 10f.).

Da im Zentrum meiner Arbeit DaZ-Lehrende mit Migrationshintergrund und ihre Repräsentation im Beruf stehen, ist es wichtig, zuerst das Tätigkeitsfeld der „DaZ-Lehrenden“ näher zu beschreiben. Daher wird im darauffolgenden Kapitel auf den Beruf

von DaZ-Lehrenden und die damit verbundenen Anforderungen sowie Herausforderungen eingegangen.

3.1. DaZ-Lehrende: Anforderungen und Herausforderungen der Zeit

Im Sprachvermittlungsprozess erhält die DaZ-Lehrperson eine besondere Rolle. Denn sie „ist [...] es doch, die die komplexe alltägliche Unterrichtspraxis auf verschiedenen Ebenen maßgeblich gestaltet“ (Witte/Harden 2010: 1324). Die Sprachvermittlung stellt einen komplexen Prozess dar, in dem Lehrende und Lernende eine geänderte Rolle bekommen, d.h. Lernende sind nicht mehr passive Rezipienten im Unterrichtsgeschehen, sondern sie sollten die Möglichkeit haben, den Lernprozess aktiv mitzugestalten und Lerninhalte im Prozess der Informationsverarbeitung subjektiv zu strukturieren und zu rekonstruieren (vgl. Witte/Harden 2010: 1325). Daher sind DaZ-Trainer*innen „mehr Begleiter, Manager, Organisator, Helfer als Vermittler im traditionellen Sinn“ (Schmölz 2001: 225).

In den letzten Jahren sind aber durch die Einwanderungs- und Integrationspolitik die Anforderungen an den Beruf der DaZ-Lehrenden in Österreich maßgeblich verändert worden. Kursleiter*innen müssen oft die Aufgaben von „Sprachpädagog*innen, Psycholog*innen, Sozialberater*innen, Vertrauenspersonen, Vermittler*innen zur Mehrheitsgesellschaft, Krisenmanager*innen u.a.“ (Mayrhofer 2010: 49f) übernehmen. Sie werden oft in ihrem beruflichen Alltag vor Herausforderungen gestellt, die über ihre fachliche Kompetenz hinausgehen und „die mit den in der Ausbildung erworbenen Werkzeugen nicht zu meistern ist“ (Plutzar 2007: 11). So geschieht es oft, dass Zuwander*innen ihre Schwierigkeiten, Enttäuschungen, Unsicherheiten, Diskriminierungen im Unterricht oder in den Pausen vor den Lehrenden ansprechen. Daraus ergibt sich, dass Lehrende gleichsam gezwungen werden, auf all diese Probleme der Lernenden entsprechend zu reagieren und daher „müssen Unterrichtende ausgleichende Funktion übernehmen, um den Lernprozess zu sichern“ (Plutzar 2007: 11). Plutzar (2007) kritisiert die oft fehlende sozialpädagogische Begleitung in Integrationskursen, weswegen DaZ-Lehrende die oben angesprochene Rolle übernehmen müssen und plädiert für den Einsatz von entsprechenden Fachkräften, damit Kursleiter*innen von den vielen unterschiedlichen Aufgaben entlastet werden können (vgl. Plutzar 2007: 12). Von der Einwanderungspolitik sind DaZ-Trainer*innen außerdem auf der Lernprozess-Ebene in methodisch-didaktischer Hinsicht betroffen. Denn sie werden unter Druck gesetzt und sind dafür verantwortlich, dass sie einerseits die Lernenden in den Kursen sprachlich auf

verschiedene Alltagssituationen vorbereiten und andererseits, dass sie die beim ÖIF-Test verlangten Themen und Fertigkeiten üben, die Lernende laut der Integrationsvereinbarung zu erfüllen haben. Dazu kommt auch die Aufgabe der Wertevermittlung, die DaZ-Lehrende durch das neue Integrationsgesetz übernehmen müssen. Wegen dieser vielfältigen Aufgaben und der aktuellen Rollenverteilung im Lernprozess besteht die Gefahr, dass Unterrichtende in die Rolle der Wissensvermittler*innen gedrängt werden, die bereits seit langem als überholt gilt. Denn „ein zeitgemäßes Orientieren an individuellen Bedürfnissen, das Eingehen auf die Gruppe und ‚Abholen der Lernenden‘ sind unter solchen Rahmenbedingungen nicht möglich“ (Plutzar 2007: 11). Durch die Verkoppelung von Sprache und Integration im österreichischen Integrationsgesetz und durch die damit verbundenen Sanktionen, wie z.B. die im Fall des Nicht-Bestehens von ÖIF-Prüfungen auftretenden aufenthaltsrechtlichen Probleme, werden DaZ-Lehrende zu „Agenten der Fremdenpolizei“ (Plutzar 2010: 126) instrumentalisiert. Ihre Aufgaben im Lernprozess sollten aber darin bestehen,

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

Zusammenfassend kann eine enge Verbindung des Faches Deutsch als Zweitsprache mit politischen Integrationsvorstellungen und -vorgaben festgestellt werden. Politische Prozesse und deren Rahmenbedingungen haben direkte Auswirkungen auf die Gestaltung der DaZ-Angebote. Das geschieht vor allem deshalb, weil sprachliche Bildungsangebote meistens staatlich organisiert bzw. finanziert sind und sie die Funktion der Umsetzung der integrationspolitischen Vorgaben haben. DaZ-Kurse werden jedoch selten gesellschaftskritisch und machtkritisch reflektiert, sondern vielmehr als „Schutzraum“ (Döll/Hägi/Dirim 2014: 166) angesehen. Dementsprechend wird auch die Teilnehmer*in-Lehrer*in-Interaktion selten als ein asymmetrisches Machtverhältnis betrachtet (vgl. Döll/Hägi/Dirim 2014: 165f.).

Die Frage danach, wie das Lernen und Lehren unter migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnissen und Differenzordnungen stattfinden sollte, wurde bereits von vielen Wissenschaftler*innen aufgegriffen und es wurden entsprechende theoretische

Überlegungen sowie pädagogische Konzepte entwickelt. Im folgenden Kapitel soll auf jene Ansätze eingegangen werden, die kritische Bildungsarbeit im DaZ-Feld in der Erwachsenenbildung am besten thematisieren.

3.2. Kritisches DaZ-Lernen und Lehren in der Migrationsgesellschaft

Verschiedene Migrationsformen, die auf unterschiedlichen Motiven beruhen und öffentliche sowie politische Diskussionen darüber, natio-ethno-kulturelle Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, historisch und politisch begründete Dominanzverhältnisse, Instrumentalisierung der Nationalsprache und Abwertung mancher Sprechweisen, Diskriminierungs- und Rassismuspraxen spiegeln sich in DaZ-Kursen wider und wirken sich einerseits auf die Gestaltung der Deutschlern-Angebote aus, andererseits auf das pädagogische Handeln der DaZ-Lehrenden sowie der anderen im DaZ-Bereich tätigen Personen. Ausgehend von den erwähnten Verhältnissen soll in diesem Kapitel die genaue Rolle, die Funktionen sowie Aufgaben der DaZ-Lehrenden in DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung reflektiert werden bzw. das professionelle Handeln und die professionellen Kompetenzen, die DaZ-Lehrende in der Migrationsgesellschaft brauchen, kritisch hinterfragt werden.

Wie bereits erwähnt, wurde die Frage danach, wie das Lernen und Lehren unter migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnissen und Differenzordnungen stattfinden sollte, bereits von vielen Wissenschaftler*innen aufgegriffen und es wurden entsprechende theoretische Überlegungen sowie pädagogische Konzepte entwickelt. Hier wäre an erster Stelle die Migrationspädagogik zu nennen, die sich einerseits mit den Kategorien „Nationalität“, „Ethnie“ und „Kultur“ in der Migrationsgesellschaft befasst, andererseits aber einen Diskurs über Migration in pädagogischen Feldern anbietet (vgl. Mecheril 2016: 11). Das Anliegen der Migrationspädagogik ist laut Mecheril (2016: 20) „[die] Auseinandersetzung mit den Wirkungen natio-ethno-kulturell kodierter Ordnungen auf Menschen, ihre Lern- und Bildungsprozesse sowie auf diese Ordnungen bestätigende, diese aber auch verschiebende und womöglich verändernde pädagogische Praktiken“. Das heißt, die Migrationspädagogik zielt nicht wie andere pädagogische Ansätze darauf ab, Kompetenzen von „Migrant*innen“ zu fördern, sondern sie zielt darauf ab, ungleiche und diskriminierende Machtverhältnisse seitens verschiedener Institutionen und deren Akteuren aufzuzeigen und Veränderungsmöglichkeiten bzw. Alternativen zu suchen, mit deren Hilfe eine differenzfreundliche und zuschreibungsreflexive Umgebung für das

Lehren und Lernen erzeugt werden kann (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 137; Mecheril 2016: 19f.). Laut Messerschmidt (2009) verfolgt die Migrationspädagogik das Ziel, einerseits natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen und Kulturalisierungen zu hinterfragen, andererseits Migration und Mehrfachzugehörigkeit als Normalität anzuerkennen sowie das Verständnis einer einheitlichen Nation aufzubrechen (vgl. Messerschmidt 2009: 100). Die Autorin greift neben der Migration und ihren sozialen Praktiken auch globale und geschichtliche Dimensionen auf, die das pädagogische Handeln beeinflussen und kommt zu dem Schluss, dass Lehrende in die gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in einer Mehrheitsgesellschaft verstrickt sind. Daher plädiert sie für die Reflexion der Selbst- sowie der Fremdbilder und sogar dafür, die Funktion und die Rolle der Lehrenden neu zu definieren (vgl. Messerschmidt 2009: 98). Die Neudefinition des pädagogischen Handelns bedeutet mithin die Öffnung für gegenseitiges Lernen bzw. dass die Lehrenden ihre Rollen und die Wissensasymmetrien im Unterrichtsprozess kritisch reflektieren.

Dem migrationspädagogischen Ansatz steht der interkulturelle Ansatz gegenüber, dem im DaZ-Feld gegenwärtig eine große Bedeutung zukommt. In der interkulturellen Pädagogik wird die „Kultur“ als Unterscheidungsmerkmal zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ herangezogen. Das heißt, Kultur wird als eine homogene, in sich geschlossene und auf nationale Gruppen bezogene Größe gesehen. Lernende werden ausschließlich als Vertreter*innen ihrer Nationalkultur betrachtet, die über nur für sie geltende „spezifische“ Sichtweisen und Deutungsressourcen (kulturelle Muster) verfügen (vgl. Altmayer 2017: 14). Im DaZ-Kontext kam die interkulturelle Pädagogik auf unterschiedliche Weise zum Einsatz. In den 70er Jahren wurden besonders kulturelle Differenzen betont und die Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft gefordert. Gegenwärtig spricht man über die Anerkennung der Differenzen. Denn „[im] Sinne einer demokratischen Bildungsarbeit ist es unmöglich, Differenzen nicht anzuerkennen. Denn alle Lernenden gleich zu behandeln, ohne gegebene Unterschiede und ungleiche Bedingungen zu berücksichtigen, würde wiederum Benachteiligung bewirken und bestätigen“ (Mineva/Salgado 2014: 191). Die Anerkennung der Differenzen bestätigt jedoch auch die hegemoniale Ordnung: „Die Paradoxie, die hier anklingt, besteht darin, dass Handlungsfähigkeit an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den untergeordneten Status der Anderen nicht nur bestätigt, sondern auch hervorbringt“ (Mecheril et al. 2010: 187). Mecheril (2013) führt hier den Begriff der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ ein und

fordert damit, das eigene pädagogische Handeln unter den Bedingungen von Differenzen sowie das eigene Wissen über „Andere“ kritisch zu reflektieren.

Zu einer machtkritischen und differenzfreundlichen sprachlichen Bildung, insbesondere im DaZ-Feld in der Erwachsenenbildung, stellte der Verein *maiz* im Jahr 2014 einige Überlegungen und Erkenntnisse aus durchgeführten Untersuchungen vor (siehe https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf).

*maiz*² ist eine autonome Selbstorganisation von und für Migrant*innen, die sich aktiv für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitslage von Migrant*innen sowie für ihre politische und kulturelle Partizipation in der Mehrheitsgesellschaft einsetzt. Ein besonderes Anliegen der Organisation ist die sprachliche Ermächtigung von Migrant*innen, unter der eine „kritische und bewusste Aneignung und der ebensolche Gebrauch der dominanten Sprache Deutsch“ (Salgado 2014: 9) verstanden wird. Drexel, Ohmle, Romaner und Weiss (2014) reflektieren, wie die sprachliche Ermächtigung von Teilnehmer*innen in DaZ-Kursen erreicht werden kann und kommen zu dem Schluss, dass die Aneignung der deutschen Sprache zwar notwendig für die gesellschaftliche Teilhabe im hauptsächlich monolingual strukturierten Raum ist, „gleichzeitig jedoch sollen DaZ-Kurse als Reflexionsräume dienen, um sich mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen sowie mit deren Normen und Kategorien kritisch auseinanderzusetzen (Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss 2014: 92). Hier kommt den Lehrenden eine wichtige Bedeutung zu, denn erst sie evozieren eine Differenz in den DaZ-Kursen, die „mit ungleich verteiltem Wissen bezüglich der deutschen Sprache sowie ungleichen Positionen und damit Machtverhältnissen“ (Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss 2014: 92) verbunden ist. In diesem Kontext verwenden die Autor*innen den Begriff „Wissensasymmetrie“, der eine Beziehungskonstellation zwischen Lehrenden und Lernenden beschreibt, „die mit einer ungleichen Wissensverteilung bezogen auf den Gegenstand ‘Deutsch als Sprache’ einhergeht“ (Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss (2014: 79). Um dieser Wissensasymmetrie sowie den Machtverhältnissen in DaZ-Kursen entgegenzuwirken, sollte eine defizitorientierte und paternalistische Sicht auf Migrant*innen, wie es beispielsweise im interkulturellen Ansatz der Fall ist, aufgehoben werden. Denn die Teilnehmer*innen in DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung sind erwachsene Menschen, die die grundsätzliche Fähigkeit zur

² <https://www.maiz.at/de/maiz/maiz-ist> [aufgerufen am 09.06.2021]

Selbstbestimmung bzw. Handlungsfähigkeit besitzen. „Allerdings ist die Kompetenz, diese in der dominanten Sprache zu artikulieren, möglicherweise noch unzureichend vorhanden“ (Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss 2014: 92). Deshalb sollten DaZ-Lehrende vor allem als eine Sprech- sowie Ansprechperson fungieren, „die die deutsche Sprache in qualifizierter Weise gebraucht und vermittelt“ (Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss 2014: 92).

Letztlich stellt sich die Frage, wie es genau um die Professionalisierung im DaZ-Berufsfeld bestellt ist und welche Kompetenzen des professionellen Lehrendenhandelns in der akademischen Lehrendenbildung erworben werden sollten. Im folgenden Kapitel wird versucht, auf diese Fragen eine Antwort zu geben.

3.3. Professionalisierung der DaZ-Lehrenden

Die Anforderungsprofile für Personen, die in DaZ-Kursen bzw. in Integrationskursen arbeiten möchten, variieren in den Ausschreibungen der kurstragenden Institutionen. Riemer (2018) merkt in ihrem Artikel „Zur Rolle und Professionalität von DaF-/DaZ-Lehrer*innen“ kritisch an, dass das Berufsbild des/der DaZ-Lehrenden „unterschiedlichen und gleichzeitigen Professionalisierungs- wie De- oder sogar Anti-Professionalisierungstendenzen [unterliegt]“ (Riemer 2018: 139). Das Problem besteht laut der Autorin in erster Linie darin, dass die Berufsausübung nicht mit einem einschlägigen Studienabschluss verknüpft ist und daher „kann sich jede*r, die es möchte, DaZ-Lehrkraft nennen“ (Riemer 2018: 139). Daraus ergibt sich, dass ehrenamtliche, semiprofessionelle und professionelle Berufsausübung oft dicht beieinander liegen. So stellt beispielsweise ein fachspezifischer DaF/DaZ-Studienabschluss keine Voraussetzung für das Unterrichten in Integrationskursen dar. In manchen Fällen reicht sogar ein Lehramts- oder Pädagogikstudium, oder eine ÖSD- bzw. ÖIF-Prüfer*innen-Schulung aus (vgl. BGBl. II Nr. 286/2019; §7, Abs. 1). Außerdem ist oft die Rede von einer „qualifizierten“ und nicht von einer „professionellen“ Lehrkraft, wenn es um das Anforderungsprofil für DaZ-Lehrende geht: „Ein einheitliches und hinsichtlich nachgewiesener Kernkompetenzen anspruchsvolles Professionalitätsverständnis scheint nicht auf“, so Riemer (2018: 139). Dazu kommt auch die Prekarität des Arbeitsumfeldes, die sich einerseits in der geringen sozio-ökonomischen Sicherheit, in der niedrigen Entlohnung, oft in unregelmäßigen Arbeitszeiten und andererseits in geringer öffentlicher und politischer Anerkennung ausdrückt (vgl. Mayrhofer 2010: 50).

Da der Bedarf an Lehrkräften zur sprachlichen Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund oder Fluchtgeschichte in der letzten Zeit gestiegen ist, wurden im DaF/DaZ-Bereich einerseits Studienangebote entsprechend weiterentwickelt, andererseits wurden auch neue Aus- und Weiterbildungsformate geschaffen (vgl. Riemer 2018: 139). Die Ausbildungsmöglichkeiten erstrecken sich von kurzen Lehrgängen (z.B. bei IDEUM, im Umfang von 7,5 ECTS) über Lehrgänge an pädagogischen Hochschulen (z.B. PH Wien, 22 ECTS) bis hin zu universitären Ausbildungen (z.B. das Masterstudium an der Universität Wien, 120 ECTS) (vgl. Döll/Hägi/Dirim 2014: 164). Die Anerkennung der Qualifikationsmaßnahmen unterscheidet sich von DaZ-Institut zu DaZ-Institut, was auf die Nichtexistenz von einheitlichen Richtlinien hindeutet. Lehrende, die in durch das AMS oder im Rahmen der Integrationsvereinbarung durchgeführten Kursen arbeiten, müssen vom ÖIF und AMS offiziell anerkannte Ausbildungen vorweisen (vgl. Döll/Hägi/Dirim 2014: 164).

Letztlich stellt sich die Frage, welche Kompetenzen des professionellen Lehrendenhandelns in der akademischen Lehrendenbildung erworben werden sollten. Die Frage nach dem professionellen Lehrendenhandeln wird im Feld der Schulpädagogik bereits seit längerem besonders intensiv behandelt und inzwischen sind viele wissenschaftliche Arbeiten zu diesem Thema entstanden. Diese Arbeiten liefern auch wichtige Impulse für die Erwachsenenbildung, „da sie grundsätzliche Kategorisierungen vorgenommen haben, die für verschiedene Phasen und institutionelle Kontexte von formaler Bildung adaptierbar sind“ (Döll/Hägi/Dirim 2014: 164). Ausgehend von der kulturellen und sprachlichen Heterogenität betrachten Bauer und Schäfer (2010) folgende Qualifikationen als grundlegend für die DaZ-Berufsausübung in der Erwachsenenbildung:

[S]prachsystematische Kenntnisse des Deutschen und methodisch-didaktische Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Binnendifferenzierung/Individualisierung beim Unterricht in stark heterogenen Lernergruppen; die Fähigkeit zur Durchführung von Sprachstandsanalysen und -diagnosen; die Fähigkeit, den Lernenden Lernstrategien und Lerntechniken zu vermitteln; die Fähigkeit zur Analyse und zum Herstellen von Unterrichtsmaterialien; die Kenntnis der Zweitspracherwerbsmodelle; die Fähigkeit, Übungs- und Sozialformen geeignet einzusetzen (auch Projektarbeit) und die Fähigkeit, didaktisch orientierte Sprachvergleiche durchführen zu können (Bauer/Schäfer 2010: 1359).

Ein Kompetenzmodell, das speziell für die Erwachsenenbildung geschaffen wurde, arbeiteten Döll, Hägi und Dirim im Jahr 2014 aus. Dafür zogen sie ein allgemeines Modell der Handlungskompetenz von Lehrkräften, nämlich das Strukturmodell (Abbildung 3) von

Baumert und Kunter (2013) heran und adaptierten es für ihren Entwurf eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. In dem Strukturmodell von Baumert und Kunter (2013) werden vier Dimensionen genannt, die grundlegend für die Handlungskompetenz von Unterrichtenden sind: 1) motivationale Orientierungen, 2) Überzeugungen/Werthaltungen, 3) selbstregulative Fähigkeiten und 4) Professionswissen, das seinerseits Subdimensionen, wie pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen beinhaltet.

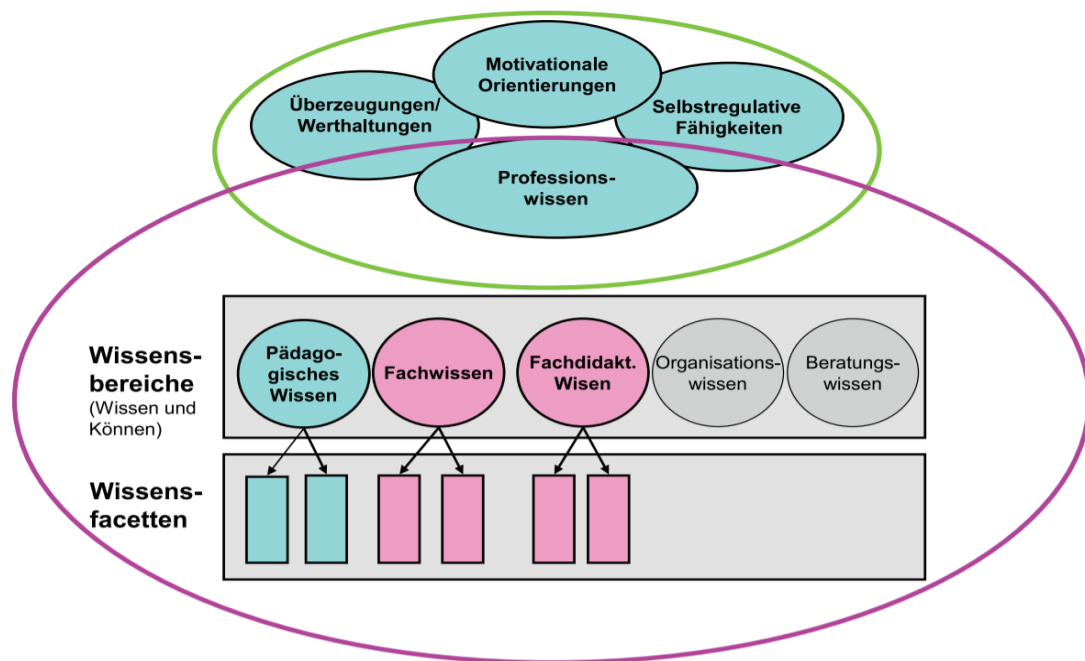


Abbildung 3: „Modell professionellen Lehrendenhandelns“ (vgl. Baumert/Kunter 2013: 292)

Döll, Hägi und Dirim kommen in ihrem Artikel „Kompetenzen für eine kritische Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache - Impulse für Curricula für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden“ (2014) zu der Erkenntnis, dass in den gegenwärtigen Curricula der Erwachsenenbildung der Fokus meist auf die vierte Dimension, nämlich auf das Professionswissen gelegt wird. Während in einigen Curricula doch auch allgemeine pädagogische Themen behandelt werden, findet Organisations- und Beratungswissen nur selten eine Beachtung. In den Curricula von so gut wie allen Ausbildungsangeboten für Deutsch als Zweitsprache werden die Schwerpunkte einheitlich auf folgende Lehrer*innenhandlungen gelegt:

Es soll v.a. Fachwissen zu Linguistik, Sprachlernprozessen und Mehrsprachigkeit vermittelt werden, im Bereich der Fachdidaktik sind Schwerpunkte in der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen, rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, sogenannter „Kulturvermittlung“ sowie den Themen Material und Medien im Unterricht erkennbar. Außerdem kommt der Bereich der „Sprachenpolitik“ zum Tragen (Döll/Hägi/Dirim 2014: 164).

Döll, Hägi und Dirim (2014) entwerfen in ihrem Artikel ein Kerncurriculum für die Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung, in dem sie alle Dimensionen des Lehrendenhandelns von Baumert und Kunter (2013) berücksichtigen. Für die Ausarbeitung des Kerncurriculums zogen die Autor*innen einerseits wichtige theoretische Aspekte heran, andererseits fanden auch Werkstätten mit DaZ-Lehrenden und DaZ-Lernenden des „autonomen Zentrums von & für Migrantinnen“ *maiz* (siehe Kap. 3.2.) statt, „um Hinweise darauf zu gewinnen, welche Aspekte des Lehrendenhandelns diese Gruppen als besonders relevant erachten um ggf. theoretisch nicht erfasste Aspekte und Anforderungen an die Ausbildung von DaZ-Lehrenden erkennen und beleuchten zu können“ (Döll/Hägi/Dirim 2014: 167). Abbildung 4 zeigt die daraus entstandenen Erkenntnisse.



Abbildung 4: „Von Lehrenden und Lernenden als notwendig erachtete Teilkompetenzen“ (Döll/Hägi/Dirim 2014: 176)

Die gesamte Ausarbeitung des Curriculums fand unter Berücksichtigung der österreichischen Migrationsgesetzgebungen statt. Denn „das Fach Deutsch als Zweitsprache war und ist bezogen auf die Erwachsenenbildung eng mit politischen Integrationsvorstellungen und -vorgaben verknüpft“ (Döll/Hägi/Dirim 2014: 165). Die Autor*innen kritisieren zunächst die Verknüpfung von (Staats-)Politik und Angeboten sprachlicher Bildung und beziehen kritisch Stellung zur österreichischen Integrationsvereinbarung, die nach Meinung der Autor*innen zur Folge hat, dass offizielle DaZ-Kurse in Richtung „Teaching to the test“ gelenkt werden. Außerdem werden Kursorte zu einem „Ort, an dem hegemoniales Wertewissen und -verhalten diktiert werden soll“

(Fritz 2017: 8). In diesem Zusammenhang kann auch das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als hierarchisch wie auch als hegemonial betrachtet werden. Da sich DaZ-Lehrende nicht abseits der gesellschaftlichen und politischen Prozesse befinden und sie die Kurse ausgehend von diesen gesellschaftlich-politischen Hintergründen gestalten, raten Döll, Hägi und Dirim (2014) zu einer Involviertheit (vgl. Messerschmidt 2011) der Lehrenden in die politischen Bedingungen:

Das bewusste Umgehen mit diesem Spannungsverhältnis der Reproduktion von Hegemonie und der Ermöglichung der Verschiebung von hegemonialen gesellschaftlichen Ordnungen durch Partizipation und Widerstand eröffnet Perspektiven der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses als Kursleiter_in selbst unter den politischen Rahmenbedingungen von Integrationsvereinbarungen und -prüfungen (Döll/Hägi/Dirim 2014: 166) .

Um die Reflexion der eigenen, involvierten Praxis in gesellschaftlich-politische Diskurse zu ermöglichen, müssten nach Meinung der Autor*innen zunächst die Curricula machtreflexiv aufgebaut werden. Diese Forderung wurde auch in den Gesprächen mit DaZ-Lehrenden und DaZ-Lernenden, die an den Werkstätten teilgenommen haben, bestätigt und unterstützt. Neben der Forderung nach hegemonietheoretischen bzw. machtkritischen Inhalten seitens der Lehrenden und Lernenden wurden weitere Teilkompetenzen, vor allem im Bereich des Professionswissens, in der Diskussion genannt. Diese reichen vom Wissen über politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen der DaZ-Kurse sowie vom Wissen über Binnendifferenzierung, Spracherwerbsprozesse und Mehrsprachigkeit über Sprachstandsanalysen und -diagnosen bis hin zur Reflexion bzw. Reduktion der asymmetrischen pädagogischen Verhältnisse in der Lehrenden-Teilnehmenden-Interaktion. Als notwendig für die Berufsausübung wurde außerdem ein respektvoller, wertschätzender Umgang im Lehrer*innen-Kursteilnehmer*innen-Verhältnis sowie die Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden genannt.

Auch das in Kapitel 2.3. bereits angesprochene Konzept des *native speakerism* kommt im Professionalisierungsdiskurs im DaZ-Feld in der Erwachsenenbildung zum Tragen. Denn lange Zeit glaubte man daran, dass nur Muttersprachler*innen mit ihrem *nativen* Sprachgebrauch eine Sprache vermitteln können (vgl. Krumm/Riemer 2010: 1340). Deshalb wurde der Fremdsprachenunterricht lange Zeit nur von Gouvernanten und Sprachmeister*innen, also muttersprachlichen Autodidakt*innen durchgeführt. „Erst mit dem Ende des 18. Jhs., im Zuge einer stärkeren staatlichen Regulierung des Unterrichtswesens, entstehen Regelungen für eine systematische, fachlich fundierte

Lehrerausbildung” (Krumm/Riemer 2010: 1341). Der Gedanke an *native speaker*-Lehrende verliert gegenwärtig seine Beliebtheit immer noch nicht. Mit diesem Thema setzte sich insbesondere Holliday (2009) auseinander und kam zu dem Schluss, dass die Unterscheidung zwischen *native*- und *non-native*-Lehrenden weniger aufgrund linguistischer Kriterien geschieht, sondern vielmehr auf einer bestimmten „nativespeakeristischen“ Ideologie beruht, die manche Subjekte entweder in eine superiore („Wir“) oder in eine diesen untergeordnete Position („Andere“) stellen oder stärken (vgl. Holliday 2009: 24ff.). Laut Holliday (2009) ist diese Differenzierung nicht unbedingt auf den *nativen* Sprachgebrauch zurückzuführen, sondern hat etwas mit einer Vorstellung von „Rasse“ bzw. „weiß“ zu tun. Das heißt, oft wird Personen aufgrund ihrer physiognomischen sowie soziokulturellen Merkmale der Status *non-native speaker* angeheftet, weshalb sie trotz der mitgebrachten Qualifikationen bereits im Bewerbungsverfahren diskriminiert werden (vgl. Holliday 2009: 27).

Das Konzept *native speakerism* untersuchte auch Perner (2015) in einer Studie, deren Ergebnisse er im Artikel „Souverän? – Eine Untersuchung zum Konzept ›native speaker‹“ vorstellte. Er befragte schriftlich 111 Proband*innen zum Konzept *native speakerism* und suchte Antworten auf die folgenden Fragen: „Was wird von einer Person mit Status ›native speaker‹ erwartet? Welche Merkmale werden Personen mit Status ›native speaker‹ zugeschrieben und in welchem Verhältnis stehen die Zuschreibungen zueinander? Inwiefern unterscheiden sich Antworten von Sprecher*innen mit nur Deutsch als Erstsprache von jenen mit nicht (nur) Deutsch als Erstsprache?“ (Perner 2015: 33). Der Autor konnte feststellen, „[...] dass der Begriff ›native speaker‹ a) gebräuchlich ist und b) ein beträchtliches Gros der Befragten über ein Konzept von ›native speaker‹ [...]“ verfügt (Perner 2015: 34). Dabei wurden Merkmale wie Sprachaneignung im Kindheitsalter, Herkunft und Unterrichtstätigkeit für die Beschreibung der *native speaker* am häufigsten genannt. *Native speaker* sind für die befragten Proband*innen außerdem diejenigen, die „a) sich die Norm einer bestimmten sprachlichen Ausdrucksform angeeignet haben b) gute Unterrichtende und c) eher varietätenarm sind“ (Perner 2015: 47). Insbesondere Proband*innen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, äußerten, dass *native speaker* zwar „keine Ahnung von Grammatik + anderen Sprachregeln“ haben, jedoch die Sprache intuitiv anwenden können (vgl. Perner 2015: 40). Die durchgeführte Studie zeigte außerdem auf, dass fachspezifische Qualifikationen nur eine sekundäre Bedeutung für die Lehrertätigkeit bekamen bzw. sie gar nicht erwähnt wurden, wenn die/der Lehrer*in den

Status *native speaker* besitzt (vgl. Perner 2015: 48). Der Autor kommt zu dem Schluss, dass das Konzept *native speakerism* „eine sprachspezifische Vereinheitlichung von Sprechenden und somit eine Fiktion oder gar ein Mythos [ist]“ (Perner 2015: 48). Den *native speakern* wird einerseits die Perfektion in einer Sprache und in allen Bereichen von Geburt bis zum Tod ohne Zutun angeheftet. Andererseits beinhaltet das Konzept *native speakerism* die Idee, dass *non-native speaker* die Zielsprache nie vollständig beherrschen können (vgl. Perner 2015: 48).

Das Konzept *native speakerism* kommt auch innerhalb des kritisch-reflexiven Professionalisierungsdiskurses vor. Um jegliche Ungleichheiten im DaZ-Feld zu reduzieren, fordern Knappik, Dirim und Döll (2013: 12f.), dass sowohl von Seiten der Lehrenden als auch von Seiten der Forschenden und Dozierenden die eigene Position reflektiert wird. Für die Reflexion bieten sie ein begriffliches Werkzeug an, in dem auch explizit auf „Critical Nativespeakerism“ eingegangen wird.

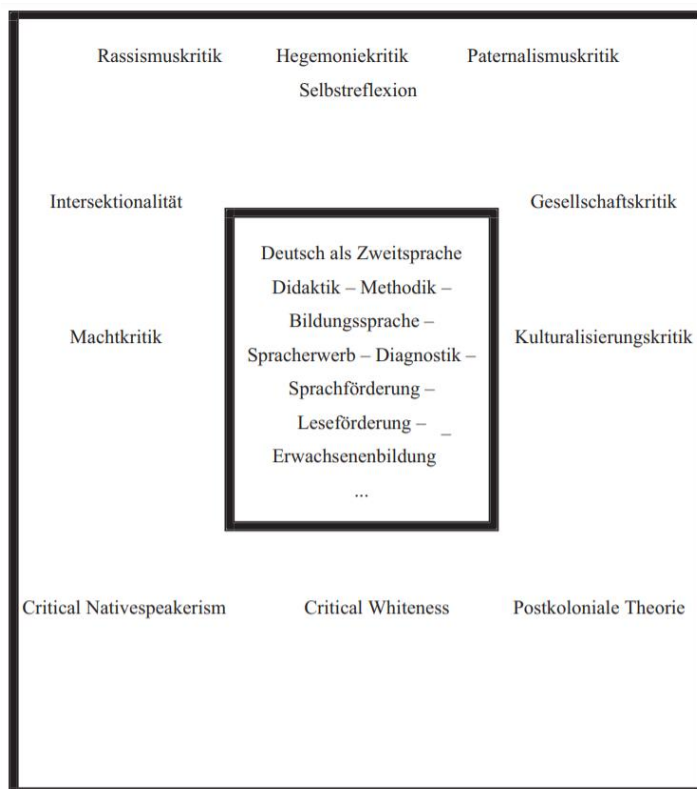


Abbildung 5: „Framework Deutsch als Zweitsprache“ (Knappik/Dirim/Döll 2013: 13)

Die Autorinnen kommen in ihrem Artikel „»Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!« Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung – Versuch einer Klärung” (2013) zu folgender Schlussfolgerung hinsichtlich des Konzepts *native speakerism*:

Was es bedeutet, einen Fehler zu machen, und was ›muttersprachliche‹ Sprachkenntnisse sind, das bestimmt die Mehrheitsgesellschaft. Erfolgreich reproduziert sie dabei die eigentlich zufällige, d. h. kontingente Annahme, dass Lehrkräfte vor allem die Nationalsprache beherrschen und weitergeben müssen. Diese Annahme bildet den nicht hinterfragten, mit Bourdieu soziologisch gesprochen: doxischen Rahmen, die Ordnung, innerhalb derer die Mehrheitsgruppe die Entscheidung trifft, was es für wen bedeutet, Fehler zu machen (Knappik/Dirim/Döll 2013: 12).

Die Differenzierung zwischen Deutsch Erstsprachler*in und Nicht-Erstsprachler*in wird in den Qualifikationsanforderungen an DaZ-Lehrende für jene Kurse explizit unternommen, die durch das AMS oder im Rahmen der österreichischen Integrationsvereinbarung angeboten werden. Das heißt, im Gesetzestext der Integrationsvereinbarungs-Verordnung, in dem die Anforderungen an Lehrpersonen beschrieben werden, wird explizit auf Personen eingegangen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

Qualifikationen der Lehrkräfte	
§ 7.	(1) Die fachliche Eignung gemäß § 6 Abs. 1 liegt bei jenen Personen vor,
1.	deren Erstsprache Deutsch ist oder die gemäß Abs. 4 Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau C1 nachweisen

Abbildung 6: „Qualifikationen der Lehrkräfte” (BGBl. II Nr. 286/2019 §7, Abs.1)

Diese Personen müssen Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau C1 nachweisen (vgl. BGBl. II Nr. 286/2019 §7, Abs. 4). Der Nachweis der Deutschkenntnisse muss laut der Integrationsvereinbarungs-Verordnung in folgender Form vorgelegt werden:

(4) Als Nachweis über Deutschkenntnisse mindestens auf dem Sprachniveau C1 gelten

1. ein Sprachdiplom des Niveaus C1 oder höher,
2. ein Abschluss einer deutschsprachigen Schule, der der allgemeinen Universitätsreife im Sinne des § 64 Abs. 1 UG entspricht oder
3. ein Hochschulabschluss in einem deutschsprachigen Studienfach in einem deutschsprachigen Land.

Die Lehrkräfte haben einen entsprechenden Nachweis zu erbringen. Der ÖIF kann jedoch bei offenkundigen Zweifeln an den Deutschkenntnissen einer Lehrkraft eine Spracheinstufung für das Sprachniveau C1 vornehmen.

Abbildung 7: „Nachweis über die Deutschkenntnisse“ (BGBl. II Nr. 286/2019 §7, Abs. 4)

Die Tatsache, dass im Gesetzestext der Integrationsvereinbarungs-Verordnung explizit auf Lehrende mit nicht-deutscher Erstsprache eingegangen wird, deutet zwar auf die Anwesenheit von migrantischen Lehrenden im DaZ-Feld hin. Es stellt sich jedoch die Frage, wie diese Lehrenden im DaZ-Bereich sowie in der Gesellschaft positioniert werden und ob alle migrantischen Lehrenden die gleichen Chancen bekommen, im DaZ-Berufsfeld zu arbeiten. Denn in einer Migrationsgesellschaft, in der einerseits „Deutsch über alles“ (Wurzenrainer/Laimer 2018: 10-2) steht (siehe Kapitel 2.1.) und „ein gewisses Reinheitsgebot“ (Springsits 2015: 95) beim Deutschgebrauch existiert und andererseits das Konzept *native speakerism* weiterhin nicht an Beliebtheit verliert, kann durchaus von einer ungleichen Chancenverteilung im DaZ-Feld gesprochen werden. In welcher Form Lehrende mit nicht-deutscher Erstsprache dem Konzept *native speakerism* begegnen und wie sie damit umgehen, soll im empirischen Teil dieser Arbeit aufgezeigt werden.

4. Zum Forschungsdesign

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der theoretische Rahmen der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Nun wird in den Kapiteln 4.1. bis 5.3. die verwendete Forschungsmethode erklärt, um die forschungsmethodologische Adäquatheit der Arbeit besser nachvollziehen zu können. In den Kapiteln 6. und 6.1. erfolgt die Darstellung der Analysemethode und abschließend werden in den Kapiteln 7. bis 7.7. die Untersuchungsergebnisse vorgestellt.

4.1. Das qualitative Forschungsparadigma

Die zentrale Forschungsfrage der hier vorliegenden Masterarbeit lautet: „Welche Erfahrungen machen Migrant*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch als DaZ-Lehrende in der Erwachsenenbildung und wie beeinflussen diese Erfahrungen ihr

professionelles Handeln?“ Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, habe ich eine qualitative Untersuchung mithilfe von Interviews durchgeführt. Das Paradigma der qualitativen Forschung wurde ausgewählt, da im Vergleich zur quantitativen Forschung subjektive Sichtweisen der interviewten Lehrpersonen im Vordergrund der vorliegenden Arbeit stehen. Infolgedessen werden deskriptive Daten über Individuen produziert, „die als Teil eines Ganzen und nicht als isolierte Variablen gesehen werden, wie dies oft im quantitativen Paradigma der Fall ist“ (Bogdan & Taylor, 1975; In: Lamnek 2010: 4). Für die Anwendung der qualitativen Forschung für die vorliegende Arbeit spricht auch die Tatsache, dass mittels eines qualitativen Forschungsansatzes das Handeln der Personen im untersuchten Fachbereich aus ihrer Perspektive, also aus einer Innenperspektive möglichst vollständig erfasst wird, „um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können“ (Schmelter 2014: 41). Außerdem streben qualitative Forschungsansätze danach, das Untersuchungsfeld möglichst natürlich beizubehalten und die Akteur*innen selbst sprechen zu lassen (vgl. Schmelter 2014: 41), was gerade bei der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung ist.

Ein wichtiges Merkmal der qualitativen Forschung ist die Offenheit. Während bei der quantitativen Forschung anhand standardisierter Erhebungsinstrumente nur jene Informationen aus dem Forschungsfeld aufgegriffen werden, die für die vorab formulierten Hypothesen getestet werden, plädieren die Vertreter*innen der qualitativen Forschung dafür, „den Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung so weit wie möglich offen zu halten, um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten“ (Lamnek 2010: 20). Denn die qualitative Forschung „untersucht die Konstitution von Sinn, die in standardisierter Forschung bereits als abgeschlossen und pragmatisch als gegebene Verständigungsgrundlage vorausgesetzt wird“ (Helfferich 2011: 22). Das heißt, der qualitative Forschungsansatz schafft einen Raum für die Äußerung eines differenten Sinns.

In der vorliegenden Arbeit wird den DaZ-Lehrenden mittels Interviews ein offener Äußerungsraum gegeben, in dem sie „ihren 'Sinn' – der ein anderer sein kann als der der Forschenden – entfalten können“ (Helfferich 2011: 24). Außerdem besteht ein bedeutender Forschungsauftrag des qualitativen Forschungsansatzes darin, die soziale Wirklichkeit zu verstehen. „Soziale Wirklichkeit“ wird bei Helfferich (2011: 22) als „interpretierte, gedeutete und damit interaktiv „hergestellte“ und konstruierte Wirklichkeit“ verstanden. Das heißt, Bedeutungen und Zusammenhänge der Aussagen werden nicht objektiv

gegeben, sondern erst im gemeinsamen Interaktionsprozess konstruiert (vgl. Helfferich 2011: 24).

Damit eine Arbeit einen wissenschaftlichen Anspruch erheben kann, muss die Untersuchung methodisch kontrolliert sein und systematisch verlaufen (vgl. Schmelter 2014: 33). Diese Forschung als „disziplinierte Erkundung“ (Brown 2004b: 477; Dörnyei 2007: 17) setzt die Einhaltung von Gütekriterien voraus, die immer dem Forschungsvorhaben individuell angepasst werden müssen (vgl. Brown 2004b: 477; Dörnyei 2007: 17). Im folgenden Kapitel werden die Qualitäts- bzw. Gütekriterien der in dieser Arbeit durchgeführten qualitativen Untersuchung beschrieben.

4.2. Gütekriterien der qualitativen Forschung

Da sich die vorliegende Arbeit nach dem Paradigma der qualitativen Forschung richtet, gelten entsprechende Gütekriterien. Der qualitativen Forschung liegt kein einheitlicher Kriterienkatalog vor, wie dies bei der quantitativen Forschung der Fall ist, wo die Qualitätskriterien einheitlich und überschaubar sind. Laut Schmelter (2014) ist diese Differenz in Bezug auf die Gütekriterien auf die unterschiedlichen Ziele und methodischen Grundlagen qualitativer Forschung zurückzuführen (vgl. Schmelter 2014: 42). Dennoch lassen sich einige Gütekriterien nennen, die übergreifend für beide Forschungsansätze gültig sind und deren Einhaltung die Anerkennung der Wissenschaftlichkeit erleichtert (vgl. Schmelter 2014: 35). Zu den zentralen und bedeutendsten Kriterien der Güte zählen in beiden Forschungsmethoden die Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Letzteres wird in der qualitativen Forschung „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ genannt. Diesen Kriterien liegt die erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Prämisse zugrunde, nach der der/die Forschende den Forschungsprozess genau beschreiben muss. Das heißt, es muss die Datenerhebung, Datenaufbereitung sowie die Datenauswertung durchgängig dokumentiert werden, damit die Transparenz und damit auch die Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse gewährleistet werden können (vgl. Schmelter 2014: 35f.). Falls Schwierigkeiten hinsichtlich des Einsatzes bestimmter Methoden auftauchen, sollten diese offen thematisiert werden. Denn eine solche Transparenz ermöglicht anderen Forschenden, „an die forschungspraktischen Erfahrungen anderer an[z]uknüpfen und im Austausch mit den Fachkollegen ihre Forschungskompetenz aus- bzw. auf[z]ubauen“ (Schmelter 2014: 36).

Weitere wichtige Gütekriterien sind die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses sowie die theoretische und praktische Bedeutsamkeit der Fragestellung und der Forschungsergebnisse (vgl. Caspari 2016: 18). Denn nur so kann die Angemessenheit der eingesetzten Methoden und der (un-)mittelbare Praxisbezug besser eingeschätzt werden sowie die Anschlussfähigkeit der jeweiligen Studie für die weitere Forschung beurteilt werden (vgl. Schmelter 2014: 36). Trotz der Tatsache, dass eine Generalisierung nicht das Ziel des qualitativen Forschungsansatzes ist, spielt neben den anderen Kriterien auch für die qualitative Forschung die Limitation und Reichweite eine wichtige Rolle. Das heißt, es ist zu prüfen, wie weit sich die gewonnenen Erkenntnisse über den Untersuchungskontext hinaus übertragen lassen (vgl. Schmelter 2014:43). Dafür ist wiederum die genaue Beschreibung bzw. die Transparenz der Untersuchungskontexte von großer Bedeutung. Schließlich streben Gütekriterien in der qualitativen Forschung nicht nach Kontrolle, wie es bei der quantitativen Forschung der Fall ist, sondern nach Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit (vgl. Caspari 2016: 18).

5. Datenerhebung und -aufbereitung

Das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die subjektiven Sichtweisen von DaZ-Lehrkräften mit Migrationsgeschichte in Hinblick auf ihre Erfahrungen und Meinungen im Berufsalltag zu erfassen, um diese daraufhin zu analysieren. Die Datenerhebung findet mittels problemzentrierter Interviews statt. Die Interviews wurden mit einem mobilen Endgerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. In den nächsten Kapiteln werden nun die Erhebungsmethode, der Untersuchungskontext sowie die Interviewpartner*innen genauer dargestellt.

5.1. Das problemzentrierte Interview

Als Erhebungsmethode für die vorliegende Arbeit eignet sich meiner Ansicht nach das problemzentrierte Interview, das eine Form des Leitfadeninterviews darstellt. Die leitfadengestützten Interviews lassen „in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweise des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen [...]“ (Flick 2005: 139). Unter dem Begriff des problemzentrierten Interviews wird eine offene, halbstrukturierte Befragung verstanden, die den Befragten Platz für ein offenes Gespräch lässt. Jedoch bleibt das Interview auf eine bestimmte Problemstellung fokussiert, auf die der/die Forschende immer wieder zurückgreift (vgl. Mayring 2002: 67). Das problemzentrierte Interview setzt die genaue

Definition und Analyse der Problem- bzw. Fragestellung voraus, die immer in der Anfangsphase der Untersuchung stattfinden muss. Denn so „werden die zentralen Aspekte für den Interviewleitfaden zusammengestellt. Er enthält die einzelnen Thematiken des Gesprächs in einer vernünftigen Reihenfolge [...]“ (Mayring 2002: 69). In der nächsten Phase sollte ein Probeinterview durchgeführt werden. Somit wird einerseits der Leitfaden erprobt und bei Bedarf modifiziert, andererseits wird die Interviewdurchführung geschult (vgl. Mayring 2002: 69). Erst danach erfolgt die tatsächliche Interviewphase.

Witzel (1982, 2000) nennt drei Grundprinzipien, worauf sich das problemzentrierte Interview stützt. Diese sind:

1. Die Problemzentrierung – unter diesem Prinzip ist die genaue Definition des Problems gemeint, die seitens der Forschenden bereits vor der Interviewdurchführung erarbeitet wird (vgl. Mayring 2002: 68).
2. Die Gegenstandsorientierung – diese zielt auf die Anpassung der konkreten Ausgestaltung an den jeweiligen Forschungsgegenstand und nicht auf die direkte Übernahme vorgefertigter Instrumente (vgl. Mayring 2002: 68).
3. Die Prozessorientierung beinhaltet „die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfelds, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (Witzel 1982: 72).

Mayring (2002) zählt auch die Offenheit als viertes Prinzip zu Witzels ursprünglichen Prinzipien für das problemzentrierte Interview. Die Interviewteilnehmer*innen sollten frei auf die Fragen antworten können, ohne Antwortmöglichkeiten vorgeschrieben zu bekommen. Das Prinzip der Offenheit ist laut Mayring (2002: 68) wegen der folgenden Gründe entscheidend:

- „Man kann überprüfen, ob man von den Befragten überhaupt verstanden wurde.
- Die Befragten können ihre ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen.
- Die Befragten können selbst Zusammenhänge, größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln.
- Die konkreten Bedingungen der Interviewsituation können thematisiert werden.“

Das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, subjektive Sichtweisen von DaZ-Lehrkräften mit Migrationsgeschichte in Hinblick auf ihre Erfahrungen und Positionen im Berufsalltag zu erfassen. Im Fokus der Forschung stehen somit keine „isolierten“ Daten und Fakten, sondern das Erlebte aus der Sicht von DaZ-Lehrenden mit Migrationsgeschichte. Beim Interview sollen die befragten DaZ-Lehrpersonen beispielsweise folgende Fragen beantworten: Wie und wann hat ihr beruflicher Weg begonnen? Welche Rolle hat ihre Migrationsgeschichte am Arbeitsmarkt gespielt? Wie würde der/die Lehrende das Verhältnis zu den Kolleg*innen/Teilnehmenden beschreiben? Welche Rolle spielt die eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht? usw. Von Relevanz sind also subjektiv erlebte Ereignisse und Positionen, die anhand von geschlossenen Fragen nicht erfasst werden können. Das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode ermöglicht durch die offene Erzählaufforderung, wichtige Daten für die vorliegende Forschung zu gewinnen. Denn einerseits wird den Interviewpartner*innen die Möglichkeit gegeben, über ihre Erlebnisse nachzudenken und umfassend ihre Meinungen zu äußern, andererseits bleibt das Interview auf das konkrete gesellschaftliche Problem fokussiert, nämlich auf die Migrationserfahrung bzw. deren gesellschaftliche Bewertung.

5.1.1. Reflexion der Erhebungsmethode

Wie bereits erwähnt, ist das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit, subjektive Sichtweisen von DaZ-Lehrkräften mit Migrationsgeschichte in Hinblick auf ihre Erfahrungen und Positionen im Berufsalltag zu erfassen. Dementsprechend wurden bei der Erstellung des Leitfadens verschiedene Typen von Fragen angewandt. Es kommen daher einerseits Fragen vor, die mehr Erzählaufforderungen als Fragen im eigentlichen Sinne sind. Andererseits beinhaltet der Leitfaden Memofragen und Fragen, die zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses dienen (vgl. Vogt/Werner 2014: 24).

Der Leitfaden besteht insgesamt aus acht Themenbereichen. Jeder Themenbereich enthält verschiedene Fragen. Die Fragen sind so sortiert, dass das Gespräch möglichst flüssig verläuft. Das heißt, zunächst wurde das Forschungsthema der vorliegenden Arbeit kurz vorgestellt. Das Wissen darüber, dass sich die Forschung grob mit migrationsspezifischen Erfahrungen der Lehrenden am Arbeitsplatz beschäftigt, hat zur Sensibilisierung der Interviewpartnerinnen beigetragen.

Als Erzählimpuls für den Intervieweinstieg wurde die folgende Fragestellung gewählt: „Kannst du mir über deine Migrationsgeschichte erzählen?“ Bei dieser Fragestellung handelt es sich um eine Erzählaufforderung aus dem Alltag, die einerseits einen leichten Einstieg ermöglicht, andererseits dazu beiträgt, dass sich die Befragten an die Interviewsituation gewöhnen. Bei der Entwicklung der weiteren Fragen hat besonders die Tatsache Schwierigkeiten bereitet, dass der Gegenstand der Forschung selbst ein Spannungsfeld darstellt. Denn zum einen werden Lehrende mit Migrationsbiographie durch die Fokussierung auf migrationsspezifische Erfahrungen willkürlich zu einer „Gruppe“ gemacht, zum anderen bringt diese Fokussierung die Gefahr mit sich, dass diese Lehrenden auf das biographische Merkmal der Migration reduziert werden. Es ist aber eine Tatsache, dass dieses Merkmal im gesellschaftlichen Diskurs eine große Bedeutung aufweist bzw. oft mit Exklusionsprozessen verbunden ist (vgl. Kukovetz/Sadje/Sprung 2014: 13f.). Angesichts dieser Tatsache wurden die Fragen am Anfang der Erstellung des Leitfadens in den einzelnen Themenbereichen wie „Beruflicher Weg“, „Lehrer*in-Teilnehmer*innen-Interaktion“, „Lehrer*in-Kolleg*innen-Interaktion“, „Persönliche Erfahrungen“ so formuliert, dass die Migrationserfahrung der befragten Lehrenden und/oder ihre Mehrsprachigkeit nicht direkt angesprochen wurde. Es wurde angenommen, dass diese Themen von sich aus in den Interviews zur Sprache kommen würden und in der Folge durch die Interviewerin weiter aufgegriffen werden könnten.

Nach einem Probeinterview wurde allerdings einiges ersichtlich: Durch die Bemühung, kulturalisierende und ethnisierende Zuschreibungen der befragten Lehrenden zu vermeiden, wurden die Fragen „zu offen“ formuliert. Das heißt, es wurden von der Interviewpartnerin kaum bzw. nur vereinzelt Erfahrungen oder Positionen thematisiert, die auf ihre Migrationsbiographie zurückzuführen waren. Die Antworten der befragten Lehrerin zielten vielmehr auf Herausforderungen ab, die DaZ-Kurse, besonders für Lehrende, mit sich bringen. Da das Ziel der Forschung darin besteht, Benachteiligungsprozesse und dahinterliegende Phänomene und Konzepte aufzuspüren und im Rückgriff auf migrationspädagogische Themen Diskussionsimpulse für die Praxis des DaZ-Bereichs bereitzustellen, wurde der Leitfaden nach dem Probeinterview neu überarbeitet. Zu jedem Themenbereich wurden nun Fragen gestellt, die offen die eigene Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit der befragten Lehrenden ansprechen, wie zum Beispiel: Welche Rolle hat deine Migrationserfahrung am Arbeitsmarkt gespielt? Welche Rolle spielt deine Migrationserfahrung oder deine Mehrsprachigkeit bei deinen

Teilnehmer*innen? Setzt du deine eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht oder generell im Beruf in irgendeiner Weise ein und wenn ja, wann? Durch den Einsatz solcher Fragen wurde zwar das Interview stärker gesteuert, aber gleichzeitig den Interviewpartnerinnen genügend Raum gelassen, „ihre eigene Sicht auf die Dinge zu entwickeln“ (vgl. Vogt/Werner 2014: 25). Es ist an dieser Stelle auch noch zu erwähnen, dass das Probeinterview nicht weiter für den empirischen Teil dieser Arbeit verwendet wurde.

5.2. Transkription

Die durchgeführten Interviews wurden mit einem mobilen Endgerät aufgenommen und anschließend transkribiert. Eine Transkription bezeichnet „das Übertragen mündlicher Aussagen von einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ (Mempel/Mehlhorn 2014: 147). Die Transkription verfolgt das Ziel, die Flüchtigkeit von mündlichen Äußerungen zu überwinden und beim Erinnern an Gespräche, die oft fragmentarisch sind, zu helfen (vgl. Dresing/Pehl 2015: 17).

Laut Langer (2010) dient das Transkribieren nicht nur ausschließlich zur Datenaufbereitung, sondern es ist auch ein Teil der Auswertung (vgl. Tahmasian 2019: 60; In: Langer 2010: 515). Denn bereits während des Hörens und Verschriftlichens des Gehörten findet eine intensive Auseinandersetzung mit den Daten statt, wobei „erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen, bemerkenswerte Beobachtungen oder erste Auswertungsideen“ (Langer 2010: 517) entwickelt werden. Es gibt viele verschiedene Transkriptionskonventionen und -systeme, „die sich hauptsächlich dadurch unterscheiden, ob und wie verschiedene verbale und nicht-verbale Merkmale in der Transkription berücksichtigt werden“ (Kuckartz 2016: 1). Die Entscheidung für eine passende Transkriptionsart hängt von der „Forschungsmethodik, Erkenntniserwartung und auch [...] forschungspragmatischen Gründen“ (Dresing/Pehl 2015: 20) ab.

Grundsätzlich wird zwischen einfachen und detaillierten Transkripten unterschieden (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 149). Bei einfachen Transkripten sind gute Lesbarkeit, leichte Erlernbarkeit und geringe Umsetzungsdauer zentral. Weiters spielt die Wiedergabe des Inhalts eine wichtige Rolle. Wenn aber für die Analyse neben dem semantischen Inhalt eines Gesprächs noch phonetische und paraverbale Aspekte von zentraler Bedeutung sind, wird eine detaillierte Transkription benötigt (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 149). Für die vorliegende Arbeit liegt die Priorität auf dem Inhalt der Interviews, deshalb wurde eine

einfache Verschriftlichung der Gespräche nach den Transkriptionskonventionen von Dresing und Pehl (2015) gewählt. Dabei wurde die Sprache und die Interpunktion deutlich „geglättet“, d.h. an das Schriftdeutsch angepasst. Die para- und nonverbalen Aspekte wurden dort eingesetzt, wo sie eine Rolle spielten bzw. diese möglicherweise auf Unsicherheiten, Ängste oder Zweifel hindeuteten. Sprecher*innenbeiträge wurden in Zeilen festgehalten. Jeder Sprecher*innenbeitrag steht in einem neuen Absatz. Auch sonst wird in der vorliegenden Arbeit die Transkriptionskonvention von Dresing und Pehl befolgt (vgl. Dresing/Pehl 2015: 21ff.).

5.3. Interviewpartnerinnen und Interviewsituation

Bei der Suche nach Interviewpartner*innen wurde mein bestehendes Netzwerk aufgegriffen, das einerseits durch das Studium an der Universität Wien, andererseits durch die Arbeit im DaZ-Bereich an unterschiedlichen Instituten entstanden ist. Somit erfolgte nicht nur die Kontaktaufnahme leichter, sondern es wurde dadurch auch die Bereitschaft der befragten Lehrerinnen, an der Forschung teilzunehmen, positiv beeinflusst. Es wurde eine bewusste Stichprobenauswahl durchgeführt. Das heißt, es wurde darauf geachtet, dass die Lehrpersonen einerseits „erster Generation“ („mit der Spezifikation »selbst eingewandert«“; Kukovetz/Sadje/Sprung 2014: 63) sind, andererseits war ein Auswahlkriterium, dass die Befragten aus unterschiedlichen Herkunftsländern kommen. Denn es kann selbstverständlich nicht angenommen werden, dass alle Personen mit einer Migrationsgeschichte pauschal die gleichen Erfahrungen bezüglich einer möglichen Benachteiligung oder Diskriminierung im DaZ-Bereich machen. Dennoch „stellen die Herkunft aus bestimmten Ländern, historische Kontinuitäten kolonialistischer/rassistischer Blicke auf »Fremde« oder auch die Religionszugehörigkeit sogenannte Diskriminierungsressourcen (Hormel, 2007, S. 215ff.) dar“ (Kukovetz/Sadje/Sprung 2014: 45). Daher wurde im vorliegenden Forschungsprojekt versucht, Lehrende mit möglichst unterschiedlichen Lebensbiographien zu interviewen, damit ein breites Spektrum an Erfahrungen aufgezeigt werden kann. Zwei der im Zuge dieser Arbeit befragten Lehrenden kommen aus ehemaligen sowjetischen Ländern, zwei aus ehemaligen ex-jugoslawischen Ländern, eine Befragte kommt aus der Türkei und eine aus Ungarn.

Die Befragten sind Frauen im Alter von 30-60 Jahren. Alle Interviewpartnerinnen sind im Erwachsenenalter nach Österreich migriert, wobei ihre Aufenthaltsdauer in Österreich unterschiedlich lange ist. Sie erstreckt sich von 3 Jahren bis hin zu 35 Jahren. Die befragten

Lehrenden unterrichten in DaZ-Kursen bzw. Integrationskursen oder haben dort bereits unterrichtet, wobei die Dauer ihrer Tätigkeit im DaZ-Bereich unterschiedlich ist. Alle Interviewpartnerinnen verfügen über einschlägige Qualifikationen und/oder Weiterbildungen/Studien, die für die Berufsausübung notwendig sind. Zwei der befragten DaZ-Lehrenden absolvierten ein Germanistikstudium in ihren Heimatländern und waren zur Zeit der Interviewdurchführung Studierende des Masters Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien. Zwei weitere Interviewpartnerinnen schlossen das Bachelor- und Masterstudium der Translationswissenschaft an einer Universität in Österreich ab. Eine von diesen Interviewpartnerinnen besuchte außerdem einen DaF/DaZ-Lehrgang, eine andere einen einjährigen Sprachtrainer*innen-Lehrgang. Eine weitere Interviewpartnerin absolvierte das Studium der Anglistik und Germanistik auf Lehramt an einer Universität in ihrem Heimatland und schloss außerdem eine Ausbildung als Basisbildnerin ab. Die letzte Interviewpartnerin studierte Englische Sprache und Literatur an einer Universität in ihrem Heimatland. Angekommen in Österreich, absolvierte sie das Studium der Politikwissenschaft im Bachelor sowie den Master in Anglistik und Amerikanistik an einer Universität und besuchte zusätzlich eine pädagogische Akademie.

Insgesamt wurden von Jänner 2021 bis April 2021 sechs Interviews durchgeführt. Davon dauerte das kürzeste Gespräch eine Stunde und 14 Minuten und das längste fast zwei Stunden. Termin und Ort der Interviewdurchführung wurden in allen Fällen von den Interviewpartnerinnen selbst bestimmt. Somit fanden vier Interviews bei den Befragten zu Hause, ein Interview in der Wohnung der Verfasserin dieser Arbeit und ein weiteres Interview online via ZOOM statt. Jedes Interview begann zunächst mit einem kurzen Smalltalk. Außerdem wurde vor dem Interview noch einmal allen befragten Lehrenden versichert, dass sämtliche Daten anonymisiert werden. Erst danach wurde mit der tatsächlichen Befragung und der Aufnahme des Interviews begonnen. Von allen Interviewpartnerinnen wurde weiters ein kurzer Fragebogen zu demographischen Angaben ausgefüllt sowie ein schriftliches Übereinkommen bezüglich der Datenschutzmaßnahmen unterschrieben. Da manche Interviews länger dauerten, kamen immer wieder kurze Pausen bzw. Unterbrechungen (z.B. durch WC-Pause, Rauchpause, Internetproblem bei der ZOOM-Videokonferenz etc.) bei den Interviews vor.

Im Allgemeinen war die Atmosphäre während der Interviews stets angenehm. Die Interviewpartnerinnen beantworteten alle Fragen ausführlich und offen. An dieser Stelle

muss auch meine eigene Beteiligung im Forschungsprozess erwähnt werden. Denn ich gehöre auch zu den DaZ-Lehrenden, die eine Migrationsgeschichte haben. Man konnte merken, dass diese Tatsache zu der Offenheit und Vertrautheit zwischen den Befragten und mir beitrug. Denn im Interviewprozess herrschte eine entspannte und ruhige Atmosphäre und die befragten Lehrenden begegneten meinen Fragen offen und ehrlich.

6. Datenanalyse

Die Datenauswertung soll in der vorliegenden Untersuchung in Anlehnung an Mayrings qualitative inhaltsanalytische Methode der Zusammenfassung geschehen, weil aufgrund der Fragestellungen dieser Arbeit die Analyse des gesamten Materials am sinnvollsten erschien.

6.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse wird in der Fremdsprachenforschung oft angewandt,

da das Suchen nach Themen in schriftlichen oder mündlichen Lehrer- oder Schüleräußerungen oder in Interviews über Unterricht, sowie das Auffinden von Mustern, das Kategorisieren und Interpretieren dieser Funde helfen, viele Forschungsfragen zum Fremdsprachenunterricht gegenstandsangemessen zu analysieren und zu beantworten (Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 258).

Dieses Forschungsverfahren wurde als Erweiterung der quantitativen Inhaltsanalyse im deutschsprachigen Raum hauptsächlich von Philipp Mayring entwickelt „und steht vermittelnd zwischen der quantitativen und qualitativen Forschungslogik“ (Vogt/ Werner 2014: 47). Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Datenmaterial systematisch untersucht. Das systematische Vorgehen heißt vor allem, dass der/die Forschende sich an vorher fixierten Regeln der Datenanalyse orientiert. Von zentraler Wichtigkeit ist dabei die Festlegung des Ablaufmodells der Analyse, das „[...] die einzelnen Analyseschritte definier[t] und in ihrer Reihenfolge festleg[t]“ (Mayring 2008: 43). Ein solches Vorgehen soll die Übersichtlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Intersubjektivität der Analyse ermöglichen (vgl. Vogt/Werner 2014: 47).

Das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem, das dazu dient, aus der Menge des Datenmaterials diejenigen Aspekte auszuwählen, die für die Forschung und die Beantwortung der Forschungsfrage von Relevanz sind (vgl. Vogt/Werner 2014: 47). Die Bildung von Kategorien kann laut Mayring (2008) sowohl deduktiv als auch induktiv geschehen. Deduktive Kategorienbildung bedeutet, dass

„aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten [...] die Kategorien in einem Operationalisierungsprozeß auf das Material hin entwickelt [werden]“ (Mayring 2008: 74f.). Induktive Kategorien werden hingegen aus dem Material selbst abgeleitet (Mayring 2008: 75). Inzwischen wurde aber eine Mischform des deduktiv-induktiven Vorgehens in der Forschungspraxis etabliert (vgl. Kuckartz 2014: 59f.). Denn das Kategoriensystem kann auch im Verlauf der eigentlichen Analyse verändert oder komplettiert werden. Durch die Kombination der deduktiven und der induktiven Vorgehensweise wird daher eine Offenheit der Analyse ermöglicht (vgl. Nawratil/ Schönhagen 2009: 346).

Abschließend ist zu erwähnen, dass laut Mayring (2008: 58) drei Grundformen für die Interpretation des Datenmaterials unterschieden werden können: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Bei der zusammenfassenden Analyse wird eine Reduktion auf wesentliche Inhalte unternommen. Die Explikation hingegen setzt zusätzliches Material ein, um fragliche Textstellen wie Aussagen, Begriffe etc. zu erklären (vgl. Mayring 2008: 58). Das Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist wiederum, bestimmte Inhalte aus dem Datenmaterial hervorzuheben, „unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2008: 58).

Die Analyse der vorliegenden Untersuchung richtet sich nach dem allgemeinen Ablaufmodell von Mayring (2008: 54), nach dem die Interpretation in folgenden Teilschritten geschieht:

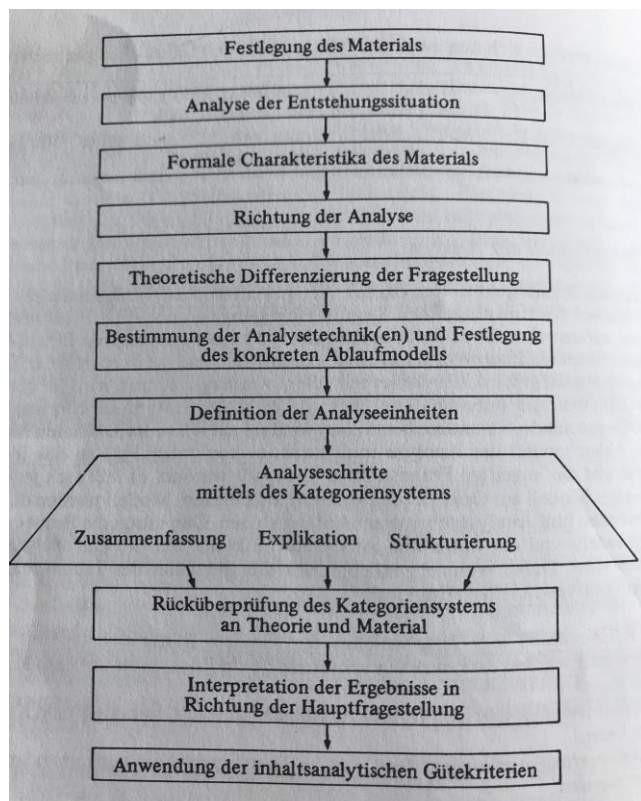


Abbildung 8: „Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell“ (Mayring 2008: 58)

Nach der Festlegung des Materials, der Analyse seiner Entstehungssituation sowie seiner formalen Charakteristika wurde ein Überblick über die erhobenen Daten geschaffen, indem die vollständig transkribierten Interviews der Reihe nach gelesen wurden. Dabei wurden erste Ideen, Auffälligkeiten sowie Fragen auf einem Blatt Papier festgehalten, damit sie für die spätere Interpretation nicht verloren gehen konnten (vgl. Vogt/Werner 2014: 49). Im zweiten Schritt wurden Kategorien gebildet. Diese wurden aus dem Interviewmaterial, aus dem aktuellen Forschungsstand und aus den theoretischen Phänomenen und Konzepten ausgearbeitet, die während der Analyse laufend „überarbeitet, ausdifferenziert, anhand des Materials rücküberprüft und kontinuierlich verallgemeinert [wurden]“ (Jakubovits 2018: 53). Die Kategorienbildung geschah somit durch das induktive und deduktive Wechselspiel. Neben der Bezeichnung der jeweiligen Kategorien wurden sie genau definiert, d.h. es wurde genau beschrieben, was jede Kategorie beinhalten sollte. Anschließend wurden typische Interviewzitate, die „Ankerbeispiele“ genannt werden, der jeweiligen Kategorie zugeordnet. Ankerbeispiele sollten „nochmals verdeutlichen, welche Textstellen unter die jeweilige Kategorie fallen“ (Vogt/Werner 2014: 51). Abschließend wurden Kodierregeln formuliert, die dabei helfen „die einzelnen Kategorien eines Kategoriensystems trennscharf zu halten und das Zuordnen von Textstellen zu Kategorien

zu erleichtern” (Vogt/Werner 2014: 51). Um die Analyse möglichst übersichtlich und leicht handhabbar zu gestalten, wurde für das Kodierverfahren die Analysesoftware MaxQDA verwendet.

7. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Die Differenzierung zwischen *native speaker* und *non-native speaker* ist eine zentrale Frage in Bezug auf die Berufsausübung als DaZ-Lehrer*in. Wie aus den Aussagen der befragten DaZ-Lehrenden hervorgeht, spielt das Konzept des *native speakers* nicht nur für die Berufsausübung eine wichtige Rolle, sondern es ist auch stark mit den Phänomenen Linguizismus und *othering* verschränkt.

7.1. Die Rolle des *native speakerism*

Die Differenzierung zwischen *native speaker* und *non-native speaker* spielt eine wichtige Rolle für die Berufsausübung als DaZ-Lehrer*in. Das Konzept des *native speakers* taucht, wie die Aussagen der befragten Lehrenden aufzeigen, bereits in der Bewerbungsphase im DaZ-Berufsfeld auf. Zwei Interviewpartnerinnen erzählten in den Interviews, dass ihnen bei der Arbeitssuche Stellenausschreibungen begegneten, in denen explizit „Lehrer*innen mit Deutsch als Muttersprache” gesucht wurden:

B: noch ein Grund war am Anfang meiner Suche: viele suchten nach Muttersprachler und nach Muttersprachlerinnen in diesem Bereich.

I: Stand das explizit in Stellenausschreibungen?

B: Ja, schon, nicht bei allen, aber bei einigen ja (Interviewpartnerin 1, Zeilen 20-22).

I: Und diese (...) Stellenausschreibungen, wo explizit diese nach Muttersprachler gesucht wurden, jetzt sagen wir mal, Muttersprache Deutsch /

B: Das gab es auch, da habe ich mich nie beworben (Interviewpartnerin 4. Zeilen 59-60).

Wie man sieht, wird muttersprachliche Sprachkompetenz seitens mancher Institutionen als ein legitimes Qualitätsmerkmal kommuniziert, die alle muttersprachlichen Personen für diesen Beruf qualifiziert und alle anderen, die über dieses Merkmal nicht verfügen, disqualifiziert (vgl. Khakpour 2016: 2010). Die Differenzierung zwischen *native speaker* und *non-native speaker* dient letztlich dazu, bestimmte soziale Gruppen nicht nur aus dem Bewerbungsverfahren auszuschließen, sondern ihnen auch das Recht für die Berufsausübung zu entziehen. Das kommt im Feld der DaZ-Erwachsenenbildung besonders deutlich zum Vorschein. Denn eine Stellenausschreibung, in der explizit muttersprachliche DaZ-Lehrende gesucht werden, wird rechtlich nicht als Diskriminierung gesehen. Das heißt, auf diese Weise wird ein offizielles Wissen über *native speaker*

vermittelt. Wie in den Interviews zu sehen war, erwiesen sich für zwei der befragten DaZ-Lehrerinnen (Interviewpartnerin 3 und Interviewpartnerin 6) ihre jeweiligen Erstsprachen als eine Möglichkeit, in den Beruf einzusteigen:

I: Okay und wie war zu Beginn deiner Lehre, also deines Unterrichts? kannst du dich an diese Zeit erinnern?

B: Ja, (...) Puh, das war [Adresse der Institution]. Das waren so alles / alle Leute aus Ex-Jugoslawien. Das war so eine Schule mit / es waren keine Kroaten, sondern nur Serben (unv.). Ich glaube nur Serben, aber auch Bosnier, keine Ahnung.

I: Okay, also als Teilnehmer*innen?

B: Ja, aber die Lehrkräfte waren auch hauptsächlich aus Ex-Jugoslawien. Genau.

I: Okay, weißt du, warum das so war?

B: Ja, weil alle Teilnehmer*innen waren aus Ex-Jugoslawien, deswegen alle Lehrkräfte [waren] auch aus Ex-Jugoslawien [...]. Es gab auch eine türkische Gruppe, die hatte einen türkischen Lehrer. Das war von dieser Chefin so aufgeteilt, ja: die Türken, die Ex-Jugoslawen. Die haben ihre Lehrerin und du hast einen Lehrer (Interviewpartnerin 6, Zeilen 65-76).

Das war für mich die Sprache natürlich, meine Muttersprache hat eine große Rolle gespielt, weil am Anfang war ich die Brücke. Immer so beides / Für Eltern und Schüler und einfach für unsere Teilnehmer, weil ich Türkisch konnte und bis sie Deutsch lernten, hatte ich immer so eine Übersetzer-Rolle und so / Das ist in den letzten Jahren nicht mehr so, aber ja, trotzdem das geht so weiter (Interviewpartnerin 3, Zeile 34).

Während für die Interviewpartnerin 6 ihre serbokroatische Erstsprache als Berufseinstieg in die Erwachsenenbildung diente, stellte die türkische Erstsprache für die Interviewpartnerin 3 eine wichtige Einstiegsmöglichkeit in den Lehrberuf, zunächst in der Schule, dar. Durch die türkische Erstsprache der Interviewpartnerin konnte die sprachliche Lücke, die zwischen den Schüler*innen mit Erstsprache Türkisch und der deutschsprachigen Schule bestand, geschlossen werden. Später übernahm die Interviewpartnerin 3 aber auch einen Alphabetisierungskurs in der Erwachsenenbildung, an dem ausschließlich türkischsprechende Frauen teilnahmen. In beiden Fällen sind die befragten Lehrerinnen also *native speaker* für ihre Erstsprachen. Der *native* Sprachgebrauch der Erstsprachen stellte für die beiden befragten Lehrerinnen ein zeitlich eingeschränktes „window of opportunity“ dar, das ihnen ermöglichte, den für deutschsprachige Lehrende üblichen professionellen Weg einzuschlagen. Auf ihrem weiteren Berufsweg verwendeten sie ihre Erstsprachen allerdings nur noch vereinzelt:

Als Beginn war das ja so: es war eine Lücke und ich wurde für diese Lücke gebraucht. Und nachher war das so / Ich habe dann vielleicht, ich meine, wenn man jetzt schaut in den letzten Jahren, 20 Jahren, wie wir gesprochen haben, geändert hat / Türkisch ist nicht mehr so in, oder gebraucht. [...] Ich gehe davon aus, eine türkisch sprechende Kollegin würde jetzt nicht so leicht haben, wie ich, in dieses Berufsleben einzusteigen (Interviewpartnerin 3, Zeile 34).

I: Okay, setzt du selbst deine eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht ein?

B: Nein, weil ich kein Arabisch kann. Früher habe ich das eingesetzt, bei jugoslawischen Gruppen und so. Aber hier kann ich jetzt nicht mehr, weil ich kein Arabisch kann (Interviewpartnerin 6, Zeilen 137-138).

Beide Lehrerinnen sprechen in den Interviews zeitgenössische Migrationsprozesse an, durch die die Migration aus der Türkei und Ex-Jugoslawien nach Österreich zurückgegangen ist. In der Folge werden die Erstsprachen der beiden Lehrerinnen gegenwärtig auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr so stark gebraucht bzw. ist der Bedarf an DaZ-Lehrenden, die diese Sprachen (Türkisch bzw. BKS) sprechen, nicht mehr so groß, wie es vor 20 Jahren der Fall war. Die Tatsache, dass sich Migrationsprozesse auf DaZ-Kurse bzw. Integrationskurse und dementsprechend auch auf die Beschäftigung der Lehrenden direkt auswirken, wird auch anhand eines anderen Interviewauszugs ersichtlich:

B: Aha, beruflicher Weg. Das hat im Jahr 2015 begonnen (denkt nach). Genau, richtig (...) Da war ich schon ganz frisch aus meiner Karenz. Und ja genau, mein Kind war da 15 Monate alt. Habe ich mal da einen Job gesucht und ja, habe ich GANZ leicht, eigentlich / da hatte ich echt ein großes Glück gehabt, ja. Und ganz leicht habe ich meinen ersten / als DaZ-Trainerin einen Job gefunden.

[...]

B: Als ich den Job gesucht habe, da war ich natürlich / mein erster Gedanke war: „Aha, vielleicht probiere ich doch mal mit meinem Beruf, also mit meiner (...) wie ist das (...)

I: Branche halt.

B: Ja, genau so. Ja und dann war nicht schwierig. Vielleicht später sage ich mal, warum. (...) Im Jahr 2015 war so einfach (...) Ja, da war genau eine große Flüchtlings / (...)

I: // Welle?

B: Richtig! Welle und da gab wahnsinnig viele Arbeitsangebote in diesem Bereich. Ja, und dann [Name der Institution] oder halt die anderen Institute, war das [Name der Institution] oder war da [Name der Institution], haben wirklich wahnsinnig viele [Jobs als DaZ-Lehrer*innen] angeboten ja, im Jahr 2015/2016 Ja. Da war echt viel los in diesem Bereich. (Interviewpartnerin 2, Zeilen 16-22).

Die befragte Lehrerin, die aus einem Land der ehemaligen Sowjetunion im Erwachsenenalter nach Österreich migrierte und zum Zeitpunkt des Interviews DaF/DaZ in Wien studierte, spricht von Glück, dass sie den Job im DaZ-Bereich leicht fand. Ihren leichten Einstieg in den Beruf führt sie auf die Flüchtlingswelle im Jahr 2015/2016 zurück. Das heißt, durch die damals stark steigende Migration nach Österreich entstand ein großer

Bedarf an Integrationskursen und dementsprechend auch an Fachkräften in diesem Feld, weshalb die befragte Lehrerin leichter in den Beruf einsteigen konnte. Kritisch ist aber anzumerken, dass Migration kein statischer Prozess ist und die Herkunftsländer der Migrant*innen bzw. Geflüchteten oft unterschiedlich sind. Es stellt sich daher die Frage, ob und wie genau das Konzept des *native speakerism* eine Rolle spielen wird, wenn die Migration nach Österreich stark zurückgehen sollte. Denn es besteht einerseits die Differenzierung zwischen *native speakern* und *non-native speakern* des Deutschen, andererseits wird aber auch zwischen *native speakern* und *non-native speakern* z.B. für Arabisch oder Dari bzw. für eine beliebige Sprache, die durch Migrationsprozesse in DaZ-Kursen besonders gefragt ist, unterschieden. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Selektionsverfahren, sodass DaZ-Lehrende, die weder *native speaker* der hegemonialen Sprache (Deutsch) sind, noch bestimmte migrationsrelevante Sprachkenntnisse haben, gleich von vornherein aus dem Bewerbungsprozess ausgeschlossen werden.

Eine andere Perspektive des *native speakerism* zeigt die Interviewpartnerin 5 mit ungarischer Erstsprache auf. Sie reflektiert nämlich ihren Berufseinstieg folgenderweise:

Andererseits warum ich das vielleicht nicht gleich gesagt habe, weil es war nicht so, zum Beispiel eine Freundin von mir, die da gelehrt hat bei [Name der Institution] genau das, was ich, sie hat sofort 20 Stunden bekommen oder mehr. Italienerin - ja, natürlich ist das ein Vorteil, deine Erstsprache Italienisch, Spanisch, Englisch, natürlich. Alle Engländer haben sofort so viele Stunden bekommen. Ich als Ungarin, Ungarisch-Lehrerin habe ich geringfügig [bekommen]. Ja, natürlich war ein Vorteil meine Erstsprache, aber vielleicht habe ich nicht gleich das gesagt, weil andererseits hat mir nicht viel GENUTZT. Natürlich habe ich ein Beschäftigungsverhältnis bekommen, aber nicht SO viel VERDIENT. Ich musste weitersuchen (Interviewpartnerin 5, Zeile 42).

Die befragte Lehrerin leitete nach ihrem Umzug nach Österreich Ungarischkurse bei einer Sprachschule in Wien. Die *native* Ungarischkompetenz ermöglichte der befragten Lehrerin zwar am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, jedoch sieht sie keinen so großen Nutzen darin, da „Ungarisch [...] ja nicht so viel lernen [wollen], ja“ (Interviewpartnerin 5, Zeile 40). Während ihre Kolleg*innen, deren Erstsprachen Italienisch, Spanisch oder Englisch waren, bessere Arbeitsbedingungen hatten, da sie mehr Stunden und damit mehr Gehalt bekamen, musste sich die befragte Lehrerin neben ihrer geringfügigen Beschäftigung noch weitere Jobs suchen, um ihr Leben in Wien finanzieren zu können. Damit spricht die befragte Lehrerin implizit den „sprachlichen Markt“ (Bourdieu 1993) an, auf dem einige Sprachen hohes Ansehen genießen und Sprecher*innen dieser Sprachen privilegiert sind, da ihre Erstsprachkenntnisse auf dem Arbeitsmarkt besser bewertet werden, als die

Sprachkenntnisse von Sprecher*innen weniger prestigereicher Sprachen. Das heißt, *native speaker* von Sprachen wie Englisch, Italienisch oder Spanisch haben auf dem Arbeitsmarkt und auch im Fremdsprachen-Kontext mehr und bessere Möglichkeiten als die Sprecher*innen weniger prestigereicher Sprachen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass aufgrund des *native speakerisms* zwischen drei Idealtypen von Lehrer*innen im DaZ-Feld differenziert wird: Lehrer*innen, die Deutsch als Erstsprache haben; Lehrer*innen mit Erstsprachen wie z.B. Arabisch oder Türkisch, die als „window of opportunity“ im DaZ-Feld dienen; und Lehrer*innen mit Erstsprachen, wie beispielsweise Sprachen aus der ehemaligen Sowjetunion, die im DaZ-Bereich keinen so großen Mehrwert haben. Es stellt sich die Frage, welche Unterscheidungsmerkmale zwischen diesen drei Gruppe herangezogen werden können. Dieses Thema wird an einer anderen Stelle, in Bezug auf die Professionalisierung der DaZ-Lehrenden, näher erläutert. Im folgenden Kapitel sollen eigene Positionen und Wahrnehmungen der befragten Lehrerinnen in Bezug auf *native speakerism* thematisiert werden.

7.2. *Native speakerism* und Selbstzuschreibungen

Wie aus den Interviews festgestellt werden konnte, ist seitens der befragten Lehrerinnen einerseits die Verinnerlichung des Konzepts *native speakerism* zu beobachten, gleichzeitig gibt es aber auch ein Aufbegehren dagegen. Die Abweichungen vom *native speakerism* stürzen die befragten Lehrerinnen entweder in ein „Gerechtigkeitsdilemma“ oder aber in eine kritische Professionalisierung. An dieser Stelle soll zuerst die Verinnerlichung des Konzepts thematisiert werden.

Die Verinnerlichung des *native speakerism* kann man bei der Interviewpartnerin 1 gut beobachten. Auf meine Frage, wie sie selbst zur Differenzierung zwischen „Muttersprachler*in“ und „Nicht-Muttersprachler*in“ steht, antwortet sie folgendes:

B: Von einer Seite finde ich das gut, weil, wenn ich mich nicht irre, zum Beispiel in der Volksschule dürfen nur die Lehrerinnen unterrichten und die Lehrer, die Deutsch als Muttersprache haben. Also das sind die Klassen 1-4 ja, also / oder die Lehrer*innen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, aber die nicht so starken Akzent haben. Ja, habe ich sowas gehört und das finde ich eigentlich (stottert) also von einer Seite okay. ABER von der anderen Seite, glaube ich, dass man auch den Personen, wie ich, eine Chance geben sollte, weil sie auch STUDIERT haben, viele. Also sie haben sicher in ihrem Land studiert, also Deutsch und sie haben auch hier in Österreich studiert, das ist schon / also viel Wert, ja. Und wenn man ihnen eine Chance gibt und sie MÖCHTEN in diesem Bereich arbeiten,

sie werden sich ständig entwickeln. Sie werden sich verbessern. Sie werden weiterlernen, also im Arbeitsprozess, unter den Kollegen und Kolleginnen. Das ist auch gut. Und wenn ich mir denke, zum Beispiel, wenn ich jetzt mein Englisch verbessern möchte, ist es / wäre es für mich okay, einen Lehrer oder eine Lehrerin zu haben, die Englisch nicht als Erstsprache hat. Ich würde zustimmen. Ich würde „Ja“ sagen. (...) Warum nicht?! (...) Also deswegen glaube ich, dass man die Personen, die einen Migrationshintergrund haben, eine Chance geben sollte.

I: (...) Als du gesagt hast, also in der Volksschule / da mit dem Akzent. Ist das verwirrend? Oder warum begrüßt du das?

B: Wahrscheinlich deswegen, weil die Kinder also mit 6/7 Jahren, wahrscheinlich können sie das irgendwie, ich weiß es nicht, unbewusst nachmachen, also nachsprechen. Es ist nicht so verwirrend, aber wahrscheinlich hat das Auswirkungen auf die Sprache der Kinder (Interviewpartnerin 1, Zeilen 200-202).

Die befragte Lehrerin nennt den Akzent als ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen „Muttersprachler*in“ und „Nicht-Muttersprachler*in“. Dieses Unterscheidungsmerkmal zwischen *native speaker* und *non-native speaker* wurde bereits in verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten neben dem „national origin“ genannt (vgl. Brutt-Griffler und Samimy 1999: 416; In: Khakpour 2016: 212). Die Interviewpartnerin vertritt einerseits die Ansicht, dass Grundschulkinder den „starken“ Akzent der Lehrer*innen nachahmen könnten, was sich dann auf den Spracherwerb der Kinder auswirken könnte. Von wem sie diese Meinung hörte oder wie genau sich der Akzent der Lehrperson auf den Spracherwerb der Kinder auswirken könnte, führt die Interviewpartnerin nicht weiter aus. Andererseits jedoch lässt sich die Vermutung rückschließen, dass die befragte Lehrerin die Position der Vertreter*innen der behavioristischen Theorie aufgreift. Ein wichtiger Vertreter der Spracherwerbstheorie des „Behaviorismus“ war Skinner (1957) und seine Theorie über das Sprecher*in-Zuhörer*in-Verhältnis. Nach seiner „Verbal Behavior“-Theorie (1957) imitieren (*response*) Kinder sprachliche Äußerungen (*stimuli*), die sie von ihrer „verbalen Gemeinschaft“ hören. Diese Theorie wurde mehrfach stark kritisiert und in der Folge sind andere Spracherwerbstheorien entstanden (vgl. Chomsky 1959, Review of Verbal Behavior).

Die befragte Lehrerin versucht also, die Funktion des *native speakers* für die Fachdidaktik des Deutschen zu erklären. Mit dem Problem des *native speakerism* ist sie selbst konfrontiert, als sie Stellenausschreibungen in der Erwachsenenbildung liest, in denen explizit *native speaker* als DaZ-Lehrer*innen gesucht werden. Hier gerät sie in ein „Gerechtigkeitsdilemma“, das mit dem Widerspruch zwischen der universitären Ausbildung der DaZ-Lehrer*innen und der harten beruflichen Realität verbunden ist. Die

Interviewpartnerin hebt in dem obigen Interviewausschnitt die Qualifikationen von Lehrenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch hervor, die migrantische Lehrende oft zum einen aus ihren Herkunftsländern mitbringen und sich zum anderen in Österreich aneignen, wie es bei der Interviewpartnerin selbst der Fall ist. Auch wenn es die befragte Lehrerin nicht direkt ausspricht, so impliziert das Aufzeigen der Problematik ihren Wunsch, dass fachliche und professionelle Kompetenzen von Lehrenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch seitens der Arbeitgeber nicht auf mögliche Grammatikfehler und/oder auf einen möglichen Akzent reduziert werden sollten. Die befragte Lehrperson reflektiert des Weiteren ihren eigenen Deutsch-Spracherwerb und kommt zu dem Schluss, dass ihr Spracherwerbsprozess kein abgeschlossener Prozess ist, sondern ihre Deutschkenntnisse sich im Arbeitskontext ständig weiterentwickeln. In einem anderen Interviewausschnitt geht sie noch näher darauf ein:

Eigentlich meiner Meinung nach beherrsche ich deutsche Sprache relativ gut. Und manchmal denke ich in dieser Sprache sogar, was ein gutes Zeichen für mich ist. Aber ich spüre schon, dass Deutsch nicht meine Erstsprache ist, weil mir oft der Wortschatz fehlt. Ja, aber sonst liebe ich diese Sprache und ich möchte mich weiterentwickeln. Ich möchte diese Sprache weiter lernen, ja (Interviewpartnerin 1, Zeile 6).

Ich kann relativ gut Grammatik erklären, aber irgendwie, wie ich am Anfang gesagt habe, fehlt mir manchmal der Wortschatz. Eigentlich gab es keine Probleme (lacht). Aber ich hatte diese Angst am Anfang (Interviewpartnerin 1, Zeile 30).

Aus dem Interviewausschnitt wird ersichtlich, dass für die befragte Lehrerin das Denken in einer Sprache und der verfügbare Wortschatz wichtige Kriterien für eine *native* Sprachkompetenz sind. Sie unterstreicht besonders den Wortschatz, an dessen Fehlen sie merkt, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache ist. Weiters reflektiert sie ihren Deutschgebrauch im Beruf und erwähnt die Angst bzw. die Verzweiflung, die sie am Anfang ihrer Berufsausübung verspürte und die auf den Mangel an Wortschatz zurückzuführen war. Diese Angst erwies sich jedoch in ihrer späteren Berufslaufbahn als unnötig. Ihre Sprachkompetenz reicht also dafür aus, die alltäglichen beruflichen Herausforderungen zu bewältigen. Wann bzw. in welchen Situationen ihr genau der Wortschatz fehlt(e), führt die befragte Lehrerin nicht weiter aus. Es muss hier allerdings angemerkt werden, dass die sprachliche Kompetenz „in unterschiedlichen Bereichen (z.B. Bildungswesen, Familie, Freundschaft, Arbeitsplatz), in der Linguistik ‚Domänen‘ genannt, sehr unterschiedlich sein [kann]“ (Rösler 2012: 27). Für die Domäne „Arbeitsplatz“ braucht die befragte Lehrerin eine spezifische Sprachkompetenz, die für die Vermittlung der Inhalte in Integrationskursen notwendig ist. Integrationskurse und deren

Inhalte zielen laut dem österreichischen Integrationsgesetz darauf ab, Lernende auf den Alltag im Ankunftsland vorzubereiten und sie kommunikativ handlungsfähig zu machen (vgl. BGBl. II Nr. 286/2019 §8. Anlagen A bis C).

Da die Interviewpartnerin anmerkt, dass sie bis jetzt mit ihrer Sprachkompetenz bzw. ihrem Wortschatz kein Problem als DaZ-Lehrende hatte, kann davon ausgegangen werden, dass es im Interview um eine andere Domäne geht, in der sie einen Mangel an Wortschatz verspürt. Ein *native* Sprachgebrauch sieht also laut der befragten Lehrerin keinen Mangel an Wortschatz vor, egal um welche sprachliche Domäne es geht. Es ist jedoch fraglich, ob ein *native speaker* beispielsweise mit den Fachausdrücken der Sportart Rugby (vgl. Rösler 2012: 27) vertraut ist. Denn selbst wenn sie/er sich mit diesen Begriffen nicht auskennt, wird ihr/ihm ja nicht ihre/seine *native* Sprachkompetenz abgesprochen. Während die befragte DaZ-Lehrerin sich also noch im Prozess der sprachlichen Entwicklung sieht, wird das Konzept des *native speakers* hingegen als abgeschlossener Sprachlernprozess gesehen und dem *native speaker* die Perfektion in einer Sprache und all ihren Domänen von der Geburt bis zum Tod, ohne jegliches Zutun, zugeschrieben. Einige Wissenschaftler*innen merken allerdings zu diesem Thema kritisch an, dass die Sprachkompetenz auch unter Muttersprachler*innen heterogen sein kann und nicht alle Muttersprachler*innen über „perfekte“ Sprachkenntnisse verfügen (vgl. Holliday 2005: 4; Döll 2014: 22).

Die starke Verinnerlichung des *native speakerism* kann man besonders bei Interviewpartnerin 6 beobachten. Sie erzählt nämlich folgendes:

B: Aber ich glaube, es [die BKS Erstsprache] war eher von / es war eher ein Nachteil, aber ich bin mir nicht sicher, ja.

I: Nachteil? – Wie meinst du das?

B: Naja, keine Ahnung, wie ich das meine. Weil in meinem Kopf hat ein Österreicher so / beziehungsweise eine Österreicherin so einen Vorteil, dass sie alles ganz konkret wissen, obwohl sie es nicht erklären können, aber sie werden es mindestens nicht falsch sagen. Und es ist / bei mir besteht immer diese Möglichkeit, dass ich falsch / etwas falsch beibringe, aber was kannst du da falsch beibringen, also ich meine, Uhrzeit lesen und so, es ist / (lacht). Bei diesen Niveaus A1, A2, B1 kenne ich mich SEHR gut aus. Also bei höheren Niveaus vielleicht nicht SO extrem gut, weil / (...) ja (Interviewpartnerin 6, Zeilen 60-62).

In der Vorstellung der befragten Lehrerin existiert eine *native* Sprachkompetenz, die keine sprachlichen Fehler vorsieht. Das heißt, Lehrende mit deutscher Erstsprache können ihren Kursteilnehmer*innen nichts „falsch“ beibringen, bei ihr hingegen bestehe immer diese „Gefahr“. Ob ein *native speaker* den Teilnehmer*innen seine Erstsprache im Unterricht

tatsächlich auch vermitteln kann, stellt die befragte Lehrerin allerdings in Frage. Sie reflektiert daraufhin ihre eigene Lehrtätigkeit und kommt zu dem Schluss, dass sie besonders mit Gruppen auf niedrigen Sprachniveaus keine Schwierigkeiten hat. Man kann bei der befragten Lehrerin weiters beobachten, dass sich die Sichtweise auf ihre eigene Sprachkompetenz lähmend auf sie auswirkt, so dass sie sich mit DaZ-Gruppen auf den niedrigeren Niveaus zufrieden gibt. Die Vorstellung von einer *nativen* Sprachkompetenz führt bei ihr also zu einer Art Resignation und könnte sich sogar störend auf ihre berufliche Weiterentwicklung auswirken. Denn durch die Verzweiflung über ihre „unzureichende“ Sprachkompetenz könnte sie sich möglicherweise selbst keine neuen beruflichen Herausforderungen zutrauen und diese ablehnen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Konzept des *native speakerism* bei allen befragten Lehrerinnen stark verinnerlicht und „vernaturlicht“ ist (vgl. Perner 2015: 49). Das heißt, ersprachliche Sprachkompetenz wird automatisch mit „perfekter“ Sprachkompetenz gleichgesetzt, wohingegen Sprecher*innen mit anderen Erstsprachen diese Stufe der Perfektion vermeintlich nicht erreichen können:

Wir können [die deutsche Sprache] niemals so wie unsere Muttersprache [beherrschen], das ist mir bewusst (Interviewpartnerin 3, Zeile 36).

In Deutsch habe ich jetzt verliebt mittlerweile, also gelernt zu lieben und es wirklich (...) / Ich liebe diese Sprache, auch wenn ich das Gefühl habe, ich werde sie nie wirklich beherrschen, aber das gefällt mir dann auch, weil das wieder so eine Herausforderung / Weil Deutsch (...) wirklich / Also man muss es wirklich / sehr viele Jahre (...) braucht man, damit man bisschen eine Ahnung von dieser Sprache hat. (lacht) Und ich glaube, ich bin noch weit weg davon, aber deshalb liebe ich das. Das ist keine einfache Sprache und es gefällt mir einfach, dass ich da immer noch viel lernen kann (Interviewpartnerin 4, Zeile 50).

7.3. *Native speakerism* und Fremdzuschreibung

Wie aus den Interviews festgestellt werden konnte, geschieht die Differenzierung zwischen *native speaker* und *non-native speaker* vor allem aufgrund der Herkunft und der sprachlichen Differenz. Letztere ist dann gegeben, wenn Lehrende wegen ihrer Aussprache bzw. ihres Akzents als „Andere“ markiert werden. Das kann man am Beispiel von zwei Interviewpartnerinnen, die im Erwachsenenalter aus der ehemaligen Sowjetunion nach Österreich migriert sind, besonders gut beobachten:

I: Okay und du hast gerade gesagt, sie [die Teilnehmer*innen] wissen, dass du verschiedene Sprachen sprichst. Wie kommt es dazu, dass sie das wissen?

B: Also, am Anfang des Kurses stelle ich mich vor und ich sage, woher ich komme, was

ich studiert habe, wo ich studiert habe und natürlich sie können das an meiner Aussprache erkennen, dass ich keine Österreicherin bin und dann fragen sie / wenn ich vergessen habe, das zu erwähnen aus welchem Land ich komme, dann fragen sie nach. Dann fragen sie aber so ganz direkt: „Woher kommen Sie?“. Dann sage ich ganz ganz ehrlich. Ja und eigentlich gab es kein Problem für die Gruppe. Ja, sie haben das immer begrüßt, ja.

I: Okay, ähm. Und also, bekommst du solche Fragen, „woher kommst du usw.? Wirst du denn oft wegen der Herkunft oder so, der Aussprache/des Akzents angesprochen?

B: Allgemein, oder?

I: Also sagen wir mal, jetzt eher im Kontext von deiner Arbeit?

B: Also am Anfang des Kurses bekomme ich diese Frage. Natürlich alle sind interessiert, daran interessiert, woher ich komme und wenn ich das einmal sage, dann wissen sie das schon. Oder wenn sie das nicht verstanden haben oder nicht gehört haben, dann fragen sie jemanden anderen, also einen Kollegen. Ja, also das reicht einmal zu sagen, dann wissen sie das. Und die Kolleginnen und Kollegen manchmal fragen sie, aber nicht oft. Ja, wir kennen einander und sie wissen das eh (lacht) (Interviewpartnerin 1, Zeilen 65-70).

Die Interviewpartnerin muss laut eigener Angabe die Frage nach ihrer Herkunft fast immer am Anfang eines Kurses beantworten, weil die Teilnehmer*innen an ihrer Aussprache erkennen, dass sie keine Österreicherin ist. Aus dem obigen Interviewauszug wird demnach ersichtlich, dass die befragte Lehrerin aufgrund ihrer Aussprache sogleich als *non-native speaker* von den Lernenden markiert wird und in der Folge die Frage nach ihrem „national origin“ (vgl. Brutt-Griffler und Samimy 1999: 416; In: Khakpour 2016: 212) beantworten muss. Die Interviewpartnerin führt die Frage nach ihrer Herkunft auf das Interesse der Lernenden zurück und beantwortet diese auch ehrlich. Es geht im obigen Interviewauszug vor allem um den Fall, wenn sie vergisst, ihre Herkunft zu Beginn eines Kurses zu erwähnen. Der direkten Frage „Woher kommen Sie?“ seitens der Teilnehmer*innen begegnet sie dann mit einer „ehrlichen“ Antwort. Wie die befragte Lehrerin anmerkt, werden ihr Akzent und ihre Herkunft in der Interaktion mit den Teilnehmer*innen nicht zum Hindernis gemacht, d.h. die Interviewpartnerin wird im Lehrer*in-Teilnehmer*innen-Verhältnis hierarchisch akzeptiert. Weiters geht die befragte Lehrerin konkret auf Feedbacks ein, die sie von ihren Teilnehmer*innen regelmäßig bekommt:

Ja, ich hole mir immer Feedbacks ein. Ja, das machen wir am Ende der Woche, also jeden Freitag und (...) Also zweimal während des Kurses, also der Kurs dauert 14 Wochen, d.h. in der siebten und in der 14. Woche. Ja, eigentlich allgemein (...) empfinden sie mich ganz gut. Also ich habe solche Rückmeldungen bekommen, dass sie sehen, dass ich meinen Job liebe und dass ich viel für sie mache, also dass ich viel vorbereite, viele Materialien, verschiedene Übungsformen. Es werden verschiedene Fertigkeiten abwechselnd geübt. Also, sie sehen mich als eine engagierte Trainerin (...) Und ja, was vielleicht negativ ist / ich weiß nicht, ob es negativ ist, manchmal bin ich zu streng und ja, das haben sie mir auch gesagt, dass ich ein bisschen lockerer werden sollte (Interviewpartnerin 1, Zeile 36).

Aus den Aussagen der Interviewpartnerin 1 wird einiges ersichtlich: Die Lehrende ist sich ihres Akzents bewusst und zeigt Verständnis gegenüber der Zuschreibung als *non-native speaker* von Seiten der Teilnehmer*innen. Damit sie aber in ihrer fachlichen Beurteilung nicht auf Merkmale wie „Akzent“ oder „Herkunft“ reduziert wird, hebt sie besonders ihr Professionswissen bei den Lernenden hervor, indem sie beispielsweise „viel für sie“ macht. Das heißt, durch ihre Ausbildung als DaZ-Lehrerin und durch das mitgebrachte Fachwissen zu Linguistik und Sprachlernprozessen, sowie durch ihren Fleiß und das Engagement im Beruf versucht sie, ihre *non-native* Sprachkompetenz zu kompensieren. In der Teilnehmenden-Lehrenden-Interaktion wird laut der befragten Lehrerin ihre Professionalität und vor allem auch ihre Anstrengung im Unterrichtsprozess gesehen und geschätzt, jedoch wird sie gleichzeitig zu einem lockereren Umgang mit den Teilnehmer*innen aufgefordert. Es ist jedoch anzumerken, dass die befragte Lehrerin in diesem Punkt sachlich bzw. fachlich bleibt und eine paternalistische Position einnimmt, indem sie manchmal disziplinierende Maßnahmen („streng sein“) von sich selbst einfordert (vgl. Döll/Hägi/Dirim 2014: 175).

Während Interviewpartnerin 1 versucht, besonders die Subdimensionen ihres Professionswissens, wie z.B. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen usw. (vgl. Baumert/Kunter 2013: 292) in der Interaktion mit den Lernenden hervorzuheben, entscheidet sich Interviewpartnerin 3 für eine andere Dimension der Handlungskompetenz von Lehrenden, nämlich für ein machtkritisches Lehrendenhandeln. Das heißt, sie versucht, pädagogische Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Teilnehmenden zu überwinden und den Teilnehmer*innen auf Augenhöhe zu begegnen:

Was unterscheidet uns von unseren Kollegen, österreichischen Kollegen oder von deutschen oder ich meine deutschsprachigen. Ich glaube, weil wir diese Geschichte [Migrationsgeschichte] selber erlebt haben. Wir können [Deutsch] niemals so wie unsere Muttersprache [beherrschen], das ist mir bewusst und das sage ich auch meinen Schülern oder wenn ich nicht weiß, „Okay, da kenne ich mich nicht aus, schauen wir gemeinsam“ / Aber ich habe / An erster Stelle habe ich mich bemüht, natürlich durch die deutsche Sprache, dass sie einfach vertrauen, dass sie einfach sich bemühen in dieser Gesellschaft, dass sie etwas erreichen. Ich habe gesagt: Schau, ich komme auch aus dem / ich meine / Wir sind leichte Vorbilder. Als Vorbilder können sie leichter mit uns identifizieren, als mit österreichischen Kollegen und Kolleginnen. Okay, ich kann auch / Und auch, weil ich auch die Sprache, also als eine Fremdsprache damals, als Zweitsprache gelernt habe. Diese Wege, die sie gegangen sind, natürlich sind sie anders, ich meine, ich habe akademischen Hintergrund, das haben unsere [Teilnehmer*innen] nicht. Aber irgendwo finden sie einen leichteren Anschluss mit uns. Es ist nicht so, es ist irgendwie / Mehr oder weniger, mehr Augenhöhe. So eine Beziehung gibt es, glaube ich (Interviewpartnerin 3, Zeile 36).

[...] zum Beispiel, wenn ich mit ihrer Mitarbeit nicht zufrieden bin und wenn ich auch irgendwie mit den Aufgaben, weil / Wenn sie manchmal so versagen oder aus irgendeinem Grund nicht weitermachen wollen und so, nicht im Stande sind / Da erlaube ich mir, einfach (...) irgendwie strenges Gesicht zu zeigen, aber ich bin dann / Das wird auch angenommen, aber nicht böse angenommen. Dieses Vertrauen, irgendwie, dass ich sie / Diese psychische, wie sagt man, Seite, finde ich sehr wichtig, besonders mit unseren Gruppen. Wir sind natürlich an erster Stelle immer die Lehrpersonen, keine Frage. Aber ich kann das [das Lernen der Sprache] nicht als ein einziges Ziel einfach in den Vordergrund stellen, ohne (...) persönlichen Bezug zu bekommen oder so /

I: Auszulassen, jetzt. Also, das ist dann wichtig, dieses /

B: Ja, weil ich sehe, das spielt eine große Rolle, das ist ein Motor. Irgendwie, in ihrem Lernen oder in ihrer Lernphase, das hilft / Ich sehe das für mich, zum Beispiel, ein Vorteil, dass ich dadurch sie leichter erreichen kann (Interviewpartnerin 3, Zeilen 56-58).

Kritische Bildungsarbeit und dementsprechend auch eine machtkritische Handlungskompetenz der Lehrenden sind, wie bereits in Kapitel 3.2. ausgeführt, in DaZ-Kursen von besonderer Bedeutung. Denn „die Sprach(en)- und Sprechräume der Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik sind Teil und Arena dieser Prozesse der Herstellung und zugleich Infragestellung der Über- und Unterordnungen, der Produktion und Subversion legitimen Wissens, der Ignoranz und Bewusstwerdung von Handlungsfähigkeiten in der Verwobenheit von Unterwerfung und Widerstand“ (Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss 2014: 65f.). Die befragte Lehrerin sieht einerseits die Aneignung der deutschen Sprache von Seiten der Teilnehmer*innen als notwendig, „um [ihnen] im überwiegend monolingual strukturierten Raum gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen“ (Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss 2014: 92). Andererseits nimmt sie ihren Kursteilnehmer*innen durch den offenen Umgang mit ihrer eigenen Migrationsgeschichte und mit ihrem eigenen sprachlichen Mangel in einigen Domänen den Druck ab, den Teilnehmer*innen im Lernprozess in DaZ-Kursen verspüren und der mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen sowie mit deren Normen und Kategorien verbunden ist. Die befragte Lehrerin stellt sich nicht als „Allwissende“ im Unterricht dar, sondern nimmt manchmal die Rolle der Lernenden ein, womit die Wissensasymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden aufgehoben wird. Wissensasymmetrie impliziert laut Drexel, Ohmle, Romaner und Weiss (2014: 79) eine Beziehungskonstellation zwischen Lehrenden und Lernenden, „die mit einer ungleichen Wissensverteilung bezogen auf den Gegenstand „Deutsch als Sprache“ einhergeht“. Die Teilnehmer*innen in DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung sind jedoch erwachsene Menschen, die die grundsätzliche Fähigkeit zur Selbstbestimmung bzw. Handlungsfähigkeit besitzen. „Allerdings ist die Kompetenz, diese in der dominanten

Sprache zu artikulieren, möglicherweise noch unzureichend vorhanden” (Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss 2014: 92).

Zusammenfassend kann man sagen, dass in der Lehrer*in-Teilnehmer*innen-Interaktion bei Interviewpartnerin 3 die Migrationsgeschichte nicht zum Hindernis gemacht wird, sondern die Lehrende sogar als Vorbild und Identifikationsfigur angesehen wird. Interviewpartnerin 2 und 4 betonen ebenfalls ihre Vorbildrolle im Lehrer*in-Teilnehmer*innen-Verhältnis durch ihre Migrationsgeschichte, wobei Interviewpartnerin 2 die explizite Zuschreibung einer migrantischen Lehrenden durch ihren Akzent bekommt.

B: Ja, ich weiß es nicht, ob jetzt mal meinen Migrationshintergrund so eine Rolle spielt. Wenn / also manchmal ja, natürlich. Wenn ich mal rede, sie wissen, „Aha es ist doch die Lehrerin, die halt kein Muttersprachler-Deutsch ist“. Aber wenn sie sagen, ich kann gut erklären und ich bin halt im Fach so gut, dann sind sie zufrieden, ja. Weil ich immer wieder ja positives Feedback bekomme und sie halt (...) mich als Lehrperson gut finden, ja. Ob sie jetzt mal anders denken oder ob sie denken, „Aha, lieber doch ein Österreicher oder ein *native speaker*“, das kann ich jetzt leider nicht sagen.

I: Und du hast es erwähnt, dass sie das merken, dass du nicht also, sagen wir mal, Deutsch-Muttersprachlerin bist. Merken sie das? Oder woran erkennen sie das?

B: Ja, wenn sie halt so / (...) die Trainer*innen, die halt sagen: Aha, ich bin, weiß ich nicht, in Salzburg geboren und sie sprechen dann Dialekt. Sie sprechen halt dann / ja, man merkt das vom Akzent her. Wenn wir halt auch mal Geschichte über uns erzählen ja, meine Geschichte ist anders. Ich kann jetzt nicht sagen: „Aha, ich bin doch in Wien geboren oder in Österreich!“ (Interviewpartnerin 2, Zeilen 60-62)

Bei dieser befragten Lehrerin ist, wie auch bei Interviewpartnerin 1, der Akzent ein Unterscheidungsmerkmal zwischen *native speaker* und *non-native speaker* für die Teilnehmer*innen. Während Interviewpartnerin 1 die Markierung als *non-native speaker* durch ihren Akzent ohne Widerstand annimmt, begegnet Interviewpartnerin 2 dieser Markierung kritisch. Bei der Benennung des Akzents als Unterscheidungsmerkmal bleibt die befragte Lehrerin vorsichtig und geht zuerst auf den regionalen Dialekt mancher DaZ-Lehrer*innen mit deutscher Erstsprache ein, was sie nicht genauer ausführt. Erst dann bringt sie kurz ihren eigenen Akzent zur Sprache. Mit dem Unterstreichen der regionalen Dialekte des Deutschen will die befragte Lehrerin möglicherweise darauf hinweisen, dass sie mit ihrem migrationsbedingten Akzent keine Ausnahme darstellt. Sie „verteidigt“ sozusagen ihre Berufsausübung damit, dass auch Kolleg*innen mit regionalen Dialekten des Deutschen DaZ-Kurse leiten können. Daher könne sie das mit ihrem ausländischen Akzent auch machen.

Regionale Dialekte einer Sprache werden oft neben migrantischen Sprachen „als illegitime Sprachen oder Codes markiert“ (Roth 2013: 39) und von ihren Sprecher*innen wird die sprachliche Anpassung an die Norm der Mehrheitsgesellschaft verlangt. Aber wie Knappik und Dirim (2013) im Zuge einer Studie zeigen konnten, werden von Dozent*innen und Praxisbegleiter*innen des PH-Studiums dialektbezogene Abweichungen (wie z.B. ein Fallfehler) im Sprachgebrauch von Studierenden toleriert, da diese als etwas, was man noch verbessern könne, betrachtet werden. Migrationsbedingte Normabweichungen galten aber seitens der Befragten ausschließlich als nicht akzeptabel. Daher kann davon gesprochen werden, dass im DaZ-Berufsfeld der dialektale Sprachgebrauch eher akzeptiert wird als der durch die Herkunft beeinflusste spezifische Sprachgebrauch. Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass einer Lehrperson wegen ihres migrationsbedingten Akzents ihre fachliche Kompetenz abgesprochen wird, als wegen eines Dialekts der Mehrheitsgesellschaft.

Interviewpartnerin 4 wird von ihren Teilnehmer*innen einerseits aufgrund ihres Namens, andererseits aber auch an ihrer Arbeitsweise als migrantische Lehrerin erkannt, die durch die unterschiedlichen Erfahrungen, die sie mitbringt, bestimmt ist:

Ja, ja, das [Migrationsgeschichte] spielt eine Rolle, weil sie können sich auch mit mir identifizieren. Also wenn ich das erwähne, dass ich auch geflüchtet bin, dann finden sie das voll cool. Und ich finde es auch wieder (...) gut, dass sie dann sehen / Also ich war auch so geflüchtet, ich war auch komplett hingeworfen in eine neue Welt und dann habe ich es doch geschafft. Dass sie das auch schaffen können. Weil ich bin absolut nichts Spezielles. Ich / Nichts / Wenn ich es geschafft habe, können sie alle das schaffen. Und ich finde / Also, da gibt es schon manchmal so einen Knackpunkt, wo sie sagen: „Wow, cool wirklich, wirklich bist du auch geflüchtet?“, und dann sage ich: „Ja, ja, das war vor 30 Jahren“. Aber genau / Also, das spielt eine wichtige Rolle. Es spielt aber / Also auch wenn ich das jetzt nicht erwähne, dass ich geflüchtet bin, allein mein Name und die ganzen Einflüsse, die ich hatte, das kommt in den Unterricht einfach hinein. Und ich glaube meine Arbeitsweise (...) zeigt es auch immer wieder, mein Interesse für ihre Muttersprachen. Ich vergleiche dann ihre Muttersprachen mit meiner Muttersprache, mit Deutsch, mit Englisch, je nachdem was ich dann unterrichte. Und ich glaube, DA spielt meine Migrationsgeschichte auch wieder eine Rolle, weil ich einfach dieses Interesse an ihren Muttersprachen habe (Interviewpartnerin 4, Zeile 88).

Die befragte Lehrerin zeigt also großes Interesse an den Erstsprachen der Teilnehmer*innen, die sie dann mit ihrer eigenen Muttersprache und den verschiedenen Sprachen im Unterricht (Deutsch und Englisch) vergleicht. Ihr offener Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit und der eigenen Migrationsgeschichte wirkt sich auch auf ihre Lernenden positiv aus. Besonders durch ihre Fluchterfahrung fungiert sie als

Identifikationsfigur und Vorbild für geflüchtete Teilnehmer*innen und erfährt eine besondere Anerkennung durch diese Personen:

Ich glaube, die Teilnehmer, weil ich in einem Flüchtlingsdienst arbeite, spüren schon, dass ich Teil von ihnen bin. Also ich glaube, das ist ein sehr wichtiger Punkt, das in meinen Unterricht auch sehr hilft. Also, ich sage nicht, dass ich selbst geflüchtet bin, nicht immer. Also, wenn es irgendwann mal zum / ganz am Ende vom Kurs dazu kommt, dann sage ich das. Aber es ist nicht so, das ich da mich, also Werbung mache, dass ich auch geflüchtet bin. Also ich glaube, ähm, (...) dass sie einfach spüren, dass wir wirklich irgendwie zum gleichen Team gehören, dass wir / Und ich glaube, das war ein sehr positiver Effekt von meinem Unterricht. Und ich glaube, / Also sie haben / Ich bin / Ich habe die Autorität, also sie spüren die Autorität als Trainer, aber sie spüren auch sehr viel Nähe und Wärme (Interviewpartnerin 4, Zeile 76).

Während Interviewpartnerin 1 und 2, die beide Erstsprachen aus der ehemaligen Sowjetunion haben, offen mit ihrem Akzent und ihrer Migrationsbiographie umgehen und ihren mitgebrachten Qualifikationen bei der Berufsausübung mehr Bedeutung beimessen, versucht Interviewpartnerin 6, mit kroatischer Erstsprache, durch die Ablegung ihres Akzents sowohl ihre Integration im Land als auch ihre Professionalität im Beruf zu beweisen:

Ich glaube, viele [Kursteilnehmer*innen] wissen gar nicht, dass ich nicht Österreicherin bin, weil ich glaube, einige haben mir gesagt „Was? Sie sind nicht Österreicherin?“. Ähm, aber (...) nein. (...). Da ich schon so gut, sozusagen quasi, Deutsch rede, das ist / das macht gar keinen Unterschied, glaube ich mindestens. Es gibt ja so, ähm, TrainerInnen, die sich gar nicht bemühen, Deutsch ohne Akzent zu reden, sondern sprechen so „Tra la la la“ und das begrüße ich auch. Es ist ihre Entscheidung. Aber meine war andere Entscheidung, weil ich mich so gut integrieren möchte, wie es geht (Interviewpartnerin 6, Zeile 122).

Aus diesem Interviewauszug wird ersichtlich, dass die Interviewpartnerin 6 in der Lehrer*in-Teilnehmer*in-Interaktion nicht so offen wie die anderen zwei Lehrerinnen mit ihrer Migrationserfahrung umgeht. Sie versucht, durch die Ablegung des eigenen Akzents der *nativen* Sprachkompetenz möglichst nahe zu kommen, damit sie von ihren Teilnehmer*innen nicht als „migrantische“ Lehrerin erkannt wird. Aus einem anderen Interviewausschnitt mit der gleichen Lehrerin wird ersichtlich, dass dieser Anpassungswunsch von außen bzw. von den Teilnehmer*innen gesteuert ist.

Und ich hab schon gesehen, dass einige Teilnehmer / ich habe mit einer Teilnehmerin damals gesprochen am [Name des Instituts], und sie hat gemeint „Na, es gibt hier auch eine Russin und so. Bei ihr merkt man gleich, dass sie aus Russland kommt. Aber bei Ihnen merkt man gar nichts“. Und ich denke / und sie hat es so gelobt. Ich glaube, dass die Leute, wenn sie jetzt hier Deutsch lernen / dass sie eigentlich einwandfreies Deutsch lernen möchten, also dieses fließende Deutsch. Wenn sie jemanden hören, sie wollen sich ja auch deutschen Akzent (...) aneignen und jetzt nicht / keine Ahnung / aber ich / das ist nur meine

Meinung. Es muss nicht sein (Interviewpartnerin 6, Zeile 134).

Aus diesem Interviewauschnitt geht hervor, dass der migrationsbedingte Deutschgebrauch (russischer Akzent) von einer Teilnehmerin als Normabweichung bezeichnet wurde und die Sprecherin (Kollegin mit russischer Erstsprache) wegen des Gebrauchs dieser Normabweichung kritisiert wurde. Bei der befragten Lehrerin kam der implizite Wunsch der Teilnehmerin an: „[...] die Leute, wenn sie jetzt hier Deutsch lernen, [möchten][...] einwandfreies Deutsch [also akzentfreies Deutsch] lernen [...]“ (Interviewpartnerin 6, Zeile 134). Interviewpartnerin 6 hat also das Gefühl, dass sie sich sprachlich an diese Norm des Deutschen anpassen und ihren serbokroatischen Akzent ablegen muss, da sich dieser sonst schlecht auf ihre Berufsausübung auswirken könnte.

7.4. Verschränkungen zwischen *native speakerism* und Linguizismus

Linguizistische Praxen konnten, ausgehend von den Aussagen der befragten Lehrerinnen, besonders in der Lehrenden-Kolleg*innen-Interaktion beobachtet werden. So erzählt Interviewpartnerin 1, wie sie innerhalb des Kollegiums als *non-native*-Lehrerin angenommen wird:

B: Ich glaube (...) Ich glaube, ich bin mir aber nicht sicher (lacht), ich glaube eh positiv, weil ich schon die Rückmeldungen bekommen habe, dass sie von solchen Menschen, die im Ausland geboren wurden, die in Österreich studiert haben und jetzt in einer Fremdsprache unterrichten, / also sie sehen das als ein großer Vorteil. Und viele sagen: „Ich könnte sowas nicht machen, also ins Ausland fahren erstens und zweitens die Sprache zu erlernen, also auf so einem guten Niveau (...) und diese Sprache zu unterrichten“. Also sie unterstützen das.

I: Ja, also das sind jetzt diejenige, die Deutsch als Erstsprache haben, ja?

B: Genau, ja ja!

I: Okay, also das ist diese Bewunderung?

B: Genau, ja ja. Natürlich habe ich schon die Meinungen gehört und die nehme ich nicht so übel. Also ich / das betrifft mich nicht direkt, sondern die Lehrende mit Migrationshintergrund, also ALLE. Da habe ich die Meinungen von den Erstsprachlern gehört, dass diese Personen mit Deutsch als Nicht-Erstsprache / dass sie sich nicht so / MANCHMAL nicht so gut, wie war das, nicht so gut äußern können, ja. Ja, natürlich, dass sie ein besseres, dass die Muttersprachler ein besseres Sprachgefühl haben, das kann ich nur zustimmen natürlich! Und sie haben eigentlich recht, finde ich, weil ich das selbst spüre. (...) Wenn mir der Wortschatz fehlt manchmal, ja. Aber sonst, nur diese Bewunderung. Ja, dass man so zielstrebig ist, dass also geduldig und so weiter (Interviewpartnerin 1, Zeilen 126-130).

Die Interviewpartnerin empfindet Kommentare ihrer Kolleg*innen, wie „Ich könnte sowas nicht machen, also ins Ausland fahren erstens und zweitens die Sprache zu erlernen, also auf so einem guten Niveau (...) und diese Sprache zu unterrichten,“ (Interviewpartnerin 1,

Zeile 126) als positiv und als Anerkennung ihres Berufswegs. Die Kolleg*innen der Interviewpartnerin drücken also einerseits ihre Anerkennung für Lehrende aus, die im Ausland geboren sind und jetzt in einer „Fremdsprache“ unterrichten. Diese Aussagen der Kolleg*innen mit Erstsprache Deutsch implizieren im Umkehrschluss den Gedanken, dass eine *native* Sprachkompetenz nur via Geburt erreicht werden kann und dass eine Sprache für Personen, die sich diese nicht auf „natürliche“ Weise angeeignet haben, immer „fremd“ bleiben wird. Diese Position der *native speaker* ist darauf zurückzuführen, dass ihnen das Wissen und die Erfahrung eines Zweitspracherwerbs fehlt. Deshalb können sie sich mit Realitäten, die einerseits mit dem Lernen des Deutschen und andererseits mit dem Lehren einer Sprache in der Mehrheitsgesellschaft verbunden ist, nicht richtig auseinandersetzen. Andererseits unterstreichen die Kolleg*innen der befragten Lehrerin, dass sich manche Lehrende mit nicht-deutscher Erstsprache nicht gut ausdrücken können. Hier wäre erst einmal zu hinterfragen, in welcher Situation sich die Lehrkräfte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach Meinung der *native speaker* nicht gut artikulieren können. Im Unterrichtsgeschehen selbst? Im Lehrerzimmer? Anders gefragt: Betrifft diese Aussage die Profession und Professionalität von Lehrer*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen?

Anhand dieses Beispiels lässt sich eine linguizistische Argumentation bezüglich der deutschen Sprache beobachten. Der homogenen Gruppe „Lehrende mit Migrationshintergrund“ werden bestimmte sprachbezogene Eigenschaften von Seiten der Lehrer*innen mit deutscher Erstsprache, also Vertreter*innen der Mehrheitsgesellschaft zugeordnet, wie „sich nicht so gut äußern können“ (vgl. Springsits 2015: 92f.). Somit werden Lehrende mit anderen Erstsprachen als Deutsch als für den DaZ-Beruf weniger geeignet klassifiziert. Die Interviewpartnerin führt die Position ihrer Kolleg*innen mit deutscher Erstsprache gegenüber Lehrer*innen mit anderen Erstsprachen auf das sogenannte „Sprachgefühl“ zurück, das laut der befragten Lehrerin nur *native speaker* besitzen. In einem anderen Ausschnitt greift sie allerdings ein anderes Beispiel auf, laut dem das Sprachgefühl bzw. die muttersprachliche Sprachkompetenz alleine für die Berufsausübung im DaZ-Bereich nicht ausreicht:

Also an einem Institut habe ich ähm hospitiert, an einem Tag und auch sogar dem Lehrer geholfen beim Unterrichten, weil er ein Mathelehrer war, ja und er wusste nicht, wie er die Grammatikregel erklären kann. Da habe ich [ihm] geholfen (Interviewpartnerin 1, Zeile 204).

Die Interviewpartnerin erkennt zwar ihren Mangel an Wortschatz in manchen sprachlichen Domänen an, gleichzeitig erwähnt sie aber auch ein wichtiges Qualitätsmerkmal für die Berufsausübung, nämlich die Unterrichtsmethodik. Somit stellt sie die Überbewertung des Konzepts *native speaker* im DaZ-Bereich in Frage. Interviewpartnerin 2 nennt diesbezüglich ein anderes Beispiel:

B: [I]ch kenne selbst auch die, die eine Sprache lernen und die werden auch von den Personen unterrichtet, die halt ähm Professoren sind und die vom Deutsch-Lehren verstehen ja gar nichts und sie [Teilnehmer*innen] lernen / sehr wenig ja. Obwohl sie von einer deutschsprechenden Person unterrichtet werden.

I: Meinst du jetzt von, sagen wir mal so, Muttersprachlern?

B: Genau, ja. Ja, aber es geht nicht um / (unv.) sondern halt in einer anderen Institution, was ich von meinen Freunden gehört habe.

I: Aber in deiner Branche.

B: Im // Bereich //

I: // In dem Bereich //

B: Genau, im DaF/DaZ-Bereich.

I: Und was unterscheidet dich dann / Also meinst du, dass du // andere //

B: // Ja // genau, was ich vorher gesagt habe. Sprachvermittlung, ja, wie vermittele und wie erkläre ich das, ja. Das finde ich also ganz WICHTIG in / als eine gute DaZ-Trainerin zu sein, Trainer zu sein (Interviewpartnerin 2, Zeilen 142-150).

Beide Beispiele zeigen verschiedene Perspektiven in Bezug auf *native speakerism* und Linguizismus auf: Einerseits wird thematisiert, dass der muttersprachliche Sprachgebrauch alleine nicht für jede beliebige berufliche Laufbahn ausreicht. Ein(e) Mathelehrer*in mit deutscher Erstsprache kann beispielsweise nicht automatisch Grammatikregeln im Deutschunterricht erklären, weil sie/er über keine fachliche Kompetenz verfügt. Andererseits kann eine Lehrperson, die sowohl über die *native* Sprachkompetenz als auch über das theoretische Fachwissen verfügt, dieses Wissen in der Praxis nicht in jedem Fall weitergeben oder anwenden. Welche anderen Kompetenzen und Fähigkeiten, neben dem Fachwissen und der Sprachkompetenz, im Sprachvermittlungsprozess im DaZ-Erwachsenenbildungs-Kontext gefragt sind, wird an einer anderen Stelle (Kapitel 7.6.), zusammen mit der Professionalisierung der Lehrkräfte, ausführlicher behandelt.

Ein weiteres Beispiel dafür, dass das Merkmal „Sprache“ oft dafür eingesetzt wird, „[u]m unterschiedlichen Zugang zu Ressourcen, Chancen oder Rechten zu legitimieren oder um eine Ungleichbehandlung zu erlauben“ (Springsits 2015: 92), sind die Aussagen von Interviewpartnerin 6, die mit 19 aus einem ex-jugoslawischen Land nach Österreich migriert ist:

B: Ich glaube, dass sie mich einfach als Lehrerin sehen. Ich glaube, viele wissen gar nicht, dass ich nicht Österreicherin bin, weil ich glaube, einige haben mir gesagt: „Was? Sie sind nicht Österreicherin?“ Ähm, aber (...) nein. (...). Da ich schon so gut, sozusagen quasi, Deutsch rede, das ist / das macht gar keinen Unterschied, glaube ich mindestens. Es gibt ja so ähm Trainer*innen, die sich gar nicht bemühen, Deutsch ohne Akzent zu reden, sondern sprechen so „Tra la la la“ und das begrüße ich auch. Es ist ihre Entscheidung. Aber meine war andere Entscheidung, weil ich mich so gut integrieren möchte, wie es geht. (...)

I: Warum ist das so der Wunsch?

B: Naja, gute Frage (seufzt). Weil ich mich / ich habe immer gehasst, ich muss ja zugeben, dass ich hier nicht aufgewachsen bin. Also, dass ich nie dieselbe Voraussetzungen hatte, wie alle anderen und dass ich nicht von Anfang an studieren konnte, was ich wollte. Das war immer so diese (zeigt verärgertes Gesicht). Hat mich immer so / so, keine Ahnung, gestört und dann plötzlich, als ich Gelegenheit hatte, das zu studieren, was ich wollte und weil ganz ganz zufrieden auf mein Studium fokussiert habe und ich habe wirklich sehr, sehr viel gelernt, damit ich das [Studium] fertig gemacht habe (Interviewpartnerin 6, Zeilen 122-124).

Die befragte DaZ-Lehrerin fühlte sich benachteiligt, weil Deutsch für ihr gewünschtes Studium (Translationswissenschaft) eine Voraussetzung darstellte und ihre damaligen Deutschkenntnisse laut der Studienzulassungstelle nicht für das Studium ausreichten, weshalb sie nicht gleich zum Studium zugelassen wurde und weitere Deutschkurse besuchen musste. Sie wurde also bereits vor dem Studium zu einer homogen gedachten Gruppe zugeordnet, der bestimmte sprachbezogene Eigenschaften zugeschrieben werden. Diese Eigenschaften qualifizierten die Interviewpartnerin als für das Studium weniger geeignet (vgl. Springsitz 2015: 92). Der Interviewpartnerin wird schnell klar, dass nicht nur beim Studium, sondern auch „auf diesem [Arbeits]Markt, [...] man keine Chance ohne Deutsch, ohne sehr gute Deutschkenntnisse also [hat]“ (Interviewpartnerin 6, Zeile 118). Deshalb will sie ihre Deutschkenntnisse so gut an die Norm der Mehrheitsgesellschaft anpassen, dass am Arbeitsplatz keiner ihre nicht-österreichische Herkunft erkennt. Somit hat sie ihrer Meinung nach mehr Chancen, sich auf dem Arbeitsmarkt zu etablieren. Die Anpassung an die Norm der Mehrheitsgesellschaft drückt sich unter anderem dadurch aus, dass die Lehrerin versucht, auf ihren Akzent zu verzichten. In einem anderen Interviewausschnitt wird ihr Anpassungswunsch an die Norm der Mehrheitssprache offen angesprochen:

Ich könnte also so reden (verstelltes Sprechen), würdest mich auch verstehen, aber für mich ist das nichts, weil das ist ja nicht das, wie die Leute hier reden (Interviewpartnerin 6, Zeile 128).

Auf die Frage, ob sie jemals wegen ihres Akzents im Beruf angesprochen wurde, antwortet die Interviewpartnerin folgendermaßen:

Nein, aber ich hatte immer so das Gefühl, wenn ich jetzt anders rede und keine Ahnung, wird man merken, dass ich von anderswo komme und keine Ahnung (lacht). So irgendwie Scham bisschen (lacht). Wobei das hat natürlich gar nichts mit der Realität zu tun (Interviewpartnerin 6, Zeile 130).

Aus den oben angeführten Aussagen wird einiges ersichtlich: Einerseits ist das Konzept des *native speakerism* bei der befragten Lehrerin tief verinnerlicht. Die Interviewpartnerin macht sich Sorgen darüber, dass sie am Arbeitsplatz an ihrem Akzent als Nicht-Muttersprachlerin erkannt wird und somit ihre Umgebung am Arbeitsplatz über ihre Herkunft Bescheid weiß. Sie zweifelt auch daran, ob ihr als *non-native speaker* – trotz der mitgebrachten Qualifikationen – überhaupt der Beruf einer DaZ-Lehrerin zusteht. Denn sie weiß, dass in Österreich auf die deutsche Sprache bezogen ein „monolingualer Habitus“ (Ingrid Gogolin (1994) herrscht. Damit sie ihren Wunschberuf ausüben kann, beschließt sie, ihre Herkunft zu verbergen und sich sprachlich an die Norm der Mehrheitsgesellschaft anzupassen, indem sie ihren Akzent ablegt. Denn sie weiß innerlich, dass in der Mehrheitsgesellschaft doch „ein gewisses Reinheitsgebot“ existiert und „Einflüsse von außen [...] mit Skepsis betrachtet [werden]“ (Springsits 2015: 95). Es muss aber angemerkt werden, dass das Verbergen bzw. Nicht-Verbergen von Mehrsprachigkeit und Herkunft die (deutschsprachige) Mehrheitsgesellschaft bestimmt.

Interviewpartnerin 6 wurde beispielsweise bei einer Institution genau aufgrund ihrer BKS-Kenntnisse bevorzugt, was ihr überhaupt erst den Einstieg ins Berufsleben ermöglichte. Die befragte Lehrerin deutete außerdem auf die sprachliche und nationale Vielfalt im Lehrerzimmer bei dem gleichen Arbeitgeber hin. Bei einem anderen Sprachinstitut wiederum, an dem ihre Mehrsprachigkeit nur vereinzelt Gebrauch findet und das Kollegium nicht so heterogen ist wie bei dem anderen Institut, zeigt die befragte Lehrerin Vorsicht, sowohl mit ihren BKS-Kenntnissen als auch mit ihrer Herkunft:

I: Aber wenn du ein paar Teilnehmer*innen, die jetzt aus / also die BKS sprechen, wendest du denn deine Sprachkenntnisse an?

B: Schon. (...) Aber nicht vor allen Leuten, sondern ich gehe zu denen und damit ich ein bisschen erkläre. Aber ich glaube, dass die anderen das auch irgendwie / dass es auch ihnen gefällt, dass ich das mache, weil dann mindestens jemand in der Gruppe versteht. Dann kann er denen vielleicht erklären oder was auch immer. Aber ich pflege das zu tun, leider. Mir wurde gesagt, dass man / „Das darf man nicht machen“, aber ich mache das.

I: Wurde dir das gesagt?

B: Ich glaube. Ich habe solchen Eindruck bekommen. Aber ich weiß nicht. Ich glaube, ich habe solchen Eindruck bekommen, dass man das nicht /

I: Von den Teilnehmern, von der Institution oder von Kolleg*innen hast du das gehört?

B: Nein. (...) Ja schon von Kolleg*innen, aber ob sie das machen oder nicht war mir wirklich wurscht (Interviewpartnerin 6, Zeilen 139-144).

Die Interviewpartnerin sieht zwar, dass ihre Erstsprache oft ein wichtiges und manchmal sogar das einzige Verständigungsmittel mit manchen Teilnehmer*innen darstellt, aber sie zeigt ihre Erstsprache im Unterricht nicht offen und handelt nach dem Motto „Das darf man nicht machen“, das als Ausdruck des Neo-Linguizismus bezeichnet werden kann. Die Lehrerin führt das Gesagte nicht ausführlicher aus, deshalb ist es schwer, konkrete Schlüsse daraus zu ziehen. Aber eines ist klar: Diese Sichtweise entwickelte die befragte Lehrerin durch die Erfahrungen anderer migrantischer Lehrenden und aus ihren eigenen, angeblich negativen Erfahrungen. Ob diese negativen Erfahrungen auf die Institution selbst oder auf die Teilnehmer*innen zurückzuführen sind, lässt sich nicht genau feststellen.

Die Orientierung am Primat der deutschen Sprache kann man auch bei Interviewpartnerin 1 beobachten:

B: Also Erstsprache ist [Name der Sprache] und die Zweitsprache ist [Name der Sprache]. Im Unterricht nutze ich eigentlich diese Sprachen GANZ ganz wenig. Ich kann schon, wie ich früher gesagt habe, etwas übersetzen, aber ich versuche immer Deutsch mit ihnen zu sprechen. Wenn ich Regeln erkläre, dann spreche ich Deutsch. Es kann manchmal sein, dass sie mit mir [Name der Sprache] sprechen und ich habe // ich verstehe das und antworte auf Deutsch, weil ich mit ihnen Deutsch üben möchte. Wenn es nicht geht, wenn sie mich nicht verstehen, dann schon [Name der Sprache], aber GANZ selten. Das sind wirklich Ausnahmefällen.

I: Ähm (...) Und hat das die Funktion eh der Übersetzung?

B: Ja! (Interviewpartnerin 1, Zeilen 60-62)

Also ob ich das thematisiere. Also ich fordere das, dass sie untereinander manchmal in anderen Sprachen sprechen. Ja, wenn es nicht geht, also wenn es anders nicht geht. ABER persönlich MEINE Sprachen zeige ich nicht so oft. Also sie wissen, dass ich auch andere Sprachen kann und wenn sie Hilfe brauchen, dann helfe ich ihnen. Aber mein Ziel ist / ich unterrichte Deutsch und mein Ziel ist, dass sie Deutsch lernen. Ich versuche, ihnen Deutsch beizubringen (Interviewpartnerin 1, Zeile 64).

Die befragte DaZ-Lehrerin erkennt die sprachliche Heterogenität im Kursraum ganz klar an. Aber trotzdem bewahrt sie eine gewisse Distanz, vor allem was die Verwendung der eigenen mitgebrachten Sprachen im Lernprozess betrifft, was sie mit dem didaktischen Ziel des Deutschunterrichts erklärt – im Deutschunterricht soll Deutsch geübt werden. Die Interviewpartnerin greift bewusst auf die Erstsprachen der Teilnehmer*innen zurück, wenn es zur Unterstützung der Sprachvermittlung dient. Mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit geht sie im Unterricht eher sparsam um.

Aus den Aussagen der Interviewpartnerin kann man in gewisser Weise die Akzeptanz des Monolingualismus in der Migrationsgesellschaft beobachten bzw. sie ist gezwungen, den Monolingualismus mitzukonstituieren, bei dem die Sprache zur Zulassung oder Verweigerung am gesellschaftlichen Leben instrumentalisiert wird. Mittels standardisierter Tests, die Migrant*innen unter Zeitdruck lösen müssen, soll überprüft werden, ob zugewanderte Lernende wirklich den Willen zum Deutscherwerb und damit zur Integration in die Gesellschaft verfügen. Sprachprüfungen werden also von verschiedenen staatlichen Institutionen genutzt, um linguizistische Handlungen auszuführen, nämlich die Demonstration ihrer Herrschaftsmomente gegenüber sozial schwächeren Gruppen. DaZ-Lehrende sind aufgrund der beruflichen Rahmenbedingungen oftmals gezwungen, bei diesem Prozess der Machtausübung mitzumachen. Denn sie sind dafür verantwortlich, dass sie einerseits die Lernenden in den Sprachkursen auf Alltagssituationen vorbereiten und andererseits die im ÖIF-Test verlangten Themen und Fertigkeiten üben, die Lernende laut der österreichischen Integrationsvereinbarung zu erfüllen haben.

7.5. Verschränkungen zwischen *native speakerism* und *othering*

Wie aus den Interviews festgestellt werden konnte, ist das Konzept des *native speakerism* einerseits mit dem Linguizismus und andererseits auch mit dem *othering* verschränkt. Die Praxen des *othering* kann man besonders gut in der Lehrenden-Kolleg*innen-Interaktion beobachten. Im Folgenden sollen einige Beispiele für die Verschränkungen der unterschiedlichen Konzepte gebracht werden.

Interviewpartnerin 4, die aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Südtirol flüchtete, erfuhr die Differenzkonstruktion zwischen *native speaker* und *non-native speaker* vor allem in der Gesellschaft, in der sie aufgewachsen ist:

Also ich muss sagen, dazu sagen / In Italien [Südtirol] habe ich das immer als Hindernis gesehen, meinen Migrationshintergrund, weil die italienische Gesellschaft nicht bereit ist, Lehrer mit Migrationshintergrund zu haben. Also ich war so die erste Erscheinung. Die haben / Die kannten das nicht. Und alle haben das betont, meinen Migrationshintergrund. Das hat mich immer gestresst, weil sie haben mich immer so als Alien gesehen, so Außerirdische, die da kommt und IHRE Muttersprache unterrichtet. Und dann habe ich das immer als Problem empfunden. Und ich dachte nie im Leben, dass ich dann nach Österreich komme und hier WIEDER, also die Muttersprache, unterrichte. Also in Südtirol habe ich gespürt innerlich, dass meine Migrationsgeschichte viel Wert hat, aber ich habe das unterdrückt, weil alles um mich herum irgendwie dagegen war. Weil für sie war das komisch, dass [Name der befragten Lehrerin] Deutsch unterrichtet, weil es unterrichten nur Maria Huber und Josephina (...) Schwarzwald. Und dann stand ICH da und bei allen

Aufnahmeprüfungen und so, war ich immer die einzige Ausländerin, die auf der Liste stand und das war einfach für alle ein bisschen so ein Störfaktor, für MANCHE. Für andere war das auch cool, weil „Wow, endlich mal die Migranten, die studiert haben und die wollen auch, also / Genau, mehr als Putzfrauen arbeiten.“ Und da / Wirklich, da habe ich wirklich schwer getan mit meiner Migrationsgeschichte. Auch wenn ich in der Schule natürlich sehr viele Kinder hatte mit Migrationshintergrund. Und da habe ich gesehen, dass für sie hatte ich dann / war ich so ein Vorbild / Also für sie war ich Megastar, weil sie gesehen haben: „Wow, wir können das auch schaffen“. Das war so ein Vorbild (Interviewpartnerin 4, Zeile 36).

Bei dieser Lehrerin wird als Unterscheidungsmerkmal zwischen *native speaker* und *non-native speaker* anstatt des Akzents, wie es bei den anderen fünf befragten Lehrer*innen der Fall war, der „national origin“ (Brutt-Griffler und Samimy 1999: 416; In: Khakpour 2016: 2012) herangezogen. Als Migrantin erster Generation fällt die befragte Lehrerin im Ankunftsland (Südtirol) überall wegen ihres Namens auf. Somit wird der Interviewpartnerin die Identität einer „Anderen“ angeheftet. Dies wurde allerdings erst dann auffällig, als sie einen Anspruch auf höhere Bildung sowie eine bestimmte Gesellschaftsposition erhob, das dieses Bild mit der Vorstellung der Mehrheitsgesellschaft nicht übereinstimmt. Dieser Umstand deutet auf das aus postkolonialen Ansätzen stammende Zentrum-Peripherie-Phänomen bzw. *othering* hin, das von Castro Varela und Dhawan (2005: 60) als Prozess des „Different-Machens“ bezeichnet wird. Im Fall der befragten Lehrerin kann man diesen Prozess so beschreiben: Es gibt in der Mehrheitsgesellschaft, die sich in einer superioren Position befindet, Informationen über Zugewanderte, die für jegliche Erklärungen der „Anderen“ eingesetzt werden. Diesem Wissen zufolge verfügen Zugewanderte beispielsweise über wenig Bildung und/oder Sprachkompetenz, was wiederum nur für die Ausübung von Berufen mit geringem Ansehen, wie etwa Reinigungsarbeit ausreicht. Das Bild von einer „Ausländerin“ als Lehrerin widerspricht dem Wissen der Mehrheitsgesellschaft, weshalb die befragte Lehrerin als „Alien“ oder „Außerirdische“ angesehen wird.

Die Interviewpartnerin reflektiert in weiterer Folge ihre Erfahrungen als Deutschlehrerin an einer Südtiroler Schule:

Und dann war ich komisch, weil ich eben mit italienischsprachigen Kolleginnen gearbeitet habe, die es in 40, 50, 60 Jahren nicht geschafft haben, Deutsch zu lernen. Und dann komme ich, Ausländerin, einfach so / Ich habe diese ganzen historischen Barrieren nicht, für mich war alles egal, Sprachen spreche ich beide gut, ich studiere beide. Und dann habe ich ohne diese ganzen politischen Hürden habe ich es einfach geschafft, was SIE in ihrem ganzen Leben nie geschafft haben. Die MEISTEN von ihnen, es gab schon Ausnahmen. Dann war

ich komisch, weil „Warum habe ich diese zwei Sprachen gelernt, wenn sie das nicht geschafft haben“. Also ich glaube, das war wirklich bisschen auch Neid drinnen. Also diese / Sie haben mich sehr ausgefragt, warum ich Deutsch unterrichte, was meine Muttersprache war. Wie kann ich Deutsch unterrichten, weil in Südtirol darf man nur Deutsch unterrichten, wenn das die Muttersprache ist. Die ganze Zeit wurde ich ausgefragt, die GANZE Zeit. Jedes Jahr haben wir neue Kollegen bekommen. JEDES JAHR war ich ständig im Mittelpunkt, warum mache ich das, woher komme ich, woher kommt mein Papa, woher kommt meine Mama, was reden wir da zu Hause, was rede ich mit meinen Brüdern. Und ich habe nur versucht, (...) NICHTS zu sagen. Ich habe immer ausgewichen: „Ja, wir reden alles.“ Als ich / Weil sie viel zu viel Druck ausgeübt haben, ich habe nicht gedacht, dass ich frei bin zu sagen, wer ich war, weil ich wollte / Weil das war für sie unbegreiflich, dass ein Ausländer Deutsch unterrichtet (Interviewpartnerin 4, Zeile 48).

Die befragte Lehrerin spricht in diesem Interviewausschnitt die Geschichte Südtirols an, wo zwei Volksgruppen historisch und politisch verankert sind. Vor diesem Hintergrund fällt die Interviewpartnerin im Kollegium umso mehr auf und wirft die Frage auf, wie sie als „Ausländerin“ es schaffte, neben ihrer Erstsprache noch zwei weitere Sprachen (Deutsch und Italienisch) so gut zu lernen, dass sie das Recht bekam, in der Schule als Lehrerin zu arbeiten. Die befragte Lehrerin spürt neben Verwunderung auch Neid seitens ihrer Kolleg*innen. Dieser ist sowohl auf die Mehrsprachigkeit als auch auf das Engagement der Interviewpartnerin bezüglich ihrer erfolgreichen Integration im Ankunftsland zurückzuführen. Die Umgebung der befragten Lehrerin spaltet sich: einige von ihren Kolleg*innen begrüßen die gelungene Integration der Interviewpartnerin. Andere wiederum zeigen sich distanziert und wollen eine „Andere“ nicht zur Gänze in die Gesellschaft aufnehmen. In diesem Kontext verwendet Velo (2010) den Ausdruck „Double-Binds“. Das heißt, die Interviewpartnerin soll sich zwar an die Mehrheitsgesellschaft anpassen, dennoch sollten aber noch genügend Differenzen zum „Wir“ vorhanden sein, damit die Existenz des „Wirs“ bestätigt bleibt. Deshalb akzeptiert die Mehrheitsgesellschaft die migrantische Lehrerin nicht zur Gänze.

Interviewpartnerin 4 reflektiert weiters ihren Beruf als Deutschlehrerin, dessen Ausübung in Südtirol zu einer moralischen Frage („Darf ich als ein *non-native speaker* die Sprache unterrichten?“) für sie wird:

Und hier in Wien / Dann habe ich gesehen, dass Wien doch VIEL (...) aufgeschlossener ist, was das alles anbelangt, weil es VIEL mehr Trainer mit Migrationshintergrund gibt. Dann habe ICH / Das hat bei mir auch gewechselt, weil (...) da habe ich gesehen: „Okay, ich mache nichts Falsches. Es gibt auch andere, die das machen. Ich darf das machen“. Weil in Südtirol war das immer so / Also ich musste mich fast immer bedanken, dass ich diese Möglichkeit hatte. Und in Wien habe ich gesehen „Okay, aber das ist mein Recht, ich habe

studiert, ich darf das unterrichten“. Und es war wirklich psychologisch sehr wichtig, dieser Wechsel (Interviewpartnerin 4, Zeile 40).

B: Ich glaube, das war auch für [Name der Institution] interessant, dass ich eine andere Muttersprache hatte, weil sie eben auch explizit gesucht haben jemanden mit Arabisch, Farsi, auch mit einer anderen Muttersprache. Ich glaube, sie waren ziemlich sensibel und offen für diese /

I: Stand es in der Stellenausschreibung explizit?

B: Ich glaube schon. DAS hat mich dann ermutigt überhaupt mich zu bewerben, weil sonst wäre ich nie im Leben auf die Idee gekommen. Und dann hatte ich aber hier DaZ/DaF-Trainerinnen, Freundinnen aus Südtirol, die in Wien gelebt haben. Und sie haben mir immer gesagt / Also in Wien ist es anders, Wien ist anders. Du musst dich dort bewerben. Du wirst nach Wien kommen, warum machst du es / Ich hab ihnen nie geglaubt, „Ihr seid alle verrückt, wie kann ich Deutsch unterrichten in Wien“. Und dann eben (...) wahrscheinlich stand das / Ich glaube, das stand in der Stellen //

I: // Ausschreibung // (Interviewpartnerin 4, Zeilen 52-55).

Die Interviewpartnerin begegnet den Aussagen ihrer Freundinnen, denen zufolge Wien aufgeschlossener gegenüber Lehrenden mit Migrationshintergrund ist, zuerst skeptisch. Als sie aber die Stellenausschreibung von einer Institution liest, in der explizit auf andere Erstsprachen als Deutsch hingewiesen wird, fühlt sich die befragte Lehrerin ermutigt und bewirbt sich für die Stelle als DaZ-Lehrerin. Angekommen in Wien, entdeckt sie andere Lehrende mit Migrationshintergrund im Kollegium. Diese Entdeckung und das Selbstverständnis der Institution gegenüber den mitgebrachten Erstsprachen der angestellten Lehrkräfte verursacht bei der Interviewpartnerin einen wichtigen psychologischen Wechsel. Sie bekommt einerseits die Bestätigung dafür, dass ihre Migrationsbiographie und ihre Mehrsprachigkeit viel Wert haben und andererseits erkennt sie den Wert ihrer Qualifikationen, die ihr das Recht geben, den Beruf als DaZ-Lehrerin auszuüben, obwohl sie keine Deutsch-Muttersprachlerin ist.

In ihrem Kollegium wird, wie bereits weiter oben erwähnt, auch die Herkunft als Unterscheidungsmerkmal zwischen *native speaker* und *non-native speaker* Lehrer*innen herangezogen:

Ja, nur manche denken, dass ich Italienerin bin. Auch wenn ich betone, dass ich keine Italienerin bin, also ich bin auch Italienerin, aber die sehen in mir mehr so diese Italienerin, weil jeder sieht das, was er braucht zu sehen in dem Moment. Und viele sind (lacht), die so eine Leidenschaft zu Italien haben, mehr als eine Italienerin. Die andere, die mehr so Osteuropa lieben, sehen in mir mehr diese osteuropäische Frau. Zum Beispiel, ein Kollege aus der Ukraine, er spricht mich immer in meiner Muttersprache an. Und er kann da so ein paar Wörter und Sätze und da reden wir immer. Also für ihn bin ich die richtige Bosnierin. Dann habe ich [Name der Kollegin] aus Wien, die sieht in mir einfach die Italienerin und

spricht immer wieder mit mir Italienisch. Und das / Also ich glaube, die finden das schon auch lustig. Also, eine besondere Mischung / (Interviewpartnerin 4, Zeile 106).

Wie aus dem Interviewausschnitt hervorgeht, wird im Kollegium viel über die Herkunft der befragten Lehrerin diskutiert. Weiters kann man die Wertung einer Sprache und ihrer Sprecher*innen beobachten. Es bilden sich zwei Gruppen unter den Kolleg*innen: Einige unter ihnen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, sehen in der befragten Lehrerin eher eine Italienerin. Denn auf dem „sprachlichen Markt“ (Bourdieu 1993) des Kollegiums genießt die italienische Sprache scheinbar ein hohes Ansehen. Dementsprechend erhält auch die Sprecherin wegen der ihr zugeschriebenen Zugehörigkeit als Italienerin Anerkennung. Die befragte Lehrerin wird also durch ihre Italienischkenntnisse den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft gleichgestellt. Das wird aber von einem anderen Teil der Kolleg*innen, nämlich von jenen Kolleg*innen, die aus Osteuropa nach Österreich migriert sind, nicht zugelassen. Diese Kolleg*innen schreiben der Lehrerin „typisch osteuropäische“ Eigenschaften zu. Sie wollen sich mit ihr identifizieren und im Prozess des „zum/zur Anderen-Gemacht-Werdens“ durch die Kolleg*innen aus der Mehrheitsgesellschaft nicht allein dastehen. Deshalb nennt auch Velho (2010: 115) den *othering*-Prozess eine „kollektive Erfahrung von Minorisierten“. Wichtig bleibt die Tatsache, dass die befragte Lehrerin einerseits durch die Vielfalt im Lehrerzimmer nicht mehr auffällt und andererseits durch die Zuschreibung als Italienerin von den Vertreter*innen der Mehrheitsgesellschaft Anerkennung bekommt.

Die Interviewpartnerin erzählt weiters folgendes über die Lehrer*innen-Kolleg*innen-Interaktion an ihrem aktuellen Arbeitsplatz:

Jetzt selbst im Lehrerzimmer / wir wissen voneinander, dass wir aus verschiedenen Ländern sind und manchmal kommt es vor, dass wir darüber auch reden. Aber ich glaube, wir reden mehr über die Teilnehmer*innen als über uns selbst. Also, das ist denn / ich glaube, man will auch die Grenzen respektieren und / was wir bei den Teilnehmer*innen nicht machen, weil bei ihnen bohren wir nach, aber unter Kolleg*innen vielleicht (...) ja also das ist dann / ich wurde nie gefragt, „Wie ist es so in [Name des Landes]?“ und so und so und so. Wenn ich was frei erzählt habe, ja dann schon. Aber nicht, dass das jetzt so im Vordergrund war. Aber ja, (...) wir haben da zum Beispiel bei der iranischen Kollegin haben wir immer wieder so / oder sie hat uns auch den Tipps gegeben, weil sie dann einfach diesen Insider-Blick hatte und dann hat sie uns immer wieder darauf hingewiesen, dass es so und so und so und / (...) ja, halt das ist so normal, dass sie dort zum Beispiel viel kochen und wenn sie euch, keine Ahnung, so Spezialität mitnehmen in den Kurs, weil sie einfach das teilen wollen mit euch, weil sie euch schätzen. Also sie hat uns dann manchmal so sensibilisiert. Aber, ja, genau, also als Expertin hat sie ge / also fungiert. Aber jetzt / sonst (...) Also ist es / kommt immer wieder vor, dass man das sagt, aber jetzt auch nicht

übertrieben. Ich meine, [Name der Kollegin] hat nie jetzt, weiß nicht, viel über Ungarn erzählt. Aber wir wussten, dass sie aus Ungarn kommt, dass sie dort unterrichtet hat und ja (Interviewpartnerin 4, Zeile 136).

Aus diesem Interviewausschnitt wird einiges ersichtlich: Innerhalb des Lehrer*innen-Kollegiums werden direkte Fragen nach der Herkunft vermieden, um die Privatsphäre der migrantischen Lehrer*innen zu respektieren. Diese Grenzen werden allerdings in der Teilnehmenden-Lehrenden-Interaktion nicht eingehalten. Es wird mit Fragen „gebohrt“, wie beispielsweise „Woher kommen Sie?“, „Wie ist es eigentlich so in Ihrer Heimat?“. Also, „[d]ie pädagogische Bezugnahme auf die gesellschaftliche Position 'Migrant_in' findet in prominenter Weise mit Ansätzen Interkultureller Pädagogik (etwa Auernheimer 1996; Gogolin/Krüger-Potratz 2006) statt“ (Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss 2014: 66). Das heißt, Lernende werden ausschließlich als Vertreter*innen ihrer Nationalkultur betrachtet, die über nur für sie geltende „spezifische“ Sichtweisen und Deutungsressourcen (kulturelle Muster) verfügen (vgl. Altmayer 2017: 14). Somit werden sie als natio-ethno-kulturell Andere in der Mehrheitsgesellschaft dargestellt und für die Erklärung ihrer Handlungen ein spezifisches Expertenwissen benötigt. Im oben geschilderten Fall nimmt die iranische Kollegin die Funktion der Expertin im Lehrerzimmer ein und verteilt mit ihrem „Insider-Blick“ Ratschläge, die zu einer harmonischen Lehrenden-Teilnehmenden-Interaktion beitragen sollen. Mit der Einnahme der Expertinnen-Rolle wird sie jedoch zu einer „Migrationsanderen“ (Mecheril 2013) gemacht. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie die iranische Kollegin selbst mit dieser ihr zugeschriebenen Rolle umgeht: Kann sie sich überhaupt mit Teilnehmer*innen gleicher Herkunft identifizieren? Anders gefragt: Ist die Kultur der iranischen Teilnehmer*innen auch ihre Kultur? Aus der Erzählung der befragten Lehrerin kann man heraushören, dass die iranische Kollegin sich nicht dazu gedrängt fühlt, die Expertinnen-Rolle im Lehrerzimmer einzunehmen. Denn sie weist ihre Kolleg*innen „immer wieder“ darauf hin, wie Lehrende sich gegenüber iranischen Teilnehmer*innen verhalten sollten. Die Kollegin versucht also, ihren „Insider-Blick“ (Kulturwissen) für den Beruf zu nutzen und somit für das DaZ-Feld attraktiv darzustellen. Auf die Frage, ob Interviewpartnerin 4 sich selbst in der Rolle einer Expertin für ein bestimmtes Land sieht, antwortet sie folgenderweise:

(seufzt) (...) Ich würde mehr sagen, weil / (...) Ist schwierig. Ich würde mehr sagen, behaupten, dass ich Expertin für in / vielleicht so Migrationsfragen [bin] als jetzt wirklich für ein Land, so ein spezifisches Land / weil ich wohne seit 30 Jahren nicht mehr in [Name des Land, in dem sie aufgewachsen ist]. Ich habe nie in [Name des Landes, in dem geboren ist] gelebt. Also, da tue ich mir schwer. Ich kenne diese Kultur, ich kann manchmal etwas

dazu sagen, aber jetzt Expertin, finde ich schwierig für mich jetzt, weil ich nicht direkt aus [Name des Landes, in dem sie aufgewachsen ist] gekommen bin hierher. Sondern 30 Jahre in Italien gelebt habe. Also Expertin mehr in diesen Bereichen, ja, also was Integration, Migration und so weiter betrifft, mehr in diesen Fragen als jetzt / als Landvertreterin so zu sagen. Ja, also diese Kollegin hat 30 Jahre im Iran gelebt und seit zehn Jahren ist sie in Österreich. Also da kann man hier mehr zutrauen, dass man wirklich da fragt. Bei mir ist das wirklich / ich habe da und da und da gelebt. Würde ich mich jetzt nicht als Expertin für [Name des Landes, in dem sie aufgewachsen ist] zum Beispiel verkaufen (Interviewpartnerin 4, Zeile 154).

Ausgehend von ihrer Lebensgeschichte, die mit häufigen Ortswechseln verbunden war, sieht sich die befragte Lehrerin nicht als Expertin für ein bestimmtes Land. Sie kann sich mehr mit dem Migrationsprozess selbst identifizieren als mit einem bestimmten Land. Sie will sich also nicht auf eine bestimmte Nationalkultur begrenzen, was den Wunsch nach Mehrfachzugehörigkeit impliziert.

Auch Interviewpartnerin 3 weist die Rolle der Vertreterin eines bestimmten Landes und damit einer Kultur strikt von sich und unterstreicht den Unterschied zwischen zwei Polen: Einerseits, wenn jemand eine Kultur kennt und andererseits, wenn sich jemand einer Kultur zugehörig fühlt.

Dass wir das Gleiche kennen. Zum Beispiel, diese türkischen Frauen, ist es so, dass wir die Kultur / Ich meine, ich denke nicht, dass die Kultur / Es gibt nicht etwas wie türkische Kultur. Ja ganz grob, weil man sagt / Aber wenn ich in der Türkei / Oder bevor ich die Türkei verlassen habe, habe ich auch meine Konflikte gehabt mit der Gesellschaft. Oder es war / Mit diesen Frauen, ich hab (...) / Eigentlich in der Türkei habe ich mit diesen Frauen nichts zu tun gehabt. Ich meine, ihre Kultur war nicht ganz meine Kultur. Aber ich habe sie verstanden, ich habe das gekannt. Und auch, ich glaube, dass sie diese / Obwohl ich nicht das gleiche erlebt habe, vielleicht das Verständnis dafür habe oder das verstehen kann (Interviewpartnerin 3, Zeile 54).

Die befragte Lehrerin erzählt im oben angeführten Interviewauszug über ihre Erfahrungen in Alphabetisierungskursen mit türkischsprechenden Frauen. Die Interviewpartnerin kann zwar in manchen Situationen im Kurs durch ihr Kulturwissen mehr Verständnis gegenüber den türkischsprechenden Frauen aufbringen. Aber sie kann sich mit diesen Frauen, die gläubig sind und eine andere Denkweise haben als sie („Sie haben sicherlich gesehen, dass ich nicht so, wie sie, glaube und denke und so“; Interviewpartnerin 3, Zeile 73) nicht identifizieren. Anders gesagt, die Kultur der Frauen ist nicht die gleiche Kultur wie jene der befragten Lehrerin. Deshalb empfindet die Interviewpartnerin die Arbeit mit diesen Frauen in den DaZ-Kursen selbst als eine bereichernde Erfahrung und „eine Erweiterung für [ihr] Frausein, Menschsein“ (Interviewpartnerin 3, Zeile 61). Weiters erzählt sie, ob

und wie ihr Kulturwissen am Arbeitsplatz zur Sprache kommt und wie sie selbst dazu steht:

B: Bei unseren Kursen kommen immer wieder Konflikte vor und so. Manchmal Verständnisschwierigkeiten, und da wurde ich schon gefragt, was ich davon halte, wieso das so ist. Oder ich habe meine Meinung gesagt, wovon das abhängen konnte und / Das ist /

I: Jetzt das, sagen wir mal, weil kulturell, weiß ich nicht / du halt als Expertin jetzt gesehen wurdest oder wie?

B: Ja, ja. Das wird sehr oft gemacht. Besonders wenn die Bemühung da ist, etwas besser zu verstehen oder sie wollen die Hintergründe wissen. Das kann in jeder Hinsicht sein. Das wird oft gemacht. Und das finde ich auch gut so, weil sonst merke ich: man kann [eine Handlung von Teilnehmenden] leicht anders kommentieren oder nicht verstehen. Durch Verstehen kann man schon vieles lösen, denke ich (Interviewpartnerin 3, Zeilen 116-118).

Wie sich zeigt, wird die Interviewpartnerin immer wieder um Rat oder um die Äußerung ihrer eigenen Haltung zu auftretenden Konfliktsituationen in Kursen gebeten. Das kulturspezifische Wissen der befragten Lehrerin wird also seitens der Kolleg*innen genutzt, um Konfliktsituationen in den Kursen zu lösen und die Hintergründe möglicher Auseinandersetzungen zu verstehen. Die Interviewpartnerin begrüßt die Bemühungen ihrer Kolleg*innen, einer Konfliktsituation auf den Grund zu gehen, um sie zu lösen. Kritisch wäre allerdings zu hinterfragen, ob es sinnvoll ist, Lehrenden mit einer Migrationsbiographie automatisch „Migrationsthemen“ zuzuweisen und ob das eine mögliche Stigmatisierung dieser Lehrenden mit sich bringt. Denn Lehrende mit asiatischen oder afrikanischen Vorfahren beispielsweise, die bereits in dritter oder vierter Generation in Österreich leben, könnten möglicherweise mit „Migrationsthemen“, die ihnen aufgrund ihres ethnischen Hintergrunds und nicht aufgrund ihrer Qualifikationen zugewiesen werden, nichts anfangen und es könnte dies sogar als Stigmatisierung verstanden werden, die auf natio-ethno-kulturell kodierte Deutungsschemata beruht. Lehrende mit Migrationserfahrung werden oft bewusst oder unbewusst dazu gedrängt, selbst die natio-ethno-kulturell Anderen (mit) zu produzieren. Deshalb wäre hier pädagogische Reflexivität von allen Akteur*innen in DaZ-Kursen gefragt. Das heißt, das Wissen der Lehrenden über ihre migrantischen Lernenden sollte „im Hinblick auf seine Funktion im Prozess der Erzeugung „Anderer“ sowie auf seine diskriminierenden Effekte“ (Mineva/Salgado 2014: 224) reflektiert und befragt werden. Nur so kann eine kritische und professionelle pädagogische Praxis in einer Migrationsgesellschaft geschaffen werden.

Eine andere Form von *othering* innerhalb des Kollegiums lässt sich aus den Gesprächen mit Interviewpartnerin 5 und 6 beobachten. Sie erzählen folgendes:

B: Es gab ja ein paar Kollegen, die ich gar nicht verstanden habe, weil sie aus irgendeinem Dorf kommen aus Österreich. Wenn sie dort reden, dann verstehe ich gar nichts. Ich schalte mich aus und sie können reden, was sie wollen.

I: Meinst du Dialekt?

B: Ja. Da komme ich gar nicht rein [...].

[...]

I: Du hast Dialekt erwähnt. Hast du das ihnen gesagt: „Du, ich verstehe nicht diesen Dialekt“.

B: Ja, ein paar Mal, ich habe das gemacht und dann natürlich (...) verbessern sie sich und so. Aber das ist nur für einen kurzen Moment. Man geht sofort rüber zum Dialekt. (unv.) Was ich meine (lacht).

I: Und wie hast du dich gefühlt, in dem Moment? //

B: Naja, natürlich blöd. Natürlich blöd, weil obwohl du / gar nicht das deine Angelegenheit ist (...) Wie redest du da, bitte? Das ist schon ein Sprachinstitut und keine Kneipe. (Interviewpartnerin 6, Zeilen 152-158).

Ich denke, da wir den nötigen Respekt haben, das zum Beispiel, wenn eine Kollegin drinnen ist, die dann nicht mehr Polnisch ist, dann sprechen die zwei nicht mehr Polnisch, ja (Interviewpartnerin 5, Zeile 114).

Wie sich in den Interviewausschnitten zeigt, fühlt sich Interviewpartnerin 6 unwohl und aus der Konversation mit den Kolleg*innen ausgeschlossen, als ihre Kolleg*innen in einem österreichischen Dialekt sprechen. Denn sie kann keinen Dialekt verstehen und erwähnt das auch explizit bei den Kolleg*innen, was aber oft nicht berücksichtigt bzw. bald vergessen wird. Interviewpartnerin 6 deutet außerdem auf die Unangemessenheit des dialektalen Sprachregisters im Kontext der Arbeit hin. Interviewpartnerin 5 spricht hingegen vom „nötigen Respekt“ unter den Kolleg*innen, der ihrer Ansicht nach bedeutet, keine andere Sprache als Deutsch im Kollegium zu sprechen, wenn eine Person die soeben gesprochene Sprache nicht versteht. In beiden Fällen handelt es sich das Nicht-Verstehen einer Sprache/eines Dialekts und die damit verbundene Ausgrenzung aus der Konversation im Kollegium.

Es macht jedoch einen Unterschied, ob es dabei um dialektale oder migrantische Mehrsprachigkeit geht. Denn Lehrende mit migrantischer Mehrsprachigkeit müssen sofort auf Deutsch wechseln, damit sie ihren Respekt gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und allen anderen Kolleg*innen zeigen können. Wohingegen Lehrende mit dialektaler Mehrsprachigkeit dem Wechsel des Sprachregisters offenbar keine so große Bedeutung beimessen. Denn beide „Gruppen“ wissen Bescheid über die eigenen „(Sprachen-)Rechte“

(Gouma 2017: 65) und ihre Position innerhalb der Gesellschaft. Das heißt, sie wissen, dass „national“ kodierte Sprechweisen und deren Sprecher*innen mehr Schutz am Arbeitsplatz (bereits durch Stellenausschreibungen, in denen *native speaker* gesucht werden) genießen als migrantische Sprachen und deren Sprecher*innen. Durch den *nativen* Sprachgebrauch werden Lehrende mit Deutsch als Erstsprache in eine superiore Position gestellt und Lehrende mit migrantischen Sprachen in eine diesen untergeordnete Position (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 50). Deshalb empfindet Interviewpartnerin 6 den dialektalen Sprachgebrauch seitens mancher Kolleg*innen als Ausschluss bzw. Ausgrenzung aus der Konversation im Kollegium.

7.6. Die (Nicht-)Relevanzsetzung der eigenen Migrationsbiographie in der DaZ-Handlungspraxis

Wie bereits im Kapitel 7.1. festgestellt wurde, wird im DaZ-Feld aufgrund des *native speakerism* von Seiten der DaZ-Kurs-Anbieter*innen zwischen drei Lehrenden-Typen differenziert: Lehrer*innen, die Deutsch als Erstsprache haben und die genau aufgrund ihres *nativen* Sprachgebrauchs im DaZ-Feld priorisiert werden; Lehrer*innen mit Erstsprachen wie z.B. Arabisch oder Türkisch, deren *nativer* Sprachgebrauch aufgrund zeitgenössischer Migrationsbewegungen seitens verschiedener Institutionen besonders gefragt ist und deren Erstsprachen oft als „window of opportunity“ im DaZ-Feld dienen; und Lehrer*innen mit Erstsprachen, wie beispielsweise Sprachen aus der ehemaligen Sowjetunion, die im DaZ-Bereich keinen so großen Mehrwert haben. Es stellt sich die Frage, welche Unterscheidungsmerkmale zwischen diesen drei Gruppe herangezogen werden können und welche Rolle die befragten Lehrenden ihrer eigenen Migrationsbiographie bei der beruflichen Professionalisierung beimessen. Im folgenden Abschnitt soll zunächst auf die zweite Frage näher eingegangen werden.

Ausgehend von den Aussagen der befragten Lehrerinnen können zwei verschiedene Lehrenden-Typen gebildet werden, die sich bezüglich des Umgangs mit der eigenen Migrationsbiographie bei der beruflichen Professionalisierung unterscheiden. Während für den ersten Typ die Qualifikationen, die durch die Ausbildung erlangt wurden, die Basis für das berufliche Selbstkonzept darstellen und der Migrationsbiographie für die berufliche Professionalisierung kaum Bedeutung zukommt, bildet für den zweiten Typ die eigene Migrationsgeschichte eine wichtige Grundlage für das berufliche Selbstkonzept. Beide Typen weisen entsprechende Merkmale auf, die nachfolgend näher beschrieben werden sollen.

Interviewpartnerin 1 und 5 beantworten die Frage, ob ihre Migrationsbiographie einen Einfluss auf ihre berufliche Tätigkeit hatte bzw. hat, folgendermaßen:

Ich würde auch zu Hause in Ungarn genauso arbeiten wie hier, ja. Ich sehe das, dass wie ich erzogen wurde oder wie ich dann meinen Job in Ungarn gemacht habe, ich mache genauso. Ähm (...) es ist (...) ich weiß es nicht. Ich denke NICHT. (...) (Interviewpartnerin 5, Zeile 148).

Vielleicht kann er [Teilnehmer*innen] nur davon profitieren, dass ich die anderen Sprachen gut kann. [...] Aber sonst kann ich nicht sagen, dass er [eigener Migrationshintergrund] so einen großen Einfluss auf meine Tätigkeit hat. (...). Ich bin so gewohnt (lacht) selbstständig zu arbeiten, ja. Also immer zu studieren, immer was Neues zu lernen und das hat nicht mit Migrationshintergrund zu tun, sondern mit meiner Persönlichkeit (Interviewpartnerin 1, Zeile 112).

Beide befragten Lehrenden sehen zwar ihre Mehrsprachigkeit und Migrationsgeschichte bezüglich geteilter sprachlicher Kompetenzen sowie geteilter migrationsspezifischer Erfahrungen unterstützend in Integrationskursen mit Erwachsenen. Für die Konstruktion ihres beruflichen Selbstkonzepts spielen jedoch die eigene Persönlichkeit und Erziehung eine entscheidende Rolle. Außerdem messen beide befragten Lehrerinnen fachspezifischen Qualifikationen für die Berufsausübung große Bedeutung bei. So erzählt Interviewpartnerin 5 folgendes:

Bei [Name der Institution] musste man einen Kurs noch besuchen, zwei Wochen oder warte, eine Woche, so ganz, ganz wenig, aber du brauchst so ein Instructor-Training von [Name der Institution], ja. Das / wie ich das erlebt habe: Für mich war das ein bisschen lästig, weil da sitzen alle Leute, also bei [Name der Institution] sind auch *native speakers* OHNE Ausbildung davor, irgendwelche pädagogische / Mir war ein bisschen lästig, weil ich jahrelang das gelernt habe und auch Erfahrung gehabt habe und sie wollten mir beibringen, wie ich unterrichten soll. Also wenn du mich fragst, es war ein komisches Gefühl. Also ich habe gemacht, ich wollte einen JOB HABEN, ja (Interviewpartnerin 5, Zeile 26).

Aus diesem Interviewausschnitt wird einiges ersichtlich: Für Interviewpartnerin 5 sind pädagogisch-fachliche Qualifikationen, die man sich einerseits im Rahmen der Ausbildung und andererseits durch langjährige Tätigkeit im Beruf aneignet, wichtige Voraussetzungen für die berufliche Tätigkeit. Zum DaZ-Beruf werden jedoch auch Personen zugelassen, die kaum eine entsprechende Ausbildung mitbringen, die aber einen über einen *nativen* Sprachgebrauch des Deutschen verfügen. Das heißt, fachspezifische Qualifikationen haben für manche Institutionen sekundäre Bedeutung für die DaZ-Lehrtätigkeit, wenn die Person den Status *native speaker* besitzt (vgl. Perner 2015: 48). Mit der oben angeführten Aussage, in der sie „ein komisches Gefühl“ erwähnt, will die befragte Lehrerin dem

Konzept des *native speakerism* kritisch begegnen und stellt in Frage, ob eine *native* Sprachkompetenz das wichtigste Qualitätsmerkmal darstellt und ob diese allein für die Berufsausübung im DaZ-Bereich ausreicht. An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass es keine klaren Informationen dazu gibt, inwieweit ausländische Bildungsabschlüsse hochqualifizierter Lehrender in der österreichischen Erwachsenenbildung bzw. innerhalb der verschiedenen Institutionen anerkannt werden.

Lehrende, die dem zweiten Typus angehören und für die die eigene Migrationsgeschichte eine wichtige Grundlage für das berufliche Selbstkonzept bildet, antworten auf die Frage nach dem Einfluss der eigenen Migrationsbiographie auf ihre berufliche Tätigkeit folgenderweise:

Auf jeden Fall, ja, ja. Natürlich. Ich meine, es ist von Anfang an und immer noch, ist es (...) / Ja, das ist so wie eine Kunst: Du schaffst etwas. Und ich schaffe mit meiner / ich meine, ich habe eine Erfahrung, die mich bisher einfach geformt hat und einfach / Mit Hilfe dieser Erfahrung tue ich jetzt oder agiere ich jetzt. Keine Frage! Ich meine, ohne das wäre alles ganz, ganz, ganz anders: Mein Zugang, mein Unterrichtsstil und so / Eigentlich alles wäre schon anders, wenn ich / Meine Geduld, meine Ungeduld, ALLES hängt davon ab, sicher (Interviewpartnerin 3, Zeile 140).

Ich glaube, weil / dass ich jetzt gelandet bin in diesem Bereich, muss ich auch meiner ähm Biographie verdanken, weil ich glaube (lacht) / Also ich habe nicht gedacht, dass ich dann einmal in diesem Bereich arbeiten werde. Aber dann ist es dazu gekommen und ich glaube, das war auch kein Zufall. Also ich glaube, das war schon (...) / irgendwie hat mich das schon dazu geführt, dass ich dann doch in diesem Bereich lande, weil mir das einfach vertraut ist, weil ich das kenne.(...) Hat sicher große Rolle gespielt, weil ich unterrichte nicht an einer internationalen Sprachschule, sondern ich unterrichte im Flüchtlingsdienst. (...) (Interviewpartnerin 4, Zeile 152).

Die starke Verbindung zwischen der Migrationsbiographie und dem pädagogischen Handeln ergibt sich bei den beiden Interviewpartnerinnen aus unterschiedlichen Gründen. Während bei Interviewpartnerin 4 ihr pädagogisches Handeln mit ihrer ganzen Lebensgeschichte, besonders mit der Fluchterfahrung, verbunden ist, wurde das berufliche Selbstkonzept bei Interviewpartnerin 3 vor allem durch äußere Anforderungen und Wahrnehmungen beeinflusst bzw. geformt. Das heißt, Interviewpartnerin 4 mit türkischer Erstsprache, die überhaupt erst wegen ihres *nativen* Sprachgebrauchs des Türkischen im Lehrberuf landete, erwähnt im Interview oftmals die Zuschreibungen, die sie wegen ihrer türkischen Migrationsgeschichte von Seiten mancher Institutionen und der Kolleg*innen dort erfährt. Ihr werden besondere Kompetenzen und Kenntnisse im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zugeschrieben und sie wird immer wieder als

„Expertin“ ihrer Herkunftskultur angefragt. Die befragte Lehrerin weist zwar die Rolle der Vertreterin eines Landes und damit einer Kultur strikt ab. Das Kennen der kulturellen Deutungsmuster sowie ein offener Umgang mit ihrer Migrationsgeschichte ermöglichen ihr jedoch tatsächlich, ein besonderes Vertrauen zu ihren Teilnehmer*innen aufzubauen, weshalb die befragte Lehrerin oft eine Vorbildrolle bei diesen einnimmt. Sie wird von ihren Teilnehmer*innen als gutes Beispiel bzw. als Vorbild für gelungene Integration und gesellschaftliche Anerkennung angesehen.

Auch Interviewpartnerin 4, die im Kindheitsalter nach Südtirol geflüchtet ist, erwähnt in manchen Fällen bewusst ihre Fluchtgeschichte im Gespräch mit ihren Teilnehmer*innen, was dann oft zu einem entscheidenden Wendepunkt für die Lernenden führt:

Ja, ja, das spielt eine Rolle, weil sie können sich auch mit mir identifizieren. Also wenn ich das erwähne, dass ich auch geflüchtet bin, dann finden sie das voll cool. Und ich finde es auch wieder (...) gut, dass sie dann sehen / Also ich war auch so geflüchtet, ich war auch komplett hingeworfen in eine neue Welt und dann habe ich es doch geschafft. Dass sie das auch schaffen können. Weil ich bin absolut nichts Spezielles. Ich / Nichts / Wenn ich es geschafft habe, können sie alle das schaffen. Und ich finde / Also da gibt es schon manchmal so ein Knackpunkt, wo sie sagen: „Wow, cool. Wirklich? Bist du auch geflüchtet?“ und dann sage ich: „Ja, ja, das war vor 30 Jahren“. Aber genau / Also das spielt eine wichtige Rolle (Interviewpartnerin 4, Zeile 88).

Die befragte Lehrerin wird von ihren Teilnehmer*innen als ein gutes Beispiel dafür angesehen, dass es doch schaffbar ist, sich im Ankunftsland zurechtzufinden. Sie identifiziert sich aber auch selbst mit ihren Kursteilnehmer*innen und betont, dass sie nicht als Spezialfall von ihnen angesehen werden möchte. Sie will ihren Lernenden bewusst machen, dass sie eine von ihnen, also ein Mensch mit Fluchterfahrung ist, der in der Mehrheitsgesellschaft etwas geschafft hat und dass ihre Lernenden das daher auch schaffen können. Sie agiert also sehr empathisch in der Beziehung mit ihren Lernenden und kann ihre Lebensumstände, die oftmals mit Flucht und Trauma verbunden sind, nachvollziehen. In einem anderen Interviewabschnitt reflektiert dieselbe Lehrerin ihren eigenen Deutscherwerb und jenen von neu zugewanderten Lernenden in Österreich:

Also was / Worauf ich hin will (...), ist, was ich denke, was sehr wichtig ist in unserem Beruf, dass sie die Liebe zum Fach entwickeln. Und ich kann dieser Vermittler sein. Also ich kann ihnen dabei helfen, dass sie diese Liebe entwickeln und dass das unabhängig von mir ist, dass diese Liebe, Leidenschaft für die Sprache bleibt. Weil sie das einfach auch zum ÜBERLEBEN brauchen. Wenn sie in Österreich bleiben wollen, dann ist wichtig, dass sie diese Liebe entwickeln. Also ich arbeite sehr viel daran, dass sie wirklich die, die Sprache LIEBEN lernen. Nicht an sich wie viele Grammatikregeln sie jetzt gelernt haben oder Aussprache und so. Das fließt hinein. Aber mir ist wichtig, dass es ihnen gut geht und

dass sie zu mir ein gutes Verhältnis haben. Und dass sie dann schlussendlich, wirklich wenn der Kurs auch vorbei ist, weiter auch selbstständig mit Deutsch sich beschäftigen, weil sie das gelernt haben zu lieben. Und deshalb / Das Gegenteil was ich in der Uni gehabt habe. Weil bei uns war das nur Terror, Stress, Terror, Stress. Und du machst alles immer falsch und du bist nie genug. Also Übersetzen und Dolmetschen [an einer Universität in Österreich] das war sehr streng und da habe ich gelernt: Okay, ich will NIE im Leben so unterrichten, wie ich das bekommen // habe // (Interviewpartnerin 4, Zeile: 84).

Der befragten Lehrerin ist die Bedeutung der deutschen Sprache in Österreich bewusst: Deutschkenntnisse braucht man im Ankunftsland zum Überleben und eine/r/m wird dieses Gefühl auch manchmal ganz offen vermittelt („du machst alles immer falsch und du bist nie genug“). Ausgehend von ihrer eigenen Erfahrung reflektiert Interviewpartnerin 4 den Rahmen des Spracherwerbs und kommt zu dem Schluss, dass der Spracherwerb nicht unter dem ständigen Stress und Terror geschehen kann bzw. sollte, wie es bei ihr während des Studiums der Fall war. Es müsse ein sicherer Rahmen für das Sprachenlernen geschaffen werden. Nur so können laut der Interviewpartnerin die Teilnehmer*innen lernen, die Sprache zu lieben, was letztlich zu Eigenwillen und Motivation bezüglich des Spracherwerbs von Seiten der Lernenden führt. Die befragte Lehrerin sieht sich selbst in diesem Spracherwerbsprozess als Vermittlerin dieser Liebe für die Sprache. Ein sicherer Rahmen des Spracherwerbs kann aber nur dann geschaffen werden, wenn die Sprache kein Mittel zur Machtausübung darstellt. DaZ-Kurse sollten also machtfreie Räume sein, in denen der Deutscherwerb ohne Zeitdruck und unter Berücksichtigung der Lebensumstände der Teilnehmer*innen geschieht. Letzteres führt die befragte Lehrerin ausführlicher aus und fasst ihr Verständnis des Sprachenlernens so zusammen: „Also die (...) Sprache lernt man, wenn es einem gut geht“ (Interviewpartnerin 4, Zeile 116).

Interviewpartnerin 4 sowie Interviewpartnerin 3 reflektieren weiters ausführlich einerseits die Zielgruppe der DaZ-Kurse und ihre Lebensumstände, andererseits die integrations- und sprachenpolitischen Rahmenbedingungen (Stichwort: Integrationsvereinbarung), die den Zweitspracherwerb direkt beeinflussen. Beide befragten Lehrenden erzählen in den Interviews, dass Zugewanderte ihre Schwierigkeiten, Enttäuschungen, Unsicherheiten, sowie die erlebten Diskriminierungen im Unterricht und in den Pausen oft vor den Lehrenden ansprechen. Diese Tatsache wirkt sich auch auf das pädagogische Handeln der beiden Interviewpartnerinnen maßgeblich aus, denn sie können im DaZ-Kurs nicht mehr nur als Lehrpersonen im klassischen Sinne fungieren:

Genau, dass man da immer auch als Mensch ist und nicht nur als Sprachmaschine. Also das darf man auch nicht vergessen, egal in welchem Kontext, finde ich. Für MICH ist es jetzt persönlich wichtig, aber / und es gibt sicher unterschiedliche Meinungen (Interviewpartnerin 4, Zeile 138).

B: Ich denke, diese psychische, wie sagt man, Seite, finde ich sehr wichtig, besonders mit unseren Gruppen. Wir sind natürlich an erster Stelle immer die Lehrpersonen, keine Frage. Aber ich kann das nicht, als ein einziges Ziel, einfach in den Vordergrund stellen, ohne (...) persönlichen Bezug zu bekommen oder so /

I: Auszulassen jetzt. Also, das ist dann wichtig dieses /

B: Ja, weil ich sehe, das spielt eine große Rolle, das ist ein Motor irgendwie in ihrem Lernen oder in ihrer Lernphase, das hilft / Ich sehe das für mich, zum Beispiel, als ein Vorteil, dass ich dadurch sie leichter erreichen kann (Interviewpartnerin 3, Zeilen 56-58).

Wie man aus den Aussagen der Interviewpartnerinnen sehen kann, sind DaZ-Kurse meistens mehr als nur Sprachkurse. Politische Integrationsvorstellungen und -vorgaben fließen oftmals direkt in das Unterrichtsgeschehen mit ein und wirken sich sowohl auf den Zweitspracherwerb der Kursteilnehmer*innen als auch auf das pädagogische Handeln der in den Institutionen tätigen Personen aus. Denn Lehrpersonen in DaZ-Kursen müssen oft als Ansprechpersonen für verschiedene Probleme der Teilnehmer*innen, als Vertrauenspersonen und/oder sogar Sozialberater*innen und Psycholog*innen fungieren. In diesem Prozess kann zwar die eigene Mehrsprachigkeit und Migrationsgeschichte unterstützend sein. Wie aus den Interviews zu sehen ist, können migrantische Lehrende aufgrund ihrer eigenen Migrationsgeschichte durchaus mehr Sensibilität für ihre zugewanderten Teilnehmer*innen aufbringen. Darüber hinaus kann sich die Mehrsprachigkeit mancher migrantischen Lehrenden als hilfreich in der Teilnehmer*in-Lehrer*in-Interaktion erweisen. Aber die Tatsache, dass man diese beiden Merkmale nicht als entscheidende Qualitätsmerkmale für Lehrende im DaZ-Feld nehmen kann und dass es hier um mehr als eine bloße „Professionalisierung“ der Lehrenden geht, wird aus folgender Aussage von Interviewpartnerin 5 deutlich:

Was ich dann sehr oft NICHT gedacht habe: Ich habe NICHT Migrationshintergrund mit Fluchterfahrung, ja. Also, das ist mir oft aufgefallen, in den ersten Jahren, wo ich mit wenig Verständnis gesagt habe, „Ja, warum hast du die Hausübung nicht gemacht?“, „Ja, ich kann nicht schlafen“. „Ja, ich kann auch nicht schlafen“, ja. Und dann ist es: „Aha, warum können sie nicht schlafen?“ Vielleicht traumatisiert, vielleicht Fluchthintergrund, ja. Also die, meine Migrationsgeschichte kann unterstützend sein. Ich verstehe, was das ist, mit drei Koffern nach Wien zu kommen. Aber ich bin nicht geflüchtet, ja. Und ich verstehe auch, dass man einen Job sucht, weil man keinen Job hat, ja. Aber ich, meine Familie war nie bedroht, ja. Also einerseits kann [die eigene Migrationsgeschichte] sehr gut helfen, ja. Auch ich musste viele österreichischen Ausdrücke lernen, ja. Ich habe vieles nicht verstanden,

ja. Andererseits kann ich mit meiner Migration auch nicht alles nachvollziehen, so richtig, bei unseren zugewanderten Jugendlichen (Interviewpartnerin 5, Zeile 74).

Aus diesem Interviewausschnitt lässt sich einiges herauslesen: Einerseits wird klar, dass die Zielgruppe von DaZ-Kursen bzw. Integrationskursen eine starke sozialpädagogische und psychologische Betreuung benötigt, die nicht bei allen DaZ-Kurs-Anbieter*innen gegeben ist. Daher müssen diese Funktion oft die Kursleiter*innen selbst übernehmen. Diese zusätzliche Funktion geht aber über ihre fachlichen Kompetenzen hinaus. Die Übernahme unterschiedlicher Funktionen verursacht oftmals eine Überlastung der Lehrenden in Integrationskursen, die wiederum oft ein Grund dafür ist, dass viele qualifizierte Lehrende den Beruf frühzeitig wieder verlassen. Interviewpartnerin 5 wechselte genau aufgrund dieser Tatsache den Tätigkeitsbereich an ihrer Institution, vom Unterrichten zur Beratung: „Mir war einfach zu viel zu unterrichten. [...] Und ich wollte ein bisschen, vielleicht, auch nicht ständig vor der Klasse stehen, nicht ständig unter Strom“ (Interviewpartnerin 5, Zeile 138). Andererseits wird aus dem zitierten Interviewausschnitt die Notwendigkeit sichtbar, dass für DaZ-Kurse in der Erwachsenenbildung und die Arbeit mit dieser spezifischen Zielgruppe die Ausbildung der Lehrenden besondere Beachtung finden sollte. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass gegenwärtig für DaZ-Lehrende in der Erwachsenenbildung in Österreich immer noch keine systematischen Ausbildungsmöglichkeiten existieren (vgl. Bauer/Schäfer 2010: 1359), in denen auf die Zielgruppe und die Prozesse des Zweitspracherwerbs, mit Bezug auf die strikte Einwanderungspolitik, gesondert eingegangen wird. An dieser Stelle möchte ich für eine spezielle Ausbildung für DaZ-Lehrende in der Erwachsenenbildung plädieren, für die beispielsweise das Curriculum von Döll, Hägi und Dirim (2014) verwendet werden könnte, das speziell für die Erwachsenenbildung ausgearbeitet wurde und in dem gegenwärtige Migrationsgesetzgebungen berücksichtigt wurden. Denn die Einstellung von migrantischen Lehrenden aufgrund ihrer Migrationsgeschichte und die Zuweisung von verschiedenen Rollen, wie „Kulturübersetzer*in“, „Dolmetscher*in“ etc. löst die bestehenden Probleme, die in DaZ-Kursen vorzufinden sind, nicht. Hier muss auf politischer Ebene und auf der Ebene anderer wichtiger Entscheidungsträger*innen gehandelt werden. Vor allem sollten jedoch die Stimmen der Kursleiter*innen gehört werden. Folgenden Aussagen der befragten Lehrenden deuten auf genau diese Notwendigkeit hin:

Worüber wir sehr oft auch so ein bisschen so geschimpft haben, ist, ähm, (...) dass sie nicht lernen, dass man das und das und das und das so oft wiederholt hat und sie haben es immer

noch nicht gelernt. Also, das kommt immer wieder vor. Und dann aber, (...) wissen wir auch, dass es echt schwierig ist unter diesen Umständen zu leben und zu lernen. Und dann / Also, wir sensibilisieren uns irgendwie gegenseitig. Aber es kommt schon immer wieder Kommentare: "Ah, du, ich habe das hundertmal erklärt und es ist noch nicht geblieben". Es gibt dann auch so spezielle Gruppen, die dann gebildet wurden von Menschen, die wirklich ein A1 Niveau fünfmal wiederholt haben. Weil man einfach gesehen hat, es gibt traumatische, stark traumatisierte Menschen, die einfach nicht in der Lage sind, jetzt sich auf die Sprache einzulassen, in drei Monaten einen Kurs zu schaffen usw. Also Viele sind sensibilisiert (Interviewpartnerin 4, Zeile 132).

Ihr Aufenthalt hängt schon manchmal damit zusammen, dass sie weiterkommen. Oder für bestimmte Sachen müssen sie, sagen wir, diese Stufe B1-B2 erreichen und dafür haben sie so und so viel Zeit. Aber nicht alle sind imstande, das zu machen. Da muss man irgendwie ein bisschen anders agieren. Ich meine, das ist / natürlich von unserer Seite ist das so zu sehen, das kann von der Seite von AMS anders sein. Das kann man auch verstehen. Aber irgendwie, ich meine, diese persönliche, diese Differenzen darf man nicht außer Acht lassen, denke ich. Das ist / (Interviewpartnerin 3, Zeile 146).

Beide Lehrerinnen zeigen in ihren Aussagen ungleiche und diskriminierende Machtverhältnisse zwischen DaZ-Kurs-Anbieter*innen und deren Akteur*innen auf und plädieren dafür, dass in den DaZ-Kursen eine differenzfreundliche und zuschreibungsreflexive Umgebung für das Lehren und Lernen erzeugt werden sollte (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 137; Mecheril 2016: 19f.). So eine Umgebung kann aber nur dann geschaffen werden, wenn die Sprache nicht zur Zulassung oder Verweigerung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben instrumentalisiert wird und wenn sie kein Mittel der Machtausübung darstellt. DaZ-Kurse sollten also machtfreie Räume sein, in denen der Deutschwerb ohne Zeitdruck und unter Berücksichtigung der Lebensumstände der Teilnehmer*innen geschieht. Das pädagogische Handeln sollte dementsprechend von der Sensibilisierung aller Lehrpersonen für die Lebensumstände der Kursteilnehmer*innen geprägt sein und es sollten entsprechende didaktisch-methodische Ansätze unter Berücksichtigung der spezifischen Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden für den DaZ-Unterricht geschaffen werden. Interviewpartnerin 3 macht einerseits auf die politische und andererseits auf die pädagogische Seite der DaZ-Kurse aufmerksam. Von politischer Seite wird von Zugewanderten erwartet, dass sie so schnell wie möglich Deutsch lernen, damit die Integration sowohl im Ankunftsland als auch auf dem Arbeitsmarkt möglichst schnell geschieht. Deshalb werden alle Zugewanderten, ungeachtet ihrer schulischen Bildung oder ihrer Lern(un)gewohnheiten an die verschiedenen Sprachinstitute weitergeleitet. Diese Institute sollen aus Sicht der Politik dann dafür sorgen, dass Zugewanderte innerhalb eines bestimmten Zeitraums alle Sprachprüfungen schaffen, die

sie für den Aufenthalt im Land und/oder auch für den Arbeitsmarkt, eine Ausbildung etc. brauchen. Aus diesem Grund kommt es auch immer wieder dazu, dass in DaZ-Kursen sprachlich durchaus heterogene Gruppen gebildet werden (müssen). Das heißt beispielsweise, dass Teilnehmer*innen, die erst in Österreich alphabetisiert wurden und immer noch Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, die aber die stark standardisierten Prüfungen wie ÖIF oder ÖSD dennoch geschafft haben, mit anderen Teilnehmer*innen, die lerngewohnt sind, in eine Gruppe zusammengesetzt werden. Lerngewohnte Teilnehmer*innen haben aber ein anderes Lerntempo als lernungewohnte und wie Interviewpartnerin 3 betont, ist nicht jede(r) Kursteilnehmer*in imstande, die sprachlichen Anforderungen, die an Lernende in DaZ-Kursen gestellt werden, in der von der Politik vorgegebenen Zeit zu bewältigen. Deshalb fordert die Interviewpartnerin eine stärkere Differenzierung zwischen lerngewohnten und lernungewohnten Teilnehmer*innen seitens der Entscheidungsträger*innen im DaZ-Bereich. Diese Differenzierung ist von großer Bedeutung, damit alle Lernenden in den DaZ-Kursen „erreicht“ werden können und die gleichen Chancen auf Bildung haben. Denn Sprache sollte nicht auf die ökonomische Nützlichkeit reduziert werden.

Aus den Interviews konnte weiters festgestellt werden, dass fast alle der sechs befragten Lehrenden sehr bewusst mit der Mehrsprachigkeit der Teilnehmer*innen umgehen und versuchen, diese in den Unterricht einzubeziehen. Die Erstsprachen der Teilnehmer*innen werden oft aus didaktischen Gründen für Sprachvergleiche im Unterricht verwendet, um beispielsweise verschiedene grammatikalische Themen leichter zugänglich zu machen. So berichtet Interviewpartnerin 2 folgendes:

Ja, ich liebe eigentlich, ja, die [Teilnehmer*innen] zuzuhören, wie sie das erklären, wie sie das wahrnehmen, ja. Das finde ich ganz wichtig und ganz interessant. Und ich frage sogar, wenn wir was, weiß ich nicht, ein neues Wort lernen, sagen wir mal „Spinne“, „Aha wie ist das dann in Farsi? Wie ist das in Arabisch?“ und sie sagen und ich tue das wiederholen, sogar mehrmals, dass ich auch mal vielleicht doch für den nächsten Tag gemerkt habe und da sage ich „Aha, das ist doch Spinne auf Arabisch, so!“ Ich habe es wirklich gewusst, aber jetzt leider vergessen. Ja und sie sind total glücklich, „Aha, unsere Trainerin lernt auch unsere Sprache und kann unsere Sprache.“ Das hat immer positive Seite (Interviewpartnerin 2, Zeile 72).

Aus diesem Interviewauszug kann man gut erkennen, dass die Teilnehmer*innen durch die Einbeziehung der mitgebrachten Sprachen die typische Lernenden-Rolle verlassen und die Expert*innen-Rolle für ihre Erstsprache(n) im Lernprozess einnehmen, was nicht nur zu

guter Stimmung im Unterricht führt, sondern auch das Selbstbewusstsein der Lernenden stärkt. So steht nicht mehr nur die Lehrperson alleine als der/die „Wissensträger*in“ da, „denn durch diesen Rollenwechsel entsteht eine dialogische und wechselseitige Situation, in der die Lehrenden zu Lernenden werden und von den TeilnehmerInnen Einblicke in deren sprachliches Wissen bekommen“ (Laimer/Wurzenrainer 2018: 10-5). Interviewpartnerin 5 berichtet sogar, dass die Mehrsprachigkeit im Unterricht seitens der Institution, bei der sie beschäftigt ist, extra gefördert wird. Mehrsprachigkeit ist nämlich im Curriculum des Institutes verankert und stellt laut der befragten Lehrerin nicht nur eine bloße Theorie dar, sondern wird auch in der Praxis ausgelebt. Sie verweist im Interview sogar auf das Handbuch von MEVIEL (vgl. Laimer/Wurzenrainer 2014), in dem verschiedenste mehrsprachige Unterrichtseinheiten zu finden sind, die sie oft im Unterricht anwendet:

Ähm, ich habe das immer genossen, die sprachliche Heterogenität. Und ich denke, dass ist bei [Name der Institution] nicht nur Theorie, das ist in Praxis / im Curriculum drinnen ist Mehrsprachigkeit und darauf aufbauend, ja. Also einerseits ich genieße das, ich habe darauf sehr aufgebaut. Natürlich, wenn ungarische Schüler dabei sind, natürlich habe ich sofort gewusst, „Aha, warum die Struktur so kommt, und nicht so richtig Deutsch, oder warum eine Spiegelübersetzung ähm (...)“. Ja, ich habe auch ein bisschen [Persisch] gelernt, damit ich das System, das Sprachsystem so kennenlernen. Aber habe ich nicht so lange durchgehalten. Ich denke, uns hilft sehr viel, dass wir wissen, dass Sprachen sehr anders sein können: das System, die Satzstruktur, die Wörter (Interviewpartnerin 5, Zeile 54).

In diesem Abschnitt kann man besonders gut die Wichtigkeit des Fachwissens beobachten. Das linguistische Wissen hilft der befragten Lehrerin, sprachliche Fehler ihrer Teilnehmer*innen besser nachzuvollziehen und ihnen darauf aufbauend andere Zugangsweisen zur deutschen Sprache anzubieten. Die Tatsache, dass die befragten Lehrenden selbst die Erfahrung des Deutschlernens gemacht haben, erweist sich für ihren Beruf durchaus als unterstützend. So erzählt Interviewpartnerin 6 darüber, wie ihre eigene Erfahrung beim Deutschlernen ihr beim Unterrichten ihrer Teilnehmer*innen hilft:

Aber da ich diesen A1 Kurs machen musste, von Anfang an, habe ich schon die Stellen gewusst, so wo die Schüler Probleme haben und darauf habe ich mich konzentrieren können. Weil jemand, der aus Österreich kommt, hat keine Ahnung, was ein Durchschnittsausländer hier durchmacht. Aber (lacht), ich kann mich in sie versetzen, also hineinversetzen und weiß genau, womit sie kämpfen, also im Deutschen, so wie in allen anderen Bereichen, also des Lebens so, mit Visen und so (Interviewpartnerin 6, Zeile 56).

Also ich sage nicht, „Aha, ich habe da so, so, so gelernt“. Aber ich SELBST weiß, wie ich das gelernt habe und was damals für mich schwer war und was für mich da einfach war, ja und ich versuche, das weiterzugeben, was es [den Lernprozess] mal einfacher macht, ja (Interviewpartnerin 2, Zeile 156).

Auf die Wichtigkeit der Selbsterfahrung beim Lernen einer fremden Sprache für (künftige) DaZ-Lehrende wird auch von Sprachwissenschaftler*innen explizit eingegangen:

Durch die Selbsterfahrung beim Lernen einer fremden Sprache wird bei (künftigen) LehrerInnen sowohl die Lernerperspektive (Wie lerne ich? Wie fühle ich mich als Lerner in der Lerngruppe? Welche Schwierigkeiten habe ich?) als auch die Lehrperspektive (Wie würde ich unterrichten? Was finde ich gelungen, was weniger gelungen?) angesprochen. Diese bewusste Sprachlernerfahrung ist für DaZ-Lehrende auch deswegen so wichtig, weil sie in der Regel als Muttersprachler des Deutschen eine Sprache unterrichten, für deren Besonderheiten und Schwierigkeiten sie oft selbst nicht sensibilisiert sind (vgl. Baur 2000). Um die gewünschten Reflexionsprozesse zu unterstützen, kann das Erlernen einer (neuen) fremden Sprache sinnvoll mit dem Führen eines Lernertagebuchs verbunden werden (Baur/Schäfer 2010: 1361).

Dieser Punkt wird auch im Curriculum des DaF/DaZ-Studiums an der Universität Wien explizit thematisiert. Die Studierenden sollen im Seminar „Sprachpraktikum Kontrastsprache“ eine Minderheiten- oder Migrant*innensprache wählen, diese für ein Semester lang im Rahmen eines Kurses oder im Selbststudium lernen und schließlich über ihre Lernerfahrungen reflektieren (vgl. Studienprogrammleitung Deutsche Philologie 2017: 8).

7.7. Handlungsräume von Lehrenden mit Migrationsgeschichte

Bei der Auswertung der Daten kamen unter anderem die derzeitigen Arbeitsbedingungen der befragten DaZ-Lehrenden zur Sprache. Besonders vier befragte Lehrende reflektieren in den Interviews die Arbeits- und Rahmenbedingungen in ihren DaZ-Kursen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Arbeitsbedingungen von in DaZ-Kursen tätigen Personen immer noch verbesserungswürdig sind. Positiv muss jedoch angemerkt werden, dass eine Verbesserung hinsichtlich der Vertragsverhältnisse festgestellt werden konnte. Alle befragten Lehrenden sind zur Zeit der Interviews bei ihrem Arbeitgeber angestellt und haben somit Anspruch auf Sozialversicherung, bezahlten Urlaub und Krankenstand. Was aber problematisch bleibt und den befragten Lehrenden ein Gefühl der Unsicherheit verleiht, ist die Projektabhängigkeit vieler DaZ-Kurse. Das heißt, dass es sogar bei unbefristeten Anstellungen zu einer projektabhängigen Kündigung kommen kann, oder – im günstigeren Fall – zu einem Projektwechsel innerhalb der Institution. Problematisch bleiben außerdem die Vor- und Nachbereitungszeiten der Lehrenden, die oftmals nur teilweise bzw. schlecht bezahlt sind und von Institut zu Institut variieren. So erzählt Interviewpartnerin 4 folgendes:

Also diese Arbeit wird überhaupt nicht geschätzt. Also, wo ich arbeite, [Name der Institution], gibt's noch bisschen eine Wertschätzung vom/von den Mitarbeitern, weil wir 30% Vor- und Nachbereitungszeit haben. Weil wir versichert sind, angestellt und weil wir ja im Vergleich zu den anderen Sprachschulen (...) „okay“ verdienen, aber was ich dann erlebt habe bei anderen Sprachschulen, das ist komplette Ausbeutung und die Arbeit wird absolut nicht geschätzt. Es wird nicht geschätzt, dass wir in diesem Kontext arbeiten, dass wir mit traumatisierten Menschen arbeiten. Es wird absolut nicht das / (...) das ist überhaupt nicht der Rede wert. Ich habe an einer Schule gearbeitet, wo ich 10%, d.h. 1,5 Stunde in der Woche hatte für Nachbereitung, Vorbereitung und das ist lächerlich, das ist abwertend, das ist / das ist einfach ausbeuterisch. [...] Bei dieser Schule habe ich sehr viel auf meine Kosten verarbeitet, weil ich mit der Zeit nicht ausgekommen bin, weil die Schule dann sehr viel von uns verlangt hat, aber wenig uns unterstützt hat. Zum Beispiel, ich musste drei Probeprüfungen machen für zwölf Teilnehmer*innen und dann konnte ich in eineinhalb Stunden in der Woche NICHT zwölf Prüfungen korrigieren (Interviewpartnerin 4, Zeile 114).

In einem anderen Interviewausschnitt betrachtet Interviewpartnerin 6 die Tatsache kritisch, dass die Berufsausübung im DaZ-Bereich oft nicht einmal mit einem einschlägigen Studienabschluss verbunden ist und DaZ-Lehrende dadurch eine leicht „austauschbare Arbeitskraft“ (Interviewpartnerin 6, Zeile 204) darstellen:

I: Austauschbar - inwiefern? Wie meinst du das genau?

B: Naja, wenn du irgendwelche Forderungen anstellst, wird der Arbeitgeber / muss der Arbeitgeber dir gar nichts geben, also [die Forderungen] zulassen, sondern er wird jemanden finden, der das so nimmt, wie er [der Arbeitgeber] das will (Interviewpartnerin 6, Zeilen 207-208).

Aufgrund der Tatsache, dass für die Berufsausübung im DaZ-Feld oft keine einschlägigen Qualifikationen verlangt werden und oft sogar ein *nativer* Sprachgebrauch für die Berufsausübung ausreicht, „kann sich jede*r, die es möchte, DaZ-Lehrkraft nennen“ (Riemer 2018: 139). Es besteht daher für die Arbeitgeber*innen eine große Auswahl an Arbeitskräften, die den Beruf des/der DaZ-Lehrenden unter den derzeitigen Arbeitsbedingungen ausüben wollen. Interviewpartnerin 2 stellt die vorsichtige Forderung auf, dass ein einschlägiger Studienabschluss bzw. die mitgebrachten Qualifikationen der Lehrenden von Seiten der Arbeitgeber*innen mehr wertgeschätzt werden sollten und dementsprechend auch besser entlohnt werden sollten:

// Ich würde sagen // Wenn man dann so lange gelernt hat, (unv.) Magister Abschluss macht, noch weitere Ausbildungen und entwickelt sich weiter, dann muss man halt mehr verdienen als jemand, der halt, weiß ich nicht, er in einem Jahr eine Ausbildung gemacht hat und ja, hat den Job. Hier muss halt vielleicht doch einen Unterschied geben. Vielleicht bin ich ja so frech, aber ich finde das so (Interviewpartnerin 2, Zeile 178).

Die schlechten bzw. verbesserungswürdigen Arbeitsbedingungen im DaZ-Bereich sowie die oftmalige Nicht-Wertschätzung des Berufs von Seiten der Arbeitgeber*innen erklärt sich Interviewpartnerin 4 folgenderweise:

Und ich glaube, also wir werden nicht geschätzt, weil wir Frauen sind UND hauptsächlich und sehr viele mit Migrationshintergrund sind, die in diesem Bereich arbeiten und die wehren sich nicht dagegen, weil sie froh sind, dass sie überhaupt einen Job haben. Dass sie (...) einen Job haben, der nicht Putzfrau und so weiter [ist] / Also (unv.) nehmen wir halt in Kauf, dass wir ausgebeutet werden und ich finde sehr schade (Interviewpartnerin 4, Zeile 144).

Um die Aussage der befragten Lehrerin zu verstehen, ist Bourdieus Habitus- und Feldtheorie (1992) von Bedeutung. Es stellt sich hier die Frage, aus welchen Gründen die befragten DaZ-Lehrenden mit Migrationsbiographie im DaZ-Feld handeln und welche Relationen das Handeln der befragten Lehrenden bestimmen. Dieses Handeln ist, geht man nach Bourdieu, vom Habitus bestimmt. Der Habitus erklärt das Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster der befragten Lehrenden, das durch ihre Position im sozialen Raum geprägt ist. Das heißt, die Interviewpartnerinnen haben sich einen bestimmten Habitus im sozialen Raum angeeignet, nach dem sie im DaZ-Feld handeln. Wie aus den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit zu sehen ist, ist das DaZ-Feld einerseits durch die Bevorzugung von Lehrenden mit *nativer* Sprachkompetenz bestimmt, andererseits werden bestimmte Sprachkenntnisse und das Kennen bestimmter Kulturen – kurzum: die Migrationsbiographie mancher Lehrenden – als kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus (2005a: 55) anerkannt und im DaZ-Feld verwertet. Diese Logik des Feldes scheint allen befragten Lehrenden bewusst zu sein und dementsprechend handeln sie auch im DaZ-Feld.

Interviewpartnerin 1 erzählt bezüglich ihrer Arbeitssuche folgendes:

B: Ich brauche eine Arbeitsgenehmigung, weil ich aus einem Nicht-EU-Staat komme. Ja, und ich habe mich bei mehreren Firmen beworben und mir wurde schon zugesagt, dass ich schon diese Stelle haben könnte. Ja, einmal wurde mir sogar das Klassenzimmer, also mein Klassenzimmer gezeigt, wo ich arbeiten werde und dann, wenn es dazu kam, dass ich keine Arbeitsgenehmigung habe, dann wurde mir abgesagt. Leider, (...) genau.

I: Warum ist es so ein Hindernis? Was haben sie gesagt? Warum ist das so ein großes Problem?

B: Das weiß ich nicht, wahrscheinlich deswegen, weil sie diese Arbeitsgenehmigung jedes Jahr verlängern müssen und das kostet auch was, vielleicht 13 oder 18 Euro und das ist zeitaufwändig. Ja, man muss aufpassen, damit sie das rechtzeitig machen. Ja, so, das war ein Grund und noch ein Grund war am Anfang meiner Suche: Viele suchen nach Muttersprachler und nach Muttersprachlerinnen in diesem Bereich (Interviewpartnerin 1, Zeilen 18-20).

In diesem Interviewausschnitt zeigt sich, dass die befragte Lehrerin als Drittstaatsangehörige strukturell benachteiligt wird. Viele Institute stellen sie nicht ein, weil sie keine gültige Arbeitserlaubnis besitzt und diese erst von der Institution selbst beantragt werden, müsste, was wiederum viele Arbeitgeber*innen aus unterschiedlichen Gründen ablehnen. Gleichzeitig erfährt die befragte Lehrerin, dass dem *nativen* Sprachgebrauch von manchen Institutionen eine große Bedeutung zugewiesen wird. In beiden Fällen erfährt die befragte Lehrerin, wie sehr ihre Position als Migrantin – einerseits im Ankunftsland und andererseits im DaZ-Feld – ihr Handeln am Arbeitsplatz bestimmt. Sie weiß, dass sie sich in einem großen Konkurrenzspektrum bewegt. Die befragte Lehrerin muss im DaZ-Feld nicht nur mit Lehrenden mit deutscher Erstsprache konkurrieren, sondern sie hat auch strukturelle Barrieren am Arbeitsmarkt zu überwinden, die mit ihrer Nicht-EU-Staatsangehörigkeit verbunden sind. Aus diesen Umständen ergibt sich, dass die Interviewpartnerin keine so großen Handlungsmöglichkeiten im DaZ-Feld hat. Sie muss eine Institution finden, für die ihre Migrationsbiographie und die damit verbundenen bürokratische Hürden kein Problem für die Anstellung darstellen. Die Arbeitsbedingungen sind für sie an dieser Stelle eher nebensächlich. Als sie schließlich ein Beschäftigungsverhältnis bekommt, passt sie sich an die Wünsche bzw. Anforderungen der Institution an, die an sie im Berufsalltag gestellt werden, ohne diese zu hinterfragen:

Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden. Ich kann mich nicht beschweren. Wir haben natürlich manchmal viele bürokratischen Sachen zu erledigen, aber wahrscheinlich gehört das alles dazu (lacht). Und wir müssen damit zurechtkommen. Manchmal fehlt mir die Zeit, also für die Korrektur, für die Vorbereitung. Ja, ich hätte mehr Zeit dafür (Interviewpartnerin 1, Zeile 160).

In diesem Interviewausschnitt kann man die Strategie beobachten, mit der Interviewpartnerin 1 im DaZ-Feld handelt. Sie ist zwar nicht ganz zufrieden mit den bestehenden Arbeitsbedingungen, aber sie beschwert sich nicht. Denn sie weiß, wenn sie sich dagegen wehren und Forderungen stellen würde, könnte ihr Arbeitsplatz (durch eine/n Muttersprachler*in oder eine/n andere/n migrantische/n Lehrer*in, die/der sich nicht dagegen wehrt) schnell wieder neu besetzt werden. Darüber hinaus würde sich die Suche nach einer neuen Arbeit für sie als migrantische Lehrerin wahrscheinlich schwierig gestalten.

Auch Interviewpartnerin 6 scheint sich an den Bedürfnissen der Mehrheitsgesellschaft zu orientieren, was auf die ungleich verteilten Machtverhältnisse zurückgeführt werden kann:

I: Wie ist deine Beziehung zu Chefs? Wie kannst du das beschreiben?

B: Ähm (...) Es war immer gut. (...) Und ich hatte noch nie Probleme mit den Chefs, also. Also, auch damals bei meiner / ich hatte damals nicht die österreichische Staatsbürgerschaft. Man müsste sich nicht mit den Leuten / man möchte einfach in guter Erinnerung bleiben, weil du nie weißt, wann du sie wieder brauchst. Verstehst du? Also ich habe mich nie so beschwert, direkt. Auch, wenn mir was nicht gepasst hat, habe ich mich nicht, ausdrücklich ICH, beschwert. Habe ich das eher so bei meinen Kollegen angesprochen, aber nicht / (...)

I: War das eher so diese Angst quasi, dass du / beziehungsweise hattest du das Gefühl, dass du nicht gehört wirst?

B: Nein, eigentlich habe ich, ähm / da ich nicht verstehe / damals nicht verstanden habe, wie das eigentlich abläuft, habe ich mich nie getraut, das zu äußern / irgendwas zu äußern. Weil / vielleicht lag ich falsch und (...) vielleicht macht man die Ausgleichszulage anders oder in diesen (unv.) Sachen, beim Gehalt oder keine Ahnung was oder Bedingungen. Ich habe den Unterricht immer so gut gemacht, wie ich wusste. Aber jetzt mit diesem Finanz/ mit finanziellen Fragen und so habe ich mich nicht gut ausgekannt. (...) Es gab natürlich viele Kolleg*innen, die das machen konnten. Und dann ja, habe ich mich so da gut vertreten gefühlt, aber halt / und ich habe immer gedacht, dass so irgendwie meine Deutschkenntnisse / das ist immer so bei mir mindestens gewesen, im Hinterkopf: „Oh, werde ich jetzt den richtigen Fall verwenden?“ Also, das war meine größte Frage, also es ist so deppert, aber ja, man kann nichts gegen machen.

I: Also Unsicherheit?

B: Ja. (...) Aber ich glaube, wenn du das mit vielen / ich weiß nicht, wie das bei anderen Trainern ist mit Migrationshintergrund, aber bei mir war es so. Weil ich bin auch so lieb und keine Ahnung und aber das wird dann meistens ausgenutzt von Leuten, die mehr können und / (...) und ich war eigentlich sehr dankbar dafür, dass ich irgendwas arbeiten konnte nach zehn Jahren oder nach dreizehn Jahren Arbeitslosigkeit hier, nur studieren und so. Ich war so gierig nach der Arbeit und nach dem Arbeiten. Ich habe alles angenommen, was mir angeboten wurde und ich war einfach sehr glücklich, dass ich arbeiten konnte (lacht) (Interviewpartnerin 6, Zeilen 165-170).

Wie bei Interviewpartnerin 1 erwies sich auch bei Interviewpartnerin 6 die Suche nach einer Stelle als DaZ-Lehrerin wegen ihrer Nicht-EU-Staatsbürgerschaft und des Nichtvorhandenseins einer Arbeitserlaubnis als schwierig. Allerdings stellten sich ihre Mehrsprachigkeit bzw. ihre BKS-Sprachkenntnisse für den Berufseinstieg als kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus (2005a: 55) heraus. Sie musste eine Gruppe mit Teilnehmer*innen leiten, die ausschließlich aus dem ehemaligen Ex-Jugoslawien stammten. Ihre Arbeitsbedingungen beschreibt die befragte Lehrerin jedoch so:

I: Kannst du noch mehr über diese ersten Schritte im Beruf erzählen? Wie hast du das erlebt?

B: Also, das war so eine schräge Schule, die / Naja, dir kann ich ja erklären, weil das ist ja alles anonymisiert. Das war gar nicht bezahlt, teilweise. Wir waren teilweise nicht bei der ÖGK angemeldet. Das war so eine wilde Schule, also wirklich. ABER ich habe alles ausgehalten, damit ich meinen ersten Einstieg ins Berufsleben bekomme. Habe das die sechs Monate ausgehalten und ja, ähm und danach habe ich ja natürlich „Tschüss“ [gesagt] und / (Interviewpartnerin 6, Zeilen 81-82).

Die befragte Lehrerin akzeptiert die schlechten Arbeitsbedingungen in der Institution, weil sie über ihren Status im Nationalstaat, der durch die nationale und sprachliche Zuordnung definiert wird, Bescheid weiß. Sie fühlt sich zwar von ihrem Arbeitgeber ausgenutzt, aber sie beschwert sich nicht. Das Unsicherheitsgefühl, das sie aufgrund der ungleichen Machtverhältnisse im Nationalstaat hat, zwingt sie zum Schweigen. Sie versucht, dem Arbeitgeber in guter Erinnerung zu bleiben, weil sie nicht weiß, wie lange sie dort bleiben wird und ob sich ihre Wege irgendwann noch einmal kreuzen werden. Nachdem sie aber Erfahrungen im Beruf gesammelt hat, bewirbt sich bei einer anderen Institution und wechselt den Arbeitgeber. Obwohl sie inzwischen die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt und keine bürokratischen Hürden mehr zu überwinden hat, traut sie sich weiterhin keine Fragen bezüglich der Arbeitsbedingungen bei ihren Vorgesetzten zu stellen und ihre Wünsche offen zu deponieren. Sie kommuniziert über Kolleg*innen mit ihrem Arbeitgeber und fühlt sich durch diese gut vertreten. Dieses Verhalten ist von großer Verunsicherung in Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse bestimmt („[D]as ist immer so bei mir mindestens gewesen, im Hinterkopf: ‚Oh, werde ich jetzt den richtigen Fall verwenden?‘“; Interviewpartnerin 6, Zeile 168), die ihrerseits auf den erlebten linguizistischen Praxen in Österreich beruht (siehe hierzu auch Kapitel 7.4.). Kurzum: ihr Handeln im DaZ-Feld hängt mit dem tief im Bewusstsein verankerten Gedanken des sogenannten „Sprachnationalismus“ zusammen („[W]eil auf diesem [Arbeits-]Markt [...] hat man keine Chance ohne Deutsch, ohne sehr gute Deutschkenntnisse also“; Interviewpartnerin 6, Zeile 118).

Die Verunsicherung am Arbeitsplatz kann man auch bei Interviewpartnerin 3 beobachten. Die befragte Lehrerin reflektiert im Interview ihre Berufsausübung und betont ihre „gewissenhafte“ (Interviewpartnerin 3, Zeile 102) Arbeit, die ihr ein Sicherheitsgefühl verleiht. Ihr ist wichtig, dass sie ihre pädagogische Arbeit gut und richtig ausführt, so dass ihre Vorgesetzten nichts daran auszusetzen haben. Nur so könne sie sich in einem

Konfliktfall gut verteidigen:

Manchmal ich sehe, zum Beispiel, meine anderen Kolleginnen in der Schule, ausländische Kolleginnen, entweder geschimpft werden oder irgendwelche / Das machen sie bei mir nicht. Vielleicht, ich weiß nicht / Ich bin bei der Arbeit ein bisschen zu perfektionistisch. Wenn ich das sehe / Okay, was meine Arbeit betrifft, meistens können sie an ihr nichts auszusetzen haben. Nicht, dass ich keine Fehler mache. Aber ich meine, ich arbeite gewissenhaft. Das mache ich nicht für die anderen, aber für mich. Ich meine, wenn ich mit meiner Arbeit mich beschäftige, wenn ich damit zufrieden bin, dann, ähm, ich fühle mich irgendwie sicher. Und ich kann mich auch im Falle eines Konflikts gut verteidigen. Da können sie mir nicht vorwerfen, dass ich irgendetwas / Und wenn man das mit der Zeit sieht, dann (...) wird so zu 90% wird das auch geschätzt und gesehen (Interviewpartnerin 3, Zeile 102).

Die befragte Lehrerin mit türkischer Erstsprache, die neben DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung, auch Förderunterricht in einer Schule leitet, erzählt, dass einige migrantischen Kolleg*innen von ihren Vorgesetzten geschimpft werden. Das verunsichert die Interviewpartnerin und sie versucht, durch ihre gute Arbeit entgegenzuwirken, die letztlich, wenn auch nicht zur Gänze, gesehen wird. Die befragte Lehrerin erzählt auch über ihre Erfahrungen in der Erwachsenenbildung:

Aber es war auch so, zum Beispiel, so sagen wir meine Arbeit bei [Name der Institution]. Dort haben sie einfach Deutschlehrer gesucht. Und es waren auch sehr viele österreichische Kollegen/Kolleginnen, also Muttersprachler, sagen wir. Aber am Anfang, als sie uns angestellt haben / Es war immer auf probeweise und sie beobachteten mich, sie wollten sehen, ich meine, wie gehen die Kurse (Interviewpartnerin 3, Zeile 36).

Die Interviewpartnerin fühlt sich beobachtet von ihren Vorgesetzten. Es kann davon ausgegangen werden, dass die betreffende Institution zu Beginn unter anderem ihre fachlichen Kompetenzen in Frage gestellt hat.

Und nachdem sie [die Vorgesetzten] dann gesehen haben, dass so gute Ergebnisse erzielt wurden, dann / Natürlich war das dann für mich im Endeffekt auch ein positiver / Dann war ich noch, wie sagt man, privilegierter, oder ich weiß es nicht. Ich meine, wenn ich gesagt habe: „Okay, ich kann unterrichten. Aber jetzt nicht und so“. Also dann war es leichter, einfach dadurch, wie sagt man, dass sie [die Vorgesetzten] Wünsche berücksichtigt haben, sagen wir so (Interviewpartnerin 3, Zeile 36).

Als die Vorgesetzten die guten Kursergebnisse sehen, erkennen sie die Leistung der befragten Lehrerin an und nehmen auch mehr Rücksicht auf ihre Wünsche hinsichtlich der Arbeitszeiten. Hier kann man einerseits das Misstrauen seitens der Vorgesetzten bezüglich der geleisteten Arbeit der migrantischen Lehrerin beobachten, andererseits aber auch den Leistungsdruck, den die Interviewpartnerin verspürt. Sie wird von ihren Vorgesetzten beobachtet, d.h. sie muss beweisen, dass sie der Stelle als DaZ-Lehrerin gewachsen ist. Erst

als die entsprechende Leistung erbracht wird, wird sie von ihren Vorgesetzten als gleichwertige Lehrerin angesehen und werden ihre Wünsche berücksichtigt.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde der Versuch unternommen, folgende zentrale Forschungsfrage zu beantworten:

Welche Erfahrungen machen DaZ-Lehrende mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Berufsalltag in der Erwachsenenbildung und wie beeinflussen diese Erfahrungen ihr professionelles Handeln?

Ein besonderer Fokus in der vorliegenden Arbeit lag auf den Erfahrungen von migrantischen DaZ-Lehrenden in Bezug auf das Konzept *native speakerism*. Es wurde versucht herauszufinden, welche Funktionen und Rollen diesem Konzept im DaZ-Feld zugeschrieben werden und wie es sich auf das professionelle pädagogische Handeln von DaZ-Lehrenden mit Migrationsbiographie auswirkt.

Wie im Theorieteil dieser Arbeit gezeigt werden konnte, weist das Konzept *native speakerism* in den wissenschaftlichen Debatten eine paradoxe Position auf: Einerseits gilt es weiterhin als Kanon linguistischer Sprachkompetenz, andererseits wird das Konzept stark kritisiert (vgl. Khakpour 2016: 211). Während nach linguistischer Begründung den *native speakern* eine Perfektion, sowohl in der Sprachbeherrschung als auch in der Sprachvermittlung zugewiesen wird (vgl. Knappik/Dirim 2013; Perner 2015), wird das Konzept des *native speakerism* aus soziolinguistischer Sicht als Majoritäts-Minoritäts-Konstellation innerhalb einer Gesellschaft angesehen. Weiters wird die Fähigkeit der sogenannten „Zweitsprachler*innen“ betont, sich eine andere Sprache auf muttersprachlichem Niveau aneignen zu können (Devies 1991: 45. In: Khakpour 2016: 211). Für die Unterscheidung zwischen *native speaker* und *non-native speaker* werden unterschiedliche Merkmale wie Akzent, Herkunft, Sprachaneignung im Kindheitsalter oder die intuitive Anwendung einer Sprache herangezogen (vgl. Perner 2015: 47f.).

Die Tatsache, dass einerseits der Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung DaZ-Lehrende sind, die sich selbst Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache angeeignet haben und im Erwachsenenalter nach Österreich migriert sind und andererseits die Tatsache, dass das Forschungsinteresse sich auf ein Feld bezieht, in dem es um

Sprachvermittlung geht, hat die Annahme bestätigt, dass das Konzept *native speakerism* eine wichtige Rolle im DaZ-Feld einnimmt. Das Konzept weist nicht nur im theoretischen Diskurs eine paradoxe Position auf, sondern es können auch die Erfahrungen der befragten DaZ-Lehrenden mit Migrationsbiographie hinsichtlich *native speakerism*, insbesondere in der beruflichen Praxis, als paradox bezeichnet werden. Ausgehend von den Aussagen der befragten Lehrerinnen mit Migrationsbiographie hat sich gezeigt, dass von Seiten der DaZ-Kurs-Anbieter*innen aufgrund des *native speakerism* zwischen drei Idealtypen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung unterschieden wird: 1) Lehrer*innen, die Deutsch als Erstsprache haben und die genau aufgrund ihres *nativen* Sprachgebrauchs im DaZ-Feld priorisiert werden; 2) Lehrer*innen mit Erstsprachen wie z.B. Arabisch oder Türkisch, deren *nativer* Sprachgebrauch aufgrund zeitgenössischer Migrationsbewegungen von verschiedenen Institutionen besonders gefragt ist und deren Erstsprachen oft als „window of opportunity“ im DaZ-Feld dienen; und 3) Lehrer*innen mit Erstsprachen, wie beispielsweise Sprachen aus der ehemaligen Sowjetunion, die im DaZ-Bereich keinen so großen Mehrwert haben.

Die Priorisierung der *native speaker* im DaZ-Berufsfeld konnte aus den Aussagen von zwei befragten Lehrerinnen festgestellt werden, die über Stellenausschreibungen erzählen, in denen explizit „Lehrer*innen mit Deutsch als Muttersprache“ gesucht wurden, weshalb sie sich von vornherein aus dem Bewerbungsverfahren ausgeschlossen fühlten.

Muttersprachler*innen werden also im DaZ-Feld einerseits als „Expert*innen“ für die deutsche Sprache und daher als „dazugehörig“ betrachtet, während Nicht-Muttersprachler*innen so dargestellt werden, als könnten sie nie ein „muttersprachliches Niveau“ der Sprachbeherrschung erreichen und als würden sie daher immer „Andere“ bleiben. Die muttersprachliche Sprachkompetenz wird aber von Seiten mancher Institutionen als einziges legitimes Qualitätsmerkmal angesehen, das alle muttersprachlichen Personen für den Beruf des/der DaZ-Lehrenden qualifiziert und alle anderen, die über dieses Merkmal nicht verfügen, disqualifiziert (vgl. Khakpour 2016: 2010). Andere fachspezifische Qualifikationen haben also nur eine sekundäre Bedeutung für die Lehrtätigkeit, wenn die/der Lehrer*in den Status *native speaker* besitzt (vgl. Perner 2015: 48). Während einige DaZ-Lehrende mit Migrationsbiographie (in dieser Untersuchung zwei Interviewpartnerinnen) die Bevorzugung von Lehrenden mit *nativen* Deutschkenntnissen seitens mancher Sprachinstitute als Hindernis für den Einstieg ins Berufsleben erfahren, erweist sich für andere (in dieser Untersuchung drei

Interviewpartnerinnen) ihre Migrationserfahrung als ein Vorteil beim Berufseinstieg. Einige der befragten Lehrenden werden erst aufgrund ihrer mitgebrachten Erstsprachen, wie Türkisch oder Arabisch, im DaZ-Bereich angestellt. Sie werden nicht nur als „Expert*innen“ für ihre Erstsprachen angesehen, sondern auch für ihr Herkunftsland und seine Kultur. Solche Zuschreibungen kann man besonders in der Lehrer*innen-Kolleg*innen-Interaktion beobachten.

Durch diese Zuschreibungen werden DaZ-Lehrende mit Migrationsbiographie zu „Migrationsanderen“ (Mecheril 2013) gemacht und werden wiederum, bewusst oder unbewusst dazu gedrängt, selbst die natio-ethno-kulturell Anderen (mit) zu produzieren. Aus den Aussagen der befragten DaZ-Lehrerinnen mit Migrationserfahrung konnte man jedoch unterschiedliche Sichtweisen bezüglich der Einnahme der Exper*innenrolle beobachten. Während einige Lehrende sich die Rolle der „Kulturübersetzer*innen“ als Habitus im Sinne Bourdieus (1992) angeeignet bzw. diese verinnerlicht haben und Ratschläge verteilen, um Harmonie zwischen dem „Wir“ und den „Anderen“ zu gewährleisten, differenzieren manche migrantische Lehrende klar und deutlich zwischen Kulturwissen bzw. -kennen und der eigenen Zugehörigkeit zu einer Kultur. Eine befragte Lehrerin betont im Interview, dass sie sich mit ihrer Herkunftskultur nicht identifizieren kann, aber sie begrüßt die Bemühungen ihrer Kolleg*innen, die ihr kulturspezifisches Wissen nutzen, um Konfliktsituationen in den Kursen zu lösen und die Hintergründe möglicher Auseinandersetzungen zu verstehen. Eine andere Interviewpartnerin kann sich ausgehend von ihrer Lebensgeschichte, die mit häufigen Ortswechseln verbunden war, mehr mit dem Migrationsprozess selbst identifizieren als mit einem bestimmten Land. Sie will sich also nicht auf eine bestimmte Nationalkultur begrenzen, was den Wunsch nach Mehrfachzugehörigkeit impliziert.

Kritisch wäre allerdings zu hinterfragen, ob es sinnvoll ist, Lehrenden mit einer Migrationsbiographie automatisch „Migrationsthemen“ zuzuweisen und ob das eine mögliche Stigmatisierung dieser Lehrenden mit sich bringt. Denn Lehrende mit asiatischen oder afrikanischen Vorfahren beispielsweise, die bereits in dritter oder vierter Generation in Österreich leben, können möglicherweise mit „Migrationsthemen“, die ihnen aufgrund ihres ethnischen Hintergrunds und nicht aufgrund ihrer Qualifikationen zugewiesen werden, nichts anfangen und diese Zuschreibungen könnten sogar als Stigmatisierung verstanden werden, die auf natio-ethno-kulturell kodierten Deutungsschemata beruht. Zu

diesem Thema könnten weitere Studien durchgeführt werden, die die Erfahrungen von migrantischen DaZ-Lehrenden der zweiten Generation in der Erwachsenenbildung aufzeigen könnten.

Wie in der vorliegenden Untersuchung gezeigt wurde, kann eine Migrationsgeschichte zu bestimmten Selbst- und Fremdzuschreibungen führen. Besonders im DaZ-Feld, in dem das Konzept *native speakerism* für manche Erwachsenenbildungseinrichtungen als Kanon der linguistischen Sprachbeherrschung und Sprachvermittlung gilt, sind Lehrende mit unterschiedlichen Zuschreibungen hinsichtlich ihrer Migrationsbiographie konfrontiert. Die Markierung als migrantische/r Lehrer*in geschieht oft aufgrund des sprachlichen Akzents, des ausländischen Namens bzw. der Herkunft. Wie die Analyse der Interviews weiters gezeigt hat, wird die Migrationsgeschichte in der Teilnehmenden-Lehrenden-Interaktion nicht als Hindernis gesehen. Einige befragte Lehrende berichteten sogar, dass sie oft seitens ihrer Teilnehmer*innen als Identifikationsfiguren und Vorbilder für gelungene Integration und eine etablierte gesellschaftliche Position angesehen werden. Während diese Lehrenden ihre Migrationserfahrung in manchen Situationen im Unterricht bewusst aufgreifen, um ihren Teilnehmer*innen mit ihrer eigenen (Migrations-/Flucht-)Geschichte Mut zu machen, distanzieren sich andere befragte Lehrende davon und erwähnen ihre eigene Geschichte nicht weiter, außer z.B. bei der Kennenlernrunde am Anfang eines Kurses. Diese Distanz zur eigenen Migrationsgeschichte ist auf Unsicherheiten und Ängste der Lehrenden zurückzuführen, von den Teilnehmer*innen auf ihre Aussprache bzw. ihren Akzent reduziert zu werden und damit ihr Professionswissen aberkannt zu bekommen. Als Strategie gegen diese Zuschreibungen wendet eine Interviewpartnerin das Verbergen ihrer Migrationsgeschichte an, in dem sie versucht, ihren Akzent abzulegen und sich somit sprachlich an die Norm der Mehrheitsgesellschaft anzupassen.

Alle befragten Lehrerinnen drückten implizit ihren Wunsch aus, dass fachliche und professionelle Kompetenzen von Lehrenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch seitens der Teilnehmer*innen sowie seitens der Kolleg*innen und Arbeitgeber*innen nicht auf einen möglichen Akzent und/oder die Herkunft eines/r Lehrenden reduziert werden sollten. Die große Verunsicherung der Lehrenden mit Migrationsbiographie basiert des Weiteren auf ihrer Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse. Die Bedeutung der deutschen Sprache ist allen befragten Lehrenden bewusst und alle wissen, dass „auf diesem [Arbeits-

]Markt [...] man keine Chance ohne Deutsch, ohne sehr gute Deutschkenntnisse also [hat]” (Interviewpartnerin 6, Zeile 118). Die Messlatte für „sehr gute Deutschkenntnisse” ist im DaZ-Feld das Konzept des *native speakers*, das von den befragten Lehrenden als Zielvorgabe angesehen und verinnerlicht wird. Alle Interviewpartnerinnen betonten zwar ihr Bestreben nach einer muttersprachlichen Deutschkompetenz sowie ihre ständige sprachliche Weiterentwicklung, gleichzeitig konnte man in den Interviews aber auch ein Aufbegehren gegen das Konzept des *native speakers* beobachten. Alle befragten Lehrenden begegnen der Tatsache kritisch, dass das Merkmal *native speaker* oftmals als einziges Qualitätsmerkmal für den DaZ-Lehrberuf angesehen wird und fordern mehr Professionalisierung im Beruf. Unter Professionalisierung verstehen sie vor allem professionelles und fachliches Wissen, das in einschlägigen Aus- und Weiterbildungen, am besten im universitären Rahmen, angeeignet werden sollte. Wie aber aus den Aussagen der befragten Lehrerinnen festgestellt werden konnte, werden die pädagogisch-fachlichen Kompetenzen sowie die mitgebrachten Qualifikationen von migrantischen Lehrenden seitens mancher DaZ-Kursanbieter*innen angezweifelt. Eine befragte Lehrerin erzählte beispielsweise über ein pädagogisches Training, das ihr trotz ihrer einschlägigen universitären Ausbildung und ihrer langjährigen Berufserfahrung von ihren Vorgesetzten vorgeschrieben wurde. Eine andere Lehrerin fühlte sich von ihren Vorgesetzten am Arbeitsplatz beobachtet. Erst nachdem ihre Teilnehmer*innen gute Ergebnisse am Ende des Kurses erzielt hatten, wurden ihre pädagogisch-fachlichen Kompetenzen anerkannt und auch ihre Wünsche (z.B. der Wunsch nach anderen Arbeitszeiten) im Arbeitsalltag berücksichtigt. Aus den Interviews gehen außerdem verschiedene strukturelle Benachteiligungen der migrantischen Lehrenden hervor. Zwei Lehrerinnen erzählten beispielsweise, dass sich ihre Nicht-EU-Staatsbürgerschaft als ein Hindernis am Arbeitsmarkt erwiesen hat. Viele Institute stellten sie nicht ein, weil sie als Drittstaatsangehörige keine gültige Arbeitserlaubnis besitzen und diese erst von der Institution selbst beantragt werden müsste, was wiederum viele Institute aus unterschiedlichen Gründen ablehnten.

Das professionelle Handeln der befragten Lehrenden mit Migrationsbiographie im DaZ-Feld ist stark von Zuschreibungs- und Benachteiligungserfahrungen bestimmt. Wie die Analyse der Interviews zeigt, trauen sich einige der befragten Lehrerinnen nicht, ihre Wünsche offen auszusprechen und passen sich an die Wünsche bzw. Anforderungen der Institution an, ohne diese zu hinterfragen. Dieses Verhalten kann man besonders

hinsichtlich der vorherrschenden Arbeitsbedingungen im DaZ-Bereich erkennen. Die meisten befragten Lehrenden erwähnen zwar ihre Unzufriedenheit aufgrund der prekären Arbeitsbedingungen im DaZ-Feld in der Erwachsenenbildung, aber sie zeigen gleichzeitig Verständnis dafür und beschweren sich nicht darüber. Eine Interviewpartnerin erwähnt sogar, dass sie das direkte Gespräch mit ihrem Vorgesetzten bezüglich ihrer Arbeitsbedingungen vermeidet, weil sie eine große Verunsicherung im Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse verspürt („[D]as ist immer so bei mir mindestens gewesen, im Hinterkopf: ‚Oh, werde ich jetzt den richtigen Fall verwenden?‘“; Interviewpartnerin 6, Zeile 168). Wie in der Analyse der Interviews festgestellt wurde, deutet ein solches Verhalten auf den Habitus hin, den sich die befragten Lehrenden aufgrund der ungleichen Machtverhältnisse im Nationalstaat Österreich sowie im DaZ-Feld angeeignet und verinnerlicht haben. Aus der Tatsache, dass Migrant*innen mit ihren mitgebrachten Sprachen sowohl symbolisch als auch rechtlich in der Mehrheitsgesellschaft unterschiedlich positioniert werden und dass im DaZ-Feld „ein gewisses Reinheitsgebot“ (Springsits 2015: 95) beim Deutschgebrauch (Stichwort: *native speakerism*) existiert, ergibt sich, dass die befragten DaZ-Lehrerinnen keine so großen Handlungsmöglichkeiten im Feld verspüren, weshalb sie die oftmals schlechten Arbeitsbedingungen an den Sprachinstituten, die ihnen angeboten werden, akzeptieren. Eine Interviewpartnerin spricht sogar darüber, dass gerade DaZ-Lehrende mit Migrationsbiographie maßgeblich dazu beitragen, dass die Arbeitsbedingungen im DaZ-Feld in der Erwachsenenbildung immer noch verbesserungswürdig sind. Denn ausgehend von ihrem angeeigneten Habitus sind die befragten DaZ-Lehrerinnen einfach dankbar dafür, dass sie die Möglichkeit haben, in ihrem Beruf zu arbeiten und nehmen dafür alle möglichen schlechten Arbeitsbedingungen ohne Widerstand hin.

Die Analyse der Interviews zeigte jedoch auch auf, dass sich eine Migrationsbiographie von Lehrenden in DaZ-Kursen bzw. Integrationskursen oft als Ressource erweist. An erster Stelle wäre die Mehrsprachigkeit zu erwähnen. Die Erstsprachen mancher Interviewpartnerinnen stellen sich oft als ein wichtiges und manchmal sogar als das einzige Verständigungsmittel mit manchen Kursteilnehmer*innen heraus. Da DaZ-Kurse nicht nur Räume sind, in denen Deutschlernen stattfindet, sondern dort auch wichtige Informationen für Zugewanderte ausgetauscht werden, dienen die Erstsprachen mancher Lehrerinnen auch zur Übersetzung solcher Informationen. Die Tatsache, dass die befragten Lehrenden selbst die Erfahrung des Deutschlernens gemacht haben, erweist sich für den Beruf

durchaus als unterstützend. Allen Interviewpartnerinnen sind die Besonderheiten und Schwierigkeiten des Deutschen bewusst (Baur/Schäfer 2010: 1361), weshalb sie sprachliche Schwierigkeiten ihrer Teilnehmer*innen besser nachvollziehen können und ihnen darauf aufbauend andere Zugangsweisen zur deutschen Sprache anbieten können. Wie aus den Interviews weiters zu sehen ist, können migrantische Lehrende aufgrund ihrer eigenen Migrationsgeschichte durchaus mehr Sensibilität für ihre zugewanderten Teilnehmer*innen aufbringen. Ihnen ist nicht nur die Schwierigkeit der deutschen Sprache bewusst, sondern sie können auch die Lebensumstände und den Prozess der Migration nach Österreich, der mit viel Bürokratie (Behördengänge, Fremden- und Niederlassungsrecht) verbunden ist, gut nachvollziehen. Einige der befragten Lehrerinnen berichten auch, dass manche ihrer Lernenden sich von ihnen besser verstanden fühlen und sie aus diesem Grund oft als Vertrauenspersonen für ihre Kursteilnehmer*innen fungieren.

Das Ziel der vorliegenden Forschung bestand darin, einen groben Überblick über Benachteiligungsprozesse gegenüber migrantischen Lehrenden im DaZ-Feld und die dahinterliegenden Phänomene und Konzepte zu geben. Wie diese Untersuchung aufzeigen konnte, hat das Merkmal „Migrationsbiographie“ in gewisser Weise eine risikoreiche Funktion im DaZ-Feld. Während es seitens mancher Sprachinstitute als Ausschlussgrund gegenüber migrantischen Lehrenden verwendet wird, stellen manche Institute einige Lehrende gerade aufgrund ihrer Migrationsbiographie bzw. Mehrsprachigkeit ein. Faktum bleibt eines: Die Mehrheitsgesellschaft bestimmt darüber, wann, wo und wofür dieses Merkmal eine Bedeutung bekommt oder auch nicht. Kritisch ist allerdings anzumerken, dass eine vermehrte Anstellung von migrantischen Lehrenden aufgrund ihrer Migrationsgeschichte und die Zuweisung von verschiedenen Rollen und Funktionen wie „Kulturübersetzer*in“, „Dolmetscher*in“ etc. die bestehenden Probleme, die in DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung vorzufinden sind, nicht löst. Politische Integrationsvorstellungen und -vorgaben fließen direkt in das Unterrichtsgeschehen mit ein und wirken sich – wie auch die Analyse der Interviews gezeigt hat – sowohl auf den Zweitspracherwerb der Kursteilnehmer*innen als auch auf das pädagogische Handeln der in den Sprachinstituten tätigen Personen aus. Durch die Verkoppelung von Sprache und Integration und durch die damit verbundenen Sanktionen, wie z.B. die im Fall des Nicht-Bestehens von ÖIF-Prüfungen auftretenden aufenthaltsrechtlichen Probleme, verspüren nicht nur die Kursteilnehmer*innen den Druck in den DaZ-Kursen sondern auch die DaZ-Lehrenden. Aus diesem Grund fordern besonders zwei der befragten DaZ-Lehrerinnen,

dass der Deutscherwerb ohne Zeitdruck und unter Berücksichtigung der Lebensumstände der Teilnehmer*innen, die oftmals mit Flucht und Trauma verbunden sind, erfolgen sollte.

Die Tatsache, dass hier ein Handlungsbedarf auf politischer Ebene sowie auf der Ebene anderer wichtiger Entscheidungsträger*innen vorliegt, liegt auf der Hand. Wichtig bleibt jedoch, dass vor allem die Stimmen der (migrantischen) DaZ-Kursleiter*innen gehört werden sollten und ihre Arbeit endlich die verdiente Anerkennung in der österreichischen Gesellschaft sowie in der Bildungspolitik bekommen sollte.

9. Abstract

Das vorliegende Forschungsprojekt untersucht die Erfahrungen von DaZ-Lehrenden mit Migrationsbiographie, die in der Erwachsenenbildung in DaZ-Kursen bzw. Integrationskursen tätig sind. Ein besonderer Fokus liegt auf den Erfahrungen von migrantischen DaZ-Lehrenden in Bezug auf das Konzept *native speakerism*. Es wird versucht herauszufinden, welche Funktionen und Rollen diesem Konzept im DaZ-Feld zugeschrieben werden und wie es sich auf das professionelle pädagogische Handeln von DaZ-Lehrenden mit Migrationsbiographie auswirkt. Die Arbeit basiert auf dem theoretischen Fundus der Erwachsenenbildung, der Migrationspädagogik sowie der Mehrsprachigkeitsforschung.

Um die subjektiven Sichtweisen von DaZ-Lehrkräften mit Migrationsgeschichte in Hinblick auf ihre Erfahrungen und Ansichten im Berufsalltag erfassen und analysieren zu können, wurde eine qualitative Forschung mithilfe von Interviews durchgeführt. Die Zusammenfassung der Arbeit bietet einen Überblick über die gewonnenen Erkenntnisse und einen Ausblick auf mögliche weiterführende Diskussionen.

10. Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter/Höller, Michaela (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache 96. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3-22.

Barkowski, Hans/Harnisch, Ulrike/Kumm, Sigrid (1980): Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Königstein. Scriptor-Verlag.

Baur, Rupprecht S./Schäfer, Andrea (2010): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 1357-1363.

Baur, Rupprecht S. (2000): Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache - Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung. In: InfoDaF 5, S. 467-482.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, Ingrid u.a. (Hg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 277-337.

BGBL. Nr. 171/1973: Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1973_171_0/1973_171_0.pdf [aufgerufen am 08.08.2021]

BGBL. II Nr. 269/2012: Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Anerkennung des Qualitätsrahmens für die Erwachsenenbildung Ö-Cert. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_269/BGBLA_2012_II_269.pdf [aufgerufen am 08.08.2021]

BGBL. II Nr. 286/2019: Verordnung der Bundesministerin für Frauen und Integration zur Durchführung des Integrationsgesetzes (Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung – IntG-DV). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=bundesnormen&Gesetzesnummer=20010767> [aufgerufen am 08.08.2021]

BGBL. II Nr. 286/2019: Verordnung der Bundesministerin für Frauen und Integration zur Durchführung des Integrationsgesetzes (Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung – IntG-DV). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=bundesnormen&Gesetzesnummer=20010767> [aufgerufen am 08.08.2021]

Bourdieu, Pierre (1993a): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Bourdieu, Pierre (1993b): Soziologische Fragen. Aus dem Französischen von Hella Beister und Bernd Schwibs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993) [1980]: Soziologische Fragen [aus dem Französischen: von Hella Beister und Bernd Schwibs]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2012) [1982]: Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Mit einer Einführung von John B. Thompson. Übersetzt von Hella Beister. Wien: Braumüller.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co, S. 7-23.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript Verlag. (cultural studies, hg. von Winter, R. Bd. 12)

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. Auflage. Bielefeld: Transcript Verlag.

Chomsky, Noam (1957): Verbal Behavior. By B. F. Skinner. Language, 1959, 35, 26-58. Reprinted as item A-34 in the Bobbs-Merrill Reprint Series in the Social Sciences; In: J. A. Fodor and J. J. Katz, 1964; and in L. A. Jakobovitz and M. S. Miron, 1967.

Cyffer, Norbert (2009): Gibt es primitive Sprachen oder ist Deutsch auch primitiv? Vortrag, gehalten im Rahmen der Tagung „Deutschlands Koloniallinguistik“ an der Universität Bremen (23.-24. September 2009). Vortragskript verfügbar auf Anfrage bei Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, MA (Universität Wien): inci.dirim@univie.ac.at

Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Grundfragen in der fremdsprachendidaktischen Forschung. Ort: Verlag, S 256-269.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Zwei analytische Schlüsselbegriffe: Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. In: Dirim, İnci/ Mecheril, Paul u.a. (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 39-51.

Dirim, İnci (2017): Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik. Jahrgang 9, Heft 1. S. 7-17.

Dirim, İnci (2016a): Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle/Pfaff, Nicolle u.a. (Hg.): Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: VS Springer, S. 191-208.

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-) Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci u.a. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91-114.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ /do Mar Castro Varela, Maria u.a. (Hg.): Migrationspädagogik., Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 99.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, Maria u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 16-22.

Döll, Marion (2014): Herausforderungen der Modellierung berufsbezogener Sprachkompetenz – Ein Überblick zu Verfahrenstypen, Gütekriterien und Kontroversen. In: Beckmann-Schulz, Iris/Kaufmann, Susan/Snippe, Andrea (Hg.) (2014): Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern & zertifizieren. Hamburg: passage GmbH, Migration und Internationale Zusammenarbeit, Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ, S. 17-23. Online unter:

https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_FachtagungDoku_2014_NEU.pdf [aufgerufen am 08.08.2021]

Döll, Marion/Hägi, Sara/Dirim, İnci (2014): Kompetenzen für eine kritische Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache – Impulse für Curricula für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden. In: maiz: [d_a_] Deutsch als Zweitsprache: Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: Eigenverlag, S. 167-177. Online unter:

https://www.maiz.at/sites/default/files/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf [aufgerufen am 08.08.2021]

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag. Online unter: <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> [aufgerufen am 08.08.2021]

Drexel, Matthias/Ohmle, Claudia/Romaner, Elisabeth/Weiss, Matthias (2014): DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung. Forschungsbericht Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck. In: Maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache: Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses; reflexive und gesellschaftskritische Zugänge; [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: Eigenverl. Maiz, S. 60-122.

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

Fritz, Thomas (2017): Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017, S. 04-2-04-09. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf> [aufgerufen am 08.08.2021]

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

Georgi, Viola B./Ackermann, Lianne/Karakäü, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.

Gouma, Assimina (2017): Migrantische Mehrsprachigkeit und die Krise der Harmonie – Linguizismus und emanzipative Strategien in einem Sprachen- und Medienprojekt. Dissertation, Universität Wien. Online unter: <http://othes.univie.ac.at/49997/1/52669.pdf> [aufgerufen am 08.08.2021]

Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holliday, Adrian (2014): Native Speakerism. Canterbury Christ Church University. Online unter: nism-encyc16plain-submitted.pdf (adrianholliday.com) [aufgerufen am 08.08.2021]

Holliday, Adrian (2009): »English as a Lingua Franca, »Non-native Speakers« and Cosmopolitan Realities«. In: Farzad Sharifian (Hg.): English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues, S. 21-33.

Holliday, Adrian (2006): »Native-speakerism«. In: ELT Journal 60, 4/2006, S. 385-387.

Holliday, Adrian (2005): The Struggle to Teach English as an International Language. Oxford: Oxford University Press.

Hrubesch, Angelika (2013): Alphabetisierung und Basisbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Doberer-Bey, Antje/Hrubesch, Angelika (Hg.): leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 50–57. (= Schulheft 149/ 2013)

Jakubovits, Daniela (2018): Deutschtrainer_innen als Wertevermittler_innen? – Positionierungen von Deutschtrainer_innen zum Werteteil der neuen Integrationsprüfung. Masterarbeit, Universität Wien.

Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Online unter:

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf;jsessionid=F115F4FCB8BAEB996C0EF57D1251F7F4.intranet231?__blob=publicationFile&v=3 [aufgerufen am 08.08.2021]

Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. In: Hummrich, Merle/ Pfaff, Nicole (Hg.): Kultur und Bildung – kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen, S. 209-220. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 209-220.

Knappik, Magdalena/Dirim, İnci/Thoma, Nadja (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul u.a. (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 51-63.

Knappik, Magdalena (2016): Disinventing "Muttersprache". Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und 'Perfektion'. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer. S. 221–240.

Knappik, Magdalena/Dirim, İnci/Döll, Marion (2013): »Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!« Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung – Versuch einer Klärung. In: ÖDAF-Mitteilungen (IDT-Sonderheft). Göttingen: V&R unipress GmbH, S. 7-15.

Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): ‚Native-Speakerism‘ in der LehrerInnenbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 3/2013, S. 20-23.

Krumm, Hans-Jürgen (2016): Mehrsprachigkeit als Kapital - Eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In: Wegner, Anke/Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 59-69.

Krumm, Hans-Jürgen/Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1340-1351.

Kukovetz, Brigitte/Sadjed, Ariane/Sprung, Annette (2014): (K)ein Hindernis!? Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung. Wien: Verlag Erhard Löcker GesmbH.

Miladinović, Dragan (2014): Deutsch ist meine Zweitsprache? Terminologische Zuschreibungen und ihre gesellschaftliche Rolle. Masterarbeit, Universität Wien. Online unter: <http://othes.univie.ac.at/31244/> [aufgerufen am 08.08.2021]

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. Auszug aus Unterabschnitt 8.1.1: Transkriptionsregeln und Transkription, S. 1-4. Online unter: <https://qualitativeinhaltsanalyse.de/documents/Kuckartz-Qualitative-Inhaltsanalyse-2016-Transkription.pdf> [aufgerufen am 08.08.2021]

Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Krüger, Ann-Birte (2016): Die Sprachen aller Schülerinnen und Schüler in die Schule einbeziehen - aber warum? In: Wegner, Anke/Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 239-254.

Laimer, Thomas/Wurzenrainer, Martin (2014): Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht. Materialien und Aktivitäten für Jugendliche und junge erwachsene Migrant_innen. Wien: Die Wiener Volkshochschulen. Online unter: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/downloads/MEVIEL_Handreichung.pdf [aufgerufen am 08.08.2021]

Langer, Antje (2010): Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser et. al. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, S. 515–526.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim u. Basel: Beltz.

Lehner, Sabine (2017): Sprachliches Kapital und ›Integration‹. Bourdieus sprachlicher Markt revisited am Beispiel der österreichischen ›Integrationsbotschafter_innen‹. In: Wiener Linguistische Gazette (WLG) 80 (2017), S. 81–107. Online unter: https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/802017/lehner-kapital.pdf [aufgerufen am 08.08.2021]

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

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage Weinheim. Weinheim/Basel: Beltz.

Massumi, Mona (2014): Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Haushalt in Bildung und Forschung 1. Online unter: <https://www.budrich-journals.de/index.php/HiBiFo/article/view/15564> [aufgerufen am 08.08.2021]

Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik - Ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 8-30.

Mecheril, Paul (2013): Kompetenzlosigkeitskompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-34.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, Brigit/Goel, Urmila u.a. (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos-Verlag und Zürich: Pano Verlag, S. 35-68. Online unter: https://www-nomos-elibrary-de.uaccess.univie.ac.at/10.5771/9783845232362-33.pdf?download_full_pdf=1&page=1 [aufgerufen am 08.08.2021]

Mempel, Caterina/Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung. Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia u.a. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 147–166.

Messerschmidt, Astrid (2011): Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Breinbauer, Ines/Weiß, Gabriele (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 81-95.

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Mikura, Raphaela (2013): Mehrsprachigkeit ohne Othering? Das Marille-Projekt als Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit und sein Beitrag zu einer rassismuskritischen Perspektive. Diplomarbeit, Universität Wien. Online unter: http://othes.univie.ac.at/25062/1/2013-01-16_0302065.pdf [aufgerufen am 08.08.2021]

Mineva, Gergana/Salgado, Rubia (2014): Was die Lernende lernen sollen wollen: Einblicke in Curricula für Deutsch als Zweitsprache aus subjektivierungstheoretischer und postkolonialer Perspektive. In: Maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache: Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses; reflexive und gesellschaftskritische Zugänge; [d_a_] -Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: Eigenverl. Maiz. S. 178-208.

Mörge, Rebecca/Schnitzer, Anna (2015): Mehr-Sprachigkeit und (Un)Gesagtes. Einleitende Skizzierungen. In: Mörge, Rebecca/Schnitzer, Anna (Hg.): Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7-14.

Mödlinger Schule verbot Fremdsprach-Gebrauch in Pausen (2015.16.03). Die Presse. Online unter: <https://www.diepresse.com/4686731/modlinger-schule-verbot-fremdsprach-gebrauch-in-pausen> [aufgerufen am 08.08.2021]

Nawratil, Ute/Schönhagen, Philomen (2009): Die qualitative Inhaltsanalyse: Rekonstruktion der Kommunikationswirklichkeit. In: Wagner, Hans/Schönhagen, Philomen (Hg.): Qualitative Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Ein Lehr- und Studienbuch. 2. Aufl. Baden-Baden: Taschenbuchverlag, S. 333-346.

Ortega, Zwetelina (2017): Mehrsprachigkeit ist ein Mehrwert – und kein Grund für Scham. In: Der Standard, 21.02.2017. Online unter: Mehrsprachigkeit ist ein Mehrwert – und kein Grund für Scham - Blog: Linguamulti - derStandard.at › Lifestyle [aufgerufen am 08.08.2021]

Ova, Aylin/Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2020): Werteorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, S. 110-125. Online unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3947> [aufgerufen am 08.08.2021]

Perner, Kevin Rudolf (2015): Souverän? – Eine Untersuchung zum Konzept ›native speaker‹. In: DaF-Mitteilungen (1/2015): Diversität als Chance – DaF/DaZ lernen und lehren in mehrsprachigen Gesellschaften. Göttingen: V&R unipress, S. 32-50.

Polak, Lisa (2014): Berufsbild DaF/DaZ-TrainerInnen – Ausbildungswege und geforderte Qualifikationen. Masterarbeit, Universität Wien.

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

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

Riemer, Claudia (2018): Zur Rolle und Professionalität von DaF-/DaZ-Lehrer*innen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, S. 131-143.

Rommelspacher, Birgit (2006): Wie wirkt Diskriminierung? Am Beispiel der Behindertenfeindlichkeit. Online unter: <https://silo.tips/download/b-rommelspacher-1-was-ist-diskriminierung> [aufgerufen am 08.08.2021]

Roth, Hans-Joachim (2013): Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In: Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike/Anastasopoulos, Charis (Hg.): Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-41.

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Salgado, Rubia (2014): Vor-Wort. Sprachliche Ermächtigung. In: Maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache: Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses; reflexive und gesellschaftskritische Zugänge; [d_a_]Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: Eigenverl. Maiz, S. 8-12.

Settinieri, Julia (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16/2, S. 66-80. Online unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/119/114> [aufgerufen am 08.08.2021]

Schmelter, Lars (2014): Güterkriterien. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen u.a. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh UTB, S. 33-45.

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

Schröder, Birte (2019): Postkoloniale theoretisch-analytische Perspektiven. In: Schröder, Birte (Hg.): Zugehörigkeit und Rassismus. Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 33-66.

Skinner, Burrhus Frederic (1957): Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1984): The Rani of Sirmur. In: Barker, F. u.a. (Hg.): Europe and its others, Bd. 1: Proceedings of the Essex Conference on the Sociology of Literature. University of Essex.

SPÖ-ÖVP-Regierung (2008): Regierungsprogramm. Online unter: http://www.konvent.gv.at/K/DE/INST-K/INST-K_00179/imfname_164994.pdf [aufgerufen am 08.08.2021]

Sprung, Annette (2015): Migrationsbedingte Vielfalt des Personals in der Erwachsenenbildung. Fachkräfte mit Migrationsgeschichte. In: Schrader, Josef (Hg.): Migration. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 2015/2, S. 46-48. Online unter: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/2015/lehren-01.pdf> [aufgerufen am 08.08.2021]

Springits, Birgit (2015): »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.« Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 89-108.

Studienprogrammleitung Deutsche Philologie (2017): Curriculum für das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Version 2017). Universität Wien. Online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Masterstudien/MA_Deutsch_als_Fremd_und_Zweitsprache_Version2017.pdf [aufgerufen am 08.08.2021]

Tahmasian, Nune (2019): Lehrer_innen mit Migrationshintergrund. Zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten, Hindernissen und Herausforderungen im Klassenzimmer der Migrationsgesellschaft. Masterarbeit, Universität Wien. Online unter: <http://othes.univie.ac.at/58582/1/62604.pdf> [aufgerufen am 08.08.2021]

Turecek, Martina (2015): Die „Anderen“ im Klassenzimmer: Othering im Kontext von DaZ in der Lehrer/innenbildung. Szenario IX. 1/2015, S. 19-44. Online unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/01/turecekootheringlehrerinnenbildung.pdf> [aufgerufen am 08.08.2021]

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

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus.

Wurzenrainer, Martin/Laimer, Thomas (2016): Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit

jugendlichen Migrant_innen. In: Wegner, Anke/Dirim, İnci (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 114-128.

Wurzenrainer, Martin/Laimer, Thomas (2018): Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen. Eine Ressource und keine Komplikation! In: Schindler, Julia/Muckenhuber, Sonja (Hg.): Basisbildung aktuell. Verbindlichkeiten, Abgrenzungen, Gemeinsamkeiten. Magazin, Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Norderstedt, Wien: Books on Demand GmbH, S. 10-1-10-8. Online unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf> [aufgerufen am 08.08.2021]

Velho, Astride (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bielefeld: Transcript, S. 113-140.

Vogt, Stefanie/Werner, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Fachhochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften: Soziale Arbeit Plus.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Überblick über Studien zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund“ (Ova/Stein/Zimmer 2020: 114)	3
Abbildung 2: „Beliebte und unbeliebte Akzente im Deutschen“ (Settinieri 2011: 73)	9
Abbildung 3: „Modell professionellen Lehrendenhandelns“ (vgl. Baumert/Kunter 2013: 292)	34
Abbildung 4: „Von Lehrenden und Lernenden als notwendig erachtete Teilkompetenzen“ (Döll/Hägi/Dirim 2014: 176)	35
Abbildung 5: „Framework Deutsch als Zweitsprache“ (Knappik/Dirim/Döll 2013: 13)	38
Abbildung 6: „Qualifikationen der Lehrkräfte“ (BGBL. II Nr. 286/2019 §7, Abs.1)	39
Abbildung 7: „Nachweis über die Deutschkenntnisse“ (BGBL. II Nr. 286/2019 §7, Abs. 4)	40
Abbildung 8: „Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell“ (Mayring 2008: 58)	52

12. Anhang

12.1. Leitfaden

Beschreibung des Projekts

- sich selbst vorstellen und das Forschungsthema erläutern

Migrationsbiographie

- Kannst du mir über deine Migrationserfahrungen/Migrationsgeschichte/Migrationsbiographie erzählen?
- Wie ist es dazu gekommen, dass du in Wien/Österreich bist?

Sprachbiographie

- Wie würdest du deine Beziehung zur deutschen Sprache beschreiben?

Beruflicher Weg/Strukturen

- Wie ist es dazu gekommen, dass du DaZ-Lehrende geworden bist?
- Wie und wo hat dein beruflicher Weg begonnen?
- Wie lange hast du die Arbeit gesucht?
- Wie oft hast du die Arbeit gewechselt und was waren Gründe dafür?
- Wie hast du gelernt zu unterrichten bzw. DaZ zu unterrichten? (Wie war der Weg deiner Professionalisierung?)
 - Woher Fachwissen
 - Woher pädagogisches Wissen
 - Woher didaktisches Wissen

Arbeit Mikroebene/Erfahrungen/Gefühle Lehrer*in-Teilnehmer*in-Interaktion

- Wie war es zu Beginn deiner Lehre (Unterricht)? Kannst du dich an dieser Zeit erinnern?
- Inzwischen hast du ja einige Jahre als Lehrende gearbeitet. Wie würdest du deine Erfahrungen/dein Verhältnis zu den Teilnehmer*innen beschreiben? (Beispiele/Erlebnisse/Situationen)
- Was weißt du über deine Teilnehmer*innen? Wie sind sie?
- Was macht für dich persönlich einen guten DaZ-Lehrer*in aus? Was bedeutet für dich eine gute DaZ-Lehrerin zu sein?

Arbeit Mesoebene/Lehrer*innen-Kolleg*innen-Interaktion

- Wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Kollegen beschreiben?
- (optional) Ich möchte dich bitten, dich an eine Situation in deiner Arbeit zu erinnern, die du als besonders positiv/schwierig in Bezug auf dein Kollegium oder den Arbeitgeber erlebt hast, und mir zu erzählen, wie diese Situation verlaufen ist.

Persönliche Erfahrungen

- Was sind für dich die Herausforderungen als DaZ-Lehrende bisher gewesen?
- Denkst du, dass deine eigene Migrationserfahrung einen Einfluss auf deine Arbeit genommen hat?
- (Optional) Würdest du sagen, dass deine Herkunft / dein Migrationshintergrund (je nach vorangegangener Selbstverortung des Interviewten) eine Bedeutung für deine alltägliche Arbeit hat? Kannst du mir eine Situation erzählen, in der du das erfahren hast?)

Zukunftsvorstellungen

- Welche Veränderungen sind notwendig im DaZ-Feld?

- Wofür setzt du dich ein?
- Wo siehst du selbst in 10 Jahren in Bezug auf deinen Beruf?

Schluss

- Haben wir etwas vergessen, was du gern noch ansprechen würdest?

Leitfaden(überarbeitet)

Beschreibung des Projekts

- sich selbst vorstellen und das Forschungsthema erläutern

Einstieg Migrationsbiographie

- Kannst du mir über deine Migrationserfahrungen/Migrationsgeschichte/Migrationsbiographie erzählen?
- Wie ist es dazu gekommen, dass du in Wien/Österreich bist?

Sprachbiographie

- Wie würdest du deine Beziehung zur deutschen Sprache beschreiben?

Beruflicher Weg/Strukturen

- Wie ist es dazu gekommen, dass du DaZ-Lehrende geworden bist?
- Wie und wo hat dein beruflicher Weg begonnen?
- Wie lange hast du die Arbeit gesucht? Wie war diese Suche? Bewerbungsverfahren etc.?
- Wie oft hast du die Arbeit gewechselt und was waren Gründe dafür?
- Welche Rolle hat der Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt gespielt?

Arbeit Mikroebene/Erfahrungen/Gefühle/ Lehrer*in-Teilnehmer*in-Interaktion

- Wie war es zu Beginn deiner Lehre (Unterricht)? Kannst du dich an dieser Zeit erinnern?
- Inzwischen hast du ja einige Jahre als Lehrende gearbeitet. Wie würdest du dein Verhältnis zu den Teilnehmer*innen beschreiben? (Beispiele/Erlebnisse/Situationen)
- Einige TeilnehmerInnen sind den verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Prozessen wie Integrationsvereinbarungen und -prüfungen ausgesetzt. Kommen solche Themen zur Sprache im Unterricht?
- Was weißt du über deine Teilnehmer*innen?
- Wie gehst du mit der (sprachlichen, nationalen) Heterogenität in der Klasse um?
- Spielt deine Migrationsgeschichte oder deine eigene Mehrsprachigkeit eine Rolle bei deinen TeilnehmerInnen? Und wenn ja wann, in welcher Situation? (Kannst du dich an ein Beispiel erinnern?)

Mehrsprachigkeit

- Setzt du deine eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht oder generell im Beruf in irgendeine Weise ein? und Wann?
- Wird die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer*innen im Unterricht thematisiert bzw. genutzt?

Arbeit Mesoebene/Lehrer*innen-Kolleg*innen-Interaktion

- Wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Kolleg*innen beschreiben?
- Wie sieht es mit der Vielfalt im Lehrerzimmer? Hast du Kolleg*innen mit Migrationsgeschichte?
- Spielt deine Migrationsgeschichte oder deine eigene Mehrsprachigkeit eine Rolle in irgendeiner Weise bei den Kolleg*innen? Wirst du von deinen Kollegen darüber angesprochen?

Persönliche Erfahrungen/Einstellungen

- Was macht für dich persönlich einen guten DaZ-Lehrer*in aus? Was bedeutet für dich eine gute DaZ-Lehrerin zu sein?
- Wie hast du gelernt zu unterrichten bzw. DaZ zu unterrichten? (Wie war der Weg deiner Professionalisierung?)
 - Woher Fachwissen
 - Woher pädagogisches Wissen
 - Woher didaktisches Wissen
- Was sind für dich die Herausforderungen als DaZ-Lehrende bisher gewesen?
- Denkst du, dass deine eigene Migrationserfahrung einen Einfluss auf deine Arbeit genommen hat? Welchen? Woran erkennst du das?

Zukunftsvorstellungen

- Welche Veränderungen sind notwendig im DaZ-Feld?
- Wofür setzt du dich ein?

Schluss

- Haben wir etwas vergessen, was du gern noch ansprechen würdest?

12. 2. Einverständniserklärung und Datenschutzmitteilung



Institut für Germanistik

Universität Wien

Universitätsring 1

1010 Wien

T: +43 - 1/4277-421 01 bis 04

germanistik@univie.ac.at

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel

„DaZ-Lehrkräfte mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Erwachsenenbildung und ihre Erfahrungen im Berufsalltag“

Datenerhebung durchgeführt von Lana Bregvadze/ Mart. Nr. 01601342

Interviewteilnehmer/in:

Einverständniserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dazu wird folgendes vereinbart (bitte eine der folgenden Optionen auswählen und ankreuzen):

- ☐ 1A. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, ohne dass personenbezogene Daten pseudonymisiert werden müssen. Angaben zu meiner Person wie Telefonnummer, Emailadresse oder Postadresse werden nicht veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben.
- ☐ 1B. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.

.....

Ort und Datum

.....

Name und Unterschrift

Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Interviewpartner/in für eine Datenerhebung zur Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Datenerhebung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich. Die Daten können von der Betreuerin/dem Betreuer und/oder der Begutachterin/dem Begutachter der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch die/den Verantwortlichen dieser Datenerhebung über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie das Recht auf Datenübertragbarkeit.

Sofern Sie unter 1A einer Verwendung Ihrer Daten in nicht pseudonymisierter Form zugestimmt haben, können Sie diese Zustimmung jederzeit widerrufen. Jede Verwendung Ihrer Aussagen in einer wissenschaftlichen Arbeit, die bis zu diesem Zeitpunkt stattgefunden hat, ist allerdings rechtskonform und muss nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Wenn Sie Fragen zu dieser Datenerhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die/den Verantwortlichen der Untersuchung: Lana Bregvadze (E-Mail: a01601342@unet.univie.ac.at, Adresse: Währinger Straße 80-82/2/21, 1180 Wien), Studentin der Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien

(Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutz-behörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

.....
Ort und Datum

.....
Name und Unterschrift

12.3. Kurzfragebogen

Fragebogen

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Danke, dass Sie sich Zeit nehmen diesen Fragebogen zu beantworten und das Interview mit mir zu führen. Das Interview beschäftigt sich mit Migrant*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch als DaZ-Lehrende in der Erwachsenenbildung und ihren Erfahrungen im Berufsalltag und dient als Basis für eine empirische Studie, die im Rahmen meiner Masterarbeit durchgeführt wird. Selbstverständlich erfolgt die Auswertung anonym, trotzdem benötige ich ein paar demographische Angaben.

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

Alter: ☐ jünger als 20 ☐ zwischen 20-29 ☐ zwischen 30-39
☐ zwischen 40-49 ☐ zwischen 50-59 ☐ 60 oder älter

Höchster Schulabschluss: ☐ Pflichtschule ☐ Lehre ☐ berufsbildende mittlere Schule (ohne Matura)

☐ AHS ☐ berufsbildende höhere Schule ☐ Universität/Fachhochschule

Genaue Angabe Ihrer Ausbildung:

Wie lange unterrichten Sie DaZ?

☐ Weniger als 1 Jahr ☐ von 1 bis 3 Jahre ☐ von 3 bis 5 Jahre ☐ von 5 und mehr

3. In welchem Land sind Sie geboren?

4. Welche Staatsangehörigkeit besitzen Sie?

5. Falls Sie nicht in Österreich geboren sind: Wann sind Sie nach Österreich eingereist?

Ich bin eingereist im Monat _____ im Jahr _____.

6. Was ist Ihre Erstsprache?

7. Welche weiteren Sprachen beherrschen Sie?

12.4. Interviews

Interviewpartnerin 1

1	I: Danke nochmal, dass du an meinem Interview teilnimmst.
2	B: Bitte, gerne.
3	I: Ich schreibe ja über migrantische Lehrkräfte, die Deutsch als Nicht-Erstsprache haben und die als DaZ-Trainer*innen in der Erwachsenenbildung arbeiten und ich schreibe über ihre Erfahrungen und deshalb möchte ich dich bitten, dich erst selbst an deine eigene Migrationsgeschichte zu erinnern. Wie ist es dazugekommen, dass du nach Wien oder generell nach Österreich gekommen bist?
4	B: Das erste Mal bin ich als Au-Pair Mädchen nach Österreich gekommen. Ich habe hier ein Jahr verbracht und ja, dann habe ich mich entschieden hier zu leben, also weiter zu studieren und dann einen Job zu suchen. Das war mein erster Kontakt sozusagen mit Österreich.
5	I: Okay und wie würdest du selbst deine Beziehung zu der deutschen Sprache bezeichnen?
6	B: Eigentlich meiner Meinung nach beherrsche ich deutsche Sprache relativ gut. Und manchmal denke ich in dieser Sprache sogar, was ein gutes Zeichen für mich ist. Aber ich spüre schon, dass Deutsch nicht meine Erstsprache ist, weil mir oft der Wortschatz fehlt. Ja, aber sonst liebe ich diese Sprache und ich möchte mich weiterentwickeln. Ich möchte diese Sprache weiter lernen, ja.
7	I: Okay, und wie hast du selbst deutsche Sprache gelernt?
8	B: Ich habe in meinem Heimatland Germanistik studiert, also fünf Jahre an der Fakultät für Fremdsprachen. Die erste Sprache, die wir dort gelernt haben, war Deutsch und die zweite Sprache ab dem dritten Studienjahr war Englisch. Ja, ich habe Deutsch studiert und somit bin ich Deutschlehrerin von Beruf.
9	I: Okay und wo hat dein beruflicher Weg begonnen?
10	B: Also in meinem Heimatland habe ich in der Schule nur kurz gearbeitet, also Deutsch unterrichtet. Dann habe ich in einer Versicherungsfirma als Dolmetscherin gearbeitet. Obwohl ich dort nicht als Lehrerin gearbeitet habe, aber trotzdem hatte ich mit der deutschen Sprache zu tun. Also ich hatte Kontakt mit dieser Sprache. Ich habe übersetzt und mündlich auch, also als Dolmetscherin. Ich kann schon sagen, dass mein beruflicher Werdegang dort begonnen hat.
11	I: Okay und wie kam es denn dann zu DaZ? Also das war quasi jetzt in Richtung DaF, was du [Name des Landes] gearbeitet hast und wie kam es dazu, dass du dann DaZ-Lehrerin geworden bist?
12	B: Also die DaZ-Trainerin bin ich erst in Österreich geworden. Ich habe hier aber an einer anderen Fakultät studiert und dann habe ich mit dem Masterstudium DaF/DaZ angefangen und während des Studiums wollte ich auch in meinem Bereich arbeiten und ja, dann habe ich einen Job in dieser Branche gesucht.
13	I: Okay und wie lange hast du die Arbeit gesucht?

14	B: Das hat schon einige Monate gedauert bis ich einen Job hatte. Am Anfang habe ich mich beworben, also bei verschiedenen Instituten. Aber ich konnte keinen Job am Anfang finden. Ich glaube, vielleicht ein halbes Jahr hat es gedauert, ja.
15	I: Stand in der Rückmeldung oder im Rückmail, warum du nicht aufgenommen wurdest oder war das so dieses Standard-Absage-Mail?
16	B: Erstens, weil ich eine Arbeitsgenehmigung brauche.
17	I: Okay, du brauchst Arbeitsgenehmigung, weil...?
18	B: Ich brauche eine Arbeitsgenehmigung, weil ich aus einem nicht EU-Staat komme. Ja und ich habe mich bei mehreren Firmen beworben und mir wurde schon zugesagt, dass ich schon diese Stelle haben könnte. Ja, einmal wurde mir sogar das Klassenzimmer, also mein Klassenzimmer gezeigt, wo ich arbeiten werde und dann, wenn es dazu kam, dass ich keine Arbeitsgenehmigung habe, dann wurde mir abgesagt. leider (...) genau.
19	I: Warum ist es so ein Hindernis? Was haben sie gesagt? Warum ist das so ein großes Problem?
20	B: Das weiß ich nicht. Wahrscheinlich deswegen, weil sie diese Arbeitsgenehmigung jedes Jahr verlängern müssen und das kostet auch was, vielleicht 13 oder 18 Euro und das ist zeitaufwändig. Ja, man muss aufpassen, damit sie das rechtzeitig machen. Ja, so, das war ein Grund und noch ein Grund war am Anfang meiner Suche: viele suchten nach Muttersprachler und nach Muttersprachlerinnen in diesem Bereich.
21	I: Stand das explizit in Stellenausschreibungen?
22	B: Ja, schon, nicht bei allen, aber bei einigen ja.
23	I: Okay und welche Rolle hat deine Migrationsgeschichte oder dein Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt gespielt, als du dann dabei warst, die Arbeit zu suchen? Es gibt manchmal auch Stellenausschreibungen, in denen sie konkrete Sprachkenntnisse verlangen und so weiter.
24	B: Was die Sprachkenntnisse betrifft, hat es keine Rolle gespielt. Aber ich als eine Person aus einem Nicht-EU-Land und ich als Studentin, die Master-Studentin hier darf ich nur 20 Stunden pro Woche arbeiten. Das ist gesetzlich so. Das hat schon eine Rolle gespielt und ich konnte bis jetzt nicht einen Vollzeitjob haben, nur Teilzeit halt.
25	I: Okay, wobei jetzt deine Firma einverstanden wäre, dich für mehr Stunden einzustellen?
26	B: Ja, ja. Das möchte ich meinem Arbeitgeber anbieten, wenn ich mit dem Studium fertig bin. Also jetzt bin ich fast am Ende meines Studiums.
27	I: Okay und wie war es zu Beginn deiner Lehre oder deines Unterrichts? Kannst du dich an diese Zeit erinnern?
28	B: Ja, ich kann mich gut an diese Zeit erinnern. Ich war aufgeregt und man kann sagen, dass ich auch Angst hatte. Warum? Weil ich dachte mir, dass ich etwas nicht wissen konnte. Also wenn sie mich etwas fragen, dann weiß ich nicht oder ich kann das nicht erklären, weil ich nicht so viel Erfahrung habe in diesem Bereich und ja, ich musste mich viel vorbereiten am Vortrag.

29	I: Meinst du jetzt mit "Wissen", was die Sprache angeht oder so ein Allgemeinwissen oder ein spezielles Wissen, fachliches Wissen? Was ist da genau gemeint?
30	B: Also spezielles Wissen ja, aber sprachliches Wissen auch. Ich kann relativ gut Grammatik erklären, aber irgendwie, wie ich am Anfang gesagt habe, fehlt mir manchmal der Wortschatz. Eigentlich gab es keine Probleme (lacht). Aber ich hatte diese Angst am Anfang. Und wie die Erfahrung zeigt, kommen immer wieder die Fragen von der Seite der Lernenden, also sie stellen immer Fragen. Manchmal sind sie nicht logisch. Aber trotzdem ICH, als Lehrende, ich muss sie beantworten können und verständlich beantworten, damit sie das verstehen. Dann musste ich mir überlegen, wie mache ich das? Anhand der Beispiele oder vielleicht anhand der Regel oder besser anschaulich zeigen? Ja, malen, auch vielleicht an der Tafel schreiben. Genau (...)
31	I: Okay. Inzwischen hast du die Erfahrungen gesammelt ja? wie lange bist du schon im Beruf?
32	B: 3,5 Jahre.
33	I: Okay und wie würdest du denn dein Verhältnis zu deinen Teilnehmern und deinen Teilnehmerinnen beschreiben?
34	B: Ich liebe meinen Job. Ich liebe das, was ich mache und das macht mir Spaß zu unterrichten. Okay, meine Gruppe, meine Teilnehmer*innen (...) Ja, ich habe immer ein gutes Verhältnis zu den Teilnehmer*innen. Ich versuche den Schwächeren zu helfen und ich versuche auch die Stärkeren miteinzubeziehen, damit sie sich gegenseitig unterstützen. Aber was meinst du mit dem Verhältnis? Ist es persönliches Verhältnis?
35	I: Ja, generell. Wie sehen sie dich als Lehrperson?
36	B: Okay, das ist eine konkretisierende Frage (lacht). Ja, ich hole mir immer Feedback ein. Ja, das machen wir am Ende der Woche, also jeden Freitag und (...) Also zweimal während des Kurses, also der Kurs dauert 14 Wochen, d.h. in der siebten und in der 14. Woche. Ja, eigentlich allgemein (...) empfinden sie mich ganz gut. Also ich habe solche Rückmeldungen bekommen, dass sie sehen, dass ich meinen Job liebe und dass ich viel für sie mache, also dass ich viel vorbereite, viele Materialien, verschiedene Übungsformen. Es werden verschiedene Fertigkeiten abwechselnd geübt. Also, sie sehen mich als eine engagierte Trainerin (...) Und ja, was vielleicht negativ ist / ich weiß nicht, ob es negativ ist, manchmal bin ich zu streng und ja, das haben sie mir auch gesagt, dass ich ein bisschen lockerer werden sollte.
37	I: Okay, also du bist ja im DaZ-Bereich, wo einige Teilnehmer und Teilnehmerinnen den politischen Prozessen wie Integrationsvereinbarung und halt der Prüfung ausgesetzt sind und kommen solche Themen auch zu Sprache im Unterricht?
38	B: Ja, also die Integrationsprüfung besteht aus einer Sprachprüfung und also einem Integrationsteil. Und wir haben nun einmal in der Woche und zwar am Donnerstag, wir haben Wertekurs, also da sprechen wir 3 Stunden oder mit der Pause zweieinhalb Stunden, wir sprechen über diese Themen.
39	I: Aber ich meine jetzt so aus persönlicher Sicht und Weise, ob die Teilnehmende jetzt mit dir im Unterricht auch darüber sprechen wollen, über diese Problematik. Also kommt es auch dazu?

40	B: Eigentlich selten. Sie bekommen zum Beispiel Briefe vom AMS, ich weiß nicht vielleicht von einem Spital und manchmal wenden sie sich an mich, damit ich ihnen helfe, weil diese Briefe sehr kompliziert formuliert sind. Sie verstehen diese Sprache nicht. Ich helfe ihnen, wenn ich Zeit habe. Aber ansonsten haben wir so eine Abteilung in unserer Firma und sie können direkt hingehen und dort bekommen sie Hilfe.
41	I: Okay, das ist so wie eine Sozialbegleitung oder?
42	B: Genau, ja.
43	I: Und also deine Gruppen, die du hast, die du betreust, ist heterogene Gruppe was um die Sprache und Nationalität angeht ja?
44	B: Ja, die Gruppe ist heterogen. Ich habe zwischen elf und zwölf Personen in der Gruppe. Ja, vielleicht fünf sprechen arabisch, sie kommen aus den arabischen Ländern und vielleicht die Hälfte dann aus Europa oder/und aus Asien auch.
45	I: Ja und wie kommst du selbst mit dieser Heterogenität klar?
46	B: Eigentlich ganz gut. Ich unterstütze diese Heterogenität. Ich versuche im Unterricht so zu gestalten, zum Beispiel, wenn sie in Gruppen arbeiten oder zu zweit, dann versuche ich, dass sie nicht dieselbe Sprache sprechen, also in einer Gruppe / versuche ich sie so zu bilden, die Gruppen //
47	I: // mischen.
48	B: Genau (...). Und es kann sein, zum Beispiel, zwei Personen, sie arbeiten zusammen und eine Person spricht, zum Beispiel, Polnisch und die andere Serbisch. Und sie können sich eigentlich gut verstehen, wenn sie sich sogar in ihrer Muttersprache äußern. Ja, ich bestehe darauf, dass sie Deutsch sprechen natürlich, aber wenn sie sich gegenseitig unterstützen in ihrer Muttersprache, dann ist es auch gut für mich.
49	I: Okay, wird deine Mehrsprachigkeit auch im Unterricht genutzt? und wie nutzt du das?
50	B: Ja, ich kann (...) also ein Wort aus dem Deutschen, das sie nicht verstehen // ich kann, zum Beispiel, in eine andere Sprache sagen, die sie verstehen, erstens und zweitens habe ich bemerkt: es wirkt immer positiv, wenn ich etwas auf Arabisch sage. Ich habe // ich kann ein bisschen Arabisch und wenn ich einen Satz auf Arabisch sage, den ich auswendig gelernt habe, dann freuen sie sich, also die Arabisch sprechenden Lernende.
51	I: Und wie kam es dazu, dass du Arabisch gelernt hast?
52	B: Im Rahmen des Studiums haben wir ein Seminar besucht. Das heißt „Kontrastsprache“ und wir sollten dann eine Kontrastsprache lernen, aber nicht lernen, also wie auf dem B2 oder B1 Niveau beherrschen, sondern // Wie war damals bei mir? (nachdenkt) Ich habe einen Kurs an der Volkshochschule besucht. Das sind 30 Unterrichts// na, 30 Stunden genau und da haben wir Schrift gelernt und dann haben wir angefangen zu lesen und natürlich ein bisschen zu sprechen.
53	I: Warum hast du dich für die arabische Sprache entschieden?
54	B: Das sollte eine Sprache sein, die eine andere Schrift hat. Ja und chinesisch oder Arabisch oder Farsi, ich habe mich für Arabisch entschieden.

55	I: War es damit zusammen verbunden, dass du es auch in deinem Unterricht anwenden könntest? Oder das war einfach nur so eine spontane Entscheidung "Okay, dann nehme ich Arabisch!"
56	B: Diese Sprache hat mich schon früher interessiert. Aber ich wusste, dass es nicht so leicht ist diese Sprache zu lernen. Aber dieses Seminar, also Kontrastsprache hatte ein Ziel und zwar, dass wir von der anderen Perspektive das sehen, also nicht von der Perspektive der Lehrenden, sondern von der Perspektive der Lernenden. Also ich war Lernende und ich konnte wirklich viel besser verstehen, wie schwer das ist für die Arabisch sprechenden Menschen Deutsch zu lernen. Es ist wirklich schwer. Ja, sie sind mit einer anderen Schrift aufgewachsen und das ist sehr kompliziert. Jetzt habe ich das persönlich erlebt und (...) ja, kann nur zustimmen.
57	I: Okay und wie reagieren sie, wenn sie einen Satz von ihrer Lehrerin auf Arabisch bekommen?
58	B: Sie freuen sich und sie lächeln und lachen, weil ich natürlich mit dem Akzent das ausspreche und sie möchten mir mehr beibringen. Also ich kann auch manchmal im Unterricht, ähm, zum Beispiel „danke“ auf Arabisch sagen oder vielleicht die Seitenzahl. Ja, dann freuen sie sich, WIRKLICH, weil dann hören sie was, etwas das sie gut können ja.
59	I: Ja und was ist mit deinen Erstsprachen jetzt, also [Name der Sprache] und [Name der Sprache]? Nutzt du sie oder hast du die Teilnehmer*innen, die auch gleiche Sprache sprechen und verwendest du dann bei ihnen, also deine Erstsprachen?
60	B: Also Erstsprache ist [Name der Sprache] und die Zweitsprache ist [Name der Sprache]. Im Unterricht nutze ich eigentlich diese Sprachen GANZ ganz wenig. Ich kann schon, wie ich früher gesagt habe, etwas übersetzen, aber ich versuche immer Deutsch mit ihnen zu sprechen. Wenn ich Regeln erkläre, dann spreche ich Deutsch. Es kann manchmal sein, dass sie mit mir [Name der Sprache] sprechen und ich habe // ich verstehe das und antworte auf Deutsch, weil ich mit ihnen Deutsch üben möchte. Wenn es nicht geht, wenn sie mich nicht verstehen, dann schon [Name der Sprache], aber GANZ selten. Das sind wirklich Ausnahmefällen.
61	I: Ähm (...) Und hat das eher die Funktion der Übersetzung?
62	B: Ja!
63	I: // Thematisiert du die Mehrsprachigkeit auch so als das Thema im Unterricht? jetzt nicht nur als Übersetzungssache, sondern eher so konkret einplanen als Unterrichtseinheit.
64	B: (...) Also, ob ich das thematisiere. Also ich fördere das, dass sie untereinander manchmal in anderen Sprachen sprechen. Ja, wenn es nicht geht, also wenn es anders nicht geht. ABER persönlich MEINE Sprachen zeige ich nicht so oft. Also sie wissen, dass ich auch andere Sprachen kann und wenn sie Hilfe brauchen, dann helfe ich ihnen. Aber mein Ziel ist / ich unterrichte Deutsch und mein Ziel ist, dass sie Deutsch lernen. Ich versuchen ihnen Deutsch beizubringen.
65	I: Okay und du hast gerade gesagt: sie wissen, dass du verschiedene Sprachen sprichst. Wie kommt es dazu, dass sie das wissen?
66	B: Also, am Anfang des Kurses stelle ich mich vor und ich sage, woher ich komme, was ich studiert habe, wo ich studiert habe und natürlich können sie das an meiner Aussprache

	erkennen, dass ich keine Österreicherin bin und dann fragen sie / wenn ich vergessen habe, das zu erwähnen aus welchem Land ich komme, dann fragen sie nach. Dann fragen sie aber so ganz direkt: „Woher kommen Sie?“ Dann sage ich ganz ganz ehrlich. Ja und eigentlich gab es kein Problem für die Gruppe. Ja, sie haben das immer begrüßt, ja.
67	I: Okay, ähm. Und also, bekommst du solche Fragen, „woher kommst du“ usw.? Wirst du denn oft wegen der Herkunft oder so, der Aussprache/des Akzents angesprochen?
68	B: Allgemein, oder?
69	I: Also sagen wir mal, jetzt eher im Kontext von deiner Arbeit?
70	B: Also am Anfang des Kurses bekomme ich diese Frage. Natürlich alle sind interessiert, daran interessiert, woher ich komme und wenn ich das einmal sage, dann wissen sie das schon. Oder wenn sie das nicht verstanden haben oder nicht gehört haben, dann fragen sie jemanden anderen, also einen Kollegen. Ja, also das reicht einmal zu sagen, dann wissen sie das. Und die Kolleginnen und Kollegen manchmal fragen sie, aber nicht oft. Ja, wir kennen einander und sie wissen das eh (lacht).
71	I: Okay und wie du selbst Deutsch gelernt hast, diese Techniken, gibst du sie im Unterricht weiter? Oder wird das thematisiert? Gibst du ihnen Ratschläge in dieser Hinsicht?
72	B: Ganz wenig. Warum? weil ich mich jetzt (lacht) / ja, ich habe das so verinnerlicht, dass ich jetzt so diese Techniken ja, dass ich jetzt sie nicht von mir irgendwie trennen kann. Natürlich verwende ich diese Techniken. ABER ich GLAUBE, ich verwende jetzt mehr die Techniken, die ich schon an der [Name der Universität] bekommen habe, also in meinem Master Studium. Dann verwende ich viele, natürlich, ja.
73	I: Und kannst du dann ein Beispiel nennen?
74	B: Zum Beispiel, wenn ich den Unterricht ein bisschen aufheitern möchte ja, dann kann ich die Lieder miteinbeziehen, Lieder in deutscher Sprache. Wenn ich sehe, dass die Teilnehmer mögen sie, dann drucke ich also ein Blatt mit einem Text, Text des Liedes ja und dann mache ich die Lücken, also da fehlen einige Wörter. Und dann spiele ich das Lied vor und sie sollten diese Lücken ergänzen. Ja, das ist / das macht ihnen Spaß. Besonders am Ende des Unterrichts und dann gehen sie gut gelaunt nach Hause. Ja und sie singen dieses Lied vor. Sie haben auch was gelernt. Ja, sie singen auf Deutsch.
75	I: Okay, kannst du dich vielleicht an eine Situation oder ein Beispiel erinnern, jetzt was mit deinen Teilnehmern zu tun hat? was Positives oder vielleicht was Negatives, was dir im Kopf geblieben ist?
76	B: (...) Ich habe eigentlich immer gute Gruppen und ja, beide / ich habe positive und wahrscheinlich ein bisschen negative Erfahrungen. Positiv / es gefällt mir, wenn ich sehe, dass ich ihnen was beigebracht habe. Ja, ich sehe die Person ähm hat sich verbessert und dass sie die Motivation bekommen hat um Deutsch zu lernen. Oder wenn sie versuchen, etwas Neues auf Deutsch zu sagen UND sie sagen das falsch und das ist sehr lustig. Manchmal entstehen solche Redewendungen wie / die ganz lustig klingen. Ja soll ich ein Beispiel sagen?
77	I: Ja.
78	B: Zum Beispiel, ich wollte in der Pause die Blumen gießen und ein Teilnehmer hat mir gesagt: „Ich habe schon die Blumen gegessen“ (Wir lachen). Er wollte sagen, „Ich habe schon gegossen“. Ich sehe, er hat versucht das Perfekt zu bilden ja. Ja und ich konnte

ihn verstehen. Aber das hat so lustig geklungen. Und ich / Am Anfang habe ich viele Spiele im Unterricht eingesetzt und sie haben sich sehr gefreut. Ich habe gesehen, dass es ihnen obwohl sie erwachsene Personen sind, ich habe gesehen, dass es ihnen wirklich viel Spaß macht, also mit Bewegung, mit einem Ball. Das war super. Und diese Stimmung, diese Atmosphäre im Unterricht - das ist wirklich was Gutes. Das fördert den Unterricht.

79 I: Und was negatives, was dich irgendwie //?

80 B: Ja, ich hatte auch so einen Fall. Also so schlimm war das nicht, aber natürlich das war Feedback für mich und ich konnte Konsequenzen daraus ziehen. Ähm, zum Beispiel, in einer B2 Gruppe, da haben die Lernenden gesagt, dass es ihnen langweilig ist, mit dem Lehrwerk zu arbeiten. Ähm, ja da habe ich versucht den Unterricht abwechselnd zu gestalten mit dem Lehrwerk, dann mit Unterrichts/ Prüfungsunterlagen, also mit dem Prüfungsheft. Also es gibt ein Heft für die Vorbereitung für die Prüfung. Und man kann auch Zeitungen nehmen ja. Und anhand der Texte damit arbeiten ja. Und was ich noch dazu sagen kann.(...) Was für mich negativ ist, also die B2 Gruppe, sie können relativ gut sprechen. Aber was Schreiben betrifft, besonders das Verfassen von Beschwerden und dann sind sie nicht so gut. Also sie geben sich Mühe eine Beschwerde zu schreiben, aber sie können nicht richtig den Satz formulieren und das ist sehr schwer für mich, weil ich auf diesem Niveau ihnen / also ich hab nicht so viel Zeit ihnen das beizubringen. Also wenn sie das nicht auf dem A2 Niveau gelernt haben oder A1 sogar, dann sind sie falsch, also in diesem Kurs. Und besonders die Arabisch sprechenden Menschen, sie formuliere die Sätze sehr kompliziert. Wenn sie einen Satz falsch formulieren, ich versuche es zu verstehen, was sie damit sagen wollten, und ich kann das nicht richtig umformulieren, weil ich nicht weiß / weil ich das nicht verstehe, was sie sagen möchten. Sie machen so viele Fehler und ich bin / ich war frustriert, weil ich ihnen nicht helfen kann. Erstens habe ich nicht genug Zeit, also jeder Person so viel Zeit zu geben, die sie brauchen, weil es eine Gruppe ist. Das ist kein Privatunterricht. Und zweitens brauchen sie selbst Zeit um das zu lernen, zu Hause, oder sollten sie das vielleicht früher machen. Ja das ist / das war frustrierend für mich.

81 I: Wie geht's dir damit? belastet dich das irgendwie?

82 B: Schon. Also ich brauche mehr Zeit für die Korrektur. Dann muss ich / oder ich muss sogar im Voraus mit ihnen besprechen, was wollten sie sagen damit. Das nimmt viel Zeit in Anspruch und das nimmt viel Energie. Und da sehe ich, dass ich viel, viel denken muss auch, ja.

83 I: Du hast gesagt, dass du, nachdem die Teilnehmende gesagt haben, dass es ihnen langweilig war, dann hast du die Methoden gewechselt. Also fragst du auch oder gehst du darauf ein, was die Teilnehmer wollen? auf die Wünsche? oder hältst du am Curriculum von der Institution? oder machst du Prüfungsvorbereitung? oder hast du dann selbst einen Plan: „Das möchte ich mit ihnen machen“ und das machst du auch.

84 B: Also wir haben einen Plan und wir haben ein Lehrwerk, mit dem wir arbeiten. Und natürlich arbeite ich mit diesem Lehrwerk. Ich muss nicht alle Lektionen aus diesem Lehrwerk nehmen und sie bearbeiten. Aber ich gehe nach diesem Plan und wenn ich sehe, dass es ihnen langweilig wird, dann (...) nehme ich was anderes. Ja, also ich mische das. Aber das Lehrwerk kann ich nicht auf die Seite schieben. Es geht nicht ja. (...) Ja, ich verwende auch die Arbeitsblätter, Zeitungen, Zeitschriften. Ja, Filme schauen können wir auch zusammen. Aber ohne Lehrwerk geht es nicht, für mich (lacht).

85 I: Okay, also kommen auch ein paar Themen im Unterricht, wo sie sagen: Oh, da möchten wir schon mehr erfahren. Also kommen verschiedene Themen von Teilnehmern selbst?

86	B: Nein, diesen Wunsch haben sie nie geäußert. Ich kann sehen ja, also wenn es ihnen Spaß macht, also wenn das Thema interessant ist, dann sind sie mehr lebendiger im Unterricht. Sie lachen mehr, sie machen Witze. Dann ist das Thema interessant. Aber viele Themen sind wirklich langweilig für die Teilnehmer*innen und das sehe ich sofort natürlich, ja.
87	I: Und dann mischt du halt, wo möglich ist ja?
88	B: genau.
89	I: Okay, (...) Jetzt hätte ich zu deinen Kollegen ein paar Fragen: Zum Beispiel, wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Kollegen beschreiben?
90	B: Ganz gut. Als ich angefangen habe, in der Firma zu arbeiten, da war überrascht, wie hilfsbereit die Kollegen und die Kolleginnen sind. Ich war überfordert mit Bürokratie, mit vielen Dokumenten, mit der Unterrichtsplanung und ich habe immer um die Hilfe gebeten und mir wurde immer geholfen. Das war positiv für mich. Ich war positiv überrascht ja. Und sonst haben wir ein gutes Verhältnis zueinander.
91	I: Warum positiv überrascht? Hast du das nicht erwartet?
92	B: Nein.
93	I: Darf ich fragen warum?
94	B: Weil, Jeder Person viel zu tun hat. Vielleicht hat sie diese Zeit nicht. Vielleicht ist die selbst im Stress. Und wie ICH war ja am Anfang. Und diesen Stress gibt es immer eigentlich, ja. Aber / (lacht) aus diesem Grund.
95	I: Kannst du dich vielleicht an ein Beispiel erinnern, was dir so im Kopf geblieben ist? Vielleicht was Positives oder vielleicht ein negatives Erlebnis mit deinen Kollegen? Dann beginnen wir vielleicht mit dem Positiven.
96	B: Positives, okay. Also am Anfang meiner Tätigkeit habe ich eine Vertretung bekommen, ganz spontan also in der Früh. Und das war ein A2 Niveau und ich hatte kein Lehrwerk. Also ich wusste nicht, was ich mit der Gruppe mache. Dann bin ich zu einer Kollegin gegangen, also gleich gegenüber von mir und ich hab sie gebeten mir das Lehrwerk zu borgen und sie hat mir das gegeben, mit der CD. Sie hat mir alles erklärt, alles gezeigt. Und obwohl sie ihre eigene Gruppe zu diesem Moment hatte; sie beschäftigt war. Also ich hab sogar das Lehrwerk für / ich weiß nicht für drei Tage von ihr bekommen. Das, ja, das war eine große Unterstützung für mich.
97	I: Okay, was Negatives, was dir so im Kopf geblieben ist?
98	B: Moment. Ich muss mal nachdenken. (...)
99	I: Konkurrenz? Die Prozesse der Entscheidung, würdest du da mitberücksichtigt? Oder der Austausch? wie findet der Austausch zwischen Kolleg*innen statt? Ich möchte mich nicht einmischen, aber vielleicht diese Punkte helfen dir.
100	B: (...) Moment, ich habe jetzt ein Beispiel. (...) Jaaa, ein Beispiel hätte ich. Das war auch am Anfang. Jetzt hab ich erzählt, dass alle Kolleginnen und Kollegen hilfsbereit waren. Ein Kollege war nicht so hilfsbereit. Ja, ich war ganz gestresst. Ähm und das war vor dem

Unterricht und ich habe etwas gebraucht. Ich weiß nicht was. Also ich wusste etwas nicht, wie man das macht. Also wir haben eigentlich das alles in einem Glossar, also alle Fragen. Also nicht Fragen, sondern viele Themen, also die das betrifft und man konnte in einem Glossar nachlesen: „Was mache ich, wenn ...“. Ja also und das ist alphabetisch / Die Themen sind alphabetisch geordnet. Genau und ich wusste etwas nicht und das war in der Früh vor dem Unterricht und ich habe dieses Glossar nicht bis zum Ende gelesen, weil das ist so ein dickes Heft, bis 100 Seiten. Und ich wusste das nicht und wenn ich das gelesen hätte, würde ich mir das nicht merken, weil das auf einmal zu viel war eigentlich. Und dann bin ich zu einem Kollegen gegangen um dort also um die Hilfe zu bitten. Und er hat mir geantwortet: „Hast du das nicht im Glossar nachgelesen?“ Und ich wollte in diesem Moment NICHT, dass er mich belehrt, weil ich ein konkretes Problem hatte; eine Herausforderung und ich bin nicht bei dir da um eine Belehrung zu bekommen ja. Wenn du mir helfen / habe ich mir gedacht: „Wenn du mir helfen kannst und Zeit dafür hast, dann hilf mir, wenn nicht dann sag einfach. Ich habe keine Zeit. Dann würde ich zu einer anderen Kollegin gehen“. Und ja, ich habe gesagt: „OKAY, ich habe nicht gelesen, kein Problem. Ich wende mich an eine andere Person“. Dann wurde ich doch geholfen.

101 I: Also von ihm?

102 B: Von ihm, genau. Ja, ich weiß nicht, wieso er mich belehren wollte (lacht).

103 I: Danach hat er doch sofort das angeboten //

104 B: Ja, das war ein bisschen so auch negativ überraschend für mich. Nachdem ich SO oft Hilfe bekommen habe, sofort (lacht), die ich nicht erwartet habe. Ja, aber trotzdem habe ich diese Hilfe bekommen (lacht).

105 I: Was ist mit dem Arbeitgeber oder mit dem Vorgesetzten? Also du bist bei einer Firma seit drei Jahren und das ist deine erste Arbeit, wo du sofort auch aufgenommen wurdest oder hast du auch inzwischen Arbeitgeber oder Arbeit gewechselt?

106 B: Nein, das ist meine Firma, wo ich angefangen habe zu arbeiten. Ja, sie haben mich sofort genommen. Sie haben für mich diese Arbeitsgenehmigung gemacht. Ähm, ja und die Vorgesetzte ist eine Dame. Die ist sehr engagiert, sehr aktiv. Sie setzt sich viel ein. Und (...) ich finde sie gut. Sie versucht uns zu motivieren, verschiedene Weiterbildungen zu machen. Sie hat sogar für uns verschiedene Weiterbildungen organisiert. Die haben an unserem Ort, an unserem Institut stattgefunden. Ja und jetzt wenn sie was Neues findet, eine Neuigkeit, dann schickt sie ein E-Mail aus und dann sind sie / sind wir informiert.

107 I: Okay, wie schaut es mit der Vielfalt im Lehrerzimmer? Habt ihr andere Kollegen oder vielleicht Vorgesetzte mit Migrationsgeschichte? also ja mit einer anderen Erstsprache als Deutsch?

108 B: Wir haben viele Kollegen und Kolleginnen mit dem Migrationshintergrund. Ich würde sagen. Das schätze ich so: Vielleicht 65 bis 70% haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Ja und die restlichen 30-35 % sind Österreicher und Österreicherinnen. So, das ist meine Einschätzung.

109 I: Okay und die Chefin selbst?

110 B: Die Chefin hat auch einen Migrationshintergrund. Aber ich vermute, dass sie in Österreich maturiert hat. Das weiß ich nicht, aber ich glaube. Also die ist schon lange in Österreich.

111	I: Was denkst du, ist es jetzt Normalität, was deine Situation abbildet?
112	B: Ja, diese Vielfalt finde ich auch gut. Also das sind die Personen, die studiert haben in ihrem Land und auch in Österreich. Sie haben einen Universitätsabschluss und die / (...) die können GEBRAUCHT werden natürlich. Warum nicht? Sie haben aber eine Geschichte hinter sich und sie haben eine Erfahrung. Und diese Erfahrung bringen sie mit. Man kann viel daraus lernen, meiner Meinung nach.
113	I: Erfahrung jetzt im Bezug / was um die Integration angeht und die Sprache, Sprachenlernen oder so?
114	B: Zum Beispiel, natürlich, sie haben selbst die Sprache gelernt. Sie können das ihren Lernenden beibringen ja. Vielleicht Ratschläge geben, wie sie das machen können, wie haben sie das gelernt. Und sie haben früher also in einem anderen Land gelebt. Diese Mentalität, die auch unsere Teilnehmer und Teilnehmerinnen haben, ist ihnen auch irgendwie bekannt und sie können auch damit umgehen, vielleicht besser umgehen. Das ist auch ein Vorteil, finde ich.
115	I: Weil du auch selbst Deutsch gelernt hast oder du auch selbst hier diese Prozesse, halt was mit Bürokratie etc. auch verbunden ist, kannst du auch die Lage / oder hilft dir das, diese ganzen Erfahrungen, was mit deiner Migration zu tun hat, deine Teilnehmer besser zu verstehen?
116	B: Ich glaube, sie sehen mich nur als Lehrerin, also als Trainerin, als Sprachtrainerin. Und was diese Geschichte betrifft, also diesen Weg zur Integration, dann (...) sind unsere Wege unterschiedlich, würde ich sagen, mein Weg und die Wege von meinen Teilnehmern und Teilnehmerinnen. Weil sie haben andere Rechte eigentlich. Zum Beispiel, wenn man die Personen aus den arabischen Ländern / wenn wir sie betrachten, dann haben sie / sie brauchen keine Arbeitsgenehmigung eigentlich. Sie müssen nur / sie haben einen freien Zugang zum Arbeitsmarkt. Sie müssen nur die Sprache lernen und vielleicht eine Ausbildung machen und vielleicht ihr Diplom nostrifizieren lassen.
117	I: Aber haben sie alle aus arabischen Ländern diese Möglichkeit? Ich meine, müssen sie nicht diese Integrationsprüfungen und so weiter erfüllen oder diese restlichen Hintergründe? Also ich meine, was ist deine Zielgruppe? Oder was weißt du generell über deine Zielgruppe, die du unterrichtest? Also sind sie, rechtlich gesehen, Asylwerber und Asylwerberinnen? oder anerkannte //?
118	B: Also meine Teilnehmer*innen, sie haben alle einen freien Zugang zum Arbeitsmarkt. (...) Das weiß ich ganz genau, weil ich mit denen auch die Lebensläufe erstellen muss und da muss man das angeben.
119	I: Okay und sie müssen sich jetzt nur sprachlich verbessern.
120	B: Ja. (...) Also sie müssen die Sprache lernen, eine Ausbildung machen, wenn sie diese brauchen und einfach ja (...) sich am Arbeitsmarkt integrieren.
121	I: Okay und welche Berufe haben sie?
122	B: Es ist unterschiedlich. Meistens sind sie also, zum Beispiel, die Frauen / entweder sind sie / Viele sind Hausfrauen. Natürlich haben sie keinen Beruf und vielleicht möchten sie eine Ausbildung machen oder Volksschullehrerin oder Kindergartenassistentinnen. Ähm, die Männer sind Köche, ähm, Hotelrezeptionisten, ähm, welche noch (...). Zum Beispiel

	aus Europa haben die Männer solche Berufe, wie Tischler, Elektrotechniker, Mechaniker. (...) Ja, ich kann mich jetzt nicht so erinnern.
123	I: Okay (...) und (...) zurück zu deinen Kolleginnen. Spielt deine Migrationsgeschichte eine Rolle bei deinen Kollegen? oder kannst du dich vielleicht an ein Beispiel erinnern, was jetzt damit zu tun hat oder mit deiner Mehrsprachigkeit?
124	B: Ich weiß es nicht, ob es für sie eine Rolle spielt, dass ich einen Migrationshintergrund habe. Also natürlich gibt es einen Austausch, also IMMER. Und das finde ich gut. So Austausch, was den Unterricht betrifft, was die Gruppen betrifft, was die Bürokratie betrifft. Aber darum geht es nicht. Aber vielleicht wie sie mich sehen, möchtest du wissen?
125	I: Ja!
126	B: Ich glaube (...) Ich glaube, ich bin mir aber nicht sicher (lacht), ich glaube eh positiv, weil ich schon die Rückmeldungen bekommen habe, dass sie von solchen Menschen, die im Ausland geboren wurden, die in Österreich studiert haben und jetzt in einer Fremdsprache unterrichten, / also sie sehen das als ein großer Vorteil. Und viele sagen: „Ich könnte sowas nicht machen, also ins Ausland fahren erstens und zweitens die Sprache zu erlernen, also auf so einem guten Niveau (...) und diese Sprache zu unterrichten“. Also sie unterstützen das.
127	I: Ja, also das sind jetzt diejenige, die Deutsch als Erstsprache haben ja?
128	B: Genau, ja ja!
129	I: Okay, also das ist diese Bewunderung.
130	B: Genau, ja ja. Natürlich habe ich schon die Meinungen gehört und die nehme ich nicht so übel. Also ich / das betrifft mich nicht direkt, sondern die Lehrende mit Migrationshintergrund, also ALLE. Da habe ich die Meinungen von den Erstsprachlern gehört, dass diese Personen mit Deutsch als Nicht-Erstsprache / dass sie sich nicht so / MANCHMAL nicht so gut, wie war das, nicht so gut äußern können, ja. Ja, natürlich, dass sie ein besseres, dass die Muttersprachler ein besseres Sprachgefühl haben, das kann ich nur zustimmen natürlich! Und sie haben eigentlich recht, finde ich, weil ich das selbst spüre. (...) Wenn mir der Wortschatz fehlt manchmal, ja. Aber sonst, nur diese Bewunderung. Ja, dass man so zielstrebig ist, dass also geduldig und so weiter.
131	I: Okay (...) Und wenn ein Wort dir nicht einfällt, wie fühlst du dich selbst?
132	B: Am Anfang meiner Tätigkeit konnte das mich schon im Stress versetzen vielleicht. Aber jetzt nicht mehr. Warum? Ich sehe nur Vorteile. Ich versuche so Synonyme zu finden ja. Oder vielleicht etwas zu paraphrasieren. Und (...) Ich / im Zuge meiner Vorbereitung für den Unterricht versuche ich schon, wenn ich nicht weiß oder wenn ich mir nicht ganz sicher bin, wie ich dieses Wort erklären kann, dann versuche ich schon Synonyme zu finden im Voraus ja. Und das ist gut für mich, weil ich mich so ständig entwickeln kann. Das mag ich. Und wenn ich zum Beispiel, WENN ich, / WENN es passieren sollte, dass ich nicht weiß im Unterricht, wie ich das erklären kann, dann ist das auch kein Problem. Ich kann das so diese Situation / aus dieser Situation, also ich kann sie ein bisschen sozusagen entspannen diese Situation. Ich kann zum Beispiel mein Handy nehmen und ein Bild von diesem Wort zeigen. Das ist auch gut. Also man kann nicht alles wissen und die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, sie verstehen das auch, dass man nicht alles wissen kann. Sie nehmen auch das locker.

133 I: Okay. Und was macht für dich persönlich einen guten DaZ-Lehrer oder eine gute DaZ-Lehrerin aus?

134 B: Also (...) Meiner Meinung nach muss eine gute DaZ-Lehrende verschiedene Fertigkeiten im Unterricht einsetzen, also abwechselnd ja: Sprechen, Schreiben, Hörverstehen, Lesen und auch ähm, (...) Hör-Sehverstehen ja, Eine neue Fertigkeit. Das ist auch wichtig. Dann (...) Ich hatte so viele Ideen (lacht) (...) Aha, dann ist / meine Meinung nach ist es auch wichtig, dass nicht nur ICH, als Lehrende vor der Gruppe auf der Bühne „tanze“ und sie bespaße, ja, es sollte kein Plenum sein ja. Sollte ein Austausch sein! Für mich ist es wichtig, dass nicht ICH die ganze Zeit spreche und ihnen etwas zeige und erkläre, sondern, dass sie die Initiative auch ergreifen ja; vielleicht ihnen einen Auftrag geben, zum Beispiel einen Artikel zu lesen und das zu präsentieren, damit sie auch sprechen ja. Das wäre für mich perfekt, WENN ich 30% der Zeit aktiv bin, also ich meine nicht aktiv, sondern dass ich spreche und 70% der Zeit sprechen die Teilnehmer und die Teilnehmerinnen. Das hat auch, ähm, unsere Kollegen gesagt. (...) SIE müssen aktiv sein. Ich bin eh Aktiv. Also ich ziehe mich nicht zurück, wenn sie aktiv sind. Ich bin auch daran beteiligt, ja. Ich gehe zum Beispiel von Gruppe zu Gruppe und unterstütze sie. Ich helfe ihnen. Ich muss ihnen zuhören, etwas korrigieren, etwas verbessern, ja. Ich bin eh da. Aber ich möchte, dass sie diese Motivation haben und versuchen, selbstständig zu lernen. Ja, ist es / Ich begrüße das auch, wenn sie sich gegenseitig in ihrer Muttersprache helfen, besonders wenn sie eine grammatikalische Regel nicht verstehen. Das ist kein Problem für mich. Natürlich sage ich: „So wenig, wie möglich in ihrer Muttersprache sprechen“, aber wenn das Grammatik betrifft, dann bin ich offen und sie dürfen das machen. (...) Also für mich ist wichtig, dass sie selbst Initiative ergreifen, dass sie selbst aktiv sind und dass sie diesen Wunsch haben Deutsch zu lernen. Also mit Spaß, vielleicht mit ein bisschen Anstrengung, aber das gehört auch dazu.

135 I: Und wie hast du selbst gelernt zu unterrichten?

136 B: NUR immer im Prozess, im Unterrichtsprozess. Natürlich haben wir auch viel an der Uni gelernt, wie man unterrichtet. Aber richtig unterrichten lernt man, glaube ich, erst (lacht) im Unterricht. Weil wie unser Professor gesagt hat, wenn man / also man hat einen Plan für den Unterricht und zum Beispiel man hat zwei Gruppen. Es läuft in zwei Gruppen / verläuft der Unterricht unterschiedlich; nicht immer nach dem Plan erstens und zweitens GANZ unterschiedlich. Genau man muss flexibel sein. Man muss sich anpassen können also an die Gruppe, an das Niveau und ja NUR im Unterrichtsprozess, glaube ich (lacht).

137 I: Das Fachwissen oder pädagogisches Wissen, also woher hast du das angeeignet? oder //

138 B: Natürlich, das muss man schon können! Ja, natürlich, aus meinem Studium ja aber //

139 I: Aus dem Studium, DaF/DaZ meinst du? Was war dein Bachelor-Fach nochmal?

140 B: Das war Deutsche Philologie. Da hatten wir auch, zum Beispiel, andere Fächer, wie Psychologie, Philosophie, Weltliteratur. Und das war auch gut. Das hat mir auch geholfen. Natürlich Methodik, auch Methodik - das finde ich GANZ wichtiges Fach für unseren Beruf.

141 I: Und das war dann im Rahmen der universitären Ausbildung.

142 B: Genau, ja.

143 I: hier und // in //

144	B: //Ja,// in meinem Heimatland und hier auch in Österreich.
145	I: Ja, okay und was sind für dich die Herausforderungen als DaZ-Lehrende bisher gewesen?
146	B: Erstens ist es sehr herausfordernd für mich in einer bildungsfremden Gruppe zu unterrichten. Wenn es zum Beispiel, ähm, eigentlich spielt es nicht so eine große Rolle, welches Niveau das ist, A1 oder A2, aber besonders schwierig ist es, wenn es ein Alpha Kurs ist und die Menschen sind, die dort sitzen, bildungsfremd. Wenn sie wenig oder nie in ihrem Heimatland in die Schule gegangen sind, das ist sehr kompliziert für mich. Da erfordert viel Energie von meiner Seite. Vielleicht muss ich eine Schauspielerin sein, also (lacht) das ist schwer. UND die zweite Herausforderung, dass die Gruppen manchmal nicht richtig gebildet sind ja. Also natürlich kann es sein, dass also // die Gruppen werden (...)
147	I: Eingestuft.
148	B: Natürlich eingestuft ja. Sie haben verschiedene / manchmal, manchmal haben sie verschiedene Niveaus. Oder zum Beispiel, einige Personen können gut sprechen, weil sie in Österreich schon gearbeitet haben. Aber was schreiben betrifft, dann sind sie viel, viel schwächer als der Rest. Ja diesen Ausgleich gibt es nicht und manchmal ist es kompliziert.
149	I: (...) Und wie gehst du damit um, wenn es dazu kommt? also / oder was wünschst du dir in dieser Hinsicht, dass es gemacht wird?
150	B: Ich wünsche mir, wenn ich eine B1 Gruppe habe, dann wäre es gut, wenn sie einen A1 Kurs besucht haben. Wenn sie früher gelernt haben, den Satz richtig zu formulieren, zu bilden, dass das Verb auf dem zweiten Platz steht ja. Sie sollten wirklich einen A1 Kurs besuchen, einen Kurs, einen Deutschkurs. Ja, ich kann nicht viel erwarten natürlich von den Personen, aber so solche Grundlagen, das ist schon ein Muss.
151	I: Aber sie haben das schon vorher besucht //
152	B: Nicht alle! Nicht alle! Manche Personen kommen, zum Beispiel, in einen B1 Kurs. Das ist ihr erster Kurs.
153	I: ahaaa.
154	B: Sie haben Deutsch in der Arbeit gelernt.
155	I: Ahaa, also // sprachlich //
156	B: // Sprachlich // ja und schreiben können sie auch. Aber sie machen auch viele Fehler.
157	I: Okay, so gesprochenes Deutsch.
158	B: Ja, genau.
159	I: Und was ist von Arbeitsbedingungen her? Also bist du damit zufrieden oder wünschst du dir da Verbesserungen?

- 160 B: Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden. Ich kann mich nicht beschweren. Wir haben natürlich manchmal viele bürokratischen Sachen zu erledigen, aber wahrscheinlich gehört das alles dazu (lacht). Und wir müssen damit zurechtkommen. Manchmal fehlt mir die Zeit, also für die Korrektur, für die Vorbereitung. Ja, ich hätte mehr Zeit dafür.
- 161 I: Und diese ganze Bürokratie, die du machen musst, ist es auf jeden Fall von einer Lehrperson / muss gemacht werden? oder von einer externen Person, ich meine jetzt einer Kollegin, die im Sekretariat arbeitet //
- 162 B: Nein, wir haben Sekretariat, aber sie haben andere Sachen zu tun. Und die Lehrpersonen, die müssen diese Bürokratie machen.
- 163 I: Okay und die Zeit, was dir fällt, ist es bezahlt, nicht bezahlt? also bekommt ihr das ausbezahlt? Und geht sie jetzt von deinen Arbeitszeiten hinaus?
- 164 B: Ich kann nicht sagen, dass es viel hinausgeht. Wir haben Vor- und Nachbereitungszeit eigentlich ja.
- 165 I: Was bezahlt ist.
- 166 B: Genau, was bezahlt ist ja. Aber es ist nicht immer genug für mich. Vielleicht für eine andere Kollegin ist es genug, reicht es für sie.
- 167 B: Also du denkst, dass es personenbezogen ist, bzw. ist von Person zu Person abhängig? Oder beschweren sich doch auch die anderen? //
- 168 I: // Die anderen // wünschen sich auch mehr Zeit dafür, für diese Sachen. Und wenn ich, zum Beispiel, diese bürokratischen Angelegenheiten erledigen muss, dann nehme ich das, also ich mache das während meiner Unterrichtszeit, was ich schade finde, weil ich möchte schon Deutsch unterrichten. Aber diese vielleicht 10 Minuten brauche ich um das zu erledigen, sonst wird das / also nach dem Unterricht wird es zu spät schon. Oder ich vergesse etwas. Es ist auch nicht so gut ja. Dann muss ich leider meine Unterrichtszeit nehmen, diese 10 Minuten oder 5, manchmal 15. Es ist unterschiedlich.
- 169 I: Ich wollte gezielt nachfragen, weil du das also / müssen deine Teilnehmer*innen die Prüfungen ablegen? oder müssen sie Integrationsvereinbarung nicht mehr erfüllen? weil sie schon hier Staatsbürgerschaft haben? oder was ist ihr Status? verstehe ich nicht so ganz von deinen //
- 170 B: Ganz wenige haben die Staatsbürgerschaft, die österreichische Staatsbürgerschaft.
- 171 I: Sie haben nur Niederlassungen quasi.
- 172 B: Genau. Und sie müssen auch diese Integrationsprüfung ablegen, vor allem ist das auf dem A2 und auf dem B1 Niveau. Und wir müssen sie darauf auch vorbereiten, auf diesen Werteteil.
- 173 I: Was ist das für eine Prüfung nochmal? ÖIF oder?
- 174 B: ÖIF und ÖSD Prüfung.
- 175 I: ÖSD auch, okay. Und das musst du auch thematisieren, neben / unter anderem.

- 176 B: Ja, wir machen das einmal in der Woche. Und dann vor der Prüfung, wir besprechen dann alles allgemein. Dann wir haben auch extra Hefte dafür, diese Wertehefte. Und dort sind viele Fragen aufgelistet, die wir im Unterricht besprochen haben, also die Themen zu diesem/ Und wir machen das noch einmal am Schluss.
- 177 I: Okay. Und wie kommst du damit klar? ganz normaler Unterricht, plus Werte vermitteln, da auch auf die Prüfungen vorbereiten. Also das sind dann verschiedene Funktionen, die du erledigen musst.
- 178 B: Die Werte / Also Bürokratie, Werte, Prüfungsvorbereitung, Erstellung von Lebensläufen, die sind schon in dem Plan miteinbezogen und natürlich ist es nicht so leicht Deutsch / einfach Deutsch zu unterrichten und etwas beizubringen, weil es kann sein, dass ich in einer Woche, zum Beispiel, zwei Tage für Deutsch-Unterricht habe und dann einen Tag für Erstellung der Lebensläufe, noch einen Tag für den Wertekurs und noch einen Tag für einen Zwischentest, also für die Kontrolle. Und es kann natürlich sein, es gibt so eine Woche, wo du für den Deutsch-Unterricht ja nur zwei Tage hast. Aber Werte / bei Werte lernen sie auch Deutsch. Bei der Erstellung der Lebensläufe lernen sie auch Deutsch. Also das gehört auch dazu. Aber ich, als Lehrperson, ich muss das alles berücksichtigen, also einfach im Hinterkopf haben, dass das auf dem Plan steht und dass ich das nicht vergesse.
- 179 I: Auf dem Plan von der Institution.
- 180 B: Genau.
- 181 I: Ja, okay und in wie vielen Monaten musst du das alles erledigen? Und ein Kurs/ wie lange gedauert das?
- 182 B: Ein Kurs dauert 14 Wochen, also drei Monate, drei und halb Monate.
- 183 I: Und ist es dann schaffbar, also schaffen die Teilnehmende in dieser Zeit die Prüfungen abzulegen? Reicht diese Zeit für sie aus?
- 184 B: Ja (verzögert). Diese Zeit reicht für sie. Natürlich muss / Also eine große Rolle spielen die Lehrpersonen in diesem Prozess. Die Lehrperson, sie muss sich immer daran erinnern, dass sie / dass ihnen etwas fehlt im Lebenslauf, dass sie das ergänzen sollen. Weil alleine machen sie das NICHT. (...) Und die Prüfungsvorbereitung findet schon / also sollte nach dem Plan in den letzten zwei Wochen stattfinden. Aber ich beginne das schon in der Mitte des Kurses, also vielleicht in der 6. 7. Woche. Ich mache vielleicht ein bisschen langsamer ja. Ich bespreche alles explizit. Aber ich habe das Gefühl, dass sie mit dem Inhalt und mit dem Ablauf vertraut sind. Das ist mir auch wichtig.
- 185 I: Okay und gibt es Konsequenzen, wenn sie nicht diese Prüfungen ablegen?
- 186 B: Für mich oder für sie? (lacht)
- 187 I: (lacht) Nein, also für sie, für die Teilnehmende.
- 188 B: Viele / also nicht viele, einige brauchen die ähm, das Zertifikat für das Visum. Viele brauchen, wenn sie eine Ausbildung machen möchten, dann brauchen sie ein bestimmtes sprachliches Niveau. ABER viele machen, also besuche einen Kurs vielleicht zweimal. Sie können dann noch einmal einen Kurs besuchen und die Prüfung ablegen.

- 189 I: Also das frage ich deshalb, weil / Beschwerden sie sich vielleicht oder stressen sie sich selbst oder haben sie diesen Prüfungszwang? „Ja, ich muss das jetzt unbedingt schaffen, sonst gibt es für mich Konsequenz“, also sagen sie das zu dir?
- 190 B: Ja, eigentlich selten. Ja die, die für das Visum das brauchen, dann sagen sie mir das ja. Aber wenn sie das für eine Ausbildung brauchen, dann wenn sie das nicht schaffen, dann können sie natürlich das verschieben, noch einmal einen Kurs besuchen und die Prüfung noch einmal ablegen. (WC-Pause)
- 191 I: Was ich dich auch gerne fragen würde: Welche Veränderungen sind notwendig, was denkst du, im DaZ- Feld? Oder was wünschst du dir jetzt, dass es sich in diesem Feld etwas ändert?
- 192 B: Ich glaube, das hab ich schon mal angesprochen. Aber ich kann das noch einmal sagen. Also die Gruppen richtig zu bilden. Also ich bekomme eine Gruppe ja, sie kommt zu mir und manchmal haben sie verschiedene Niveaus, erstens. Und sie / manchmal haben sie verschiedenen Bildungsgrad. Das ist auch wichtig, also erstens und zweitens vielleicht ein BISSCHEN mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung.
- 193 I: Die bezahlt /
- 194 B: Die bezahlt ist (lacht), natürlich. Vielleicht fällt mir noch was ein (...) Vielleicht, ja, einen (lacht) die Kursräume, die relativ groß sind (lacht). Damit alle Platz haben. Ja, damit ich / nicht nur Corona bedingt / damit ich Platz habe und mit ihnen auch so ein Spiel SPIELEN kann. Also, ein bisschen / sich ein bisschen bewegen, damit die anderen und ich auch /damit sie sich nicht eingeschränkt fühlen. Ja, das wünsche ich mir auch (lacht) einen großen Kursraum.
- 195 I: Hast du das eigentlich / oder sprecht ihr darüber auch bei euren Vorgesetzten? Werdet ihr gefragt, was ihr braucht? Was ihr so wünschst?
- 196 B: Ja, ja, wir können das besprechen. Also wir können einen Vorschlag, oder einen Wunsch äußern. Wenn es geht (lacht), dann natürlich sie reagieren darauf ja. Aber manchmal geht es nicht immer, zum Beispiel, einen größeren Kursraum zu bekommen.
- 197 I: Aber diese Entscheidungen / werden auch die Stimmen von euch gehört? Was denkst du?
- 198 B: Also von meiner Seite kann ich nur „Ja“ sagen. Also meine Stimme wird gehört. Wenn ich etwas brauche, dann wende ich mich an die Vorgesetzte oder die Personalabteilung und ich habe nur gute Erfahrungen.
- 199 I: Also du hast ja erwähnt, dass in vielen Stellenausschreibungen die Muttersprachler gesucht / also manchmal explizit gesucht werden. Und was denkst du selbst an dieses Konzept? Oder wie fühlst du dich selbst dabei? (unv.) (...) Oder was sind deine Gefühle diesbezüglich, wenn du das liest?
- 200 B: Von einer Seite finde ich das gut, weil, wenn ich mich nicht irre, zum Beispiel in der Volksschule dürfen nur die Lehrerinnen unterrichten und die Lehrer, die Deutsch als Muttersprache haben. Also das sind die Klassen 1-4 ja, also / oder die Lehrer*innen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, aber die nicht so starken Akzent haben. Ja, habe ich sowas gehört und das finde ich eigentlich (stottert) also von einer Seite okay. ABER von der anderen Seite, glaube ich, dass man auch den Personen, wie ich, eine Chance geben sollte, weil sie auch STUDIERT haben, viele. Also sie haben sicher in ihrem Land

	studiert, also Deutsch und sie haben auch hier in Österreich studiert, das ist schon / also viel Wert, ja. Und wenn man ihnen eine Chance gibt und sie MÖCHTEN in diesem Bereich arbeiten, sie werden sich ständig entwickeln. Sie werden sich verbessern. Sie werden weiterlernen, also im Arbeitsprozess, unter den Kollegen und Kolleginnen. Das ist auch gut. Und wenn ich mir denke, zum Beispiel, wenn ich jetzt mein Englisch verbessern möchte, ist es / wäre es für mich okay einen Lehrer oder eine Lehrerin zu haben, die Englisch nicht als Erstsprache hat. Ich würde zustimmen. Ich würde „Ja“ sagen. (...) Warum nicht?! (...) Also deswegen glaube ich, dass man die Personen, die einen Migrationshintergrund haben, eine Chance geben sollte.
201	I: (...) Als du gesagt hast, also in der Volksschule / da mit dem Akzent. Ist das verwirrend? Oder warum begrüßt du das?
202	B: Wahrscheinlich deswegen, weil die Kinder also mit 6/7 Jahren, wahrscheinlich können sie das irgendwie, ich weiß es nicht, unbewusst nachmachen, also nachsprechen. Es ist nicht so verwirrend, aber wahrscheinlich hat das Auswirkungen auf die Sprache der Kinder.
203	I: Eine Frage noch: Wie viele Bewerbungsgespräche hattest du insgesamt? oder wurdest du eingeladen zu Bewerbungsgesprächen?
204	B: Insge // Also ich habe viele, na ja, relativ viele Bewerbungen geschickt. Und entweder war die Stelle schon besetzt oder sie haben Lehrpersonen mit Deutsch als Erstsprache gesucht. Und ich hatte insgesamt circa ähm, nicht viele, circa vier Vorstellungsgespräche. (...) Drei sogar, vielleicht sogar drei oder vier. Ich kann mich nicht mehr so erinnern. Also an einem Institut habe ich ähm hospitiert, an einem Tag und auch sogar dem Lehrer geholfen beim Unterrichten, weil er ein Mathelehrer war, ja und er wusste nicht, wie er die Grammatikregel erklären kann. Da habe ich geholfen.
205	I: Ja und was hat der Mathelehrer da gemacht?
206	B: Er hat Deutsch unterrichtet, weil ich / ich weiß nicht ,ob es eine Vertretung war, ob sie vielleicht an diesem Tag keine Lehrperson hatten und der Mathelehrer ist einfach eingesprungen.
207	I: Okay (...). Alles klar. Ähm, haben wir sonst was vergessen? möchtest du was oder würdest du etwas gerne noch ansprechen? oder ich schaue mir jetzt kurz in meinen Leitfaden (lacht). Ah ja, eine letzte Frage vielleicht: denkst du, dass deine eigene Migrationserfahrung einen Einfluss auf deine Arbeit genommen hat? (...) oder Einfluss nimmt? (unv.)
208	B: Kannst du das / Welchen Einfluss? Kannst du das konkretisieren?
209	I: Ähm (...) „Kann ich die Lage von Teilnehmern verstehen“, oder sie sehen dich als /oder sie suchen dich auf als Ansprechpartnerin für verschiedene Sachen. Oder //
210	B: Das machen sie schon. Also das sehe ich, dass sie mir vertrauen können, die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, weil sie sich an mich mit delikaten Fragen wenden (...), die nicht den Unterricht betreffen. Wenn sie mich sowas fragen oder auch um Hilfe bitten oder einen Rat zu geben, dann sehe ich das so, dass sie mir vertrauen. Aber ich glaube nicht, dass mein Migrationshintergrund eine Rolle spielt. Das ist nur persönlichkeitsbezogen. (...) Ich weiß es nicht. Ich glaube NICHT (...)
211	I: So im Unterrichtsgeschehen (...), bei den Kolleginnen. (...)

212 B: Vielleicht kann er nur davon profitieren, dass ich die anderen Sprachen gut kann. Und dass ich immer wieder mein Deutsch vervollständige. Aber sonst kann ich nicht sagen, dass er so einen großen Einfluss auf meine Tätigkeit hat. (...). Ich bin so gewohnt (lacht) selbstständig zu arbeiten, ja. Also immer zu studieren, immer was Neues zu lernen und das hat nicht mit Migrationshintergrund zu tun, sondern mit meiner Persönlichkeit. Wahrscheinlich muss ich diese Hürde überwinden ins Ausland zu ziehen. Vielleicht gehört es auch dazu (lacht). Aber ich kann nicht sagen, dass es einen Einfluss auf meinen Job hat, auf meine Tätigkeit.

213 I: Okay. dann bedanke ich mich für das Interview.

214 B: Hoffentlich hat das gepasst (lacht). Und ich konnte alle Fragen beantworten.

215 I: Ja, ja, wir haben, glaube ich, alles besprochen was ich ansprechen wollte. Ich danke dir tausendmal, dass du dir dafür Zeit genommen hast.

216 B: Bitte.

217 I: Okay, dann verabschiede ich mich.

Interviewpartnerin 2

1	I: Erstmal danke (Name der Interviewpartnerin 2), dass du an meinem Interview teilnimmst.
2	B: Bitte, sehr gerne.
3	I: Du weißt ja worüber ich schreibe. Ich schreibe über die Lehrkräfte / also DaZ-Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte und über ihre Erfahrungen im Berufsalltag und ja, erste Frage ist, dass du vielleicht über deine eigene Migrationsgeschichte mir kurz erzählst. Wie ist es dazu gekommen, dass du in Wien oder nach Österreich generell gekommen bist.
4	B: Genau. Ich erzähle jetzt mal ganz, ganz kurz. Ich wohne in Österreich schon seit 2009. Ich bin als Studenten-Migrantin sozusagen hier gekommen. Ich habe selbst auch mal Germanistik in Georgien gelernt und dann wollte ich halt mein Studium weitermachen und da habe ich mich entschlossen: okay, gehe ich entweder nach Deutschland oder nach Österreich und da hatte mit Österreich leichter geklappt und es / ja, bin einfach (lacht) jetzt mal aus diesem Grund hier. Und es ist schon lange her. Aber ja, am Anfang war das GENAU Studium mein ZIEL, hier einfach in Österreich zu studieren.
5	I: Okay und wie würdest du selbst deine Beziehung zu der deutschen Sprache beschreiben? Also wie und wo hast du das gelernt?
6	B: Okay, also am Anfang, wie gesagt, ich habe Germanistik studiert. Ich habe es //
7	I: In [Name des Landes].
8	B: Genau, in [Name des Landes]. Deutsch habe ich auch mal in der Schule als zwei / als / Sagen wir mal so: Russisch was erste Fremdsprache und dann kam Deutsch ja. Deutsch war auch mal Fremdsprache. Aber das war halt nicht lange, ja. Mit einem ganz niedrigen Niveau habe ich mal in der Schule begonnen und da habe ich mal meine Kenntnisse weiter verbessert, aber in Deutschland. Ich war auch mal in Deutschland. Dort habe ich mal die Intensiv-Deutschkurse gemacht und da wurde meine Sprache ziemlich gut. Dann (...) ja, und seitdem ich in Österreich lebe, vertiefe ich die Kenntnisse fast jeden Tag ja. Ich bin so voll integriert in der Sprache schon, sagen wir mal so.
9	I: Okay und wie ist es dazugekommen, dass du DaZ-Lehrerin geworden bist?
10	B: Also Studium wollte ich mal am Anfang, habe ich gesagt. Vielleicht doch nicht unbedingt, was mit DaF/DaZ zu tun hatte. Aber es gab damals im Jahr 2009 nicht so viel Auswahl ja. Ich MUSSTE schon sogar DaF/DaZ auswählen und ja, genau da / deshalb habe ich mal mit DaZ/DaF Magister angefangen.
11	I: Warum war das ein Muss?
12	B: Weil ja / weil es gibt ja/ wenn man halt Geisteswissenschaft Bachelor Abschluss macht, da hast du nicht so viel Auswahl. Schwerpunkt war Germanistik und ich / na ja, sagen wir mal so, in Anführungszeichen musste ich schon DaF/DaZ Magister auswählen ja. Und dann habe ich mal genau an der [Name der Universität] DaF/DaZ Magister ausgewählt.
13	I: Okay und Germanistik in [Name des Landes], das hast du abgeschlossen?
14	B: Genau, abgeschlossen.

15	I: Und hier halt weiter mit dem Master gemacht. Aha, okay und wie und wo hat dein beruflicher Weg begonnen?
16	B: Aha, beruflicher Weg. Das hat im Jahr 2015 begonnen (denkt nach). Genau, richtig (...) Da war ich schon ganz frisch aus meiner Karenz. Und ja genau, mein Kind war da 15 Monate alt. Habe ich mal da einen Job gesucht und ja. Ich habe GANZ leicht, eigentlich / da hatte ich echt ein großes Glück gehabt ja. Und ganz leicht habe ich meinen ersten / als DaZ-Trainerin einen Job gefunden.
17	I: Also du hast quasi /das war gewünscht, dass du in diesem Bereich auch //
18	B: Ja, dann schon, ja. Als ich den Job gesucht habe, da war ich natürlich / mein erster Gedanke war: „Aha, vielleicht probiere ich doch mal mit meinem Beruf, also mit meiner (...) wie ist das (...)
19	I: Branche halt.
20	B: Ja, genauso. Ja und dann war nicht schwierig. Vielleicht später sage ich mal, warum. (...) Im Jahr 2015 war so einfach (...) Ja, da war genau eine große Flüchtlings / (...)
21	I: // Welle?
22	B: Richtig! Welle und da gab wahnsinnig viele Arbeitsangebote in diesem Bereich. Ja, und dann [Name der Institution] oder halt die anderen Institute, war das [Name der Institution] oder war da [Name der Institution], haben wirklich wahnsinnig viele angeboten ja, im Jahr 2015/2016 Ja. Da war echt viel los in diesem Bereich. Und dann ja, hatte ich mal Glück, dass ich mal fertig war mit der Karenz und dann habe ich begonnen, dann mit der Arbeit.
23	I: Okay, also damals halt, wie lange hast du dann die Arbeit gesucht?
24	B: GAR nicht gesucht. Ich habe mich beworben bei [Name der Institution] und eine Woche oder paar Tage später habe ich mal eine Rückmeldung bekommen, ob ich auch mal Zeit für ein Vorstellungsgespräch hatte ja. Das war das.
25	I: Okay, und seitdem wie oft hast du denn die Arbeit gewechselt?
26	B: Gar nicht. Gewechselt habe ich nicht. Aber Projekt habe ich gewechselt ja. Es war / Am Anfang war [Name des Projekts]. Das ist das Projekt für Jugendliche, Flüchtlinge und Asylsuchende und da war ich fast drei Jahre lang. Dann war ich in Karenz und nach der Karenz war ich in einem anderen Projekt. Und das ist nämlich nicht nur für / orientiert sich nicht nur auf Jugendliche, sondern auf Jugendliche und Erwachsenenbildung. Da war ich nicht lange. Nur drei Monate lang, aber trotzdem hat das schon echt viel gebracht ja. Das war nicht lange, nicht viel Unterrichtsstunden, aber ich habe in drei Monaten echt was Neues gelernt.
27	I: Und welche Rolle hat dein jetzt Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt gespielt?
28	B: (...) Ja, es ist etwas schwierig so einfach zu sagen welche Rolle hat mein Migrationshintergrund in der Arbeit / (...) Vielleicht das ich da doch mehrsprachig bin. Dass ich auch mal selbst eine Migrantin bin und ich doch was geschafft habe; ich soweit geschafft habe. Ich habe doch in einem Fremdland studiert. Ich habe meinen Platz gefunden, ich habe jetzt mal einen Job. Vielleicht das ist doch ein / als Vorbild für die Teilnehmer*innen bin. Das spielt vielleicht doch eine Rolle, ja wenn ich mal da so sagen und so bezeichnen kann. Sonst sehe ich da gar keinen anderen / ja.

29	I: Also als du dann auf der Suche nach einer Arbeit warst, hat da eine Rolle gespielt? Ja, vielleicht würde da eine Lehrerin mit einer bestimmten Sprache bevorzugt, so //
30	B: Nein, nein, so nicht. Eigentlich wenn es gesucht wurde, „Aha vielleicht brauchen wir die [Name der Sprache]“, dann vielleicht schon. Aber es war nicht vorgeschrieben ja, dass man unbedingt [Name der Sprache] können musste, nein. Da hat keine Rolle gespielt.
31	I: Bürokratisch gesehen //
32	B: Auch nicht, nein. Das hat ur einfach geklappt. ALLES.
33	I: Also diese ganze Beschäftigungsbewilligung //
34	B: Nein. Ich brauchte das nicht, weil ich schon eine Arbeitserlaubnis hatte.
35	I: Du hattest das schon. Okay, alles klar. Okay dann wie war zu Beginn deines Unterrichts. Also kannst du dich an diese Zeit erinnern?
36	B: Ja, das war (...) ja, es war am Anfang alles spannend, alles neu. Obwohl ich vielleicht theoretisch schon so viel gewusst habe, in praktischen das alles umzuwandeln, zu nutzen ja, das war halt nicht einfach. Ich kann ganz genau sagen, ich musste, zum Beispiel, an einem Tag so vier Stunden unterrichten. Und nach dem Unterricht war ich einfach fix und fertig. Ich hatte so eine Müdigkeitsgefühl. Ich war einfach / ich konnte nicht länger als 2 Stunden zum Beispiel unterrichten ja. Ich wurde sofort müde. Ich weiß nicht was mit mir los war damals ja. Und das hat gewisse Zeit gedauert und dann hat sich verbessert. Dann konnte ich doch länger gut dranbleiben und da hat sich Stück für Stück das verbessert. Aber am Anfang war das anstrengend. Es war nicht einfach sagen wir mal so.
37	I: Okay. Und inzwischen hast du ja einige Jahre halt als Lehrerin gearbeitet und wie würdest du dann dein Verhältnis zu deinen Teilnehmern und Teilnehmerinnen bezeichnen? Also welches Verhältnis haben sie erst mal, also deine Teilnehmer und Teilnehmerinnen, zu dir? Wie sehen sie dich?
38	B: (...) Erstmal sagen wir mal so, ich / dass ich halt wirklich nur eine Lehrperson war ja. Und ich habe so ein Klima geschafft in meiner Gruppe, zum Beispiel, dass ich nicht unbedingt so eine Freundin bin, sondern ich bin eine Lehrerin. Ich bin halt / Ich bestimme / Ich mache da, wie ich das will, eher bisschen strenger. Sie haben mir das sehr gut verstanden, sehr gut angenommen, also ich meine, die Gruppe und ich war auch mal gleichzeitig als Freundin dann. Ich war als Hilfe da ja. Weil das / ich hatte mit den Jugendlichen zu tun und wenn man sich mit den Jugendlichen so (...) nicht so streng umgeht ja, dann hast du vielleicht noch ein Problem mit denen ja. Und wir haben so viel Ausbildung / also nicht Ausbildung, wie heißt es, Weiterbildungen, so viel (...)
39	I: Workshops meinst du?
40	B: Richtig. Workshops gemacht haben. Und da habe ich gelernt, wie kriege ich die Gruppe in die richtige Haltung ja, wie bestimme ich ja. Das habe ich alles Schritt für Schritt gelernt und es hat super gut mit meiner Gruppe funktioniert. Sie / wenn sie Probleme hatten, konnten mich direkt ansprechen. Wenn sie was brauchten oder wenn sie halt unzufrieden mit mir waren, konnte sie auch mal darüber mit mir sprechen. Und wenn ich mal gut was gemacht habe, konnten sie das auch mal ganz wohl /also das auch mal sagen ja. Einfach wirklich gutes Verhältnis war zwischen mir und meiner Gruppe.

41	I: Wie ist es jetzt in der Erwachsenenbildung? Jetzt bist du dann mit Erwachsenen ja? Also wie sehen sie dich?
42	B: Ja, da ist / ja genau / das ist auch interessant. Die sind schon vielleicht doch viel älter als ich (...) Ja, ganz gut eigentlich ja. Ich würde sagen, mit Erwachsenen ist das ähm (..) ist dann die Arbeit eher leichter als mit Jugendlichen. Ja, natürlich nehmen sie alles ernst. Sie sehen an dich, dass du halt eine Lehrperson bist. Wenn sie halt sich wünschen was zum Lernen, was zu / weiß ich nicht, etwas wirklich was zu nehmen von dem Unterricht ja, dann sind die, halt die Erwachsenen, besser in diesem Fall.
43	I: Okay. Und welche Haltung oder (...) Was sagen sie? Oder geben sie dir Feedbacks oder //
44	B: Ja, sie sagen oft / ich habe das / ich muss das sagen ja. Ich habe es ganz oft gehört „Aha, du machst das super! Wenn ich in deiner Gruppe bin, verstehe ich das besser“. Und ja, das gibt mir halt viel Motivation und viel mehr Lust ja, dass mich mal in diesem Bereich da weiter beschäftige. So ein positives Feedback bekomme ich immer wieder, Gott sei Dank!
45	I: Okay, und wie siehst du selbst die Teilnehmer und Teilnehmerinnen? Was weißt du über deine Gruppe?
46	B: Aha, okay. Ja, ziemlich viel eigentlich. Ja, wenn man halt mit Flüchtlingen, mit Asylwerbern arbeitet, dann weiß man welche Hintergründe, welche Migrationshintergründe sie haben, welche Probleme sie haben. Man arbeitet quasi mit den Sozialberater*innen zusammen ja und da bist du halt im Privatleben auch mal dazu gestoßen ja. Weil sie halt privat auch mal (unv.) / wo sie arbeiten, wie viele Kinder sie haben, wo sie wohnen ja, welche Probleme sie haben ja und dann bist du halt ziemlich viel also mittendrin in dieser (...)
47	I: Du hast jetzt die Sozialbegleitung erwähnt, also das habt ihr? deine Institution //
48	B: Ja, das war immer wieder, ja. Seit ich in diesem Bereich arbeite, das hat immer wieder gegeben, die soziale Arbeit.
49	I: Okay (...) Einige Teilnehmerinnen sind ja den verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Prozessen wie jetzt Integrationsvereinbarung oder Prüfungen ausgesetzt ja und kommen solche Themen zur Sprache im Unterricht?
50	B: Ja, schon, ja. Es / Sagen wir mal so, ja ganz erwünscht ist es eigentlich nicht über Heimat zu reden, besonders mit Jugendlichen ja oder über privates Leben. Sie mögen das nicht und das ist mal nicht ganz relevant in der Unterrichtsstunde darüber zu sprechen ja, weil sie es nicht mögen und ich ja / ich mache auch das nicht unbedingt „Aha, rede jetzt über deine Heimat, was passiert dort? Wie war der Krieg? Wie bist du in Österreich gekommen?“ Viele haben das nicht so gerne. Viele erzählen darüber gar nichts und natürlich das ist mal gar kein Thema. Aber was sie hier zum Beispiel in Wien machen, was sie gerne hier machen, also wie (...) zufrieden sind sie in Österreich ja, was planen sie, möchten sie halt einen Beruf machen, darüber sprechen wir natürlich und dann ja, genau das kann auch als Thema erwähnt sein.
51	I: Also die Gruppen, die du hast, die sind heterogen?
52	B: Sehr heterogen.

53	I: auch so sprachlich, // Nationalität //
54	B: // Ja, sprachlich. //Von der Nationalität her, auch unterschiedlich ja.
55	I: Und wie gehst du dann selbst mit dieser Heterogenität um, in der Klasse?
56	B: Es ist ja gut. Ich finde das sehr spannend, weil ich / weil jeder so ein eigenes Beispiel sagen kann, geht es um Sprache oder geht es um überhaupt Sprachvergleich. Wenn ich, zum Beispiel, was im Deutsch erkläre, dann frage ich mal / ich frage eigentlich oft, „Wie ist das in eurer Muttersprache? Wie ist das in Arabisch zum Beispiel? Wie ist das in Farsi ja?“ Und dann können sie das vergleichen und das bringt schon was ja. Ich finde immer wieder diese Heterogenität sehr gut.
57	I: Okay, kannst du dich an ein Beispiel erinnern, was jetzt mit deinem Teilnehmer oder Teilnehmerin oder deinen Teilnehmern zu tun hatte? Also was Positives vielleicht und danach was Negatives. Fällt dir etwas ein?
58	B: (...) Also die Teilnehmer / Ich weiß, zum Beispiel, ein Teilnehmer, der in meiner Gruppe war, hat einen Pflichtschulabschluss gemacht. Der hat auch eine Ausbildung gemacht und hat dann einen Job gefunden. Ich habe sie zufällig, wann war das, im November getroffen und er hat mich SO freundlich begrüßt und er war halt zufrieden. Er konnte sich daran erinnern, „Oh, (Name der Interviewpartnerin) es war super in deiner Gruppe und jetzt habe ich doch einen Job“. Und das hat / das ist echt positiv ja, wie du halt deinen Schüler siehst, dass er halt / ja wirklich erfolgreich in Österreich ist, ja. Und was Negatives, weiß ich nicht, (...) Nein, leider nicht, also gut nicht ja (lächelt). Es gab halt keine negativen Erlebnisse oder halt die Geschichte mit meinen Schülern oder mit meinen Teilnehmer*innen. Habe ich nicht, nein. Es war immer was Gutes. Vielleicht dazwischen gab es bisschen Probleme mit einzelnen Teilnehmern, aber nicht unbedingt groß.
59	I: Okay. Spielt deine Migrationsgeschichte eine Rolle bei deinen Teilnehmer*innen und wenn ja in welcher Situation? oder wann?
60	B: Ja, ich weiß es nicht, ob jetzt mal meinen Migrationshintergrund so eine Rolle spielt. Wenn / also manchmal ja, natürlich. Wenn ich mal rede, sie wissen, „Aha es ist doch die Lehrerin, die halt kein Muttersprachler-Deutsch ist“. Aber wenn sie sagen, ich kann gut erklären und ich bin halt im Fach so gut, dann sind sie zufrieden ja. Weil ich immer wieder ja positives Feedback bekomme und sie halt (...) mich als Lehrperson gut finden ja. Ob sie jetzt mal anders denken oder ob sie denken „Aha, lieber doch ein Österreicher oder ein Native-Speaker“, das kann ich jetzt leider nicht sagen.
61	I: Und du hast es erwähnt, dass sie das merken, dass du nicht also, sagen wir mal, Deutsch- Muttersprachlerin bist. Merken sie das? Oder woran erkennen sie das?
62	B: Ja, wenn sie halt so / (...) die Trainer*innen, die halt sagen: Aha, ich bin, weiß ich nicht, in Salzburg geboren und sie sprechen dann Dialekt. Sie sprechen halt dann / ja, man merkt das vom Akzent her. Wenn wir halt auch mal Geschichte über uns erzählen ja, meine Geschichte ist anders. Ich kann jetzt nicht sagen: „Aha, ich bin doch in Wien geboren oder in Österreich!“
63	I: Okay. Und du bist ja mehrsprachig, wie du selbst auch erwähnt hast. Und setzt du deine eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht oder generell in deinem Beruf in irgendeiner Weise ein?

64	B: Also, ja, teilweise schon ja. Wenn ja / Man kann die Sprachen gut vergleichen. Wenn jemand auch mal in der Gruppe [Name der Sprache] spricht, dann kann ich auch mal sagen: „Aha, in [Name der Sprache] ist das so, in Deutsch ist das so“. Oder benutze ich auch mal die englischen Beispiele ja. Geht es um Artikel, geht es um Singular, Plural. Ja, ich benutze schon ziemlich oft die Sprachvergleiche im Unterricht.
65	I: Okay. Und (...) also wird die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer*innen auch im Unterricht thematisiert bzw. genutzt?
66	B: (...) Na ja, (...) nicht unbedingt. (...) Sie / Meistens sprechen sie halt ja Muttersprache oder halt die Sprache, die nicht gut kennen oder nicht gut können. Wenn ich mal was Frage auf Muttersprache, etwas übersetzen, dann können sie ja. Aber noch eine andere Sprache kommt nicht dazu. Meistens sind sie halt so ein / wie sagt man / (...) Naja, mehrsprachig.
67	I: Das meinte ich auch, also werden die Muttersprachen von den Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Unterricht miteinbezogen?
68	B: Mehr oder weniger, doch! (...)
69	I: Also wegen Sprachvergleiche?
70	B: Ja, NUR das, sonst nicht. Nein, (...) fällt mir nichts ein.
71	I: Und wie reagieren sie selbst, also wenn jetzt auch ihre Sprachen im Unterricht vorkommen?
72	B: Ja, ich liebe eigentlich ja, die zuzuhören, wie sie das erklären, wie sie das wahrnehmen, ja. Das finde ich ganz wichtig und ganz interessant. Und ich frage sogar, wenn wir was, weiß ich nicht, ein neues Wort lernen, sagen wir mal „Spinne“, „Aha, wie ist das dann in Farsi? wie ist das in Arabisch?“ und sie sagen und ich tue das wiederholen, sogar mehrmals, dass ich auch mal vielleicht doch für den nächsten Tag gemerkt habe und da sage ich „Aha, das ist doch Spinne auf Arabisch so!“ Ich habe es wirklich gewusst, aber jetzt leider vergessen. Ja und sie sind total glücklich, „Aha, unsere Trainerin lernt auch unsere Sprache und kann unsere Sprache.“ Das hat immer positive Seite.
73	I: Okay, und wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Kolleg*innen beschreiben? (...) Wie sehen sie dich?
74	B: Ja, immer, immer sehr nett. Ich habe immer so sehr nette Arbeitskollegen gehabt. Jetzt ist das so, dass ich mal leider sehr wenig Zeit / naja wegen Lockdown ja / dass wir leider ganz selten einander sehen. Wir telefonieren oder wir sehen halt online einander ja. Und das hat natürlich seine eigenen Nachteile. Kann man sich halt, naja aneinander nicht gut kennenlernen, nicht über was anderes reden ja. Das tut schon (...) nicht gut.
75	I: Aber so // generell //
76	B: // Generell // IMMER gut, immer gut! Gar nicht halt was (...) / aha jetzt bin ich doch eher so eine Migrantin-Lehrerin (lacht) oder Migrationshintergrund. Das hat mit Kollegen keine Rolle gespielt.
77	I: (...) Also wie findet der Austausch zwischen den Kolleg*innen und dir statt?

78	B: Ja, natürlich auf Deutsch und jetzt alles telefonisch. Früher war das / Das hat wirklich mehr Zeit genommen, haben wir hingesezt und gesessen und haben wir dann einen Austausch gemacht ja. Jetzt ist es leider nicht möglich. Aber Austausch findet am Telefon statt.
79	I: Ich möchte nur / oder kannst du dich an ein Beispiel erinnern, so ein ganz Positives, was mit deinen Kolleg*innen zu tun hat? (...) Was um die Kollegialität vielleicht angeht.
80	B: Ja, vielleicht, dass wir halt für unsere Kollegin einen Kuchen gebacken haben ja. Dass wir das gemeinsam / wir haben eine Gemeinschaftsküche gehabt, im alten Projekt und da haben wir gesagt „Okay, wir machen jetzt einen Kuchen, dann eine Überraschung“. Und haben wir gemeinsam auch mit anderen Kolleg*innen Kuchen gebacken, eine Geburtstagstorte und ja das war halt wirklich eine tolle tolle Erinnerung.
81	I: Und was Negatives?
82	B: Ja, fällt mir nicht ein, eigentlich. (...) Was Negatives (...) das vielleicht / es war ganz klein, dass ich mal / eine andere Kollegin den Raum tauschen wollte und ich wollte nicht (lacht) zu anderem Raum gehen und das hat zwischen uns ein bisschen Komplikation gegeben. Aber es war eh nicht was Großes ja. Es war nur kleiner Konflikt und ja. Das war nur (...) Aber was Bestimmtes was um Teilnehmer oder um was Privates / nein, da gab es gar nichts, nein.
83	I: Und wie sieht denn mit der Vielfalt im Lehrerzimmer aus? Hast du Kolleg*innen mit Migrationsgeschichte?
84	B: Ähm, habe ich ja. Habe ich gehabt und jetzt auch. ABER eigentlich nicht viel. Noch eine andere Kollegin / Ich und noch eine andere Kollegin. Sagen wir mal / Viele also 90 / oder halt mehr sind halt österreichische Kolleg*innen. Aber eh eine sehr nette Gesellschaft.
85	I: Und (...) also spielt deine Migrationsgeschichte oder deine eigene Mehrsprachigkeit eine Rolle in irgendeiner Weise bei deinen Kollegen und den Kolleginnen? (...) Oder wirst du von deinen Kollegen dahingehend halt angesprochen?
86	B: Nein (...) Nein. Also direkt wurde ich nicht angesprochen, aber wenn sie was indirekt denken, das weiß ich nicht und da kann ich jetzt nicht vieles sagen ja. Aber eh nicht. (...) Weil ich kann eh gut mit den anderen kommunizieren, alles gut erklären und (...) ja, sie beschweren sich nicht (lacht).
87	I: Es geht jetzt nicht um Beschwerden, sondern so allgemein. Also keine Ahnung, findet in dieser Hinsicht so ein // Austausch //
88	B: // Ja, // vielleicht wenn es wirklich um bestimmte THEMEN geht's ja. Vielleicht interessieren sie sich: „Aha, wie ist das in [Name des Landes] ja“. Und da sage ich natürlich ja, bei uns ist das halt so so ja. Und da zeigen sie Interesse natürlich ja. Und sie möchten auch mal was von meinem Land erfahren. Wenn sie wissen, ich habe eine andere Schrift ja, ich habe Latein später gelernt ja und das interessieren sie sich und sollen auch mal oft / soll ich auch mal oft zeigen, wie schreibt man jetzt mal halt, weiß ich nicht, einen Name auf [Name der Sprache] ja. Das finden sie toll und ja.
89	I: Okay. Ja, okay (...) Was macht für dich persönlich einen guten DaZ-Lehrer oder eine gute DaZ-Lehrerin aus? Welches Wissen, welche Eigenschaften, Methoden sollte dann

	man mitbringen oder sich aneignen oder wären sinnvoll, und zwar aus der Sicht von Lehrenden und danach vielleicht aus der Sicht von Teilnehmern und Teilnehmerinnen?
90	B: Ja, das ist so ein (...) breites Thema dann ja. Es spielen viele viele Faktoren zusammen als gute Trainerin, gute DaZ-Trainerin zu sein, gute Eigenschaften zu haben. Ich würde sagen: halt GUTE Fachkenntnisse ja ganz wichtig ist, am wichtigsten. Umgang mit Menschen, Liebe / also eigenen (...) Beruf lieb zu haben, wohl zu fühlen, sich auch mal das von ihnen zu wünschen, das finde ich ganz wichtig und (...)
91	I: Wünschen, den Beruf auszuüben meinst du?
92	B: Richtig, genau. Um sich weiterzuentwickeln und da Interesse zu haben ja und dann ja, wie ich mal erwähnt habe ja, Umgang mit Menschen. Selbst wenn du halt eine Sprache kannst, das bedeutet nicht automatisch, dass du unterrichten kannst. Nein, du musst das können. Du musst das schaffen. Du musst das lernen ja die Sprache weiter zu vermitteln. Und wenn du das GUT kannst, dann bist du halt gute Trainerin.
93	I: Ähm, wie hast du selbst gelernt zu unterrichten ja bzw. DaZ zu unterrichten? Woher hast du dieses Fachwissen bekommen?
94	B: Ja, theoretisch lernt man alles am Anfang ja und dann tut man das in Prax/ praktisch auch zu üben.
95	I: Und theoretisch hast du dieses Wissen halt aus der Uni?
96	B: Alles, ja genau, an der Uni gelernt. Naja (...) Wenn man so denkt, aha theoretisch und praktisch, das sind so total miteinander verbunden. Wenn du ohne Theorie auch mal in einem Unterricht stehst, ist auch schwierig und wenn du ohne Praxis da ständig nur Theorie lernst, geht es auch nicht ja. Du kommst einfach nicht weiter. Ob ich das jetzt mal so richtig / (...) ja.
97	I: Also du hast dann sowohl aus der Uni bzw. in der // Uni //
98	B: // Selbst // auch mal selbst gelernt.
99	I: Und auch selbst halt in der // Praxis //
100	B: // Selbstarbeit // ja, Selbstarbeit bringt auch Vieles: Wo muss ich mich verbessern? Wo habe ich selbst Schwierigkeiten ja. Dass Selbstkritisch ja / selbst auch mal eine Beobachtung zu machen ja, das finde ich auch mal sehr wichtig.
101	I: Okay, was sind denn für dich die größten Herausforderungen als DaZ-Lehrerin bisher gewesen?
102	B: (...) Große Herausforderung (...) Naja (...) So viele viele Menschen aus verschiedenen Ländern ja. Dass ich mal so / die Kultur, Religionen / dass man in einem Raum das hat. Das finde ich halt eine große Herausforderung ja. Früher hatte ich das so ein ähm (...) Ja, ich habe es natürlich ja in Österreicher die Menschen kennengelernt, die andere Nationalität hatten oder andere Glauben. Aber ich selbst auch mal zu unterrichten ja, das hatte ich NICHT und das ist was Neues und das ist was wirk/ Ich finde das schon eine Herausforderung, wenn eine Jude, eine Muslime und eine Christin in einem Raum sitzt und wie wie /Ja (...) oder wenn jemand reich ist und jemand andere arm ist. Aber sie sitzen trotzdem in einer Gruppe und sie lernen Deutsch ja. Das finde ich schon eine

	Herausforderung. (...) Und das hat jetzt mal ähm (...) diese Arbeit (...) gebracht ja oder halt gezeigt.
103	I: Und in welcher Hinsicht hat das dein Unterricht beeinflusst? Diese diese ganze / Okay das ist dann quasi die Heterogenität in den Gruppen. Meinst du das, dass sie sehr gemischt sind?
104	B: Schon ja, die Heterogenität spielt eine Rolle diese Herausforderungen zu haben.
105	I: Und wie kommst du damit selbst klar? gab es oder gibt es immer wieder Komplikationen zwischen den Gruppen, jetzt zwischen diese // drei //
106	B: // Vielleicht // / Ja, vielleicht zwischen uns gar nicht, weil ich selbst auch mal gar/ überhaupt kein Problem habe, wer mit welcher Nationalität in meiner Gruppe sitzt oder welche Glaube sie haben, für mich ist es egal. ABER vielleicht selbst für die Teilnehmer ist das nicht egal. Ich muss auch mal sagen, am Anfang hat es auch mal gestört, nicht nur für mich, sondern für die anderen Trainer*innen, dass eine Muslime während des Unterrichts da aufgestanden ist und da hat sie mit dem Beten begonnen ja. Und das war halt seltsam. Und ja, das DARF man nicht in Österreich ja. Du bist jetzt mal in Österreich, und es gibt jetzt keinen bestimmten Platz, wo du jetzt mal reingehen und beten kannst. Und das hat halt wirklich Probleme gegeben ja. Sie wollten halt unbedingt einen Raum für Beten haben. Das hat nicht gegeben, weil es war halt nicht erlaubt und ja. Ich persönlich ja, natürlich es stört ein bisschen, wenn ich mal unterrichte. Eine steht auf und betet jetzt in dieser Unterrichtszeit. Das war halt nicht angenehm.
107	I: Meinst du / Wo haben sie gebetet? // Also in diesem Raum oder? //
108	B: // Genau // gleich im Klassenraum ja.
109	I: Okay und habt ihr oder /
110	B: Dann wurde besprochen; Das ist halt nicht erlaubt und ja (...) zum Schluss haben sie verstanden: „Aha, okay“ (lacht).
111	I: Also dieses Thema habt ihr dann bei dem Arbeitgeber // halt angesprochen?//
112	B: // Natürlich // es war nicht nur Einzelfall. Es war nicht nur in meiner Gruppe, sondern halt in mehreren Gruppen.
113	I: Okay. Und dann die Institution // hat //
114	B: //Beschlissen: // „Ja, wir sagen halt allgemein an alle Teilnehmer*innen, dass hier im Unterricht halt beten nicht erlaubt ist.“ Manche Teilnehmer haben sogar einen kleinen Teppich mitgenommen ja und dann haben mit dem Beten an/ begonnen ja. Und das war nicht in Ordnung.
115	I: Meinst du, wurde das nicht von anderen Teilnehmern oder Teilnehmerinnen begrüßt oder war das // auch für euch seltsam?//
116	B: // Damals war // halt fast alle Muslimen und da haben sie gar kein Problem gehabt ja. Und wenn da jetzt mal Christen vielleicht dort wären, dann könnte da Probleme geben ja. Aber da war nicht. Aber ich kann dir noch ein Beispiel sagen: Es war jetzt mal / naja, es war schon online (...) Ein Iraker sagte, dass er halt kein Muslime ist, sogar halt Christ ist ja und er hat einen Kreuz getragen. Und in der Gruppe hatte ich auch einen Muslime,

einen Tschetschene und er war SO wütend auf den andere. Er war halt SO wahnsinnig ähm / hat sich das so geärgert. Hat sofort Kamera ausgeschaltet und hat das so laut gesagt: „NEIN, ich bin Muslime“ und ja, das war echt, buah, für mich auch mal sehr unangenehm ja, „Aha, was mache ich jetzt?“ und habe ich ihm gesagt „Okay, bitte mach jetzt Pause!“ Und dann ist der auch mal online ausgestiegen ja.

117 I: Okay, wie geht's dir damit also? Wie gehst du damit um?

118 B: Ich gehe einfach nicht tiefer und ich will ja das Thema / Sage ich ja, wir sind freie Menschen. Wir können halt den Glaube auswählen, was wir wünschen und da mache ich Schluss. Wenn ich merke „Aha, der Mann ist schon, weiß ich nicht, schon (...) wirklich ein Erwachsene und der Bub war eher 17, glaube ich ja. Und da noch weiter Konflikte zu geben, das war (unv.) gar nicht mein Wunsch und da habe ich gesagt: „Bitte, mach da mal Schluss und wir reden einfach nicht darüber“. Und nach diesem Tag hatten die einander nicht ertragen. Sie / ich merkte ja, wenn einer da war, da wollte der Andere nicht oder halt umgekehrt. Das hat nicht lange gedauert, das war halt ein Monat und da war Kurs aus. Aber letzte ja / letzte Mo/ Wochen waren eher nicht ganz (...) ja genau, so ein angenehmes Klima zwischen den zwei.

119 I: Okay und das bekommt auch die Lehrperson mit, nicht?

120 B: Ja, bekommt mit ja. Dann musst du halt wissen „Aha, wie verhalte ich jetzt mich“ ja. Und meiner Meinung nach ist es, dass du halt sagst: „Ja, du bist das, was du hier wünschst. Du bist das, was du dir wünschst und aus“. Ich bin selbst Christin, aber wenn jemand sagt: „Aha, ich habe jetzt mal ein Problem, dass ich eine Christin Lehrerin habe und sie ein Kreuz trägt oder sie / warum sie halt kein Kopftuch hat ja“, da habe ich schon ein Problem. Aber so einfach / so ein Fall hat noch nicht gegeben ja.

121 I: (...) Okay, fällt dir noch diesbezüglich ein, noch andere Herausforderung, was jetzt mit deiner Arbeit zu tun hat, als DaZ-Lehrerin?

122 B: (...) Nicht (unv.) nein.

123 I: So von Arbeitsbedingungen her, mit dem Arbeitgeber. Wie steht es / wie ist das Verhältnis mit deinem Arbeitgeber oder mit deiner Arbeitgeberin?

124 B: Gut //

125 I: // Wie findet die Kommunikation statt? //

126 B: //Ja // ich finde das sehr gut geregelt ja. Ich finde, dass wir halt als Arbeitnehmer / ich immer informiert bin, ich immer so ständig die Neuigkeiten per E-Mail bekomme. Wenn ich Frage habe, kann ich immer (unv.) anrufen. Ich finde die alle so nette Personen ja. Und vielleicht die letzte Zeit hat sich Einiges verändert. Dass es halt gar keine Betriebsur/ Betriebsausflüge stattfinden, was ich mal so super finde und gar keine Weihnachtsfeier, keine Exkursionen ja. Das finde ich natürlich schade und dass / er hat seine negativen Seiten, aber allgemein /

127 I: Meinst du jetzt wegen Corona oder?

128 B: Genau, richtig, ja.

129 I: Sonst?

130	B: Sonst früher hat es gegeben. Wir / Ich war dreimal mit Kollegen auf Betriebsausflug und das war toll ja, oder Weihnachtsfeier mit Kollegen.
131	I: Okay, fühlst du dich von deinen Kollegen und von deinem Arbeitgeber ähm gehört? (...)
132	B: Doch // ich verstehe nicht ganz, was du meinst//
133	I: Wird deine Stimme gehört, hast du denn den Eindruck?
134	B: Doch wenn ich was / wenn ich was zu sagen habe und wenn ich was sage j. Es wird nicht vertuscht, es wird halt weiter bearbeitet. Ja, ich habe mir so ein Gefühl. (...) Doch ist das so.
135	I: Okay. (...) Ich schaue mir ganz kurz (lacht) in meinen Leitfaden, ob ich noch was / einiges ansprechen möchte. Ähm, was denkst du, dass / deine eigene Migrationserfahrung hat auf deine Arbeit einen Einfluss genommen oder nimmt das?
136	B: (12 Sekunden) Naja, es wäre eigentlich gut, wenn du halt die Kollegen auch mal befragst, wie sie halt mit den Migranten Kollegen umgehen ja, also umgekehrt. Ja, sonst von meiner Seite ja (...) / NICHT ja. (...) Ich habe es (...) / gar keinen so einen Eindruck, dass (unv.) jetzt mal „Aha, ich bin doch nicht Österreicherin und werde ich mal dann anders wahrgenommen oder anders beobachtet“. Nein, überhaupt nicht. (...) Nein. (...) Ja, weil ich selbst vielleicht doch irgend/ gar nicht mit den Aufenthalts/ was zu tun habe oder halt was (...) wo ich halt vielleicht (unv.) Hilfe von Kollegen brauche in Bezug auf diesen Migrationshintergrund ja. Überhaupt nicht, weil ich ja (...) also kenne ich mich schon ZIEMLICH gut aus.
137	I: Ähm also diese Bezeichnungen du/ wie „Migrantin“ oder jetzt „Native-Speakerin“, bist du mit diesen Bezeichnungen konfrontiert in irgendeiner Weise im / in deinem Beruf jetzt, in deinem Berufsalltag?
138	B: Dass ich vielleicht doch sage: „Aha, ich habe es doch auch gelernt, wie ihr das jetzt lernt und ich könnte auch mal gar kein Deutsch. Ich habe es gelernt. Und ich kann jetzt / ich verstehe euch gut, wie schwer das jetzt ist z.B. weiß ich nicht, Deklination oder halt die Adjektivendungen zu lernen“. Und wie habe ich das selbst gemacht ja. Finde ich mal so in dieser Sicht das erwähnen kann. Vielleicht das ja. Und dann aha / dann das / dann sagen die Teilnehmer: „Aha, okay es geht also die Sprache richtig zu lernen und die / es gibt doch die Leute, die das gelernt haben und jetzt so weit kommen. Aha, sie arbeiten und sie leben einfach hier“. Ja, vielleicht doch das dann eine Rolle spielt. (...) Weil sie selbst auch mal / Aha, ich habe das auch selber gelernt, ich habe das auch mal / als ich hier gekommen bin, konnte auch mal nicht viel, wie ihr. Aber ich habe so viel gearbeitet, ich habe viel gelernt, immer gelesen, immer was gehört. Ich gebe immer sozusagen eine Motivation, dass es halt alles schaffbar ist.
139	I: Wie nehmen das deine // Teilnehmer*innen?//
140	B: Das das / sie sagen „Wow“ ja. Das ist immer gut. Ich merke das, aha sie hören das immer so zu ja, und ja sie vi/ ich glaube, dass es (...) / dass so eine Geschichte eher ein Mut ist. (...) Ja, aber ich sage immer dazu, es ist nicht einfach, aber alles ist schaffbar, wenn man sich halt bemüht und wenn man sich halt wirklich so ein Ziel setzt, dann erreicht man das.

- 141 I: Und gibst du dann diese Lerntechniken jetzt weiter, wie du selbst Deutsch gelernt hast oder thematisierst du das? „Ich habe das und das gemacht, also vielleicht versucht ihr das auch“.
- 142 B: So eine Lerntechnik thematisieren ich nicht, weil ich finde das so sehr individuell und wie ich das gemacht habe, vielleicht machen sie das nicht und das thematisiere ich nicht. Aber grob: „Da hatte ich Schwierigkeiten. Oh, das habe ich auch mal so gelernt“- ja das das vielleicht doch. Ein paar Beispiele zu sagen ja, vielleicht sage ich das ja. Wie habe ich jetzt mal die Wörter gelernt oder wie konnte ich sie ja besser merken ja, (...) das habe ich doch schon gesagt oder nicht (nachdenkt). Nee, so tief ja, habe ich eher nicht gesagt. (...) Aber dass ich / vielleicht da so eine Rolle spielt, dass ich selbst auch mal die Sprache gelernt habe und ich diese dann in diesem gewissen Grad erklären und beibringen kann, vielleicht es spielt schon eine Rolle in diesem DaZ-Unterricht. Das macht dann Thema verständlicher und vielleicht doch einfacher und vielleicht ja, können die Teilnehmer da besser das Thema begreifen, weil ich kenne selbst auch die, die eine Sprache lernen und die werden auch von den Personen unterrichtet, die halt ähm Professoren sind und die vom Deutsch-Lehren verstehen ja gar nichts und sie lernen / sehr wenig ja. Obwohl sie von einer deutschsprechenden Person unterrichtet werden.
- 143 I: Meinst du jetzt von, sagen wir mal so, Muttersprachlern?
- 144 B: Genau, ja. Ja, aber es geht nicht um / (unv.) sondern halt in einer anderen Institution, was ich von meinen Freunden gehört habe.
- 145 I: Aber in deiner Branche.
- 146 B: Im // Bereich //
- 147 I: // In dem Bereich //
- 148 B: Genau, im DaF/DaZ-Bereich.
- 149 I: Und was unterscheidet dich dann / Also meinst du, dass du // andere //
- 150 B: // Ja // genau, was ich vorher gesagt habe. Sprachvermittlung, ja, wie vermittle und wie erkläre ich das, ja. Das finde ich also ganz WICHTIG in / als eine gute DaZ-Trainerin zu sein, Trainer zu sein.
- 151 I: Und diese Sprachvermittlung ja, die du da selbst hast ja, und die du dann weiter gibst, woher hast du das bekommen selbst? Ist das jetzt aus // eigener //
- 152 B: Erfahrung. // Auf alle Fälle. // Es ist aus eigener Erfahrung.
- 153 I: Erfahrung, wie du selbst die Sprache gelernt hast, meinst du?
- 154 B: Ja, wie ich selbst die Sprache gelernt habe. Ähm (...) Mit / ja, genau, eher Schritt für Schritt: ja, wie habe ich das Leben in Österreich begonnen; wie habe ich mal Kontakte mit Österreichern, Österreicherinnen geknüpft; wie habe ich die Sprache gelernt; dann weiter verbessert; wie bin ich jetzt mal zu Studium gekommen ja. Das ALLES zusammen spielt genau die / in dieser Situation dann eine Rolle und ja. Das macht vielleicht doch die Arbeit oder halt (...) die Erklärung einfacher.

- 155 I: Ähm, also du denkst, dass du damit (...) dass du sie (...) dadurch besser verstehen kannst? Ähm, oder thematisierst du das auch diese ganze /
- 156 B: Also ich sage nicht, „Aha, ich habe da so, so, so gelernt“. Aber ich SELBST weiß, wie ich das gelernt habe und was damals für mich schwer war und was für mich da einfach war, ja und ich versuche das weiter zu geben, was es mal einfacher macht, ja. Lernt man etwas, aha wie hab ich das gelernt. Natürlich in meinem Kopf geht alles um diese / selbst (unv.) meine Deutschsprachkenntnisse. Und ich erinnere mich da, aha ich habe das so so so gemacht und so hat meine Trainerin damals das erklärt, da habe ich mal das schwer gefunden, da war (unv.) einfacher und ich versuche natürlich einfachen Weg zu finden, das weiter zu vermitteln. Und das macht der Lernprozess dann einfacher und verständlicher natürlich.
- 157 I: Okay, ähm, und wie nehmen dann das // deine Teilnehmer und Teilnehmerinnen //
- 158 B: // Ganz gut. Deshalb ja // bekomme ich vielleicht doch immer positive Feedbacks: „Aha, ich habe es jetzt mal gut verstanden, wir verstehen das gut“. Ja, weil es wirklich in einem verständlichen Grad das alles erklärt wird ja, die Themen oder halt ja / ich kann auch selbst nicht so wissenschaftlich reden. Manche können nur wissenschaftliche Sätze sagen, vielleicht in A1 Gruppe und die Lernende puah (seufzt) verstehen ja kein Wort ja, und lernen fast gar nichts. Ja, ich kann selbst auch mal nicht unbedingt wissenschaftliche Beispiele bringen. Ich verwende halt sehr sehr authentische Beispiele ja, was man halt täglich benutzt ja. Und DAS alles ja, macht dann (...) Zufriedenheit von den Teilnehmer*innen (lacht).
- 159 I: Ähm, bist du manchmal Ansprechperson auch für andere Themen außerhalb was jetzt mit dem Unterricht zu tun hat von deinen Teilnehmern und Teilnehmerinnen?
- 160 B: Doch, ja, ja, schon. Besonders von jungen Mädchen. Ähm, (...) ja, ich kann dir nur ein Beispiel sagen: ich habe ein Mädchen gehabt und sie hat irgendeine gesundheitliche Probleme gehabt, so und wollte / musste halt zum Frauenarzt gehen und hatte gar keine Ahnung geha/ also wirklich gar nicht gewusst, aha, wie soll jetzt mal mit dem Frauenarzt sprechen ja. Und da hat damals also gefragt: „Wie mache ich das jetzt und ja, was muss ich mal genau den Frauenarzt fragen? wie heißen die bestimmte Organe oder halt die Sachen?“ Und dann bin ich wirklich mit der / mit dem Mädchen ja (...) ganz genau halt auf dieses Thema eingegangen ja, wie sie das machen könnte.
- 161 I: Okay, ähm, wie fühlst du dich dabei? Also ich meine, nimmst du das als deine Aufgabe wahr? oder du hast auch //
- 162 B: Ja, das ist so: das ist immer das Thema, ob es da auch meine Aufgabe ist oder ob ich mich doch dafür auch zuständig fühle ja und ähm (...) Es ist so: wenn du als selbst Trainer*innen befragst, ja über das, weiß ich nicht, das Thema „Frauen“, sagen wir mal so Thema „Frauen“, „Frauen-Hilfe“. Ich finde, selbst musst du das Wissen um das weiter zu vermitteln, aber zum MUSS / musst du NICHT beantworten können, weil es betrifft nicht das Thema „Deutsch lernen“. Es ist ein anderes Thema. Du musst das nicht. Wenn du das kannst und wenn du da Hilfe also wirklich mal leisten kannst, dann natürlich das ist halt dann dein Wunsch. Aber das wirklich UNBEDINGT zu wissen und zu „muss“, das ist nicht (...)
- 163 I: Sonst gibt es eine Person bei der Institution, die sie ansprechen können?
- 164 B: Ja, in allen Projekten nicht, aber im ersten Projekt hat doch eine ähm Gender-Trainerin gegeben und die hat immer mit Burschen und mit Mädchen auch mal gearbeitet, genau

	über diese Themen ja, ist es Sexualität oder ist es halt Hilfe, Männerhilfe, Frauenhilfe und so weiter.
165	I: Okay, ähm eine letzte Frage noch: Welche Veränderungen sind notwendig jetzt im DaZ Feld oder im DaZ Bereich, was denkst du? Wofür setzt du dich ein? (...) Oder //würdest du dich //
166	B: Ja, Veränderung würde ich / Ich würde mir halt wünschen / so mehr Vorbereitung-, Nachbereitungszeit zu nehmen ja. Da muss man halt wissen, als DaZ-Trainerin, sehr viel Vorbereitung / zu tun ist und sehr viel Nachbereitung ist ja und dazu gibt's immer sehr wenig Zeit und das hat so / wenn das wirklich so erwähnt wird: „Aha die brauchen mehr Vorbereitung- und mehr Nachbereitungs / bezahlte Zeit, das wäre super (lacht). Das ist mein Wunsch (lacht).
167	I: Okay, gibt es da noch was, was / okay, also halt Zeit, Vor- und Nachbereitungszeit, // die (unv.)
168	B: Ja, von der Bezahlung her ja, natürlich wäre nicht schlecht ja, wenn es / aber es gibt so / wenn man halt Kollektivvertrag hat, ist das immer so besser bezahlt und aber es gibt in diesem Bereich auch mal sehr viele, wie heißt es (nachdenkt) (...), so stündlich (unv.)
169	I: Stundenweise.
170	B: Stundenweise bezahlt, vielleicht eine Stunde 40 € oder so ja. Hier geht es nicht um diesen Kollektivvertrag ja, sondern halt ähm, wie heißt das (nachdenkt) (...)
171	I: Ähm, ja, (unv.) freier // Dienst // //
172	B: Freies Dienstverhältnis, richtig. Das meine ich. (...) Vielleicht auch noch ein paar Änderungen zu geben.
173	I: Meinst du, also dass sie wissen / also // Gehalt //
174	B: Ja, dass das Gehalt auch mal erhöht wird. Da hat man einen richtigen so Arbeitsvertrag und das verbessert sich dann allgemein. Natürlich wenn man weiß, es ist jetzt mein Job, gut bezahlt ist, dann ist der Wunsch mehr ja und vielleicht von den Trainerinnen ist auch mal dann mehr Lust und Freude auch ja. Es hängt vom Geld ab, direkt oder indirekt.
175	I: Ist es, deiner Meinung nach, nicht so eine gut bezahlte Arbeit?
176	B: ähm, normal. Nicht schlecht und nicht gut. Es könnte noch besser sein und es könnte noch schlimmer sein (lacht).
177	I: Hättest du dich // für diesen Beruf vor paar Jahren entschieden? //
178	B: // Ich würde sagen // Wenn man dann so lange gelernt hat, (unv.) Magister Abschluss macht, noch weitere Ausbildungen und entwickelt sich weiter, dann muss man halt mehr verdienen als jemand, der halt, weiß ich nicht, er in einem Jahr eine Ausbildung gemacht hat und ja hat den Job. Dann muss halt vielleicht doch ein Unterschied sein. Vielleicht bin ich ja so frech, aber finde ich das gut.
179	I: Dass es je nach Qualifikationen // quasi //

- 180 B: Nach Qualifikation ja bekommst du noch mehr Gehalt. Aber jetzt wenn du überqualifiziert bist ja, dann vielleicht findest du gar keine Arbeit ja. Weil da muss man halt / Arbeitgeber auch mal mehr zahlen. (...) (unv.) Nach 20 Jahren, nach 30 Jahren Erfahrung, oohh da muss man halt echt gut zahlen (lacht) und da wünschen dann vielleicht die Institutionen, die halt wirklich ein tolles Budget haben und gut stehen, dann möchten sie so eine Trainerin haben. Aber es gibt auch mal genug Institutionen, die nämlich nicht unbedingt so viel / großes Budget haben und dann brauchen sie nicht sehr qualifizierte Menschen, aber gute gute Trainerinnen schon.
- 181 I: Das geht eher so Richtung Professionalisierung des Berufs nicht?!
- 182 B: Schon ja, oder man sagt ja: Warum muss ich jetzt mal unbedingt DaF/DaZ studieren und hat Wissenschaftsarbeit leisten, schreiben, wenn ich das mit einer Ausbildung auch mal den gleichen Job habe ja. Das ist ja LOGISCH. Man kann auch mal eine Ausbildung in sechs Monaten schaffen. Man schreibt ja gar nicht wissenschaftlich, sondern halt schreibst du, weißt ich nicht, 25 Seiten und aus, erledigt. (...)
- 183 I: Also das findest du // dann //
- 184 B: // ungere/ // ungerecht? sagt man so? vielleicht (lacht).
- 185 I: Okay, ähm, haben wir etwas vergessen, was du gerne noch ansprechen möchtest vielleicht.
- 186 B: Ja, fällt mir jetzt nicht ein. Aber ja, ich habe schon über viele verschiedenen Themen gesprochen, so sehr produktiv hoffentlich für dich (lachen beide).
- 187 I: Danke! Danke nochmal für deine Bereitschaft.
- 188 B: Ja, ich fand auch sehr spannend. Gute Fragen und ja (...) dann viel Spaß da weiter.
- 189 I: Danke sehr, danke nochmal.
- 190 B: Bitte, sehr gerne.
- 191 I: Und ja, dann verabschiede ich mich auch.

Interviewpartnerin 3

- | | |
|---|--|
| 1 | I: Erstmal danke, dass du an meinem Interview teilnimmst und du dich bereit erklärt hast, daran // teilzunehmen // |
| 2 | B: // Sehr gerne // es freut mich sogar mehr, dass es für dich ist. |
| 3 | I: Danke! Ähm, genau, du weißt ja worüber ich schreibe. Also ich schreibe über die DaZ Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte und über ihre Erfahrungen, halt im Berufsalltag bei den Erwachsenen, genau. Und meine erste Frage ist, oder beziehungsweise Bitte, dass du mir über deine Migrationsgeschichte kurz erzählst. |
| 4 | B: Okay (...) Ich bin, wie gesagt, wie geschrieben, sage ich mal, 1986 bin ich da gekommen. Damals war ich fertig mit meinem Studium. In [Name der Stadt] habe ich Englische Sprache und Literatur studiert. Aber ich habe auch gleichzeitig angefangen bei einer Tageszeitung zu arbeiten. Das war mein drittes Jahr dort und dort habe ich so für die Zeitung geschrieben und Übersetzungen gemacht. Und ich habe die Arbeit sehr gerne gemacht und auch gut verdient. Und eigentlich, ich dann langsam habe ich angefangen einfach zu denken: Okay, ich möchte ins Ausland. Aber dabei hat auch die politische Lage in [Name des Landes] damals gespielt oder nicht nur politische auch so als eine Frau dort zu leben, das war ganz anders, ich meine, im Vergleich zu heute. Es hat mich gestört, ich wollte einfach so (...) im Ausland sein und ich habe gedacht: Okay, die Arbeit mache ich gern eigentlich. Ich meine, ich hätte bessere Möglichkeiten in [Name des Landes], so finanziell ist mir gut gegangen und ich habe gute Aussichten gehabt für weitere Berufsbahn. Und (...) ja ich habe gedacht: Okay, ich möchte ausreisen, aber es war nicht konkret wohin. Und ich habe dann angefangen, also einfach mit dem Gedanke zu spielen, wohin das sein mag. Ich mag die französische Sprache, okay // |
| 5 | I: //Okay// |
| 6 | B: // Ich habe gedacht, okay, Frankreich. Aber bevor ich ausreisen möchte, wollte ich dann, ähm, die Sprache ein bisschen, wenn auch nicht zu gänze, können. Und in [Name der Stadt], es gibt so französisches Kulturinstitut. Ich bin dort hingegangen und alle Kurse waren belegt und ich habe keinen Platz gefunden. Und ich habe kurz, so über Italien gedacht. Und dann ist auch nichts daraus geworden. Das war nicht so besonderer Reiz für mich eigentlich. Und dann zufällig habe ich mich beim Goethe Institut, so bei einem Deutschkurs habe ich einen Platz gefunden. Und damals eine so, nicht Studienkollegin, aber ich war im Internat so vor dem Studium acht Jahre lang, und eine gute Freundin von mir, sie hat dann hier gelebt. Sie war mit ihrem Mann da, sie hat sogar geheiratet, und wir hatten Kontakt und irgendwie das hat schon eine Rolle gespielt. Und, ähm, ich habe gedacht: Okay, ich gehe mal hin und schaue. Und, aber mein Hauptziel war einfach so weiter zu studieren. Ja, ich wollte nicht arbeiten und so. Weil ich, als ich gekommen bin, habe ich, ich meine, wir sind drei Frauen gekommen. Eine wollte einfach so aus rebellischen Gründen // wollte von der Familie weg, und die andere Freundin hat einen Freund da gehabt. Und (...), ähm (...), und von uns zum Beispiel alle drei, ich war wirklich so gut aufgepolstert, weil ich damals gut verdient habe. Ich habe mehr als genug Geld bei mir gehabt, einfach ohne Geldsorgen zu leben, wenigstens so ein Jahr lang. Und dann bin ich gekommen, war ich die ersten Monate/ Nein, einen Monat oder fast anderthalb Monate war ich bei dieser Freundin und so. Und dann haben wir/ Aja, bevor ich gekommen bin, dann habe ich mich, ja damals brauchte man kein Visum für die Einreise, aber (...) es war kein Problem hier einzureisen, aber für den Aufenthalt nachher musst du dich irgendwie definieren. Ich meine so, warum bist du da. Und ja, bevor ich gekommen war, ich habe mich an [Name der Universität] Politikwissenschaft / So ich habe, okay / Um hierher zu kommen einfach, musste ich von der Universität einfach eine Zulassung haben. Dafür ich habe mich in [Name des Landes] für Politikwissenschaft Masterstudium / Ich habe eine Prüfung gemacht und bestanden. Dadurch hatte ich ein Recht einfach |

	Politikwissenschaft in [Name des Landes] zu studieren, weiter zu studieren. Obwohl ich vorher mit der Politikwissenschaft keine / Ich habe Anglistik studiert. Aber es war möglich und mit diesem, so (...), wie sagt man / Nachdem ich diese Prüfung bestanden habe, dann hatte ich einfach eine Zulassung von [Name der Universität] für Betriebswirtschaft bekommen. Und das war mein erster Einstieg so einfach / Aber ich habe schon gewusst, dass ich nicht Wirtschaft studieren möchte.
7	I: Mit der Zulassung [Name des Landes] konntest du hier quasi weiter /
8	B: Ja, ich habe mich einfach damals / Ich (...) / Eigentlich diese Formalitäten oder diesen Schriftverkehr und so hat meine Freundin damals für mich gemacht. Aber mit / Ähm, weil ich das Recht hatte damals in [Name des Landes] weiter zu studieren, so Magisterstudium zu machen, hatte ich dadurch auch die Berechtigung in Österreich, also an der Uni zu inskribieren. Und dann bin ich gekommen. Und die erste, ja, die sind immer so in diesem / damals in diesem Vorstudienlehrgang, ich weiß nicht, ob das immer noch gibt //
9	I: // Doch, doch, das gibt es immer noch //
10	B. // Dort habe ich begonnen. // Und ja dann ein Jahr lang (...) habe ich diesen Vorstudienlehrgang gemacht, ähm, und danach, dann habe ich angefangen / Nachher habe ich dann angefangen so Überlegungen zu machen: Möchte ich Betriebswirtschaft? Wie werde ich weitermachen / Und dann war ich, ähm (...), für diese Politikwissenschaft habe ich mich dann inskribieren lassen. Und Doppelstudium habe ich sogar gemacht. Dolmetschstudium, ähm, und Politikwissenschaft //
11	// Okay //
12	B: // Aber bei dem Dolmetschinstitut habe ich sehr viel gelernt, was die Sprache betrifft // Das war so irgendwie viel mehr, als im Vorstudienlehrgang. Aber ich bin dann gescheitert, als ich gesehen habe / Weil Dolmetschinstitut war das so / Man musste / So, ähm / Drei Sprachen musst du können. Eine muss deine Muttersprache sein. [Name der Sprache] ist nicht da gewesen, ist immer noch nicht. Und dann habe ich Englisch als Muttersprache auswählen müssen. Ich meine, okay, Englisch kann ich gut. Aber das ist trotzdem nicht meine Muttersprache, so wie unser Deutsch jetzt, ähm / Und dann / Ich habe irgendwann dann, so mit schweren Herzen musste ich aufgeben, weil ich habe gesehen, da werde ich nie fertig. Und ich habe angefangen Französisch zu lernen im Französisch Institut //
13	I: // Ja, als zweite, oder besser dritte Sprache //
14	B: // Ja genau. // Und, aber wie gesagt, mit der Zeit wurde immer klar: Nein, da werde ich wirklich sehr, sehr viele Jahre verbringen und dann ohne Dings / Und dann habe ich mich so eine Zeit lang auf die Politik konzentriert. Aber ich denke das trotzdem, es waren so GUTE Investitionen, weil ich von dort wirklich viel / Es waren auch sehr gute Professoren und so / Das hat mir so, ähm, mehr Sicherheit gegeben, geliehen / Und sich mit Sprachen zu beschäftigen das mag ich auch sehr gerne. Das habe ich auch gerne gemacht. Und dann habe ich diese Zeit einfach abgeschlossen. Dann so nicht mehr weiter studiert, ähm, diesen Dolmetsch und Übersetzung. Und dann gleich ab dem zweiten oder dritten Jahr habe ich angefangen in [Name des Restaurants] als Serviererin, als Kellnerin zu arbeiten. Das war für mich so / Ich habe nur drei Monate gearbeitet. Aber so gut verdient, dass ich nicht arbeiten brauchte. Mein Geld war / Natürlich dieses Geld, was ich so gehabt habe, war mittlerweile so / Aber ich habe immer diese Nachhilfestunden gegeben, weil ich konnte die Zeit selber einteilen und //
15	I: // Nachhilfe in ...?

- 16 B: // Ähm, dann, Englisch, Mathe und Deutsch auch / Und ich war dann, ich weiß nicht, ob du von [Name der Institution] / Hast du von [Name der Institution] gehört? Es gibt so eine / Sie vermitteln einfach so Nachhilfe-Lehrer, einfach an Schulen und Schüler / Sie arbeiten zusammen mit Schulen und mit den Lehrern gemeinsam. Aber das ist nur für den [Name des Bezirks] und [Name des Bezirks] zuständig. Damals war das so. Und ich bin so / Sie haben mir immer so irgendwelche, ähm, (...) Schüler geschickt. Und einmal war ich dort / Und einmal so der Leiter von diesem, ähm, / Er hat mich gefragt, was ich eigentlich mache und was eigentlich meine Qualifikationen sind und so. Und ich habe gesagt: Das habe ich studiert, und ob ich Lehrer-Formation hab / Ich habe gesagt, ja, das habe ich auch. Dann hat er gesagt, sie brauchen dringend in einer Schule, ähm, so Türkisch Lehrer. Das war Ende Mai, stell dir vor / Ich meine, Ende Juni machen die Schulen zu, da sind Schulferien / Und er hat gesagt, das ist aber nur für bis Ende des Schuljahres, so zwei Monate. Ich habe gesagt: „Okay“.
- 17 I: Aber danach / Also wie ist es / Deine ersten Schritte waren quasi in Richtung /
- 18 B: // Zuerst war das in der Schule / Mein erster //
- 19 I: // In der Schule //
- 20 B: Mein erster Step war einfach in der Schule. Und dann (...) / nach diesen zwei (...) war dann Sommerferien, Schulferien und danach sie wollten mich weiter. Damals, die Direktorin hat mich sehr gemocht und in dieser Schule, damals waren VIEL mehr Schüler und das war für / Ich war so ein Mädchen für alles: zur Übersetzung und hin und her, für Lehrer / Ich meine, sie haben wirklich dort jemanden gebraucht.
- 21 I: Also sie haben diese, ähm, viele Minderheiten oder Migranten, also türkische Migranten gehabt in der Schule.
- 22 B: Sehr viele Schüler /
- 23 I: Genau, und du hast für sie dann nicht nur übersetzt, sondern natürlich auch unterrichtet.
- 24 B: Ja, natürlich. Das auch, aber / Ich meine, am Anfang war das so / Ich war in diesen Klassen mit den Kleinen / Das war eine Volksschule, meine erste Schule. Ich war in der Klasse und immer, was die Kinder nicht verstanden haben / So mehr als die Hälfte der Schüler waren halt türkischsprachig. Dann habe ich ihnen entweder Türkisch erklärt / Das ist auch immer so gewesen, dass einige Lehrer waren so distanziert. Die wollten nicht, dass in der Stunde, zum Beispiel, Türkisch gesprochen wird. Ähm, ja (...) ich meine, das ist je nach, ähm / Damals haben wir, habe ich mich auch daran so angepasst, wenn das nicht passt, dann auf Deutsch erklärt und so. Aber irgendwie, dadurch habe ich einfach diesen Zugang, zu /
- 25 I: Okay. Also, das war eher so gelandet / Du bist quasi in dem Beruf gelandet oder das war nicht /
- 26 B: Nein, das war eigentlich schon gelandet, wirklich so im richtigen Sinne des Wortes. Das war nicht, was ich gesucht habe. Das war der reine Zufall. Weil ich wollte, okay, natürlich was nebenbei verdienen, aber nicht so auch wie (unv.) daran interessiert / Wie gesagt, ich habe schon ab zweiten oder so spätestens ab drittem Jahr, jedes Jahr in [Name des Restaurants] gut verdient. Und das hat mich ja / Mehr wollte ich nicht. Ich habe auch immer bescheiden gelebt. Eigentlich, ich bin so, sehr viel brauche ich auch nicht. Nicht, dass ich auf etwas verzichte, ich meine, was ist für mich wichtig, die habe ich immer gemacht und das hat mir ausgereicht.

27	I: Wie ist es denn weiter gegangen mit halt DaZ-Lehrerin? Wie bist du jetzt bei Erwachsenen quasi gelandet?
28	I: Ich habe zuerst / Aja, das war als ich genau / Als ich dann schwanger war und nachdem die Kinder zur Welt gekommen sind, also mein erstes Kind, damals war dann in der Schule Aufnahmestop. Ich habe immer Jahresvertrag gehabt und da war Aufnahmestop. Da durfte ich nicht mehr zurückkehren. Aber das hat mir auch genauso gepasst. Warum gepasst, weil ich wollte auch nicht mit meinem Kind / Auch so diese Flexibilität hatte ich damals. Und dann beim [Name der Institution], habe ich mich beworben und dann gleich / Das ist dann einfach / Aja, noch andere, auch gleichzeitig / Zu der gleichen Zeit, immer einzelne Kurse bei [Name der Institution] gehabt und dann war [Name der Institution], hast du davon gehört? Das ist auch / Sie haben auch so Frauenkurse / Aber so erste Begegnung oder erster Schritt zur Erwachsenenbildung waren diese. Und ich habe dort diesen Luxus gehabt, ich meine, ich weiß nicht, ich habe wirklich Glück gehabt. Sie wollten mich haben und sie haben mir überlassen, wann ich arbeiten möchte. Das war / Da war ich wirklich glücklich. Und dann habe ich immer die Zeiten so ausgesucht / Und sie haben das auch jedes Jahr an mich so angepasst //
29	I: //Angepasst, okay //
30	B: Ja, und das war / Und die kommenden acht Jahre war ich dann / Ich wollte zurück zur Schule und war Aufnahmestop. Das war allgemeiner Aufnahmestop. Aber das hat mir eigentlich gepasst, denn ich war weiterhin bei verschiedenen, ähm, Programmen von [Name der Institution] / Das waren so Hauptschulabschluss-Kurse und so, mit Erwachsenen / Damals waren, zum Beispiel, vom AMS haben sie die Leute einfach geschickt, so für Deutschkurse. Und dann das war immer / Ich hab dann gesehen, es war wirklich so eine breite Palette Frauen, Kinder und so. Ich habe das auch genossen mit jeder /
31	I: Zielgruppe.
32	B: Mit jeder Zielgruppe, mit Frauen, mit Geschlechter, mit Alter und so. Dann hast du andere Zugangsweise. Du kannst nicht, zum Beispiel das, was du mit Kleinkindern machst, kannst du mit denen nicht machen / Es hat mich natürlich sehr bereichert und es hat mir auch sehr gut gefallen, diese Vielfalt von Erfahrungen und von Menschen. Und es waren Zeiten, zum Beispiel, so kurz bei / Eine Zeit lang war ich bei Frauenkursen. Ich habe hauptsächlich nur türkische Frauen gehabt eine Zeit lang. War gut so. Und dann, zum Beispiel, bei [Name der Institution] war das einfach, ja, breite gemischte Gruppen //
33	I: Okay. Also, welche Rolle hat dein Migrationshintergrund jetzt, ähm, auf dem Arbeitsmarkt quasi gespielt. Also / Zum Beispiel, bei der Arbeitssuche /
34	B: Ich meine, Arbeitssuche / Als Beginn war das ja so: es war eine Lücke und ich wurde für diese Lücke gebraucht. Und nachher war das so / Ich habe dann vielleicht, ich meine, wenn man jetzt schaut in den letzten Jahren, 20 Jahren, wie wir gesprochen haben, geändert hat / Türkisch ist nicht mehr so in, oder gebraucht / Aber trotzdem, jetzt doch, vielleicht durch diese Erfahrungen, die ich gemacht habe und so / Das habe ich nicht als ein Nachteil empfunden. Ich gehe davon aus, eine türkisch sprechende Kollegin würde jetzt nicht so leicht haben, wie ich, in dieses Berufsleben einzusteigen. Das war für mich die Sprache natürlich, meine Muttersprache hat eine große Rolle gespielt, weil am Anfang war ich die Brücke. Immer so beides / Für Eltern und Schüler und einfach für unsere Teilnehmer, weil ich Türkisch konnte und bis sie Deutsch lernten, hatte ich Immer so als Übersetzer-Rolle und so / Das ist in den letzten Jahren nicht mehr so, aber ja, trotzdem das geht so weiter.

35 I: Aber bei der so / Bei dem Wechsel der Arbeit, ja also, bei dem Arbeitgeber / Deine Mehrsprachigkeit hat eine Rolle gespielt? Also /

36 B: Ja, am Anfang / Ich muss dazu sagen, bei all diesen Arbeiten war das, natürlich war das. Ein Stück vielleicht war das hilfreich / Aber es war auch so, zum Beispiel, so sagen wir meine Arbeit bei [Name der Institution]. Dort haben sie einfach Deutschlehrer gesucht. Und es waren auch sehr viele österreichische Kollegen/Kolleginnen, also Muttersprachler sagen wir. Aber am Anfang, als sie uns angestellt haben / Es war immer auf probeweise und sie beobachteten mich, sie wollten sehen, ich meine, wie gehen die Kurse. Und, zum Beispiel, ich sage mal / Ich habe eine Zeit lang diese Hauptschulabschlusskurse geleitet. Die waren älter als unsere Jugendliche, die einfach hierher gereist sind, aber aus irgendeinem Grund ihren Pflichtschulabschluss nicht mithatten. Und ich habe zum Beispiel so eine Gruppe bekommen und es waren in einer Gruppe so, ich glaube, 16 Teilnehmer. Wirklich so aus allen möglichen Ländern. Und als Erste was sie gesagt haben, besonders bei diesen AMS Kursen, also bei diesen jungen Erwachsene, war das wichtig, diese Menschen irgendwie zu behalten. Natürlich Deutsch beibringen oder in jedem Fall, dass sie diese Abschlüsse machen. Aber andererseits auch gesellschaftlich, das ist diese / Dass diese Menschen nicht verloren gehen. Dass die jungen Menschen, die sind neu in einem Land und sie können einfach in dieser Zeit auch irgendwie verloren gehen oder so. Man muss sie behalten. Und in dieser Zeit möglichst viel beibringen. Und das war mir zum Beispiel, so gesagt okay / Das war nicht immer möglich bei allen Kursen. Bei einigen, zum Beispiel, Kollege / Das hat mit so Lernen oder Sprache nichts zu tun. Wenn du nicht diesen Zugang findest, gehen sie ganz leicht weg. Und ich war damit nicht ganz zufrieden eigentlich, nicht ganz einverstanden. Und ich sage das immer, das hat mich sehr beeinflusst, zum Beispiel, mit dieser Gruppe, wo sie gesagt haben: „Nur behalten“. das war mein erstes Ziel. Und diese Schüler haben wirklich sehr große Erfolge erreicht und acht davon haben angefangen an der Uni zu studieren. Und ich meine, ich glaube nicht, dass alle das geschafft haben. Mit zwei, die wirklich so weiter dabei waren, habe ich Jahre lang, habe ich immer von ihnen Karten bekommen oder sie haben mit mir telefoniert und so. Aber alleine, dass sie einfach diese Berechtigung haben, die waren wirklich sehr, sehr gut und ich glaube, zum Beispiel, das ist die Rolle, die wir / Was unterscheidet uns von unseren Kollegen, österreichischen Kollegen oder von deutschen oder ich meine deutschsprachigen. Ich glaube, weil wir diese Geschichte selber erlebt haben. Wir können niemals so wie unsere Muttersprache, das ist mir bewusst und das sage ich auch meinen Schülern oder wenn ich nicht weiß: „Okay, da kenne ich mich nicht aus, schauen wir gemeinsam“ / Aber ich habe / An erster Stelle habe ich mich bemüht, natürlich durch die deutsche Sprache, dass sie einfach vertrauen, dass sie einfach sich bemühen in dieser Gesellschaft, dass sie etwas erreichen. Ich habe gesagt: Schau, ich komme auch aus dem / Ich meine / Wir sind leichte Vorbilder. Als Vorbilder können sie sich leichter mit uns identifizieren, als mit österreichischen Kollegen und Kolleginnen. Okay, ich kann auch / Und auch, weil ich auch die Sprache, also als eine Fremdsprache damals, als Zweitsprache gelernt habe. Diese Wege, die sie gegangen sind, natürlich sind sie anders, ich meine, ich habe akademischen Hintergrund, das haben unsere nicht. Aber irgendwo finden sie einen leichteren Anschluss mit uns. Es ist nicht so, es ist irgendwie / Mehr oder weniger, mehr Augenhöhe. So eine Beziehung gibt es, glaube ich. Und wenn jemand sagt, also nicht so irgendwie, nicht bemitleidend / Das schafft ihr, wenn ihr wollt und so. Und wenn jemand daran glaubt, und es sind immer einige dabei, die das wirklich wollen / Ich habe, zum Beispiel, in dieser Gruppe wirklich das Glück gehabt, dass sie alle einander / Das war einfach so ein Domino-Effekt, dass sie einfach so weit gekommen sind. Und nachdem sie dann gesehen haben, dass so gute Ergebnisse erzielt wurden, dann / Natürlich war das dann für mich im Endeffekt auch ein positiver / Dann war ich noch, wie sagt man, privilegierter, oder ich weiß es nicht. Ich meine, wenn ich gesagt habe: "Okay, ich kann unterrichten. Aber jetzt nicht und so" Also dann war es leichter, einfach dadurch, wie sagt man, dass sie Wünsche berücksichtigt haben, sagen wir so.

37 I: Und denkst du, dass zum Beispiel jetzt deine auf Vorgesetzte, deinen Zugang zu den Teilnehmern oder Teilnehmerinnen gesehen haben?

38	B: Ich glaube schon.
39	I: Und deshalb haben sie dich auch behalten wollen?
40	B: Ich habe bisher, ja / Ich glaube schon, dass es eine Rolle gespielt hat, weil ich hatte wirklich sehr viele, diese vielen verschiedenen Kursen / Und das war immer so, ich bin von nirgendwo, ohne meinen Wille weggegangen. Es war immer so, entweder (...) ausgenommen, wenn der Kurs, Dings, überhaupt aus ist, diese Maßnahme, wenn es abgestellt wird, ist keine Frage / Aber sonst, ich habe immer schon Glück und Chance gehabt einfach leichter einzusteigen. Und weil, ich meine / Wenn nicht für alle, natürlich für viele ist es auch wichtig, diese Rückmeldungen von den Teilnehmern / Und ich habe sie auch nicht so gesehen. Ich sehe sie nicht so, wirklich so, dass sie einfach als Kursteilnehmer/ Ich kann das so machen, das ist meine Arbeit, ich meine, wenn das so gemacht wird, ist es legitim. Ich sage nichts gegen irgendetwas oder wegen einer Weise aber / Ich meine, wo ich das kann, mache ich das gerne. Das kann auch außer meiner Arbeitszeit sein oder irgendetwas, vielleicht nicht direkt, was so sprachlich ist, wo ich jeden helfen kann. Zum Beispiel, es hat mir sehr sehr gut gefallen die Erfahrung in der Moschee. Ich habe gedacht: Zuerst bin ich nicht so ein, wie sagt man, gläubiger Mensch. Und zuerst, ob sie mich annehmen und ob ich dort arbeiten möchte und so. Und dort war das auch wirklich eine sehr / Die waren alle für mich auch eine Erweiterung für mein Frauensein, Menschsein. Das hat nicht nur so als Lehrer / Natürlich ist es ein sehr wichtiger Teil, das geht davon aus, aber im Großen und Ganzen, ich glaube, dieses menschliche, das geht mir auch sehr nah an, denke ich.
41	I: Okay, also das war so einen Kurs, die mit oder der mit Moschee halt koordiniert oder /
42	B: Ja, sie haben das nur so gemacht, ja / Das war in Moschee (...)
43	I: Ah, selbst in der Moschee?
44	B: Ja, ja. Und das war furchtbar. Sie haben keine Tische gehabt. Die Frauen, die sind am Boden gesessen und glaube mir, es war eine Frau, die 78 Jahre alt ist .78 Jahre alt, und sie hat NIE gefehlt und sie sind / Das war für mich unglaublich. Ich glaube, dass war dieser Alphabetisierungskurs. Sie waren für jeden Buchstabe, was sie gelernt haben, waren sie so dankbar, so froh. Ich meine, sie haben immer die Geschichten erzählt, warum sie nicht in die Schule gehen konnten und so. Und auch diese Lässigkeit der Frauen und die Witze und so, alles / Das war ganz anders. Aber ich meine, wir haben keinen ordentlichen Dings gehabt oder manchmal haben die (...) Männer, haben mich besonders geärgert, wenn sie irgendetwas gebraucht haben, einfach wollten sie die Frau holen. Aber diese Frauen zum Beispiel, würden niemals die Möglichkeit haben unsere Kurse hier / Gleich bei uns zum Beispiel, oder bei Frauenkursen anzufangen. Nach dem ich von dort weg war, sie haben / Es hat ein paar Jahre gedauert, sie haben mich immer angerufen: „Wo bist du, wir kommen, egal wo du bist jetzt, kommen wir dorthin“. Das ist, weil für diese Frauen ist es mehr so Personenbezug. Sie kennen dich jetzt, sie haben Vertrauen und dann sie sind bereit dorthin zu gehen, wo die ist. Und sie haben angefangen zu lesen und (...) / Es war so: Sie haben in der Früh die Wohnung, ihr Heim, und dann hatten sie Korankurs, ich weiß nicht wie viele Stunden, und dann am Nachmittag etwas und erst am Abend. Und die waren die ganze Zeit dort. Ich meine, keiner hat sie dann eigentlich gezwungen. Die haben kein Geld dafür bekommen, aber / Ich weiß nicht / Ich meine, sie haben das wirklich sehr, sehr, sehr / Deswegen, so solche Sachen / Das sind die Sachen, die einen so geistig füttern, weißt du, das ist so. Und mit Jugendlichen ist es anders. Und mit Kindern ist es ganz anders. Das sind so verschiedene /
45	I: Waren die Frauen, die dich auch so, wenn ich sagen darf, fasziniert haben, auch aus der Türkei? Oder eher gemischte Gruppe?

- 46 B: Nein, diese Frauen, diese, die in der Moschee, die waren aus der Türkei. Aber nachher, nachdem diese Kurse / weil das war so eine politische Geschichte, weil die wollten nicht mehr / In den Moscheen durfte keine Kurse mehr stattfinden, weil man hat behauptet österreichischer Staat finanziert die Moscheen, obwohl das nicht so ist. Und dann waren sie alle auf einmal, waren sie da /
- 47 I: Lag es auch daran, ähm, dein Interesse oder // deine Motivation //
- 48 B: // Ich glaube schon //
- 49 I: // dieses menschliches, weil du auch diese Verbundenheit // Weil die Frauen aus der Türkei kommen und du auch selbst (...) /
- 50 B: Das hat sicherlich eine Rolle gespielt, aber ich habe auch / Natürlich ist es anders, wenn man die Kultur kennt und so. Aber ich habe auch hier, zum Beispiel, sehr viele aus Afghanistan, sehr viele Frauen gehabt, war genauso / Ich meine / Da waren keine Alphabetisierungskurse, so Deutschkurse (unv.). Das war auch so. Ich glaube, das ist mein diese / Es bildet sich eigentlich in kurzer Zeit eine Verbundenheit und das ist dann, ich glaube, der Reiz oder das ist (...) / Das spielt eine große Rolle. Natürlich für diese türkischen Frauen, wieso war das wichtig, weil sie auch Analphabeten waren. Dann hatte man sehr, sehr schwer einfach, ähm (...), zu ihnen einfach / Sie zu erreichen wäre nicht leicht für jemand andere, Fremde, weißt du. Ich kenne, zum Beispiel, auch eine Kollegin, österreichische Kollegin, die auch in der Moschee / Sie kann auch türkisch. Sie hat auch gute, wie sagt man, Kontakte gehabt, aber das war anders. Weil das für die Frauen anders war, okay. Ja, wahrscheinlich für sie: Okay, gut, nett, lieb aber / Sie haben sich, glaube ich, irgendwie verstanden gefühlt, denke ich //
- 51 I: //Durch also die //
- 52 B: Ich glaube ja. Aber ich muss sagen, zum Beispiel, dort ich habe mich auch nicht / Die waren meistens (...) religiöse Frauen, mit ihren Gebeten und so. Ich bin nicht gläubig, aber (...) / Ich habe nicht so (...) / Sie haben sicherlich gesehen, dass ich nicht so, wie sie glaube und denke und so, aber nach einiger Zeit war das wahrscheinlich egal. Am Anfang war das kein Thema, bis wir uns richtig kennen gelernt haben. Und das hat dann schon einige Jahre gedauert, weil sie haben mit Alphabetisierung und Deutsch und so /
- 53 I: Du hast diese Verbundenheit erwähnt, dass du auch mit Frauen dieses Verbundenheitsgefühl danach bekommen hast. Also woran liegt das? Also liegt das an das Frau-Sein oder an / Oder was bedeutet / Was meinst du mit dieser Verbundenheit?
- 54 B: Das ist, ähm, / Das heißt / Verbundenheit ist natürlich Frau-Sein, aber nicht alleine. Ich meine / Oder einfach sich (...) irgendwie, ich kann das auch so sagen (...) / Dass wir das Gleiche kennen. Zum Beispiel, diese türkischen Frauen, ist es so, dass wir die Kultur / Ich meine, ich denke nicht, dass die Kultur / Es gibt nicht etwas wie türkische Kultur. Ja ganz grob, weil man sagt / Aber wenn ich in der Türkei / Oder bevor ich die Türkei verlassen habe, ich habe auch meine Konflikte gehabt mit der Gesellschaft. Oder es war / Mit diesen Frauen, ich hab (...) / Eigentlich in der Türkei habe ich mit diesen Frauen nichts zu tun gehabt. Ich meine, ihre Kultur war nicht ganz meine Kultur. Aber ich habe sie verstanden, ich habe das gekannt. Und auch, ich glaube, dass sie diese / Obwohl ich nicht das gleiche erlebt habe, vielleicht das Verständnis dafür habe oder das verstehen kann (...) / Aber das ist natürlich, als Frau sein spielt eine Rolle, wenn man mit Frauen arbeitet. Natürlich hat es eine Rolle. Aber andererseits, ich denke, zum Beispiel (...) mit Jugendlichen kann ich das auch machen, aber nur die Sache, zum Beispiel / Was ich jetzt merke, ist es die Rolle der Lehrerin / Zum Beispiel, zur Zeit habe ich ja nicht die eigene Gruppe. Ich kann nicht, ich will nicht und so. Jetzt ist es diese / Dieser Bezug ist ein bisschen anders. (unv.) / Was ich dann früher bei den Kursen, was ich eigentlich so (...) gewonnen habe, das habe ich

	jetzt nicht, kann auch nicht sein. ich meine, dass ist mir bewusst. Aber sonst, ja / (Pause 10 Min.)
55	I: Inzwischen hast du einige Erfahrungen gesammelt, und wie würdest du denn dein Verhältnis zu deinen Teilnehmer*innen beschreiben? Wie sehen sie dich quasi?
56	B: Wie sie mich sehen / Wahrscheinlich, bin ich für sie so (...) / Ich glaube wegen meines Alters, die sind jedenfalls so wie meine Kinder, in dem Alter und ähm jetzt, zum Beispiel, arbeite ich ja vereinzelt und dadurch entsteht in so einer kurzen Zeit, wieder so (...) irgendwie Vertrauen, sage ich mal. Und das erleichtert / Ich kann mich gleich, zum Beispiel, wenn ich mit ihrer Mitarbeit nicht zufrieden bin und wenn ich auch irgendwie mit den Aufgaben, weil / Wenn sie manchmal so versagen oder aus irgendeinem Grund nicht weitermachen wollen und so, nicht im Stande sind / Da erlaube ich mir, einfach (...) irgendwie strenges Gesicht zu zeigen, aber ich bin dann / Das wird auch angenommen, aber nicht böse angenommen. Dieses Vertrauen, irgendwie, dass ich sie / Ich denke, diese psychische, wie sagt man, Seite, finde ich sehr wichtig, besonders mit unseren Gruppen. Wir sind natürlich an erster Stelle immer die Lehrpersonen, keine Frage. Aber ich kann das nicht, als ein einziges Ziel, einfach in den Vordergrund stellen, ohne (...) persönlichen Bezug zu bekommen oder so /
57	I: Auszulassen, jetzt. Also, das ist dann wichtig, dieses /
58	B: Ja, weil ich sehe, das spielt eine große Rolle, das ist ein Motor. Irgendwie, in ihrem Lernen oder in ihrer Lernphase, das hilft / Ich sehe das für mich, zum Beispiel, als ein Vorteil, dass ich dadurch sie leichter erreichen kann. Immer wieder, wenn sie irgendwie (...) stehen bleiben oder irgendwo stoppen, dann kann ich dadurch, durch diese, meine Erfahrung, kann ich irgendwie wieder in so eine Schiene bringen oder dazu leiten, dass sie mal weitergehen. Ich weiß nicht, ob das genau die Antwort darauf ist. Aber ich denke, bei mir ist es auch so wie, ja / Irgendwie ein bisschen anders, weil ich älter bin und so. Kommt mir so vor, vielleicht bilde ich mir ein, weiß ich nicht.
59	I: Und spielt deine Migrationserfahrung bei deinen Teilnehmer*innen eine Rolle und //
60	B: // Auf jeden Fall //
61	I: Und inwiefern? Wann, wo?
62	B: Inwiefern, ähm / Wo, zum Beispiel / Wenn sie / Das ist/ Beim Unterrichten ist es so / Wenn sie irgendwelche Schwierigkeiten haben, ich kann das nachvollziehen. Ich kann von mir ausgehen, das kann ich verstehen und / Das ist / Ich glaube in vielen Sachen, das einfach zu verstehen und / und sich verstanden zu fühlen, ist immer so, wirklich eine (...) große Hilfe für mich und auch für sie, glaube ich. Und ab und zu, zum Beispiel, wenn irgendetwas ist, dann natürlich / Dann sage ich auch, wie das für mich war oder / Und sie wissen, dass ich / ich meine, das sind keine erfundenen Geschichten. Ich glaube, das ist schon eine Bindung / Dadurch, eine andere Bindung da ist, glaube ich.
63	I: Also deine Teilnehmer und Teilnehmerinnen wissen deine Erfahrung auch?
64	B: Es ist immer wieder, es ist so, wenn sie sich so gut ausdrücken / Sie sind auch interessiert das zu wissen, weil sie wollen das verstehen. Also wie lange bin ich da und wie habe ich das gelernt, Deutsch und so (...). Was habe ich gemacht. Ich meine, das interessiert sie irgendwie auch und vielleicht sehen sie irgendwelche Parallele so zwischen /

- 65 I: Okay. Und, ähm, also / Es sind ja diese gemischten Gruppen halt, sowohl sprachlich als auch von Nationalität her. Und wie gehst du selbst mit dieser Heterogenität um.
- 66 B: Ich liebe Heterogenität, ich liebe das.
- 67 I: Okay.
- 68 B: Ich bevorzuge heterogene Gruppen, als homogene. Auf jeden Fall.
- 69 I: Was macht denn diesen Anreiz für dich?
- 70 B: Weil diese Vielfalt gefällt mir sehr. Ich meine, das ist auch / Das ist nicht nur im Lehr- und Lernbereich, ich meine, ich mag das im Allgemeinen. Diese Einseitigkeit, in sich Geschlossenheit, das mag ich nicht so sehr. Und ich denke jeder hat einen Beitrag zu leisten. Jede ist im Stande und hat wirklich was. Und das wirklich in einem Topf zu bringen und ja / Das sehe ich als richtigen Reichtum.
- 71 I: Okay. Reichtum halt für dich, für die Gruppe//
- 72 B: // Für mich, für die Gruppe, Allgemein. //
- 73 I: Oder ist es sogar auch als Gesellschaft gemeint?
- 74 B: Ja, ganz allgemein. Zum Beispiel / Es war eine Zeit lang, wenn man in ein Land kommt, okay, dann bist du Ausländer. Gleich so / Es ist so, dass die Menschen so leicht abgestempelt werden, gleich Schubladen, da bist du, so bist du und so weiter. Das hat mich / Ich meine, eine Zeit lang auch unter meinen Freunden, wenn irgendetwas passiert ist, wenn irgendwann, irgendeinen Konflikt mit einem Österreicher oder so hatte, „Ja, weil wir Ausländer sind“ / Ja, in Fällen / Manchmal ist es wirklich so. Aber ich meine, das ist auch manchmal nur ein, wie sagt man (...) / Das ist nicht der einzige Grund. Ich meine, es geht darüber hinaus, die Sachen zu erklären. „Ich werde da benachteiligt, nur weil ich Ausländer bin“- mag sein, aber nicht nur, das kann auch / Oder manchmal, wenn du einen Konflikt mit einem Österreicher hast, sag ich mal, hier so / Das mag auch andere Gründe haben. Wie gesagt, hier zum Beispiel, in diesem Haus, es sind sehr viele Österreicher Nachbarn, und sie haben untereinander / Meine Nachbarin, zum Beispiel, sie sagt, sie ist Österreicherin und seit 40 Jahren lebt sie da. Begrüßen und so tut sie, aber (...) / Aber diese Nähe, diese Beziehung, die wir haben, das hat sie auch mit den Österreichern NICHT. Kann man nicht verallgemeinern, aber diese wird / Im allgemeinen, als Ausländer, sag ich mal, wir neigen manchmal übertrieben dazu, unter jeder nicht funktionierenden Sache einfach diese Ausländer / „Weil ich Ausländer bin“. Dieses Mitleid, das mag ich nicht, zum Beispiel. Aber ich meine, ja, Ausgrenzung, das haben wir natürlich erlebt oder erleben auch. Wenn ich zum Beispiel sehe, dass irgendjemand auch so / er mag auch ausländerfeindlich sein / Dieser Mensch, zum Beispiel, tut mir auch Leid, weil das ist / Ja, wirklich Leid. Manchmal ärgere ich mich kurz, aber im Endeffekt / Ich mag nicht diese / Ich meine, ich fühle mich hier / Diese Opferrolle, oder immer benachteiligt sein, nein. Das ist / Das fühle ich nicht. Aber das ist auch eine Sache, dass man so mit Zeit lernt, vielleicht, weiß ich nicht.
- 75 I: Okay, ähm. Du hast auch da (...) kurz auf die Mehrsprachigkeit eingegangen, da möchte ich auch gezielt nachfragen. Setzt du dann, selbst deine Mehrsprachigkeit / Du sprichst ja Türkisch, Englisch / Setzt du das im Unterricht oder generell im Beruf in irgendeiner Weise ein?

76	B: Zum Beispiel, ich habe / Das Englisch, zum Beispiel, hat mir, ähm, immer wieder geholfen / Nicht in meinen Gruppen, wo ich nur Türkisch, in homogenen Gruppen, türkischsprachige Teilnehmer gehabt habe, aber in so internationalen, es hat mir immer wieder geholfen. Ich habe eine Zeit lang eine Gruppe gehabt, es waren ausschließlich afghanische Frauen. Sie haben unter sich natürlich immer Farsi gesprochen und ich habe immer irgendwelche Wörter gefangen. Wir haben einige Wörter, die persische Abstammung haben. Und dann / Alleine (unv.) / Ich sage: „Ah, heißt das so, ich verstehe das“. Sie denken ich verstehe das nicht, aber ich weiß worum es geht. Auf einmal die Stimmung war anders, weil das natürlich, das spielt immer eine Rolle.
77	I: Setzt du dann / oder wird die Mehrsprachigkeit von den Teilnehmer*innen auch im Unterricht genutzt oder thematisiert, eingesetzt?
78	I: Ich meine / Was Mehrsprachigkeit betrifft: Sie haben eine eigene Muttersprache und Deutsch. Muttersprache wird immer sowieso / Mit der Zeit sogar versuchen wir oder versuche ich, dass ein bisschen in den Hintergrund zu rücken, damit Deutsch mehr Platz findet. Aber natürlich ist es immer / Sie lernen das über ihre Muttersprache oder durch ihre Muttersprache. Ich habe gesehen, zum Beispiel, mit den, ähm, Menschen, die keinen schulischen Background haben, das ist auch immer leichter gewesen / Ähm, zum Beispiel, diese Alphabetisierungskurse: Es waren einige, wenn möglich war, haben sie in der Muttersprache gelernt oder gleich Deutsch. Einige wollten gleich im Deutsch alphabetisieren. Aber, zum Beispiel, ich denke, dass ist, wenn Möglichkeit da ist, ist es besser in der Muttersprache zu alphabetisieren.
79	I: Erst.
80	B: Ja. Ich sehe / Weil die sind meistens erwachsene Menschen und sie haben wirklich diese Lerntraumatisierung und so. Ich denke, das ist ein natürlicher Weg einfach, die deutsche Sprache näher zu bringen. Ich denke so, ich meine, dass muss nicht unbedingt. Aber man muss irgendwie mit dem, was man lernt, muss man irgendwelche gemeinsamen Punkte finden. Und durch ihre Muttersprache wird es immer leichter sein. Ich habe auch damit begonnen, zum Beispiel, und nachher schon / Oder so langsam, zum Beispiel, mit Deutsch nebenbei.
81	I: Du meinst aufbauen. Auf Muttersprache darauf aufbauen //
82	B; Ja, aufbauen.
83	I: Jetzt, zu deinen Kollegen und Kolleginnen. Wie ist das Verhältnis, also, zu deinen Kollegen, Kolleginnen? Wie sehen sie dich?
84	B: Wie sehen sie mich (...). Ich, ja (...) Es waren so zwei Arten von Unterricht. Eine Zeit lang oder sehr lange Zeit war ich im Team. Wir haben gemeinsam gearbeitet in der Stunde, Teamteaching zusammen und so. Ich habe damit niemals Probleme gehabt. Aber in der Schule, manchmal siehst du, dass einige nicht so hilfsfähig sind eigentlich, nicht dazu bereit sind. Oder sie vermitteln das auch. Das ist / Das hat wieder, ich weiß, meistens nicht mit mir zu tun. Aber es kommt manchmal wirklich zu großen, wie sagt man, Konflikten, Emotionen. Im Großen und Ganzen, komme ich, sehr gut (...) zu Recht eigentlich. Das kann ein bisschen, wie ein Gegensatz empfunden werden, was ich früher gesagt habe. Aber einige sind schon wirklich ausländerfeindlich und wir müssen zusammenarbeiten. Da distanzieren ich mich /
85	I: Hast du das auch selbst erlebt? Diese /
86	B: Ja, es sind schon /

87	I: Wie merkt man das? Oder wie fühlst du das? In Beziehung zu dir oder /
88	B: Durch die Gespräche. Das ist nicht etwas, was man, zum Beispiel, übersieht oder so. Ich habe das meistens nicht so persönlich, habe ich nicht / Dann, weißt du / Dann bin ich wie eine, sagen wir, Schildkröte. Dann habe ich meinen Panzer, distanziere ich mich, bleibe sehr formell. Da ist mein Bereich, darfst du nicht so / Ich lasse das nicht zu. Aber es sind immer wieder. Aber wie gesagt, bei unseren Kursen ist es nicht so. Da siehst du kaum /
89	I: Aber solche Erfahrungen gab es?
90	B: Ja, das ohnehin. Ja, natürlich.
91	I: Auch direkte? Nicht nur in Gesprächen oder direkte?
92	B: Das ist, zum Beispiel, ihr seid ja, sagen wir an einem Tag so viele Stunden zusammen / Das kann irgendwelche Sachen sein, außerschulische Äußerungen oder (hustet) / Ich meine, ich habe das persönlich nie erlebt. Aber das stört mich genauso, wenn irgendwer die Schüler oder die Teilnehmer mit solchen Gedanken einfach (...), wie sagt man, verbal diskriminiert werden. Ich meine, mir direkt wird nicht gesagt. Aber das ist mir genauso störend und wirklich verletzend, wenn ich das gegen einen Schüler gerichtet höre, solche Äußerungen. Deswegen /
93	I: Bei Erwachsenen?
94	B: Ja, das machen die Lehrer, ist schon traurig irgendwie. Einige halt. Es kommt immer wieder vor, ja.
95	I: Okay. Wie fühlst du dich dann dabei? Wie /
96	B: Nicht gut, natürlich, nicht gut. Aber ich meine in solchen Momenten meistens, MEISTENS, ich sage nichts. Ich bin dafür nicht so / Mehr andere Gelegenheiten zu suchen meine Kritik irgendwie auszuüben /
97	I: Machst du das? Dass du das auch sagst? Wirst du gehört?
98	B: Mit einigen. Es kommt darauf an. Ich meine, mit einigen. Ich sehe das, wenn du, zum Beispiel, oder wenn ich Menschen dann kenne, mit der Zeit dann. Das ist so: ich sehe, manchmal, was du sagst, kann einen Menschen erreichen oder nicht erreichen. Wenn du siehst, es wird nicht erreichen, dann ist es nicht der Mühe wert, denke ich. Oder im / Aber diese in der Form der Streitigkeit, in der Art mache ich nicht. Das ist nicht meine Art. Ich mag auch nicht so zu tun, als ob ich / Manchmal mache ich das auch so, aber normalerweise schon (...) zeige ich meine Reaktion, aber je nach, vielleicht, das ist auch so / Manchmal so gleich oder wer sagt das, wann, wo / Ich meine das ist einfach so //
99	I: // immer Konversationsabhängig //
100	B: Ja, ich meine, aber ist natürlich nicht immer erfreuliche Sache.
101	I: Wie ist es oder wie war bei deinen Vorgesetzten? Hast du dich verstanden gefühlt? Wurde deine Stimme gehört, wenn du was da einbringen wolltest?

- 102 B: Das ist, ähm, sehr unterschiedlich. Bis zu dieser einer Schule, wo ich zum Beispiel jetzt arbeite, da ist eine Direktorin. Sie hat schon / Aus sehr konservativen Verhältnissen kommt sie. Niemals war sie (...), wie soll ich das sagen, unhöflich oder (unv.) Ich glaube da / Manchmal ich sehe, zum Beispiel, meine anderen Kolleginnen in der Schule, ausländische Kolleginnen, entweder geschimpft werden oder irgendwelche / Das machen sie bei mir nicht. Vielleicht, ich weiß nicht / Ich bin bei der Arbeit ein bisschen zu perfektionistisch. Wenn ich das sehe / Okay, was meine Arbeit betrifft, meistens können sie an ihr nichts auszusetzen haben. Nicht, dass ich keine Fehler mache. Aber ich meine, ich arbeite gewissenhaft. Das mache ich nicht für die anderen, aber für mich. Ich meine, wenn ich mit meiner Arbeit mich beschäftige, wenn ich damit zufrieden bin, dann, ähm, ich fühle mich irgendwie sicher. Und ich kann mich auch im Falle eines Konfliktes gut verteidigen. Da können sie mir nicht vorwerfen, dass ich irgendetwas / Und wenn man das mit der Zeit sieht, dann (...) wird so zu 90% das auch geschätzt und gesehen.
- 103 I: Und wie ist es jetzt in der Erwachsenenbildung mit der Vielfalt im Lehrerzimmer? Habt ihr diese Vielfalt? Oder hast du dann bei der Arbeit /
- 104 B: Das ist von Schule zu Schule unterschiedlich (...). Das ist zum Beispiel //
- 105 I: // Unter Kollegen meine ich //
- 106 B: Wo es, ähm (...) von wirklich breiter Vielfalt kannst du nicht reden. Zum Beispiel in dieser Schule, wo ich gesagt habe, ist es nicht so. Aber ich weiß, wir sind jetzt unverzichtbar für sie. Aber ich weiß es sind einige gekommen und wieder gehen müssen.
- 107 I: Aber bei den Institutionen, wo du mit Erwachsenen /
- 108 B: Das ist wirklich anders, ich meine, so im Allgemeinen.
- 109 I: Okay. Und spielt deine Migrationserfahrung bei deinen Kollegen eine Rolle?
- 110 B: Sicher, sicher, ja.
- 111 I: Und inwiefern, wie drückt sich das aus?
- 112 B: Das ist manchmal / Die Menschen haben schon ein bestimmtes Bild über das. Ich meine so / Man hat Erfahrungen, entweder direkte oder indirekte Erfahrungen. Sagen wir, viele unsere, ähm, Lehrer oder Kollegen an der Schule, sie kennen unsere Schüler, (unv.). meisten von denen. Sie sind / Oder die Eltern kommen direkt aus dem Land, meistens ohne Ausbildung. Es sind sehr viele Analphabeten dabei, so Sprachschwierigkeiten und auch vom Aussehen her / Immer solche Geschichten / Und Glauben spielt auch eine Rolle, obwohl man denken würde, okay, aber /
- 113 I: Bei Erwachsenen?
- 114 B: Auch sehr. Ich meine / Bei unseren Kursen nicht, aber in der Schule spielt das sicher eine Rolle.
- 115 I: Okay. Also in der Erwachsenenbildung, wo du dann bei verschiedenen, diversen Kursen mitgemacht hast. Wurdest du auch von deinen Kollegen diesbezüglich, wegen deiner Migrationserfahrung, Mehrsprachigkeit angesprochen?

- 116 B: Natürlich wurde ich. Aber das wurde nicht auf irgendeiner Weise gemacht. Da wollten sie irgendwie meine Erfahrung einfach zu nützen bestimmte Sachen zu verstehen, erklären und so weiter. Oder manchmal ist es auch so gewollt, ja sagen wir ganz Allgemein / Meistens türkische Schüler beim Deutsch lernen haben Schwierigkeiten mit Präpositionen: Wo? wohin? Und dieses Artikelproblem. Wir haben keine Artikel, solche Sachen. Ich meine, wir haben das natürlich schon ausgetauscht. Oder manchmal auch einfach diese / Es ist natürlich / Bei unseren Kursen kommen immer wieder Konflikte vor und so. Manchmal Verständnisschwierigkeiten, und da wurde ich schon gefragt, was ich dazu halte, wieso das so ist. Oder ich habe meine Meinung gesagt, wovon das abhängen könnte und / Das ist /
- 117 I: Jetzt das, sagen wir mal, weil kulturell, weiß ich nicht / du halt als Expertin jetzt gesehen wurdest oder wie?
- 118 B: Ja, ja. Das wird sehr oft gemacht. Besonders wenn die Bemühung da ist etwas besser zu verstehen oder sie wollen die Hintergründe wissen. Das kann in jeder Hinsicht sein. Das wird oft gemacht. und das finde ich auch gut so, weil sonst merke ich so, kann man leicht anders kommentieren oder nicht verstehen. Durch verstehen, kann man schon vieles lösen, denke ich.
- 119 I: Ja. Und was weißt du über deine Teilnehmer jetzt, und Teilnehmerinnen in der Erwachsenenbildung? Wie siehst du sie selbst?
- 120 B: Ich meine (..) / Wenn ich mal mit (...) Teilnehmern arbeite / jetzt arbeite ich so einzeln. Ich versuche mal ein bisschen so über (...) sie etwas zu erfahren. Das kann zum Teil ihre Schulgeschichte sein. Wie lange sie zu Schule gegangen sind. Ich meine / Ich versuche einige Anhaltspunkte zu finden. Das ist sehr wichtig, wie wir diese dann unterrichten. Das mache ich, zum Beispiel, wenn ich eigene Gruppen habe. Das mache ich so gezielt. Das sind diese Gespräche, das wird manchmal, zum Beispiel, entweder [Namen] /
- 121 I: Also mit Sozialbegleitung.
- 122 B: Ja. Aber für den Einstieg, bevor sie in meiner Gruppe sind oder ganz am Anfang / Und ich habe immer so ein Heft und ich mache Notizen. Zuerst mal in ihrem Land und nachher hier - was für Erfahrungen haben sie gemacht, welche Kurse; wie oft in der Woche und so weiter. Ich möchte, wenn das auch grob ist, ein Bild davon haben. Weil im Unterricht ist es auch wichtig / Das ist bei meinem Unterricht sehr wichtig. Oder ich versuche möglichst, dass zu personalisieren, sage ich mal. Das versuche ich immer in meinen Gruppen zu machen. / Mit den Gruppen arbeiten, bemühe ich mich daran zu halten und möglichst das so zu differenzieren. Das ist wichtig, weil manchmal einige kommen gut durch, sie schaffen das. Aber ich kann nicht tun, dass die anderen, die das nicht schaffen, als ob sie nicht da wären. Die muss man auch irgendwie erreichen. Und das ist dann natürlich nicht leicht.
- 123 I: Was macht für dich persönlich eine gute DAZ-Lehrerin aus oder einen guten DaZ-Lehrer?
- 124 B: Ich denke einfach, dass ist diese (...) / Wenn ein Lehrer (...) die Schüler oder die Teilnehmer gut motivieren kann, und dass er immer diesen Wissendurst erwecken kann. Ich denke einfach / Diese Motivation und motiviert zu sein ist für mich sehr, sehr wichtig. Ich meine einfach diesen Boden vorzubereiten. Und die dazu motivieren, einfach, dass sie das wirklich weiterführen können. Und wenn dieses Interesse nicht da ist, dieses Interesse zu erwecken. Da kommt hier einfach Differenzierung ins Spiel, wenn du / Das ist nicht für alle gleich, was (unv.). Deine Motivation kann etwas ganz anderes sein, als meine ist. Die sind aber alle in einer Gruppe, wie mache ich das? Da muss ich dann finden, okay, wie kann ich diese Person ansprechen? durch welche Wege? Das habe ich

	immer sehr wichtig gefunden. Einmal haben wir einen Test gemacht einfach über Lerntypen, diese vier Lerntypen. Als meine Kinder noch klein waren, ich habe das sogar mit ihnen gemacht. Das ist wirklich faszinierend. Und wie sie das / Wer, was so / Hören und sehen und so haben sie dasselbe. Aber was jeder davon einfach mitnimmt, ist immer unterschiedlich. Aber wichtig ist es, dass für jeden was dabei sein muss, was er oder sie mitnehmen kann. Das ist wichtig.
125	I: Welches Wissen, welche Eigenschaften noch sollte man mitbringen jetzt oder sich aneignen? Oder wären halt sinnvoll aus der Sicht von Lehrer*innen?
126	B: Für Lehre /
127	I: Für die DaZ /
128	B: Es ist / Ich denke einfach, ähm, (...) / Diese strukturierte Arbeit ist wichtig, denke ich. Man muss einfach wissen, welchen Weg man geht. Es muss gutes Konzept da sein. Das ist so wie einfach Rohstoff oder Wasserkanal. Wenn mal das hier fest und gut vorbereitet ist, dann musst du halt versuchen durch alle Wurzeln dieser Bäume oder Blumen einfach zu erreichen. Aber es muss mal, ähm, ein gutes Programm sein, gut durchdacht und gut vorbereitet sein. Das ist zum Beispiel, ich würde niemals unvorbereitet in eine Klasse gehen, undurchdacht. Und für mich ist es auch sehr wichtig. Ich habe einige Lehrer gekannt. Sie haben ein Buch oder, sagen wir, zwei-drei Mappen, egal, in 10-20 Jahren arbeiten sie immer mit diesen Mappen. Das ist nichts für mich. Ich meine, ich muss mich immer auch ein bisschen erneuern. Ich muss auch an dem, was ich unterrichte, auch daran Spaß haben. Wenn ich parallele Gruppen habe und sie machen zur gleichen Zeit ungefähr dasselbe / Aber zum dritten Mal, es muss anders sein / Weil die, die drinnen sitzen, sind nicht dieselbe oder / Ich (...) weiß es nicht.
129	I: Ständiges Entwickeln muss halt geschehen. Dieses Erneuern von Arbeitsmaterialien. Und auch //
130	B: // Auf jeden Fall //
131	I: // Dieses Fachwissen, dieses pädagogische Wissen, didaktisches Wissen.
132	B: Genau. Und jetzt ist es besonders wichtig für uns / Da fühle ich ein bisschen schon, nicht (...) zeitgemäß / Ich bin schon, wie sagt man (...) änderungsbedürftig, was die, zum Beispiel, neue Technologie oder so angeht. Ich kann nicht mit einem festen Buch oder so Festmaterial arbeiten. Weil ich sehe diesen Unterricht und dann sehe ich: Aha, da muss ich was zusätzliches, das muss dazu kommen. Und dann schaue ich immer so / Aber was diese, zum Beispiel, die neuen online und // Fern //
133	I: // Unterricht //
134	B: // Unterricht, // da fühle ich mich schon, nicht so / Ich bin nicht im Level, wo ich mir so sehen würde. Diesbezüglich habe ich schon sehr viele diese Fortbildungen gehabt. Aber das ist / Aber alleine hören und so, ist es auch nicht anwenden. Da habe ich schon Lücken, zum Beispiel. Und das finde ich auch interessant, einfach was dazu lernen.
135	I: Was sind für dich die größten Herausforderungen als DaZ-Lehrerin?
136	B: Jetzt genau / diese Herausforderungen sind erstens diese neuen Anforderungen unseres Berufs. Das ist einfach eine Challenge für uns. Besonders, ich glaube, dass muss

für euch leichter sein. Obwohl ich mir, ich meine, ich habe zum Beispiel / In der Schule war das so / Ich sage immer Schule, weil ich dort vielleicht länger bin. In mehreren / In Vergleich zu mehreren Kollegen habe ich mich eigentlich nicht so schlecht ausgefallen. Wo viele sich distanziert haben und total abgelehnt haben. War das bisher so. Natürlich ich vergleiche nicht mit ganz jungen Kollegen, wo sie in Handumdrehen alles verstehen. Das meine ich nicht. Aber, ich sage so, durchschnittlich war ich nicht so im Schlechten / Aber es war schon eine Herausforderung für mich, die erste Zeit. Ich meine, jetzt hauptsächlich mit diesen WhatsApp //

137 I: // Mit neuen Technologien quasi //

138 B: // und Plattformen // Es sind so viele Plattformen. Ein-zwei wollte ich einfach für mich testen, wie das einfach so laufen kann. Aber da fühle ich mich nicht so sattelfest, nicht so sicher. Da bin ich wirklich so / Ich würde schon gerne lernen. Ich habe noch viel zu lernen. Ich meine, ich glaube, das würde ich auch machen nachher, wenn ich auch nicht mehr unterrichten würde. Ich meine, ich mag lernen. Das ist so. Zum Beispiel, wenn ich so irgendetwas nicht verstanden habe, habe meine Töchter gefragt und sie antwortet ungeduldig: „Mama, wie geht das, dass du das nicht verstehst?“ Aber sie haben nicht diese Geduld. Und dann habe ich dieses Problem natürlich wieder, weil sie mir das nicht gezeigt hat. Aber ich glaube, da gibt es schon einiges. und auch was noch vielleicht auch, nicht so (...) /Wieder eine Herausforderung ist in dieser Zeit, ähm, diese durch Fernunterricht oder so / Das ist diese persönliche, menschliche einfach irgendwie nicht vorhanden ist oder eine andere Weise. Und das ist bisher immer mein wichtiges Tool gewesen. Ich habe dadurch vieles erreicht und es war für mich und auch natürlich für die Teilnehmer / Es war immer ein Gewinn, weil davon ausgehend habe ich vieles eigentlich einfach in Gang gesetzt. Und das ist dann irgendwie auch weggefallen. Das ist auch so, zwei wichtige Sachen.

139 I: Wir kommen langsam zum Schluss und letzte zwei Fragen noch. Denkst du, dass deine eigene Migrationserfahrung einen Einfluss auf deine Arbeit genommen hat oder nimmt immer noch?

140 B: Auf jeden Fall, ja, ja. Natürlich. Ich meine, es ist vom Anfang an und immer noch, ist es (...) / Ja, das ist so wie eine Kunst: Du schaffst etwas. Und ich schaffe mit meiner. Ich meine, ich habe eine Erfahrung, die mich bisher einfach geformt hat und einfach / Mit Hilfe dieser Erfahrung tue ich jetzt oder agiere ich jetzt. Keine Frage! Ich meine, ohne das wäre alles ganz, ganz, ganz anders: Mein Zugang, mein Unterrichtsstil und so / Eigentlich alles wäre schon anders, wenn ich / Meine Geduld, meine Ungeduld, ALLES hängt davon ab, sicher.

141 I: Okay. und welche Veränderungen sind notwendig im DaZ Feld? Wofür setzt du dich ein jetzt? in unserem Bereich, DaZ Bereich halt.

142 B: Die Veränderungen (...) /

143 I: Das ist so, ja, von Projektcharakter oder Finanzierung oder vielleicht Arbeitsbedingungen und so weiter.

144 B: Ich sehe zum Beispiel, so welche (...) / ich habe das sehr oft erlebt, dass die (...) / Beim organisatorischen Hergang war das so, ähm, (...) / Zum Beispiel, die AMS schickt uns diese / Sie gehen hin, und die werden dann von Arbeitsmarkt / Politisch werden sie anders gesehen, als wir sie sehen. Und ich habe das sehr, sehr, sehr oft bei Kursen erlebt, wo die Teilnehmer, die eigentlich in keiner Weise in derselbe Gruppe passen würden, einfach so zusammengewürfelt hineingegeben wurden. Ich meine, hier haben wir, zum Beispiel, in unseren Kursen zum Glück / Wir haben mit unseren Teilnehmern diese Flexibilität, dass wir sie unter uns auch anders platzieren können. Aber das ist nicht immer der Fall

gewesen, zum Beispiel. Oder manchmal dieser Druck / Bei einigen / Ich meine, vielleicht muss das sein. Man kann nicht ewig bei solchen Kursen sein, keine Frage. Aber manchmal siehst du, es kommen einige, die Analphabeten sind / Manchmal irgendwie, wie sie das geschafft haben, vielleicht ein Auge zugedrückt oder so. Wir versuchen einfach die Menschen, die nicht wirklich, nicht ordentlich lesen und schreiben / Es gibt wirklich ein Druck. Wir haben diesen Druck, Kursleiter*innen und die Schüler haben oder Kursteilnehmer haben auch irgendwie Druck. Weil es muss irgendwie mehr unter ihnen differenziert werden. Sie haben auch einen Druck, weil sie das nicht weitermachen, dann bekommen vielleicht sie nicht das Geld. Jetzt kenne ich mich nicht aus, wie es einfach wirklich läuft, wenn sie, zum Beispiel, zwei-dreimal nicht schaffen, was sind die Konsequenzen.

145 I: Du meinst einige Teilnehmer und Teilnehmerinnen verschiedenen politischen Prozessen ausgesetzt sind? Diese Integrationsvereinbarungen und Prüfungen, meinst du diesen Druck?

146 B: Ich habe daran nicht gedacht, aber das ist auch natürlich, das kann auch dabei eine Rolle spielen, dass zum Beispiel, sie weiterhin / Ihr Aufenthalt hängt schon manchmal damit zusammen, dass sie weiterkommen. Oder für bestimmte Sachen müssen sie, sagen wir, diese Stufe B1-B2 erreichen und dafür haben sie so und so viel Zeit. Aber nicht alle sind im Stande das zu machen. Da muss man irgendwie ein bisschen anders agieren. Ich meine, das ist / natürlich von unserer Seite ist das so zu sehen, das kann von der Seite von AMS sein. Das kann man auch verstehen. Aber irgendwie, ich meine, diese persönliche, diese Differenzen darf man nicht außer Acht lassen, denke ich. Das ist /

147 I: Okay. Gibt es noch etwas?

148 B: Es gibt sicherlich, aber jetzt fällt mir nicht (...) / Ich habe eigentlich über diesen Punkt habe ich nicht so / Es gibt sicherlich sehr viel / Weil sonst würde man behaupten, ja alles / Ich meine, ich sehe, dass wirklich der Wille da ist. In der Zeit immer möglichst viel beizubringen und jeder bemüht sich in seiner, ihrer Weise das wirklich besser zu vermitteln.

149 I: Okay. Haben wir etwas vergessen, was du noch gerne ansprechen würdest? (lacht) Wir haben ziemlich lange / (lacht)

150 B: Ich weiß es nicht.

151 I: Ich bin mit allen fragen durch.

152 B: Manchmal, wenn ich rede / manchmal ich neige dazu, dass ich meine Gedanken so irgendwie von einer Sache zu anderer Sache springen kann.

153 I: Das ist okay. Ich habe // auch // (lacht)

154 B: // Deswegen // ist eine gute Idee aufzunehmen. Aber wenn du siehst: Aha, das haben wir ausgelassen, kannst du dich jeder Zeit melden.

155 I: Danke, Dankeschön. (lacht) Danke dann / Es ist wirklich sehr spät geworden. Danke, dass du so viel Zeit für mich genommen hast.

156 B: Bitte. (lacht)

Interviewpartnerin 4

1	I: Danke nochmal, dass du an meinem Interview teilnimmst.
2	B: Bitteschön, sehr gerne.
3	I: Du weißt ja worüber ich schreibe.
4	B: Natürlich. Ich habe deine E-Mail bekommen.
5	I: Genau, danke für deine Bereitschaft noch mal. Ich schreibe über die DAZ-Lehrkräfte und über ihre Erfahrungen in der Erwachsenenbildung. Und bevor wir dann jetzt, ähm, ja also, mit genauen Fragen anfangen vielleicht kannst du etwas kurz mir über deine eigene Migrationsgeschichte erzählen. Und zwar, wie ist es dazugekommen, dass du in Wien oder nach Österreich generell gekommen bist.
6	B: Okay. Also ich bin in [Name des Landes] geboren 1980. Weil meine ganze Familie aus [Name des Landes] kommt, beide Elternteile, und sie selber haben dann in Deutschland gelebt als Gastarbeiter in den 70er Jahren. Da haben sie auch Deutsch gelernt. Und mein ältester Bruder ist in Deutschland geboren, also beide Brüder. Sie haben dann auch Deutsch gelernt. Das heißt also Deutsch war irgendwie so in meiner Familie schon vor meiner Geburt. Und dann aber 1980 haben meine Eltern beschlossen, dass sie nach [Name des Landes] umziehen, wo ich dann (...) aufgewachsen bin, sagen wir mal so. Und dann habe ich in [Name des Landes] zehn Jahre gelebt. Oh nein, elf Jahre. Und als der Krieg ausgebrochen ist im (...), sind wir dann geflüchtet nach Italien, zwei Monate später. Und es war einfach zufällig, sind wir dann nach Südtirol gelandet. Das war keine Entscheidung / Deshalb absolut alles planlos, so wie im Krieg. Und so / Also wir haben versucht einfach zu flüchten, weg zu gehen von diesem Chaos. Und dann sind wir in Südtirol angekommen. Also genauer gesagt in [Name der Stadt]. Südtirol ist zweisprachig. [Name der Stadt] ist mehrheitlich deutschsprachig. Ich habe aber in [Name der Stadt] die italienische Schule gemacht, weil wir gedacht haben, dass wir nur kurz bleiben. Und da wir in Italien sind, wir wussten nicht, was Südtirol bedeutet. Wir hatten keine Ahnung über dieses zweisprachige Land. Dann haben wir einfach die italienische Schule besucht und ich bin in Südtirol in einem italienischen Umfeld aufgewachsen, aber deutsch war mir nicht Fremd. Das war einfach auf der Straße hat man nur hauptsächlich Deutsch gehört, Dialekt. Aber ich habe das eigentlich habe ich nie Dialekt gelernt. Auch weil ich eben nicht in diese sprachige Schule gegangen bin. Und da ich dann später (...) unentschlossen war, was ich studieren soll, habe ich dann beschlossen in Innsbruck zu studieren. Und das war der Grund, warum ich dann nach Österreich gekommen bin. Es war wirklich mehr eine geographische Nähe zu Südtirol. Dann habe ich in Innsbruck Übersetzen und Dolmetschen studiert. Ich habe dann einfach weiter mit den Sprachen, die ich gezwungenermaßen lernen musste, weiterbeschäftigt. Ich habe das / Okay, ich mache einen Beruf daraus.
7	I: Okay, alles klar, also (...) wie würdest du denn deine Beziehung zur deutschen Sprache jetzt beschreiben? Wie (...)/
8	B: Muss sagen/ Wir waren eben in Italien, die ersten Jahre 1990-1995 in [Name der Stadt]. Und mein Vater war halt damals schon auch wieder in Deutschland gelebt. Meine Eltern sind geschieden. Und, ähm (...) / Dann hat er versucht uns nach Deutschland zu holen, damit wir dann mit ihm sind. Und als diese Nachricht kam, habe ich Deutsch damals gehasst. Weil das einfach für mich zu schwer war. Ich muss drei Sprachen gleichzeitig sprechen, gleichzeitig lernen: Englisch, Italienisch, Deutsch, weil wir sind gekommen ohne ein Wort in keiner von diesen Sprachen zu sprechen. Englisch ein bisschen hatte ich in [Name der Stadt] in der Schule, 1-2 Jahre. Aber ja/

9	I: Zu Hause habt ihr //
10	B: //Serbokroatisch//
11	I: Serbokroatisch gesprochen. Und dann / Also Umfeld war halt /
12	B: //Italienisch// Aber Deutsch war die Zweitsprache. Und dann war das für mich eher so ein Schock, dass ich zwei Sprachen auf einmal, auf einem hohen (...), also als Muttersprache lernen musste. Da habe ich mehr auf Italienisch fokussiert, weil ich das in allen Fächern gebraucht habe. Weil ich konnte überhaupt kein Wort.
13	I: Und die Schule war auch auf //
14	B: //Italienisch // alles. Alles italienisch. Und dann hatten wir Deutsch als Fach, als Zweitsprache. Da hatten wir, ich weiß nicht, wie viele Stunden, aber genauso viele Stunden, wie italienische Sprache. Und dann habe ich das, also diese Lehrerin sehr gemocht, das Fach. Aber ich wollte nicht nach Deutschland fahren und dort leben. Also als Fach habe ich es gemocht, weil ich sie nett war. Aber Deutsch an sich habe ich halt einfach gehasst damals.
15	I: Also aus der familiären /
16	B: Ja, es war einfach zu schwer. Ich habe wirklich voll schwer getan. Aber dann wollte ich, dass diese Lehrerin auch eine gute Meinung über mich hat. Und dann habe ich mich wirklich angestrengt mit Deutsch. Und dann habe ich stundenlang Fernseher auf Deutsch geschaut, weil meine Mutter hat dann immer Deutsch geschaut. Sie konnte nicht Italienisch, aber sie konnte Deutsch, weil sie vor 30 Jahren in Deutschland gelebt hat. Und dann hat sie das wieder / Sofort ist das gekommen, es war sehr interessant. Weil sie hat kein Wort geredet, sagen wir, vielleicht nicht 30 Jahre, fast 20 Jahre, und dann ist ALLES wieder zurückgekommen. Und sie hat es aber auch gebraucht zum Überleben, weil in Südtirol hat sie dann Deutsch gebraucht. Und dann mit Mama haben wir dann alle in der Familie irgendwie / Also wir waren im italienischen Umfeld, aber zu Hause haben wir dann die Muttersprache gesprochen. Aber dann Fernseher war alles / Und die Freunde von der Mama waren alle deutschsprachig. Und dann habe ich es mir so / Und dann habe ich es gelernt zu LIEBEN die Sprache. Aber eigentlich war meine erste Liebe Italienisch.
17	I Okay (...) Und wie wie kam es dazu, dass du DaZ-Trainerin geworden bist?
18	B: Das war wirklich Zufall. Weil (...) / Ich habe dann / Eben / Wo ich studiert habe, habe ich vorher nicht an das Training gedacht. Das ich als Trainerin dann später arbeiten werde / Ich dachte mehr so an einem internationalen Umfeld als Dolmetscherin oder (...) Entwicklungshelferin oder so etwas. Und eben, nach dem Studium gleich habe ich halt noch einen Master gemacht in Friedensarbeit, weil ich dann gehofft habe, dass ich dann herumreise in einer internationalen Organisation. Aber dazu ist es nicht gekommen, weil ich mich auch zu wenig angestrengt habe in diese Richtung.
19	I: Wo hast du das studiert?
20	B: In [Name der Stadt]. Und genau / Das habe ich dann da gemacht. Und dann bin ich aber dank dieses Masters bin ich in eine NGO gekommen, wo wir mit (...) Menschen mit Migrationshintergrund gearbeitet haben. Und es waren verschiedene Projekte. Ein Projekt war (...), sie bei der Arbeitssuche zu unterstützen. Und das zweite Projekt ist ein wichtiges Projekt gewesen: Kontaktaufnahme zu Schulen (...), aufrechtzuerhalten und neue Schulen auch kontaktieren und halt bisschen so Werbung für uns machen. Weil das war

eine kleine Genossenschaft damals. Jetzt mittlerweile ist es viel größer geworden. Und da habe ich dann den ersten Kontakt zu den Schulen gehabt. Und wir haben die kulturellen Mediatoren an Schulen vermittelt, die dann Kinder (...) mit Migrationshintergrund unterstützt haben, und die Familien. Also sie haben dann den / Sie waren dann vor Ort, haben gedolmetscht und haben die Familie begleitet in dieser ersten Phase. Und dann hatte ich sehr viele Kontakte zu den Schulen und eben zu dieser (...) Community in Südtirol, in [Name der Stadt], hauptsächlich. Und, ähm, dann habe ich dort zwei Jahre gearbeitet. Genau, Schule, Kontakte zu Schulen / Und dann hat eine Kollegin gemeint (...), sie wird aber wechseln, sie geht von der (unv.), weil sie in der Schule sehr viele Lehrer suchen. Und ob ich mich nicht auch dort bewerben will, weil sie einfach extrem viele Lehrer gesucht haben. Da habe ich mich auch beworben für Englisch. Ich habe nie gedacht, dass ich Deutsch unterrichten kann in Südtirol, weil Südtirol ist ein Land, wo Deutsch die Muttersprache, also die erste Muttersprache ist für einige. Und dann habe ich immer Gedacht: „Oh Gott, ich habe Deutsch nur studiert, ich kann nie Deutsch unterrichten“. Und dann, ähm, habe ich versucht als Englisch. Ich dachte Englisch ist eher so eine neutralere Sprache für mich, als Mensch mit Migrationshintergrund. Ich wollte nicht eine Sprache unterrichten, die als Muttersprache gilt. Ich habe gedacht, mein Deutschniveau ist einfach nicht gut genug. Und Englisch ist halt ja / Englisch haben alle studiert. Da gibt es sehr wenige Muttersprachler. Und dann habe ich im Sommer / Also mit Englisch hat es nicht gepasst. Da war meine ehemalige Deutschlehrerin und mein ehemaliger Französischlehrer vom Gymnasium, haben in einem deutschsprachigen Sprachinstitut gearbeitet. Und der Französischlehrer hat mich gefragt, ob ich Italienischkurse halten will für Kinder mit Migrationshintergrund. Das habe ich zwei Jahre gemacht und dann ist er dann wieder zurück in die Schule gegangen von diesen Posten und an seiner Stelle ist / meine erste Deutschlehrerin hat diesen Posten übernommen. Sie hat mich dann gesehen, wie ich Italienisch unterrichte und wir hatten ein sehr gutes Verhältnis. Da hat sie mich gefragt, ob ich nicht Deutsch unterrichten will auch in diesen Sommer-Sprachkursen, mit Kindern mit Migrationshintergrund. Dann habe ich das wirklich aus Spaß gemacht. Aber ich war auch voll gestresst. Ich meine, ich kann nie im Leben Deutsch unterrichten. Das war meine zweite/dritte Fremdsprache, zweite Fremdsprache. Und (...) dann hat das aber so gut gepasst, dass mich dann die Schule wollte. Dann bin ich geblieben. Und dann bin ich geblieben sechs Jahre an der gleichen Schule als, ähm, (...) DaZ-Trainerin und DaF, weil wir hatten italienische Kinder, die Deutsch als Zweitsprache gehabt haben. Aber wir hatten auch viele, die, für denen Deutsch die Fremdsprache war. Und dann bin ich als Klassenvorstand geblieben. Und Deutsch / Also das ist dann wirklich sehr zufällig alles passiert.

21 I: Das war quasi deine ersten Schritte in Italien, also in Südtirol?

22 B: Genau. Nach dem Studium NGO zwei Jahre und dann Schule sechs Jahre.

23 I: Und hier, wie bist du hier in, ähm, (...) in Österreich jetzt, in Wien angekommen //

24 B: // Genau // Habe ich Wien immer geliebt und als Studentin wollte ich in Innsbruck / Eigentlich wollte ich in Innsbruck bleiben. Nur damals war ich [Name der Staatsangehörigkeit] und ich konnte nicht bleiben, weil ich, ähm, musste einen guten Grund haben, damit ich in Österreich bleibe als [Name der Staatsangehörigkeit]. Ich habe mein Studium abgeschlossen, dann hatte ich keinen guten Grund mehr /

25 I: Du hast das Visum gebraucht?

26 B: Ich habe das Visum gebraucht. Aber damals hat es geheißen, und ich spreche von 2009 / Damals haben sie gemeint, damit ich in Österreich bleibe, ähm, muss ich einen Job finden. Aber einen Job, den die Österreicher, wo sie keine Österreicher finden. Dann kann ich diesen Job bekommen. Okay, das ist schon ein Spiel, dass ich schon im vornherein verloren habe. Ich wollte mich auch nicht (...) Vollzeit auch nicht versuchen,

weil mir das zu schwer war. Dass ich jetzt einen Job kriege, den kein Österreicher will, oder keine Ahnung, zehn Österreicher müssen absagen, damit sie mich nehmen oder so.

27 I: Das ist diese Regelung, dass sie so // eine Bürokratie //

28 B: // Ja, genau // Aber diese ist mir zu kompliziert. Ich gehe wieder zurück. Und aber eigentlich wollte ich nicht zurück. Nur ich musste. Und, ähm (...) / Und dann war ich dann / Sehr viele Freundinnen, die mit mir in Innsbruck studiert haben, sind nach Wien gekommen. Und ich habe sie immer wieder besucht. Und ich habe Wien geliebt, auch weil so viele Menschen aus Ex-Jugoslawien da sind. Und dann habe ich gedacht: Ja okay, da habe ich / Wien verbindet ein bisschen Ex-Jugoslawien mit Österreich. Das sind so zwei meine großen Lieben und dann wollte ich einfach nach Wien kommen. Ich wusste nicht wie. Weil also das (...) / In gleicher Zeit bin ich dann Italienerin geworden. Also ich habe italienische Staatsbürgerschaft bekommen. Und dann eben / Dann konnte ich entscheiden, wo ich leben wollte. Und, ähm, ich habe mich 2016 beworben für eine Stelle, aber da hat es nicht geklappt. 2017 haben dann die ganzen Stadtpakete und „Deutsch ab Tag eins“ begonnen. Und da haben sie 2017 sehr viele Trainer gesucht in DaF-Bereich, also DAZ-Bereich. Da habe ich mich beworben und [Name der Institution] hat mich gleich angerufen. Und aus Italien habe ich schon den Job gehabt. Also ich habe bei der Schule gekündigt. Bin dann nach Wien gekommen, weil ich in Wien leben wollte. Und dann hat / Das waren dann meine ersten Erfahrungen im (...) DaZ-Bereich, also in der Erwachsenenbildung. Also da habe ich 2017 begonnen. Genau.

29 I: Okay, ähm, das war, ähm (...) / Also du hast dich nur bei einem Institut beworben?

30 B: Genau. Also ich habe mich beim [Name der Institution] beworben ohne zu wissen, was [Name der Institution] ist. Ich meine, ich will nach Wien. Und dann waren einfach sehr // viele Stellen //

31 I: // Ausschreibungen //

32 B: Sehr viele. Und dann habe ich mich beim [Name der Institution] beworben. Dann haben sie noch Unterlagen gebraucht und habe ich sie geschickt und sie waren sehr interessiert. Aber ich hatte KEINE Ahnung was das ist. Ich habe mir gedacht: „Gut, die melden sich“. Dann habe ich mich noch bei [Name der Institution] beworben, das war mit Jugendlichen. Und sie hat auch sehr viel Interesse gezeigt, aber ich hatte Angst, weil sie gemeint hat, ich muss sehr viel Kontakt zu Schulen haben. Und es war sehr / Also die Jugendlichen begleiten in der Schule. Und ich habe mir gedacht, ich will ein bisschen weg von der Schule. Das hatte ich genug, Sechs Jahre. Und ich weiß es war, also sehr viel, ähm (...) / Also das war schon zeitaufwändig, alles. Und ich wollte einfach nicht die ganze Zeit Hausaufgaben korrigieren und so weiter. Die Erfahrung hatte ich. Und dann hat mich diese neue Herausforderung dann interessiert. Und / Also in der Erwachsenenbildung, da habe ich mich nur bei [Name der Institution] beworben. Das war nur [Name der Institution]. Sie haben zurückgeschrieben, [Name] (...) die Projektleiterin hat mich angerufen. Wir haben am Telefon Interview gehabt, das Vorstellungsgespräch. Dann haben sie mich eingeladen ein Monat später. Ich habe Urlaub genommen, also von der Schule. Bin gekommen, bei [Name] habe ich das Vorstellungsgespräch gehabt. Sie haben mich genommen und dann bin ich nach Wien gekommen.

33 I: Okay. Wie oft hast du die Arbeit gewechselt? Oder (...) /

34 B: Bis jetzt nie. Also ich habe in der Schule gearbeitet sechs Jahre und dann bei [Name der Institution] jetzt drei und halb Jahre. Innerhalb [Name der Institution] habe ich dann an verschiedenen Projekten gearbeitet. Aber nur weil die Projekte dann einfach abgelaufen sind. Dann habe ich gewechselt, aber nicht weil ich das wollte, sondern / Genau, also ich habe dann, ja, an verschiedenen Projekten gearbeitet.

- 35 I: Okay und, ähm, welche Rolle hat deine (...) Migrationserfahrung oder dein Migrationshintergrund gespielt? Und wo, inwiefern?
- 36 B: Also ich muss sagen, dazu sagen / In Italien habe ich das immer als Hindernis gesehen meinen Migrationshintergrund, weil die italienische Gesellschaft nicht bereit ist Lehrer mit Migrationshintergrund zu haben. Also ich war so die erste Erscheinung. Die haben / Die kannten das nicht. Und alle haben das betont, meinen Migrationshintergrund. Das hat mich immer gestresst, weil sie haben mich immer so als Alien gesehen, so Außerirdische, die da kommt und IHRE Muttersprache unterrichtet. Und dann habe ich das immer als Problem empfunden. Und ich dachte nie im Leben, dass ich dann nach Österreich komme und hier WIEDER, also die Muttersprache unterrichte. Also in Südtirol habe ich gespürt innerlich, dass meine Migrationsgeschichte viel Wert hat, aber ich habe das unterdrückt, weil alles um mich herum irgendwie dagegen war. Weil für sie war das komisch, dass [Name der befragten Lehrerin] Deutsch unterrichtet, weil es unterrichten nur Maria Huber und Josephina (...) Schwarzwald. Und dann stand ICH da und bei allen Aufnahmeprüfungen und so, war ich immer die einzige Ausländerin, die auf der Liste stand und. Das war einfach für alle ein bisschen so ein Störfaktor, für MANCHE. Für andere war das auch cool, weil „Wow, endlich mal die Migranten, die studiert haben und die wollen auch, also / Genau, mehr als Putzfrauen arbeiten.“ Und da / Wirklich da habe ich wirklich schwer getan mit meiner Migrationsgeschichte. Auch wenn ich in der Schule natürlich sehr viele Kinder hatte mit Migrationshintergrund. Und da habe ich gesehen, dass für sie hatte ich dann / war ich so ein Vorbild / Also für sie war ich Megastar, weil sie gesehen haben: „Wow, wir können das auch schaffen“. Das war so ein Vorbild.
- 37 I: Das war in Südtirol? //
- 38 B: // Genau //
- 39 I: Als du dann in der Schule bei den Kindern gearbeitet hast.
- 40 B: Und hier in Wien / Dann habe ich gesehen, dass Wien doch VIEL (...) aufgeschlossener ist, was das alles anbelangt, weil es VIEL mehr Trainer mit Migrationshintergrund gibt. Dann habe ICH / Das hat bei mir auch gewechselt, weil (...) da habe ich gesehen: „Okay, ich mache nichts Falsches. Es gibt auch andere, die das machen. Ich darf das machen“. Weil in Südtirol war das immer so / Also ich musste mich fast immer bedanken, dass ich diese Möglichkeit hatte. Und in Wien habe ich gesehen: „Okay, das ist mein Recht. Ich habe studiert, ich darf das unterrichten“. Und es war wirklich psychologisch sehr wichtig, dieser Wechsel. Und was ich da (...) / Also das spielt natürlich eine sehr große Rolle, weil ich genau verstehen kann, was es heißt, wenn man in ein fremdes Land kommt; was es heißt, wenn man kaum was versteht. Also ich kann es nachspüren, nachempfinden, wie (...) desorientiert man ist, wie schwer das ist auch einfache Sachen zu erklären. Und wie man sich da unwohl fühlt, auch bei Smalltalk. Man fühlt sich immer so fehl am Platz, weil mein ständig das falsche Wort benutzt oder falsche Betonung. Die anderen lachen, wenn es lustig / Aber selber findet das peinlich und man will / Also ich kann das nachempfinden. Das finde ich sehr wichtig. Also dieses / Ach habe einen sehr sensiblen Umgang und (...) aus diesem Grund versuche ich wirklich, dass es meinen Gruppen wohl geht in der Gruppe, dass wir uns wirklich, dass sie gerne kommen, dass sie wirklich in diesem sicheren Ort sind, wo wir einfach mit der Sprache spielen dürfen, wo wir Fehler machen dürfen und es ist willkommen. Fehler sind willkommen und ja (...) / Also ich glaube, dank meiner Migrationsbiografie.
- 41 I: Aber weißt du was, ähm, (...) mich interessiert? Weil du in einem Umfeld aufgewachsen bist, wo wirklich viele Nationalitäten so präsent waren und viele andere Sprachen / Also du sagtest 100, keine Ahnung, 100 Sprachen in einer kleinen, ähm, Ortschaft quasi / Und trotzdem warst du dieses, ähm, Außerirdische //

- 42 B: // Außerirdische // Weil / Also die ganzen Ausländer sind gekommen vor 20-25 Jahren. Und sie sind / Das sind die / Das ist die erste Generation. Und sie tun sich noch schwer. Ihre Kinder sind noch klein und die gekommen sind, sind oft (...), ähm, (...) arbeiten / Also sind (...) nicht Akademiker. Ihre Kinder werden dann Akademiker, aber sie noch nicht. Und ich war einer der Ersten. Also eine der Ersten die, die Möglichkeit hatte zu studieren, weil ich als Kind gekommen bin. Die meisten, die gekommen sind waren Erwachsene, die Kinder gekriegt haben. Und ich bin die erste Generation in Südtirol, die jetzt, ähm, (...) also erwachsen ist und die studiert hat. Und das war nicht üblich. Das war einfach nicht üblich. Und jetzt gibt es ja sehr viele Ausländer, aber / Genau, also man muss noch zehn Jahre warten bis ihre Kinder dann die Schule abgeschlossen haben. Ich habe begonnen zu arbeiten, ich was absolut die einzige Ausländerin, (...) die in der Schule gearbeitet hat. Und dann ist eine Kollegin aus [Name des Landes] auch gekommen und sie hat dort / Also sie ist als Erwachsene gekommen, aber hat Deutsch studiert, hat mit einem Deutschen geheiratet. Und wir waren dann zu zweit an der Schule und ich kenne nur sie, die als Ausländer Deutsch unterrichtet hat. Also wir waren zu zweit.
- 43 I: Und sonst waren alle aus, also Deutschsprachige oder Italiener?
- 44 B: Genau. Also man / In Südtirol darf man Deutsch unterrichten NUR, wenn man Deutschsprachig ist. Man muss sich in Südtirol / Weil genau / Deshalb habe ich die Geschichte ein bisschen so auch angeschnitten. Weil in Südtirol gibt es diesen Proporz. Das heißt: es gibt 100% Leute, 70% oder 75% Deutschsprachigen bekommen so und so viele Stellen, ähm, 25% Italienischsprachigen bekommen so und so vielen Stellen und um 5 % oder 6 % ladinisch, das ist dann die dritte Sprache in Südtirol. Genau, Ladinisch sprechen sie. Und das sind die drei offiziellen Muttersprachen. Ladinier müssen beide Sprachen beherrschen, aber die anderen zwei Gruppen müssen nicht ladinisch beherrschen. Genau und dann muss man sich auch als Ausländer, muss man sich entscheiden: Ist deine Muttersprache Italienisch oder Deutsch. Und dann habe ich mich für Deutsch entschieden und deshalb durfte ich in der Schule arbeiten, weil ich das angekreuzt habe, dass ich Deutschsprachig bin. Und nur DESHALB durfte / Aber das war so ein Druck, weil ich musste etwas unterschreiben, was nicht stimmt, ähm, gestimmt hat, damit ich diese Arbeit ausübe. Also die MEISTEN, die Deutsch unterrichten in Südtirol in italienischen Schulen SIND deutschsprachig. Aber es gibt immer mehr Italienischsprachige, die Deutsch studiert haben und ankreuzen, dass Deutsch ihre Muttersprache ist, damit sie diese Arbeit machen können. Weil sonst können sie das nicht machen.
- 45 I: Wo kreuzt man das? Bei der Institution oder einfach beim Gericht //
- 46 B: // Gericht // beim Gericht musst du ankreuzen. Wenn du das nicht angekreuzt hast, dass Deutsch deine Muttersprache ist //
- 47 I: //Beim Stadt //
- 48 B: // dann darfst du das nicht machen // Und das war so ein Druck auf mich und noch der Name und noch / Und dann war ich komisch, weil ich eben mit italienischsprachigen Kolleginnen gearbeitet habe, die es in 40, 50, 60 Jahren nicht geschafft haben, Deutsch zu lernen. Und dann komme ich, Ausländerin, einfach so / Ich habe diese ganzen historischen Barrieren nicht. Für mich war alles egal. Sprachen spreche ich beide gut. Ich studiere beide. Und dann habe ich ohne diese ganzen politischen Hürden habe ich es einfach geschafft, was SIE in ihrem ganzen Leben nie geschafft haben. Die MEISTEN von ihnen. Es gab schon Ausnahmen. Dann war ich komisch, weil „Warum habe ich diese zwei Sprachen gelernt, wenn sie das nicht geschafft haben“. Also ich glaube, dass war wirklich bisschen auch Neid drinnen. Also diese / Sie haben mich sehr ausgefragt, warum ich Deutsch unterrichte; was meine Muttersprache war. Wie kann ich Deutsch Unterrichten, weil in Südtirol darf man nur Deutsch unterrichten, wenn das die

	Muttersprache ist. Die ganze Zeit wurde ich ausgefragt, die GANZE Zeit. Jedes Jahr haben wir neue Kollegen bekommen. JEDES JAHR war ich ständig im Mittelpunkt, warum mache ich das, woher komme ich, woher kommt mein Papa, woher kommt meine Mama, was reden wir da zu Hause, was rede ich mit meinen Brüdern. Und ich habe nur versucht, (...) NICHTS zu sagen. Ich habe immer ausgewichen: „Ja, wir reden alles“. Als ich / Weil sie viel zu viel Druck ausgeübt haben, ich habe nicht gedacht, dass ich frei bin zu sagen, wer ich war, weil ich wollte / Weil das war für sie unbegreiflich, dass ein Ausländer Deutsch unterrichtet.
49	I: Okay. Zu welcher Nation oder / Wohin fühlst du dich, ähm, (...) ich weiß es nicht, hingezogen //
50	B: // Wirklich, ich habe keine Ahnung // Ich sage immer, wenn mich die Leute fragen, ich sage immer [Name des Landes]. Wenn ich mit [Name der Staatsangehörigkeit] unterwegs bin, dann sag ich: „Ja, eigentlich komme ich aus [Name des Landes] und ich bin in Italien aufgewachsen. Wenn mich die Italiener fragen, aber du bist Italienerin, sage ich: „Nein, ich bin [Name des Landes]. In Deutsch habe ich jetzt verliebt mittlerweile, also gelernt zu lieben und es wirklich (...) / Ich liebe diese Sprache, auch wenn ich das Gefühl habe, ich werde sie nie wirklich beherrschen, aber das gefällt mir dann auch, weil das wieder so eine Herausforderung / Weil Deutsch (...) wirklich / Also man muss es wirklich / sehr viele Jahre (...) braucht man, damit man bisschen eine Ahnung von dieser Sprache hat. (lacht) Und ich glaube, ich bin noch weit weg davon, aber deshalb liebe ich das. Das ist keine einfache Sprache und es gefällt mir einfach, dass ich da immer noch viel lernen kann. Das heißt / Ich liebe diese Liebe zu Deutsch. Aber ich fühle mich jetzt wie keine Österreicherin. Ich glaube die Sprache, die ich vielleicht am besten kann ist Italienisch, weil ich es einfach als Kind gelernt habe und die Schule gemacht habe. [Name der Sprache] ist meine Muttersprache (...), also Sprache, die ich zu Hause spreche, aber nicht die, die ich unbedingt am besten beherrsche. Genau, keine Ahnung. Und Französisch liebe ich, obwohl ich es wirklich in der Schule hatte (...), aber ich liebe einfach den Klang der Sprache. Also das ist wirklich schwierig, dass ich mich jetzt da /
51	I: Und auf der, ähm, Suche nach einer Arbeit, spielte deine Mehrsprachigkeit eine Rolle? Oder hat eine Rolle gespielt?
52	B: Ähm (...). Immer wieder, ja, immer wieder. Ich glaube, dass war auch für [Name der Institution] interessant, dass ich eine andere Muttersprache hatte, weil sie eben auch explizit gesucht haben jemanden mit Arabisch, Farsi, auch mit einer anderen Muttersprache. Ich glaube sie waren ziemlich sensibel und offen für diese /
53	I: Stand es in der Stellenausschreibung explizit?
54	B: Ich glaube schon. DAS hat mich dann ermutigt überhaupt mich zu bewerben, weil sonst wäre ich nie im Leben auf die Idee gekommen. Und dann hatte ich aber hier DaZ/DaF-Trainerinnen, Freundinnen aus Südtirol, die in Wien gelebt haben. Und sie haben mir immer gesagt / Also in Wien ist es anders, Wien ist anders. Du musst dich dort bewerben. Du wirst nach Wien kommen, warum machst du es / Ich habe ihnen nie geglaubt: „Ihr seid alle verrückt! Wie kann ich Deutsch unterrichten in Wien“. Und dann eben (...) wahrscheinlich stand das / Ich glaube, das stand in der Stellen //
55	I: // Ausschreibung //
56	B: // Ausschreibung // Und dann habe ich /
57	I: Halt BKS/

58	B: BKS nicht, aber ich glaube so Fremdsprachenkenntnisse oder andere Muttersprache oder so. Und genau / Und dann bin ich nach Wien gekommen und dann war das für sie / war es für sie ganz, ähm, (...) selbstverständlich, dass ich auch eine andere Muttersprache habe. Also das war gut. Dann habe ich mich immer wieder dann einfach so beworben bei anderen Stellen. Und oft stand drinnen: „Erwünscht auch andere Sprachen“. Also das war / Das hat eine wichtige Rolle gespielt immer.
59	I: Und diese (...) Stellenausschreibungen, wo explizit diese nach Muttersprachlern gesucht wurden, jetzt sagen wir mal, Muttersprache Deutsch /
60	B: Das gab es auch, da habe ich mich nie beworben.
61	I: Gab es auch?
62	B: Ja, ja. Es gibt immer wieder so auch in DaZ-, DaF-Bereich oder Muttersprache Deutsch, vielleicht nicht, aber es steht immer C1 oder C2, genau. Da (...) / Also da bewerbe ich mich schon dann. Immer wieder, wenn die Projekte zu Ende gegangen sind und wo ich nicht wusste, ob ich dann wirklich weiterarbeiten darf / (unv.) habe ich mich immer wieder beworben, damit ich einfach so sicher sein / Und genau, da habe ich das immer wieder dann gesehen.
63	I: Ja. Wie hast du gelernt dann, ähm, Deutsch zu unterrichten? Also woher hast du dieses pädagogische Wissen? Woher hast du Fachwissen? Und, ähm, ja /
64	B: Ich habe es / Genau, in der Schule habe ich sehr viele Kurse dann auch besucht (...).
65	I: In Italien?
66	B: In Italien, ja. In der Schule und dann / Sehr viele Fortbildungen und Praxis / Also mir hat sehr viel Praxis geholfen. Und dann auch in der Erwachsenenbildung, das war wieder natürlich neu. Und da habe ich einfach durch die Praxis wirklich gelernt und, ähm, ich habe bei [Name der Institution] den Sprachtrainerinnen Lehrgang gelernt, ähm, besucht und abgeschlossen letztes Jahr. Wo wir sehr viele Inputs bekommen haben. Also didaktische, pädagogische, fachliche und wirklich so auch praktische Tipps, wie man in diesem Bereich am besten unterrichten kann. Sagen wir so.
67	I: Das war ein jähriger Lehrgang oder wie?
68	B: Ja. Und Praxis. Aber wirklich sehr viel und Austausch mit Kolleginnen. Das hat sehr viel geholfen, ich habe sehr viel hospitiert. Und ja /
69	I: Also von sich selbst hospitiert? Oder (...) /
70	B: Mit dem Lehrgang und auch //aber auch aus eigenem Interesse.
71	I: Okay. Und wie war dann zu Beginn deiner Lehre, deines Unterrichts? Wie kannst du dich an diese Zeit erinnern?
72	B: Genau, also (...) ich kann mich erinnern im ersten Kurs, ich habe so viel gemacht in einer Woche und es war ein A1 Kurs. Und dann habe ich ihnen ALLE phonetischen Regeln erklärt. Eine nach der anderen und die haben nur genickt, genickt, genickt. Alle waren nett und haben gelächelt. (beide lachen) Und dann: „Wow, ich habe so eine coole Gruppe, die kommen die ganze Zeit mit“. Niemand hat NICHTS verstanden von dem, was

ich unterrichtet habe. Aber sie waren extrem geduldig mit mir und extrem nett. Und dann habe ich mir gedacht: Okay, so geht das nicht. Weil ich dachte je mehr ich mache, desto besser ist es. Und dann habe ich gesehen, bullshit. Okay, das stimmt ABSOLUT nicht. Also ICH stand unter Druck, weil das einfach neu war und ich wollte ihnen beweisen, dass ich DOCH eine gute Trainerin bin. Aber das wollte ich beweisen, in dem ich sie einfach bombardiert habe mit Sachen. Und dann habe ich gesehen: Nein, okay, falschen Weg gegangen. Machen wir jetzt wieder zurück, gehen wir mal wieder zurück. Und dann habe ich / Ich meine, ich tendiere immer noch, dass ich den Leuten viel Wissen mitgebe (...). Aber auch durch diesen Lehrgang habe ich gelernt, wirklich, dass ich viel von ihnen rausholen kann. Weil sie sehr viel mitbringen und das (...) war das Beste, was ich bisher gelernt habe. Dass ich jetzt einfach diese Ruhe habe, auch durch die Erfahrung abwarte und wirklich versuche so viel wie möglich von den Leuten zu nehmen und nicht ICH, dass ich über sie, einfach so wie ein Regenfall (...) /

73 I: Strömt quasi.

74 B: Genau. Also ich warte dann mehr ab (...). Und ich versuche auch mehr, dass sie einfach auf gewisse Sachen kommen. Also gelenkt, dass sie dann diese Unterschiede merken oder Regeln alleine dann, ähm, (...) herausfinden. Dass sie zusammen dann zu einem Schluss kommen. Und am Anfang habe ich einfach: Ta, Ta, Ta, Ta; alles erzählt, erklärt und sie gebeten alles zu lernen. Und jetzt mache ich es komplett umgekehrt. Also da hat sich schon einiges dann verändert bei mir.

75 I: Inzwischen hast du ja die Erfahrungen gesammelt und wie würdest du dein Verhältnis jetzt zu deinen Teilnehmern und Teilnehmerinnen beschreiben? Wie sehen Sie dich?

76 B: Ich glaube / Also so einige Merkmale sind geblieben. Also diese / Ich bin / Ich glaube, die Teilnehmer, weil ich in einem Flüchtlingsdienst arbeite, spüren schon, dass ich Teil von ihnen bin. Also ich glaube, das ist ein sehr wichtiger Punkt, das in meinem Unterricht auch sehr hilft. Also, ich sage nicht, dass ich selbst geflüchtet bin, nicht immer. Also, wenn es irgendwann mal zum / ganz am Ende vom Kurs dazu kommt, dann sage ich das. Aber es ist nicht so, dass ich da mich, also Werbung mache, dass ich auch geflüchtet bin. Also ich glaube, ähm, (...) dass sie einfach spüren, dass wir wirklich irgendwie zum gleichen Team gehören, dass wir / Und ich glaube, das war ein sehr positiver Effekt von meinem Unterricht. Und ich glaube, / Also sie haben / Ich bin / Ich habe die Autorität, also sie spüren die Autorität als Trainer, aber sie spüren auch sehr viel Nähe und Wärme. Und ich glaube, dass ich, weiß nicht wie, aber ich glaube, ich schaffe das immer wieder in meinen Kursen. Und ich glaube, das hat sehr viel geholfen, dass ich doch eine Person bin, die da als Expertin fungiert und von denen sie auch lernen sollten, aber dann doch, dass wir dann wirklich sehr viel Spaß haben, Spaß machen, Witze erzählen. Aber dann auch doch / Das es dann doch dann Settings gibt, wo wir dann einfach, wo gelernt wird. Und ich glaube, das haben sie auch immer geschätzt, dass das so ein, diesen Wechsel gibt von Strenge, richtiger Strenge, aber auch locker und wo man auch was / Mich interessiert ist ja auch der persönliche Kontakt. Das pflege ich sehr im Unterricht und das schätzen sie auch sehr, dass sie zu mir / Dass ich da auch als Mensch bin und nicht nur eine Sprachmaschine. Dass ich das alles so runterblättere und dann wieder weg gehe. Und ich glaube / Also ich weiß nicht, was deine Frage war, aber ich glaube /

77 I: Du hast gesagt, dass sie spüren, dass „wir im gleichen Team sind“. Wie meinst du das?

78 B: Dass ich sie verstehe. Dass ich verstehe ihre Lebensumstände. Dass ich, also nachempfinde, empathisch bin mit ihnen. Ich glaube, das spüren sie schon.

79 I: Das ist, dass du dieses Klima selbst verschafft, dass es zu einem Team wird. Das hat jetzt mit deinem sozusagen Migrationsgeschichte nichts zu tun?

80	B: Nein, nein.
81	I: Also, einfach nur als Mensch /
82	B: Ja, ja. Mich interessieren sie als Menschen und sie finden mich auch lustig und halt bisschen so anders. Weil italienischer Einfluss, [Name des Landes] Einfluss, [Name des Landes] Einfluss. Aber Österreich, oh Deutschrainerin / Also die finden / Sie finden mich auch ein bisschen exotisch und ich finde sie aber auch alle exotisch. Und ich glaube, das ist ein / Dann klappt es irgendwie, weil ich bin dann / Also weil die / Alle wollen irgendwann mal auf Italienisch paar Worte sagen: „ciao bella“ und „Pizza“ und so weiter. Sie finden es voll cool, dass ich halt diesen Teil auch mitbringe in den Unterricht. Und dann mache ich Spaß und genau / Ich meine, mein Migrationshintergrund hat es (...) / Wahrscheinlicher hat mich, wie soll ich sagen, sensibilisiert, dass ich mit dieser Gruppe, wie ich mit dieser Gruppe arbeite. Weil ich mich erinnern kann an meinen ersten Lehrer und einige waren extrem nett, extrem sensibel, extrem warm. Und halt diese Wärme versuche ich auch wiederzugeben, weil ich gesehen habe / Also ich bin zu diesen ersten Sprachkursen gegangen, weil ich die Lehrer halt einfach sympathisch, nett gefunden habe, nicht weil ich die Fächer / Ich war nicht interessiert jetzt am Fach, sondern es war wirklich so, menschlich waren sie mir sympathisch. Das versuche ich dann auch in den Gruppen, dass ich durch die Sympathie auch (...) ihre Liebe zur Sprache dann, dass diese Sympathie also / In ihnen die Liebe zu Sprache (...) wie sagt man, wächst oder /
83	I: Aufblüht.
84	B: Genau. Also durch die Sympathie / Also was / Worauf ich hin will (...), ist, was ich denke, was sehr wichtig ist in unserem Beruf, dass sie die Liebe zum Fach entwickeln. Und ich kann dieser Vermittler sein. Also ich kann ihnen dabei helfen, dass sie diese Liebe entwickeln und dass das unabhängig von mir ist, dass diese Liebe, Leidenschaft für die Sprache bleibt. Weil sie das einfach auch zum ÜBERLEBEN brauchen. Wenn sie in Österreich bleiben wollen, dann ist wichtig, dass sie diese Liebe entwickeln. Also ich arbeite sehr viel daran, dass sie wirklich die Sprache LIEBEN lernen. Nicht an sich wie viele Grammatikregeln sie jetzt gelernt haben oder Aussprache und so. Das fließt hinein. Aber mir ist wichtig, dass es ihnen gut geht und dass sie zu mir ein gutes Verhältnis haben. Und dass sie dann schlussendlich, wirklich wenn der Kurs auch vorbei ist, weiter auch selbstständig mit Deutsch sich beschäftigen, weil sie das gelernt haben zu lieben. Und deshalb / Das Gegenteil was ich in der Uni gehabt habe. Weil bei uns war das nur Terror, Stress, Terror, Stress. Und du machst alles immer falsch und du bist nie genug. Also Übersetzen und Dolmetschen das war sehr streng und da habe ich gelernt: Okay, ich will NIE im Leben so unterrichten, wie ich das bekommen // habe //
85	I: // Also in Innsbruck meinst du? //
86	B: Ja, es war extrem (...) abweisend. Also an dieser Universität habe ich nicht gelernt die Sprachen zu lieben. Das war nur Stress, Druck, Druck Stress. Und genau das Gegenteil will ich in meinen Gruppen erreichen.
87	I: Und, ähm. Also du hast schon ein / Doch, also / Quasi teilweise beantwortest / Also spielt deine Migrationsgeschichte eine Rolle bei deinen Teilnehmern und Teilnehmerinnen? Was denkst du? Kannst du vielleicht ein Beispiel /
88	B: Ja, ja, das spielt eine Rolle, weil sie können sich auch mit mir identifizieren. Also wenn ich das erwähne, dass ich auch geflüchtet bin, dann finden sie das voll cool. Und ich finde es auch wieder (...) gut, dass sie dann sehen / Also ich war auch so geflüchtet, ich war auch komplett hingeworfen in eine neue Welt und dann habe ich es doch geschafft. Dass sie das auch schaffen können. Weil ich bin absolut nichts Spezielles. Ich / Nichts / Wenn ich es geschafft habe, können sie alle das schaffen. Und ich finde / Also, da gibt es schon

	manchmal so ein Knackpunkt, wo sie sagen: „Wow, cool wirklich, wirklich bist du auch geflüchtet?“, und dann sage ich: „Ja, ja, das war vor 30 Jahren“. Aber genau / Also, das spielt eine wichtige Rolle. Es spielt aber / Also auch wenn ich das jetzt nicht erwähne, dass ich geflüchtet bin, allein mein Name und die ganzen Einflüsse, die ich hatte, das kommt in den Unterricht einfach hinein. Und ich glaube meine Arbeitsweise (...) zeigt es auch immer wieder, mein Interesse für ihre Muttersprachen. Ich vergleiche dann ihre Muttersprachen mit meiner Muttersprache, mit Deutsch, mit Englisch, je nach dem was ich dann unterrichte. Und ich glaube, DA spielt meine Migrationsgeschichte auch wieder eine Rolle, weil ich einfach dieses Interesse an ihren Muttersprachen habe.
89	I: Genau da ist meine nächste Frage, ob du dann deine eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht oder generell halt bei der Arbeit einsetzt?
90	B: Ja, ich versuche immer wieder. Ja, ich versuche vor allem mit ihren Muttersprachen zu arbeiten, die in der Gruppe vorkommen. Dann auch wirklich so zu vergleichen, wie ist es da und da und da. Es gibt / Und dann erwähne ich immer wieder, dass ich sage, zum Beispiel, in meiner Muttersprache muss man Subjekt nicht immer wiederholen, zum Beispiel, aber auf Deutsch ist es notwendig. Auf Italienisch wiederum nicht. Also keine Ahnung / Und ja / Also ich mache immer wieder so Beispiele. Ich frage sie auch immer wieder, wie das in ihrer Muttersprache ist, zum Beispiel mit der Verbkonstruktion oder Satzkonstruktion.
91	I: Und also (...) / Dann werden quasi die Sprachen von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen im Unterricht genutzt?
92	B: Ja, ja, immer wieder.
93	I: Immer wieder. Als Sprachvergleiche wie du das erwähnt hast?
94	B: Also als Sprachvergleiche. Oder ich mag einfach auch ab und zu mal so neue Wörter lernen in ihren Muttersprachen. Das sage ich das immer wieder, wenn das zum Kontext passt und dann lachen sie alle. Also das / Und dann oft sage ich /wahrscheinlich spreche ich das falsch aus, ist noch lustiger. Und ja, wenn ich auch, genau / Also so kleine Floskeln, lerne ich dann in ihren Muttersprachen und das mögen sie auch sowas, finden sie nett dann.
95	I: Planst du auch so gezielt so mehrsprachigen Unterricht?
96	B: Ja. Es ist / Ja, es ist auch vorgekommen, dass ich das dann vor allem am Anfang. Zum Beispiel, wenn ich eine Gruppe habe, dann gibt es diese Begrüßungen in verschiedenen Sprachen, wo sie dann an die Tafel kommen und in ihrer Muttersprache aufschreiben mit ihrem Alphabet. Und das mache ich immer bei den neuen Gruppen.
97	I: Okay. Und wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Kollegen beschreiben?
98	B: In Wien?
99	I: Genau. Also wie sehen deine Kolleginnen dich?
100	B: Ich weiß es nicht, wie sie mich sehen. Ich glaube sie sehen mich so dynamisch. also das habe ich oft gehört, dass ich sehr dynamisch bin, lustig, nett. Ich glaube, hinter dynamisch versteckt sich chaotisch, weil ich habe / Das wollen sie nicht sagen. Also man sieht es nicht, dass ich chaotisch bin. Aber ich neige zu, ähm (...) / Und ja, aber lebendig. Ja das habe ich / Ich habe oft gehört: „Ja, dein Unterricht ist sehr lebendig“. Ob das jetzt positiv zu bewerten ist oder nicht, weiß ich nicht. Das habe ich nie entdeckt, ich muss

sagen, was lebendig heißt. Es kann mal gut sein. Es kann aber für manche Teilnehmer*innen auch anstrengend sein. Dass sie ständig gefragt werden und dass (...) / Das es so die ganze Zeit zu Interaktion kommt. Und dass ich will, dass sie präsent sind, weil / also es kann schon anstrengend für sie sein manchmal. Die Kolleginnen / Also ich war überrascht am Anfang bei [Name der Institution], dass ich sehr motivierte Kolleg*innen hatte. Dass sie nicht in der Schule (unv.) waren. Weil in der Schule haben sie das alle gemacht, weil sie einen unbefristeten Vertrag hatten. Und bei [Name der Institution] waren wirklich hauptsächlich Trainer*innen, die wirklich in diesem Flüchtlingsdienst arbeiten wollten. Da habe ich SEHR engagierte, motivierte Kolleg*innen kennengelernt. Und wirklich also / Ich habe sehr viel von ihnen gelernt und ich bin sehr dankbar für diese Erfahrung. Weil ich dann auch / Durch ihre Motivation wurde ich noch motivierter und es war wirklich so ein gegenseitiger / ähm, positiver Effekt hatten wir aufeinander die ersten zwei Jahre. Es war ein wirklich sehr tolles Projekt.

101 I: Und wie findet der Austausch (...) statt oder wie ist es auch stattgefunden, findet immer noch statt?

102 B: Also das war in / Wir hatten immer so einen Trainer*innen-Zimmer und da haben wir / Also wir waren ein großes Team über 40 Kolleg*innen. Und dann haben wir so sehr unterschiedlichen Background. Wir haben uns getroffen in den Kaffeepausen und eben in diesem Trainer*innen-Zimmer und da ist viel hineingeflossen wirklich an Erfahrung, Materialien, Tipps. Und, ähm, wir haben sehr viel unterstützt, extrem viel. Das kenne ich nicht von der Schule. Weil in der Schule musste man immer zeigen, dass man alles unter Kontrolle hat; dass man perfekt ist; dass man alles weiß und wie / Wenn man zugibt, dass man etwas nicht gut geschafft hat / Und bei [Name der Institution] war das umgekehrt. Also man konnte /Also / wir hatten auch Supervision, wo wir wirklich diesen Raum hatten und über unsere Schwierigkeiten erzählten und uns da gab auch Austausch mit dem Supervisor, aber vor allem mit den Kolleginnen und Kollegen. Und also das war echt toll, die / Wir hatten dann immer wieder, zweimal im Monat, glaube ich, Teamsitzungen. Und es wurde schon Bürokratisches erledigt. Aber auch da fand viel Austausch statt, weil wir auch einige Teamsitzungen, ähm, zum Inhalt hatten. Also verschiedene Themen: Einmal Grammatik, einmal Schreiben. Also wo wir uns wirklich ausgetauscht haben / Also das war / Ich glaube, weil die (...) Projektleiter*innen auch Trainer*innen waren, war es dann auch möglich. Also sie hatten dann diesen anderen Blickwinkel auch.

103 I: Und wie sieht es mit der Vielfalt im Lehrerinnen-Zimmer aus bei der Arbeit? Gibt es auch andere Kollegen und Kolleginnen mit Migrationsgeschichte?

104 B: Ja, genau. Also das war / Also das fand ich auch gut, weil wir waren alle in unterschiedlichem Alter. (...) Junge, ältere, mittel und so. Und eben verschiedene Backgrounds und verschiedene auch (...) aus verschiedenen Ländern. Zum Beispiel, ich habe mit einer Kollegin aus dem Iran gearbeitet. Eine andere aus (...) Bosnien. Eine Kollegin, österreichische Kollegin mit einem afghanischen Mann verheiratet ist. Und es auch immer wieder erwähnt hat. Oder, ähm, (...) Ungarn, Slowakei oder Südtirol, aber gemischte Eltern, Mama aus der Ukraine und Papa aus Südtirol. Also da habe ich viel mehr Vielfalt erlebt, als zum Beispiel eben in Südtirol. In Südtirol hatte ich nur italienische Kolleginnen, die aus Italien, Süd-Italien kommen oder aus Nord-Italien. Und deutschsprachige Südtiroler, die aus Südtirol sind. Aber kein Mischen. Also wenn, dann Italiener mit deutschsprachigen Südtiroler. Aber das war das Exotischste.

105 I: Und, ähm, spielt deine Migrationsgeschichte oder dein Migrationshintergrund eine Rolle bei deinen Kollegen oder hat eine Rolle gespielt?

106 B: Ja, nur manche denken, dass ich Italienerin bin. Auch wenn ich betone, dass ich keine Italienerin bin, also ich bin auch Italienerin, aber die sehen in mir mehr so diese Italienerin, weil jeder sieht das, was er braucht zu sehen in dem Moment. Und viele sind (lacht), die so eine Leidenschaft zu Italien haben, mehr als eine Italienerin. Die andere, die mehr so

Osteuropa lieben, sehen in mir mehr diese osteuropäische Frau. Zum Beispiel, ein Kollege aus der Ukraine, er spricht mich immer in meiner Muttersprache an. Und er kann da so ein paar Wörter und Sätze und da reden wir immer. Also für ihn bin ich die richtige [Name der Nationalität]. Dann habe ich [Name der Kollegin] aus Wien, die sieht in mir einfach die Italienerin und spricht immer wieder mit mir Italienisch. Und das / Also ich glaube, die finden das schon auch lustig. Also, eine besondere Mischung /

107 I: Gab es auch so irgendwelche negative (...) Erfahrung? Ähm, ja, (...) vielleicht mit den Kollegen oder auch mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen.

108 B: In der Schule viele. Also in der Schule / Ich kann mich erinnern, einmal war ich mit Lehrer-Kollegium und da waren wir 100 Lehrer. Und es waren die ersten Jahre, wo ich gearbeitet habe. Weil wir in Südtirol, ist es so, es gibt eine Schuldirektion und hat die Volksschule und Mittelschule zusammen. Also Volksschule in Südtirol sind die ersten 5 Jahre, Mittelschule sind 6., 7., 8. Stufe, Schulstufen. Und Die haben / Sind an zwei verschiedenen Orten, aber manchmal, einmal im Monat treffen uns alle zusammen, das sind 100 Lehrer. Und dann sitze ich da, setzt mich hin und dann sagt die Schuldirektorin (...) / Weil ich habe in einem Teil von der Stadt gearbeitet, wo sehr viele Migranten waren und Roma und Sinti. Weil in Italien gibt sehr viele, nicht sehr viele, aber Sinti sind eine Minderheit, eine italienische Minderheit. Und dann hat die Schuldirektorin gesagt: „Wenn wir so weitermachen, wenn wir kein tolles Angebot anbieten, dann werden wir eine Schule von Ausländern und Zigeunern“. Und dann habe ich mir gedacht: „Oh mein Gott! Was soll ich jetzt sagen?! Soll ich aufstehen vor 100 Leuten und sagen: „Worüber reden wir?“. Ich war ganz jung, 30-jährig und neu. Und ich habe mir gedacht: Endlich mal habe ich es geschafft in einer Schule zu arbeiten. Also so coolen Job zu haben. Ich habe den / Ich weiß nicht, ich habe nichts gesagt. Aber es war so: Oh Gott, was ist das. Ich meine, Lehrer sollten Pädagogen sein; sollten diejenigen sein, die alles verstehen oder? Oder halt die ein bisschen anderen Zugang haben zu diesen rassistischen Parolen. Ich habe immer gedacht, die Lehrer haben das überwunden, aber eigentlich war ich genau in diesem rassistischen Milieu gelandet. Oder im Schulhof, wo die Kolleginnen zu mir gekommen sind, haben sie mir gesagt: „Schau dir das an, das sind nur Ausländer, wie wird die Schule in zehn Jahren sein?“ Und ich meine: „Warum erzählst du das mir? ich bin selber eine Ausländerin“.

109 I: Wie wird HIER über die Teilnehmer gesprochen? also in der Erwachsenenbildung jetzt. Was (...) weißt du über deine Teilnehmer und Teilnehmerinnen? Wie wird es über sie gesprochen?

110 B: Ich weiß es nicht. Zum Beispiel, als ich begonnen habe beim AMS zu arbeiten. Also im AMS Kontext, da haben mich alle gewarnt: „Oh Gott, das sind nur Leute, die gezwungen werden diese Kurse zu besuchen. Die sind alle faul und haben keine Lust Deutsch zu lernen. Die müssen einfach, damit sie dieses Geld bekommen. Müssen Sie einfach anwesend sein“. Also faule /

111 I: Von wem wurde das gesagt?

112 B: Von anderen Kollegen, die im AMS Kontext gearbeitet haben. Und dann wurde ich gewarnt sozusagen. Und dann komme ich da an und dann habe ich wirklich nur tolle, fleißige, motivierte Teilnehmer*innen gehabt aus unterschiedlichen Ländern. Asylanerkannte und auch Europäer (...), aus Osteuropa, die Deutsch gelernt haben. Also extrem motivierte. Sie haben extrem viel verlangt. (...) Nicht extrem viel, sondern richtig verlangt sozusagen. Und das heißt dass / Das habe ich nicht wiedergefunden wovon ich gewarnt wurde. Die faule / Also wenn ich sonst sage, dass ich im Flüchtlingsdienst arbeite, viele denken: „Oh Gott“. Also es gibt (...) / Ich habe so verschiedene Reaktionen immer wieder gehabt: „Oh wow, dein Job ist so sinnvoll, du machst wirklich etwas was Sinn macht“. ODER: „Oh Gott, wie sind die denn, respektieren sie dich als Frau oder (...) sind das alles Macho Männer?“ oder keine Ahnung. Also ich höre dann immer wieder so: „Und

wie ist es? haben Sie Lust überhaupt irgendetwas zu lernen?“ Und also es ist schon mehr negativ, negative Bemerkungen. Von den anderen, nicht von Kolleginnen, sondern von Leuten, die nicht im Flüchtlingsdienst arbeiten. Auch manchmal so: „Oh wow, wirklich, Asylwerber“. Also ich sehe, was für mich Realität ist, ist für viele ABSOLUT / bedeutet das nichts. Also sie haben überhaupt keinen Kontakt zu dieser Welt. Und bei mir ist es Alltag. Da sehe ich manchmal so wirklich den Unterschied, was für mich ganz normal ist, ist es für viele (...) so weit weg.

113 I: Also hier quasi in Wien?

114 B: In Wien.

115 I: Okay. Was weißt du selbst über deine Teilnehmer? Wie siehst du sie selbst?

116 B: (...) Ich bewundere sie, weil ich mir denke / Vor allem die ersten zwei Jahre, wo ich mit Asylwerbern gearbeitet habe, die einfach gewartet haben wieder zurückgeschickt zu werden, abgeschoben zu werden. Ich habe sie immer bewundert: „Warum lernst du diese Sprache?“ Wirklich / Wir haben / Manchmal habe ich mir auch schwer getan, dass wir nicht genug Zeit haben, damit sie lernen, also damit sie das Niveau schaffen. Da war ich manchmal frustriert. Sie waren frustriert. Aber ich habe mich oft gefragt: „Warum lernt ihr überhaupt diese Sprache, wenn ihr nicht mal wisst, ob ihr da bleibt oder nicht“. Ich habe sie bewundert, dass sie trotzdem jeden Tag gekommen sind. Und dass sie sich diese Mühe gemacht haben und sich bemüht haben. Trotzdem / Weil viele wurden dann abgeschoben und viele von ihnen haben einen negativen Bescheid, also mehrere negative Bescheide bekomme. Und was ich weiß, ist sobald sie einen positiven Bescheid bekommen haben, war ihre Motivation viel höher. Ich betone immer wieder / Also die (...) Sprache lernt man, wenn es einem gut geht. Also es sind nicht faule Menschen, sondern es ist einfach, wenn man jeden Tag sich Sorgen macht um seine eigene Existenz HIER, hat man einfach keinen freien Raum im Gehirn. Und jetzt wird etwas Kreatives oder eine Sprache zu lernen / Also ich finde, Sprache lernen gehört zum Alltag, gehört zum Leben. Aber in ihren Situationen ist es manchmal ein Luxus. Weil die einfach überfordert sind mit sehr vielen Schwierigkeiten. Und was ich für sie empfinde, ist extreme Bewunderung und ich bin sehr stolz auf sie, dass sie das schaffen aufzustehen, zu kommen. Weil sie NUR diese Möglichkeit haben. Viele von ihnen 5-6 Jahre lang / Habe sehr viele gehabt die 4-5-6 Jahre gewartet haben auf nichts und schweben in diesen in Schwebezustand, wo sie (...) noch auf das zweite Interview warten, sie interviewt werden. Damit / Und dann zum Schluss bekommen sie dann einen negativen Bescheid. Also ich bewundere ihre Resilienz. Ich bewundere ihre Stärke. Ich bewundere überhaupt / Also ich betone, dass sie extrem stark sind. Dass ich vor mir sehr starke Menschen habe. Was ich von ihnen weiß / Sie erzählen sehr viel auch im Deutschkurs, also ich / Manchmal auch zu viel, weil dann weiß ich auch nicht, wie ich damit umgehen soll. Ich bekomme sehr / Also oft bekomme ich auch persönliche Geschichten auch erzählt. Und manchmal weiß wirklich nicht, was soll ich damit tun. Weil, wie soll ich das bearbeiten? Soll das ein Thema im Kurs sein? Das nehme ich aber mit nach Hause und es beschäftigt mich manchmal. Also ich glaube, worauf wir aufpassen müssen, wenn man in diesem Bereich arbeitet, aber allgemein so Training, ist wichtig, dass man sich also dieses abgrenzen. Aber dass man menschlich bleibt, Interesse zeigt. Aber doch auch nicht jetzt das Leben sich ruiniert unter Anführungszeichen. Dass man dann einfach nur über die Arbeit nachdenkt. Weil das ist dann wieder die Gefahr bei vielen Kolleg*innen auch gewesen. Dass man da nicht so wirklich trennen kann zwischen Arbeit und Beruf. Und keine Ahnung / Man will dann helfen, man will die Leute dann begleiten zu Asylbehörde und so weiter. Also ich glaube, dass sollte schon eine Grenze sein zwischen / Also ich bin eine Trainerin. Ich soll den Raum schaffen, dass es einem gut geht im Training, aber den Rest also sollen sie dann mit Hilfe von NGOs, Berater*innen und so weiter dann selber schaffen.

117 I: Hat die Institution, wo du bist so Sozialbegleitung, zum Beispiel, damit sie mit diesen Themen halt hingehen können?

- 118 B: Ja, genau. [Name der Institution] hat die Frauenberatung, zum Beispiel, wo sich Frauen beraten lassen können. Es gibt, ähm, Rechtsberatung / Es hat Rechtsberatung gegeben, dann hat die Regierung gedacht, dass die das alles unter Kontrolle haben will und es hat denn [Name der Institution] weggenommen. Das heißt wir hatten das drei Jahre, vier Jahre und dann wurde das dann abgegeben gezwungenermaßen. Und es gibt auch Sozialberatung. Also es gibt schon verschiedene Beratungsstellen, wo man es sich auch Hilfe holen kann oder Begleitung.
- 119 I: Auch innerhalb der Institution meinst du?
- 120 B: Also nein, bei uns nicht. Also in der Stadt gibt es verschiedene Orte.
- 121 I: Ja, ja. In der Stadt schon, aber vielleicht //
- 122 B: // Am Standort nicht //
- 123 I: // Am Standort // wo sie halt auch direkt weitergeleitet werden.
- 124 B: Das hatten wir nicht. Im neuen Projekt, ähm, im Pflichtschulabschluss, das hatten wir schon. Also da haben wir Berufsbegleitung und Sozialbegleitung. Das haben wir schon.
- 125 I: Okay. Und diese, ähm / Jetzt du hast ja erwähnt, sehr viele sind jetzt den verschiedenen politischen Prozessen ausgesetzt, deine Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Und diese Themen kommen auch im Unterricht vor //
- 126 B: // Die ganze Zeit. //
- 127 I:// Ja.
- 128 B: Und die Leute können nicht schlafen. Die Leute, die kommen nach zwei Stunden Schlaf, weil sie die ganze Nacht nicht geschlafen haben. Weil die Polizei einfach in die Nacht plötzlich hineingedrungen ist in die Wohnung, weil sie Terroristen gesucht haben. Und weil meine Teilnehmer*innen als Terroristen verwechselt wurden und dann hat es sich herausgestellt, dass sie keine Terroristen waren. Aber (...) / Also und muss schon klar sein, dass sie aus / Ich will sie nicht als Opfer machen, um Gottes willen, weil ich gesagt habe, das sind alles sehr starke Persönlichkeiten, die es geschafft haben zu kommen. Wer es geschafft hat, er muss eine starke Persönlichkeit haben, dass er überhaupt diesen Weg überstanden hat. Also das / Und deshalb bewundere ich sie alle für ihre Stärke, für ihre Geduld. Dass sie dann auch hier aushalten und da in erniedrigenden, ähm, unwürdigen, menschenunwürdigen Bedingungen leben Jahre lang. Alleine, in der kompletten Einsamkeit, getrennt von den Familien, die sie 5-6-7 Jahre nicht treffen können. Wo die Familie stirbt und sie dürfen nicht hingehen. Sie bekommen diese Unterstützung von der Familie nicht. Sind hier komplett alleine. Ähm, wenn man dann negative Bescheide bekommt, mehrere, man verliert alle Rechte. Man verliert die Grundversorgung, die Versicherung, man ist einfach NIEMAND. Und dass die Leute dann trotzdem zum Deutschkurs kommen, finde ich EXTREM. Ein Geschenk für mich und ein Geschenk für sie auch. Weil das ist dann der einzige Punkt Kontakt zur Normalität. Wo sie dann andere Menschen treffen, weil das ist doch ein bisschen so Netzwerk entwickeln, wo sie sich austauschen in der Muttersprache. Und auch wirklich so manchmal auch wichtige Infos bekommen von uns, aber oft von der Gruppe. Und, ähm, genau / Das Problem, was immer wieder gekommen ist, dass sie nicht in der Nacht schlafen können, dass sie extrem überfordert sind mit der Situation. Dass sie einfach, wenn sie einen

Anwalt suchen müssen kein Geld haben. Denn alle Anwälte verlangen sehr viel Geld. Aber sie brauchen einen Anwalt, wenn sie eine Beschwerde machen wollen. Also / Und dass sie dann wieder wirklich zum Deutschkurs kommen, da habe ich mich immer gefragt: „Warum tun sie sich das an?“ Aber natürlich habe ich sie dann dabei auch unterstützt, weil das gibt ihnen dann wieder ein bisschen so Normalität, halt also Routine. Bisschen so einen (...) regulären Tagesablauf, Rhythmus, was sie nicht haben, absolut nicht haben. Und ja, es kommt immer wieder vor / Dass einmal war ich im Unterricht und dann steht eine Frau auf und weint und sie entschuldigt sich und geht raus, kommt eine halbe Stunde später entschuldigt sich wieder, dass sie geweint hat. Und dann in der Pause erzählt sie mir, dass ihr Bruder gerade in der Türkei verhaftet wurde wegen nichts. Weil er einfach, keine Ahnung, auf der Straße protestiert hat. Und dann halt / Er wurde schon früher verhaftet, jetzt wieder und sie macht sich sehr viele Sorgen. Weil wir kennen, die Regierung in der Türkei ist nicht sehr tolerant. Und dann wie kann ich verlangen, dass er jetzt konzentriert in meinem Unterricht ist. Also ja / Sprache ist wichtig. Aber ich finde also, dass es den Teilnehmer*innen gut geht, ist auch wichtig. Es ist sehr wichtig. Und dass sie halt diesen sicheren Raum auch in diesem Deutschkurs haben, finde ich wichtig. Finde wichtig, dass sie mit ihren Lebensgeschichten kommen. Manchmal muss man aber aufpassen, dass das auch nicht so eine sozial, wie soll ich sagen, Psychologiestunde, dass man da keine Psychotherapie macht. Dafür gibt es dann wieder andere Organisationen.

129 I: Wie geht es dir selbst damit? Also /

130 B: Genau. Das ist genau, was ich gesagt habe davor. Man muss wirklich zu diesen sich abgrenzen. Ich muss / Also ich sag nicht, dass ich das wirklich jetzt gelernt habe. Also ich nehme schon viel mit. Und / Also das finde ich dann problematisch für die Trainer.

131 I: Sind auch also andere Kolleg*innen so sensibilisiert? Ich meine, fühlen sie sich oder sehen sie auch (...) die Teilnehmer und Teilnehmerinnen genauso, wie du es erzählt hast? Also welche Meinungen herrschen denn jetzt im Lehrerzimmer diesbezüglich? Was wird, wie wird über die Teilnehmer gesprochen?

132 B: Worüber wir sehr oft auch so ein bisschen so geschimpft haben, ist, ähm, (...) dass sie nicht lernen, dass man das und das und das und das so oft wiederholt hat und sie haben es immer noch nicht gelernt. Also, das kommt immer wieder vor. Und dann aber (...) wissen wir auch, dass es echt schwierig ist unter diesen Umständen zu leben und zu lernen. Und dann / Also wir sensibilisieren uns irgendwie gegenseitig. Aber es kommt schon immer wieder Kommentare: „Ah, du, ich habe das hundertmal erklärt und es ist noch nicht geblieben“. Es gibt dann auch so spezielle Gruppen, die dann gebildet wurden von Menschen, die wirklich ein A1 Niveau fünfmal wiederholt haben. Weil man einfach gesehen hat: Es gibt traumatische, stark traumatisierte Menschen, die einfach nicht in der Lage sind jetzt sich auf die Sprache einzulassen, in drei Monaten einen Kurs zu schaffen usw. Also viele sind sensibilisiert (...). Genau, aber diese Abgrenzung so, das haben wir immer wieder. Das war ein Thema, ständig ein Thema, bei fast allen Kollegen, in der Supervision immer wieder gekommen: „Wie kann ich mich abgrenzen von diesen Geschichten und wie kann ich dann mein Leben doch weiterführen ohne schlechtes Gewissen oder Schuldgefühle, dass es mir gut geht und den anderen geht's schlecht“. So da wirklich muss man aufpassen, weil da ist die Linie wirklich sehr sehr dünn. Diese wo man das überschreiten kann, wo das dann wirklich in das Privatleben sehr schnell dann / (...).

133 I: Du hast ja diese heterogenen Gruppen quasi. Wie gehst du selbst in dieser / also mit dieser Heterogenität, mit sprachlichen und jetzt von Herkunft her, also nationalen Heterogenität um?

134 B: Nationale okay, nicht sprachliche. Weil sprachliche / da sind manchmal auch sehr viele unterschiedliche Niveaus in einer Gruppe, aber mit Nationalitäten ähm, ich lasse sie sehr

viel über ihre Länder erzählen, weil sie mich interessieren und ich hoffe, dass ich sie eines Tages besuchen werde (lacht). Also ihr Leben (unv.) und deshalb lasse ich sie viel über ihre Länder erzählen, weil das mich einfach interessiert. Und genau, und ich finde / also manchmal hat es schon auch Spannungen geben zwischen Afghanen und Arabern und also da gibt es schon halt oder ähm (...) sunnitische Araber und schiitische Araber / immer wieder. Aber ich finde / ich glaube, ich weiß es nicht, versuche wirklich diesen neugierigen Blick zu werfen und dass ICH wirklich daran Interesse habe, weil ich mich das interessiert. Und manchmal / also einige reden gerne darüber, andere wiederum nicht. Also es / aber vor allem die ersten Jahre, ich war so fasziniert. Das war so eine komplett andere Welt. Ich habe nie im Leben einen Afghanen gesehen und dann wollte ich nur WISSEN, wie das in Afghanistan ist. Das muss wahnsinnig interess/ (unv.). Weil ich war im Iran auf Urlaub, kurz bevor ich angefangen habe bei [Name der Institution], zufälligerweise, weil ich (...) hatte keine Ahnung, dass ich mit Iranern arbeiten werde. Und es war auch zum Beispiel / diese Erfahrung war für sie: „Wow, was? du warst im Iran, Oh Gott“. Und es war echt so / Wir haben dann ausgetauscht. Dann haben sie immer mir erzählt, weil sie gesehen haben, ich habe WIRKLICH Interesse. Also das ist nicht nur didaktisch wichtig, sondern ich hatte wirklich Interesse an ihren Ländern und Kultur. Und ich frage immer wieder.

135 I: Ähm (...) Okay, wie nehmen deine Kollegen / du hast ja gesagt, dass du ganz ganz also gemischte / bzw. Vielfalt im Lehrerzimmer hattest. Wie nehmen deine KollegInnen diese Vielfalt wahr?

136 B: (...) Das ist schwierig, weil (...) Jetzt selbst im Lehrerzimmer / wir wissen voneinander, dass wir aus verschiedenen Ländern sind und manchmal kommt es vor, dass wir darüber auch reden. Aber ich glaube, wir reden mehr über die Teilnehmer*innen als über uns selbst. Also, das ist denn / ich glaube, man will auch die Grenzen respektieren und / was wir bei den Teilnehmer*innen nicht machen, weil bei ihnen bohren wir nach, aber unter Kolleg*innen vielleicht (...) ja also das ist dann / Ich wurde nie gefragt, „Wie ist es so in [Name des Landes]? und so und so und so. Wenn ich was frei erzählt habe, ja dann schon. Aber nicht, dass das jetzt so im Vordergrund war. Aber ja (...) wir haben da, zum Beispiel, bei der iranischen Kollegin haben wir immer wieder so / oder sie hat uns auch den Tipps gegeben, weil sie dann einfach diesen Insider Blick hatte und dann hat sie uns immer wieder darauf hingewiesen, dass es so und so und so und / (...) ja, halt das ist so normal, dass sie dort zum Beispiel viel kochen und wenn sie euch, keine Ahnung, so Spezialität mitnehmen in den Kurs, weil sie einfach das teilen wollen mit euch, weil sie euch schätzen. Also sie hat uns dann manchmal so sensibilisiert. Aber, ja, genau, also als Expertin hat sie ge/ also fungiert. Aber jetzt / sonst (...) Also ist / es kommt immer wieder vor, dass man das sagt, aber jetzt auch nicht übertrieben. Ich meine, [Name der Kollegin] hat nie jetzt, weiß nicht, viel über Ungarn erzählt. Aber wir wussten, dass sie aus Ungarn kommt, dass sie dort unterrichtet hat und ja. (...) Aber das ist jetzt nicht, dass wir jetzt irgendwie sowas ungarisches Essen, alle zusammen gegessen/ also gekocht haben oder sowas. Also sowas nicht. Ich meine, es war ein Vorschlag, dass wir dann einmal im Monat kochen alle zusammen, jeder aus einem anderen Land, was zusammen macht, das Teambuilding. Aber das hat dann doch nicht so gepasst, nicht wirklich funktioniert.

137 I: Okay, was macht für dich persönlich einen guten DaZ-Lehrer aus oder eine gute DaZ-Lehrerin?

138 B: (...) Ja, ich finde, diese Kombination zwischen Menschlichkeit, Kompetenz, Fachwissen, Nähe und Distanz, (...) so den richtigen Punkt zu finden, dass man nahe kommt, aber auch Distanz bewahrt, dass man menschlich ist. Aber, dass man nicht jetzt ähm (...) sich als Teilnehmer verhält, sondern halt / dass immer diesen mittleren / Mittelpunkt findet, wo man sich begegnet, aber nicht zu nahe kommt, aber auch nicht so zu Distanz wird, dass man / genau aber man muss vorbereitet sein; Fachwissen haben, weil man dort als Experte ist und ihnen auch Wissen weitergibt; weil dafür sind wir da und dass man aber auch vielleicht so einen Blick auf die Landeskunde gibt. Dass man bissel so das Land auch mit ihnen neu entdeckt und genau, dass man auch weiß, in welchem

Kontext man arbeitet, aber nicht deshalb sie bemitleiden soll oder sie zu Opfern machen soll, sondern einfach versuchen soll diese Stärke, die sie mitbringen, auch wirklich in den Vordergrund zu stellen und das ihnen aber auch wieder geben soll, dass sie sehr stark sind; dass sie viel bis jetzt geschafft haben im Leben; dass einfach das irgendwie betonen, als „Oh, du Armer, du hast es wirklich schwer.“ Aber das auch nicht / also ihnen schon zeigen: „Ja, ich verstehe dich. Aber du schaffst das!“ Also sie so zu unterstützen. (...) Genau, dass man da immer auch als Mensch ist und nicht nur als Sprachmaschine. Also das darf man auch nicht vergessen, egal in welchem Kontext, finde ich. Für MICH ist es jetzt persönlich wichtig, aber / und es gibt sicher unterschiedliche Meinungen und dass man auch Spaß am Unterricht hat, also von beiden Seiten. Dass man alles schon macht, aber dass es schon auch lustig sein darf. Genau.

139 I: Was sind für dich die größten Herausforderungen als DaZ-Lehrerin bisher gewesen oder vielleicht sind das auch noch?

140 B: Dass ich das alles habe im Unterricht, was ich gesagt habe (lacht). Das ich das WIRKLICH habe im Unterricht. Abgrenzen war für mich immer am schwierigsten, mich abgrenzen und genau, also diese / auch für / viel für sie machen wollen, was ich mittlerweile verstanden habe, bringt ihnen nicht viel. Also dass sie viel selbstständiger arbeiten sollten. Und (seufzt) ja, also wirklich Umgang mit menschlichen Schicksalen und so weiter. Ja und auch, also schon auch Wissen vermitteln, war nicht immer einfach. Also, dass sie wirklich / das, was sie brauchen, dass ich das auch richt/ so wirklich die richtigen Wörter finde, dass sie das auch verstehen. Weil für mich war es klar, aber für sie war das komplett neu.

141 I: Meinst du Sprachwissen?

142 B: Ja, ja. Dass ich dann wirklich den richtigen ähm (...) / einfach genug erklärt habe, auf diese Komplexität, es war nicht immer der Fall. Manchmal haben sie mich einfach so angeschaut: „Oh Gott, worüber redet sie?“. Und ja, das war vielleicht schwierig, nicht immer einfach. (...) Sonst weiß ich nicht (...)

143 I: So, Projektcharakter und diese Arbeitsbedingungen.

144 B: Arbeitsbedingungen sind schrecklich. Aber ja, also das in diesem Bereich sind die Arbeitsbedingungen / Also diese Arbeit wird überhaupt nicht geschätzt. Also, wo ich arbeite, [Name der Institution], gibt es noch bisschen eine Wertschätzung vom / von den Mitarbeitern, weil wir 30% Vor- und Nachbereitungszeit haben. Weil wir versichert sind, angestellt und weil wir ja im Vergleich zu den anderen Sprachschulen (...) „okay“ verdienen. Aber was ich dann erlebt habe bei anderen Sprachschulen, das ist komplette Ausbeutung und die Arbeit wird absolut nicht geschätzt. Es wird nicht geschätzt, dass wir in diesem Kontext arbeiten, dass wir mit traumatisierten Menschen arbeiten. Es wird absolut nicht das / (...) das ist überhaupt nicht der Rede wert. Ich habe in einer Schule gearbeitet, wo ich 10%, d.h. 1,5 Stunde in der Woche hatte für Nachbereitung, Vorbereitung und das ist lächerlich, das ist abwertend, das ist / das ist einfach ausbeuterisch und ich glaube, das IST auch so, weil sehr viele in DaZ- DaF Bereich Frauen arbeiten sehr viel, also meist / also hauptsächlich Frauen sind da tätig und die lassen / wir lassen uns auch leider ausbeuten, weil wir (unv.) Komplexe haben: „Ja, egal“. Aber bei dieser Schule habe ich sehr viel auf meine Kosten verarbeitet, weil ich mit der Zeit nicht ausgekommen bin; weil die Schule dann sehr viel von uns verlangt hat, aber wenig uns unterstützt hat, zum Beispiel, ich musste drei Probepfungen machen für zwölf Teilnehmer*innen und dann konnte ich in eineinhalb Stunden in der Woche NICHT zwölf Pfungen korrigieren. Und / aber diese Pfung war wichtig, damit sie überhaupt zugelassen werden zur Endpfung, damit sie das Niveau schaffen. Das war / das heißt, für diese Leute war es extrem WICHTIG, dass sie diese Pfung schaffen, weil viele haben sie das für das Visum gebraucht, für die Arbeit, Aufenthalt und so weiter. Das heißt, ich musste mich konzentrieren und das korrigieren. Aber ich wurde nicht dafür bezahlt.

Aber das wurde von mir verlangt. Und sehr viel Administration, extrem viel Administration im AMS-Kontext und ich / es wundert mich, dass das AMS das alles weiß und dass sie uns auch / dass sie zulassen, dass wir ausgebeutet werden und genau. Also ich habe / für mich war das schockierend, muss ich sagen. Als ich habe von / in der Schule / als ich gekommen bin nach Wien, habe ich 50% weniger verdient als in Italien und ich dachte, das wäre nur eine Zeit lang und das hat drei Jahre so gedauert, dass ich einfach die Hälfte von dem, was ich in Italien verdient habe, habe ich / ich verdiene im gleichen, also im gleichen, nicht im gleichen Bereich, aber / okay, das war Schule, da ist es Organisationen, NGO, aber es gibt / Und ich glaube, also wir werden nicht geschätzt, weil wir Frauen sind UND hauptsächlich und sehr viele mit Migrationshintergrund sind, die in diesem Bereich arbeiten und die wehren sich nicht dagegen, weil sie froh sind, dass sie überhaupt einen Job haben, dass sie (...) einen Job haben, der nicht Putzfrau und so weiter / Also (unv.) nehmen wir halt in Kauf, dass wir ausgebeutet werden und ich finde sehr schade. (...) Das sind, wie heißt das, sie sind alle / ich habe / [Name der Institution] - ausbeuterisch, [Name der Institution] - ausbeuterisch, [Name der Institution] - ausbeuterisch. Die haben die gleichen Bedingungen, die haben den gleichen Kollektivvertrag, wo sie nur 10% Nach- und Vorbereitung haben. Sie versuchen ständig runter zu kommen. Sie / zum Beispiel bei den meisten werden nur fünf Jahre / Dienstjahre angerechnet. Bei [Name der Institution] wurde mir zum Beispiel alles angerechnet. Also vom Fach, aber auch andere Erfahrungen, die ich bis jetzt gemacht habe. Bei den anderen Sprachschulen ist es überhaupt nicht so. Also ich war wirklich / ich konnte es nicht begreifen, dass man so ausgebeutet wird. Aber so viel von uns verlangt und es ist eine Arbeit, die / wo sehr viel passiert, bei der sehr viel passiert und es ist / so wenige Wertschätzung hat in Wien, hat mich wirklich gewundert.

145 I: Du hast jetzt explizit diese migrantischen Lehrkräfte erwähnt. Du hast es so gesagt, dass sie überhaupt die Möglichkeit haben, also im Beruf zu arbeiten?

146 B: Ja, genau. Also da, wo ich gearbeitet habe, in dieser Sprachschule, das war / da waren sehr viele Kolleg*innen aus Ungarn, sehr viele aus Bosnien, sehr viele aus ähm (...)/ genau schon sehr viele mit Migrationshintergrund: Polen, Tschechien, Slowakei usw. Und da wirklich / es war eine riesengroße Schule, 100 Mitarbeiter*innen, und da habe ich einmal so eine E-Mail-Liste angeschaut, 70% waren mit Migrationshintergrund.

147 I: Meinst du // in //

148 B: // Nicht in Wien // Also schon in Wien ja ja. Genau und dann ich / das ist jetzt meine Theorie. Ich habe keine Ahnung, aber ich habe mich gewundert, wie können wir uns das alles gefallen lassen. Das gibt es doch nicht. Das ist so wenig ähm absolut keinen Stellenwert hat hier. Finanziell auch nicht, nicht nur jetzt gesellschaftlich, sondern finanziell. Wir können nicht davon leben, aber von uns wird extrem / Also wenn ich einen Kurs mache, ich kann nicht damit leben. Ich muss zwei Kurse machen und dann bin ich fix und fertig am Abend, weil unterrichten, ich muss stä / also d.h. ich bin 32 Stunden in der Woche auf der Bühne, wo ich die ganze Zeit mit voller Energie sein muss. Das ist / das ist unzumutbar. Ich meine, ein Anwalt geht nicht 23, 32 Stunden in der Woche jemanden vertreten. Er hat seine paar Verhandlungen, aber er ist nicht 32 Stunden auf der Bühne, wo er das Beste von sich geben muss. Aber die verdienen fünffach so viel als wir und wir alle haben aber fünf Jahre studiert, fünf Jahre studiert. Ich verstehe nicht, warum die DaF- DaZ Lehrer/Trainer einfach SO wenig /Also manche haben mich gefragt: „Warum gibt es diese Master Studien, wozu?“ Ich meine, man muss den Leuten auch klar sagen, dass wir absolut keinen Stellenwert haben. Und ich verstehe, warum immer mehr Leute ausgebildet werden und dann arbeitslos sein ODER unter sehr schlechten Bedingungen zu arbeiten.

149 I: Wofür setzt du dich ein? Also welche Veränderungen sind notwendig jetzt im DaZ-Feld?

150 B: Das komplette / Umdenken. Dass wir das jetzt nicht schaffen, so viel im Unterricht zu sein, viel mehr Vorbereitung, Nachbereitung, damit wir dann wirklich nicht so Arbeitsmaschinen werden, sondern, dass wir Menschen bleiben dürfen. Aber wenn man / in / an dieser Schule, wo ich gearbeitet habe, an einer anderen Schule, hatte ich Kolleg*innen, die drei Kurse gehalten haben, damit sie aber halt 2000€ im Monat verdienen, auch nicht / man wird nie reich in diesem Bereich. Das ist auch nicht der Sinn der Sache, aber es ist / Der Sinn der Sache ist, dass man einfach ganz normal die Miete bezahlen kann und ganz normal leben kann. Also das ist es schon. Und oft kannst du es mit einem Kurs nicht schaffen. Also ja, dass man viel mehr Wertschätzung bekommt, finanzielle aber auch. Naja, dass dann ähnlich wird so wie an der Schule, zumindest. Und dass, ich meine, dass die Leute angestellt werden. Weil bei [Name der Institution] arbeiten sehr viele mit dem freien Dienstvertrag. Was ist DAS bitte? was ist DAS? Ich habe Kolleginnen, die jetzt in der Corona Zeit, in dem Lockdown, absolut nicht gearbeitet haben. Aber da sie nicht angestellt wurden, hatten sie keinen Anspruch beim AMS. Dann haben sie Notstandshilfe bekommen. Aber das war auch so 300€/400€, je nachdem. Was ist DAS? Also, das finde ich / unfassbar ist das für mich, dass man so wenig geschützt ist. Bei den meisten ist es so, es gibt nur Verträge, Verträge fünf Jahre, also nicht Jahre, fünf Monate, ein Jahr, ein Jahr, ein Jahr. Und das sind die ganze / die Angebote, die ich bekommen habe und genau auch bei [Name der Institution] wurden meine Ver / also jedes Jahr / ich bin schon unbefristet angestellt, aber die Projekte gehen alle zwei Jahre zu Ende und dann muss ich mich dann anschauen. Also [Name der Institution] versucht auch dann mich dann intern an weiteren Projekten zu geben, aber das / OFT, bei fünf Kolleginnen hat es nicht gepasst und dann wurden sie einfach gekündigt. Und es ist auch, in diesen / an diesen Sprachschulen gehen die Verträge ein Jahr, zwei Jahre. Jetzt aktuell gibt es Sprachschulen, die aufgestockt haben, weil das AMS einfach / sie hat viele Förderungen gegeben, aber die werden ab Mai wieder kündigen. Und das ist extrem, extrem unstabil und man / Das kann man nicht jemanden mit 50 zutrauen. Ich meine, die älteren Kolleginnen finden weniger / haben weniger Chancen, einen Job zu finden. Das finde ich auch ekelhaft und ich meine, das wird mich dann auch betreffen in 10 Jahren. Also finde ich auch für mich selber nicht lustig, dass ich dann mit 50 da immer noch bei [Name der Institution] als freier Dienstnehmer arbeite und ich bin absolut nicht abgesichert. Es bringt vie / also es braucht viel mehr Absicherung.

151 I: Wir kommen langsam zum Schluss, noch zwei Fragen. Letzte Frage: denkst du, dass deine eigene Migrationserfahrung einen Einfluss auf deine Arbeit genommen hat oder nicht?

152 B: Ich glaube, weil / dass ich jetzt gelandet bin in diesem Bereich, muss ich auch meiner ähm Biographie verdanken, weil ich glaube (lacht) / Also ich habe nicht gedacht, dass ich dann einmal in diesem Bereich arbeiten werde. Aber dann ist es dazu gekommen und ich glaube, das war auch kein Zufall. Also ich glaube, das war schon (...) / irgendwie hat mich das irgendwie schon dazu geführt, dass ich dann doch in diesem Bereich lande, weil mir das einfach vertraut ist, weil ich das kenne. (...) Hat sicher große Rolle gespielt, weil ich unterrichte nicht an einer internationalen Sprachschule, sondern ich unterrichte im Flüchtlingsdienst(...)

153 I: Okay und du hast gesagt, dass eine Kollegin, die aus dem Iran kam, die war quasi diese Expertin ja. Siehst du oder fühlst du dich selbst auch Expertin jetzt, wenn es ja um [Name des Landes] geht oder um [Name des Landes] halt.

154 B: (seufzt) (...) Ich würde mehr sagen, weil / (...) Ist schwierig. Ich würde mehr sagen, behaupten, dass ich Expertin für in / vielleicht so Migrationsfragen als jetzt wirklich ein Land, so ein spezifisches Land / weil ich wohne seit 30 Jahren nicht mehr in [Name des Landes]. Ich habe nie in [Name des Landes] gelebt. Also, da tue mir schwer. Ich kenne diese Kultur. Ich kann manchmal etwas dazu sagen, aber jetzt Expertin, finde ich schwierig für mich jetzt, weil ich nicht direkt aus [Name des Landes] gekommen bin hierher. Sondern 30 Jahre in Italien gelebt habe. Also Expertin mehr in diesen Bereichen,

ja, also was Integration, Migration und so weiter betrifft, mehr in diesen Fragen als jetzt / als Landvertreterin sozusagen. Ja, also diese Kollegin hat 30 Jahre im Iran gelebt und seit zehn Jahren ist sie in Österreich. Also da kann man hier mehr zutrauen, dass man wirklich da fragt. Bei mir ist das wirklich / ich habe da und da und da gelebt. Würde ich mich jetzt nicht als Expertin für [Name des Landes] zum Beispiel verkaufen. (...)

155 I: Okay, haben wir etwas vergessen, was du noch gerne ansprechen möchtest? Ich glaube, ich bin dann mit meinen Fragen durch.

156 B: Ich glaube, ich habe alles gesagt.

157 I: Okay, dann bedanke ich mich herzlich für das Interview und für die Zeit.

158 B: Hat mich gefreut.

159 I: Mich hat noch mehr gefreut, dass du einverstanden warst. Genau. Danke!

Interviewpartnerin 5

1	I: Erstmal nochmal, danke, dass du an meinem Interview teilnimmst. Das ist bisschen andere Situation, aber ich freue mich trotzdem sehr. Und ähm, du weißt ja, worüber ich schreibe. Also ich schreibe über die DaZ Lehrkräfte, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und über ihre Erfahrungen halt im Berufsalltag in der Erwachsenenbildung ja. Und ja, am Anfang möchte ich erst mal dich kurz fragen, ob du kurz über deine eigene Migrationsgeschichte mir erzählst ja.
2	B: Ja, also ich bin in [Name des Landes] geboren. Und meine Eltern sind beide Lehrer. Dann war der Berufswunsch vorgegeben und ich habe [Name der Universität] in [Name des Landes] Anglistik und Germanistik gelernt auf Lehramt. Und auch schon dort Praktikum gemacht, Unterrichtspraktikum. Und habe ein paar Jahre an einem Gymnasium unterrichtet, Deutsch und Englisch. Und ich habe in Wien Stipendien gehabt und dann dachte ich, warum nicht noch ein bisschen reisen und ich war dann in einem Forschungsprojekt tätig und mit Unterrichten war dann ein bisschen dann eine Pause. Ich war als Übersetzerin tätig, Dolmetscherin Englisch-Ungarisch-Deutsch. Und im Endeffekt bin ich dann 2008, Ende 2008 nach Wien gekommen, ohne Job-Zusage. Und ich habe angefangen als freie Dienstnehmerin DaZ zu unterrichten. Also seit 2008-2009, eigentlich 2009 bei [Name der Institution] habe ich unterrichtet Ungarisch und bei [Name der Institution] Deutsch und dann habe ich Interface gefunden.
3	I: Okay, wann bist du nach Wien gekommen?
4	B: 2008, Ende 2008.
5	I: Okay, alles klar und also wie würdest du selbst deine Beziehung zu der deutschen Sprache bezeichnen? Also wie kommst du auf Deutsch, wenn ich fragen darf.
6	B: Ja, gute Frage. Weil wir haben Russisch gelernt, also in bin noch im Kommunismus (unv.) geboren. Und in meiner Heimatstadt war eine Künstlerin aus Deutschland und sie hat kein Ungarisch gesprochen und ich habe quasi mit ihr Deutsch gelernt (unv.) vielleicht sie Ungarisch von mir. Und also ich habe IMMER schon / ich LIEBE Sprachen. (unv.) Deutsch durch diese Künstlerin, ich war sechs / fünf-sechs Jahre alt. Und nach Ende vom Kommunismus von einem Tag auf den nächsten wir haben keinen Russisch-Unterricht mehr gehabt, sondern Deutsch-Unterricht. Also auch in der Grundschule schon Deutsch gelernt, im Gymnasium Deutsch gelernt, ja (...).
7	I: Und danach war halt dein Berufswunsch, dass / also weiter Deutsch zu studieren?
8	B: Genau, genau. Deutsch und Englisch ja.
9	I: Okay, und also du hast schon gesagt, wie du Lehrerin geworden bist, also wegen deiner / wegen quasi deiner Eltern. Also das war Einfluss oder? // habe ich richtig verstanden? //
10	B: Ja, ja.
11	I: Okay und wo / kannst du mir genau sagen wie oder na / DaZ-Lehrerin bist du erst 2009 in Wien geworden.
12	B: Ja (seufzt) ja, eigentlich ja. Wo ich dann einen Job gesucht habe und genau, wie gesagt, bei [Name der Institution] Erwachsenenbildung, DaF oder DaZ. Und dann [Name der Institution] ja. Ich habe nicht wirklich gekannt diesen Begriff ja. Also ich war Deutschlehrerin, immer schon. Und irgendwie war mir nicht bewusst, was das diese

	“Deutsch als Fremdsprache” / oder ich habe IMMER schon Deutsch als Fremdsprache unterrichtet ja. Aber ja, Deutschlehrerin. Und durch die Diplome / da habe ich dann später eingereicht beim Stadtschulrat damals und anerkennen lassen der Diplome jetzt bei der Bildungsdirektion. Und ich könnte eigentlich Englisch in der Regelschule unterrichten und Deutsch als Förderlehrerin ja. Aber ich habe mich dagegen entschieden. Das war irgendwie 2012-2013. Und genau, aber 2009 habe ich dann wirklich mit DaZ-Unterricht begonnen für zugewanderte Erwachsene bei [Name der Institution] und bei [Name der Institution] für Jugendliche. Ich war in [Name des Projekts].
13	I: Und wie lange hast du die Arbeit gesucht?
14	B: Puh (seufzt). Ein paar Monate also. Das ging relativ schnell.
15	I: Also du bist hierher umgezogen. Danach kam halt die Arbeit also Ungarisch-Lehrerin und danach hast du denn die Arbeit quasi gewechselt oder? als Deutschlehrerin?
16	B: Ja, kann man sagen. Ja, ja.
17	I: Dann kamst du zu [Name der Institution]?
18	B: Ja, also freie Dienstnehmerin. Ähm, ja, ja. Also das ging relativ schnell. Ich hatte ein paar Kontakte, ungarische Leute. Da kam es wegen [Name der Institution]. Aber das war alle parallel. Und zu [Name der Institution] bin ich durch [Name] gekommen, ja also, durch Freunde. Und eigentlich ging es relativ schnell. Was nicht angenehm war jahrelang, vielleicht hast du dann später eine Frage dazu, zwischen verschiedenen Sprachschulen zu pendeln, als freie Dienstnehmerin hier fünf Stunden unterrichten, da 12, dann noch sieben Stunden irgendwo. aber die Arbeit finden, war nicht so / hat nicht SO lange gedauert. Und eigentlich war ich durch [Name der Institution], das war die erste Firma, die mich angestellt hat bzw. als freie Dienstnehmerin beschäftigt hat, weil damals war [Name des Landes] noch nicht Mitglied von EU und ich habe eine Arbeitsbewilligung gebraucht. Für ein Jahr musste ich fix bei einer Firma gemeldet sein.
19	I: Aha, okay und für bestimmte Stunden oder? // Vollzeit //
20	B: Nein, das war eigentlich geringfügig bei [Name der Institution] und ich habe durch [Name der Institution] dann die Arbeitsbewilligung bekommen ja. Das war vielleicht Glück, weiß ich nicht und durch / also das war geringfügig und darauf kam dann dazu [Name der Institution] und [Name der Institution] ja.
21	I: Du hast parallel gearbeitet.
22	B: Ja, ja. Als freie Dienstnehmerin kann man.
23	I: Okay, ähm auf den Arbeitsmarkt bist du quasi durch diese Bekanntschaft ja gekommen? dass sie dir gesagt haben: „Da wird also die Lehrkräfte gesucht“ und da hast du dich beworben ja.
24	B: Ja, genau.
25	I: Okay, ja also von sich selbst aus hast du dich beworben / (unv.) so leicht, schwierig also diese Erfahrung möchte ich gerne so wissen, wie du diese Arbeitssuche erlebt hast quasi.
26	B: Ähm (...) eigentlich / genau also bei [Name der Institution] habe ich dann (...) und bei [Name der Institution], auch [Name der Institution] einfach meinen Lebenslauf

	zugeschickt. Bei [Name der Institution] musste man einen Kurs noch besuchen, zwei Wochen oder warte, eine Woche, so ganz ganz wenig, aber du brauchst so ein Instructor-Training von [Name der Institution], ja. Das / wie ich das erlebt habe: Für mich war das ein bisschen lästig, weil da sitzen alle Leute, also bei [Name der Institution] sind auch <i>native speakers</i> OHNE Ausbildung, davor irgendwelche pädagogische / Mir war ein bisschen lästig, weil ich jahrelang das gelernt habe und auch Erfahrung gehabt habe und sie wollten mir beibringen, wie ich unterrichten soll. Also wenn du mich fragst, es war ein komisches Gefühl. Also ich habe gemacht, ich wollte einen JOB HABEN ja. Bei [Name der Institution] und [Name der Institution] ging GANZ schnell, ganz schnell. Also dann hat der [Name] mich angerufen und bei [Name der Institution] die Projektleiterin und ich habe sofort eigentlich Gruppen bekommen.
27	I: Wie lange hast du davor in [Name des Landes] gearbeitet? Also wie lange hast du denn da Erfahrung gesammelt?
28	B: Ich habe, wenn ich jetzt nachdenke, ungefähr 4-5 Jahre unterrichtet, ich weiß es nicht mehr ganz genau, aber kann ich nachschauen.
29	I: In der Schule oder?
30	B: Ja, im Gymnasium.
31	I: Also das sind quasi Jugendliche oder die Kinder?
32	B: Jugendliche.
33	I: Okay, Deutsch unterrichtet und auch Englisch?
34	B: Deutsch und Englisch.
35	I: Beide. Okay und welche Rolle hat deine Migrationsgeschichte am Arbeitsmarkt gespielt oder hat es gespielt überhaupt?
36	B: Gute Frage (...). Ähm, weiß ich nicht welche Rolle (lacht). Ähm, hier in Österreich oder?
37	I: Genau, hier in Österreich. Vielleicht in positiver oder negativer Weise? also was denkst du?
38	B: Ähm, ich Ja, ich kann so / nicht SOO gut beantworten, denke ich. Damals war das Ganze auch ein bisschen im Entstehen ja. Beim [Name der Institution] waren die Kursräume noch nicht fertig, aber sie haben SOO viele Leute rekrutiert ja. Ich denke, ob es jetzt meine Migrationsgeschichte eine / ähm, irgendwelche Rolle gespielt hat, weiß ich nicht. Also [Name der Institution] war IMMER offen für Leute mit Migrationshintergrund, aber keine Frage: „Woher du kommst“ ja. Ähm, bei [Name der Institution] waren auch Leute / österreichische Leute, aus Deutschland viele Trainer damals, viele aus der Ukraine, Kolleginnen von mir vielleicht aus Ungarn eine. Also negativ sicher nicht. Also negative Rolle nicht. Ähm (...) ja. (...)
39	I: Diese was um die Bürokratie anging // oder ähm //
40	B: Ja, die Bürokratie war einfach da, weil ich eine Arbeitsbewilligung für ein Jahr gebraucht habe. Und ich musste schauen, dass ich ein Jahr lang bei [Name der Institution] durchhalte, dass sie mich angemeldet lassen. Auch wenn ich zum Beispiel nicht so viele Stunden unterrichtet habe, Ungarisch wollen nicht so viel lernen ja. Also das war eher

	nicht wegen Bürokratie, sondern ich musste durchhalten. Ähm und einmal musste ich damals noch (unv.) zu MA 35 gehen. Aber sobald [Name der Institution] gesagt hat, dass sie mich versichern und dass ich geringfügig beschäftigt bin, da war grünes Licht.
41	I: Aber deine Mehrsprachigkeit halt, dass du / du hast ja erst Ungarisch, ungarische Sprache unterrichtet ja. Dann ja, du warst / weißt du was ich meine, dann hat deine Mehrsprachigkeit, deine Erstsprache hat dich auch zum ersten Job geführt oder?
42	B: Ja, das auch. Ja, sicher. Andererseits warum ich das vielleicht nicht gleich gesagt habe, weil es war nicht so, zum Beispiel eine Freundin von mir, die da gelehrt hat, bei [Name der Institution] genau das, was ich, sie hat sofort 20 Stunden bekommen oder mehr. Italienerin - ja, natürlich ist das ein Vorteil, deine Erstsprache Italienisch, Spanisch, Englisch natürlich. Alle Engländer haben sofort so viele Stunden bekommen. Ich als Ungarin, Ungarisch-Lehrerin habe ich geringfügig. Ja, natürlich war ein Vorteil meine Erstsprache, aber vielleicht habe ich nicht gleich das gesagt, weil andererseits hat mir nicht viel GENUTZT. Natürlich habe ich ein Beschäftigungsverhältnis bekommen, aber nicht SO viel VERDIENT. Ich musste weitersuchen.
43	I: Ja und auf diese Suche hat auch deine / also deine Erstsprache war irgendwo explizit das verlangt // oder //
44	B: // Nein, nein //. Also bei [Name der Institution] sicher nicht. Sie haben DaZ-Trainer*innen gesucht. [Name der Institution] hat auch DaZ-Trainer*in gesucht. Ich denke nicht, dass ich jemals positiv deswegen / oder ein Pluspunkt / nein, nein.
45	I: Okay, wie war zu Beginn deiner Lehre also deines Unterrichts als DaZ-Trainerin hier in Wien? Wie kannst du dich an diese Zeit erinnern?
46	B: Ähm, ja. Das war einerseits sehr schön. Ich arbeite sehr gerne mit jungen Leuten. Ich habe Nachmittags- und Abendgruppen bekommen, und deswegen war das nicht SO schön (lacht). Ja, weil natürlich muss man irgendwie einen Fuß rein in irgendeine Firma. Ja, aber ich habe / ich hatte sogar, warte mal, von 16:00 Uhr bis 21:00 habe ich unterrichtet damals ja. Ich habe auch Schlusssdienst gehabt [Name der Institution]. Aber vom Inhalt her, vom Unterrichten sehr schön. Die [Name] und [Name] waren für mich zuständig mit Kursorganisation. Ähm, na, ich habe das sehr genossen. Und ich habe auch genossen, Deutschunterricht, Prüfungsvorbereitung und dann die [Name], die Sozialbegleitung, dass sie immer wieder in die Gruppe reingekommen ist und die Kreativbegleitung. Ja, also sehr schöne Zeit, sehr schöne Erfahrung.
47	I: Okay, inzwischen hast du ja einige Jahre als Lehrerin gearbeitet ja und wie würdest du denn dein Verhältnis zu Teilnehmern und Teilnehmerinnen bezeichnen? also welches Verhältnis haben sie zu dir?
48	B: (...), ja (unv.) (lacht).
49	I: Oder wie sehen sie dich?
50	B: (...) Ja, ich denke, ich bin (lacht) eine gute Lehrerin, gute Trainerin. Ähm, manchmal / ich denke, ich bin nicht die Strenge ja. Am Anfang und lange Zeit, ich denke, ich habe mich auch so gefühlt und sie mich auch, wie eine Mama, eine zweite Mama. Ähm, das habe ich gelernt, dass ich das nicht bin. Und das habe ich noch mehr gelernt, nicht in [Name des Projekts], sondern wo ich jetzt bin, in [Name des Projekts], weil wir hatten sehr stark Sozialberater ja, dass ich NUR die Deutschtrainerin bin. Ich bin KEINE Ansprechperson für Wohnungsprobleme. Ich bin keine Ansprechperson, wenn du Liebeskummer hast, ich kann zuhören, aber ich bin nicht Beraterin ja. Also so das Verhältnis. Am Anfang war mir ähm auch ein bisschen / natürlich ich komme auch aus

	einem fremden Land. Ich denke, das hilft uns sehr, hier beim Unterricht auch ja, aber ich habe zum Beispiel kaum in [Name des Landes] damals, oder aller Ort, wo ich gelebt habe, nicht wirklich die arabische Kultur und oder diese andere ja, oder afrikanische habe ich auch nicht gekannt. Vielleicht war mir das fremd, kann man sagen ja. Aber ich konnte mich schon sehr gut in ihre Situation einfühlen. Ich bin in einem fremden Land, ich spreche die Sprache nicht, ich muss lernen, ich bin jung und so weiter ja. Oder vielleicht, ich bin alleine gekommen, was weiß ich ja.
51	I: Okay, ja und wie siehst du selbst die Teilnehmer und Teilnehmerinnen? Was Weißt du über deine Zielgruppe?
52	B: JA, jetzt weiß ich viel mehr. Damals habe ich / also jetzt ist es sicher für alle bei [Name der Institution], es ist automatisch, dass man Ramadan feiert ja. Ähm, für mich war damals nicht zum Beispiel. Wie sehe ich sie: ich sehe sehr großes Potenzial, deswegen bin ich bei Jugendlichen geblieben. Also Erwachsene zu unterrichten macht auch Sinn und Spaß, aber ich sah dort nie die Entwicklungen oder die Zukunft wie bei den Jugendlichen. Ich sehe, sie ist eine sehr starke Zielgruppe, sehr bunt ja. Ich / vielleicht vermische ich, weil ich jetzt seit ein paar Jahren nicht mehr für Deutsch zuständig bin. Sehr oft haben sie noch nicht viel Ahnung über die Arbeitswelt in Österreich ja, das ist vielleicht ein Nachteil von ihnen, aber wegen / als Deutschlehrerin / natürlich gibt es schwächere Gruppen, langsamere Teilnehmer. Aber ich denke, die jungen Menschen können sehr schnell dazu lernen. Und da hat man als DaZ-Trainerin sicher eine tragende Rolle.
53	I: Okay, ähm und also wie gehst du mit der sprachlichen und nationalen Heterogenität im Unterricht oder in der Klasse um?
54	B: (...) Ähm, ich habe das immer genossen, die sprachliche Heterogenität. Und ich denke, dass ist bei [Name der Institution] nicht nur Theorie, das ist in Praxis / im Curriculum drinnen ist Mehrsprachigkeit und darauf aufbauend ja. Also einerseits ich genieße das, ich habe darauf sehr aufgebaut. Natürlich wenn ungarische Schüler dabei sind, natürlich habe ich sofort gewusst, „Aha, warum die Struktur so kommt, und nicht so richtig Deutsch, oder warum eine Spiegelübersetzung ähm (...)“. Ja, ich habe auch ein bisschen Arabisch gelernt, damit ich das System, das Sprachsystem so kennenlernen. Aber habe ich nicht so lange durchgehalten. Ich denke, uns hilft sehr viel, dass wir wissen, dass Sprachen sehr anders sein können: das System, die Satzstruktur, die Wörter. Für viele von uns, oder für viele, die aus Osteuropa, wo vielleicht sie auch Englisch gelernt haben, können darauf aufbauen. Die arabischen Kids können nicht darauf aufbauen. Die afrikanische ja, sie haben teilweise Englischkenntnisse. Also ich bin / mir hat nie Schwierigkeit bereitet, dass in der Gruppe zehn verschiedene Erstsprachen finden, sondern habe versucht als vielsprachig / als noch mehr Grund zum noch eine Sprache lernen genutzt.
55	I: Okay und du hast aus dem Interesse quasi also Arabisch angefangen zu lernen.
56	B: Genau, Persisch, nicht Arabisch. Ich habe falsch gesagt. Persisch habe ich angefangen. Aber das war einfach / ein paar Monate war das.
57	I: Okay. Aber das / dieser Wunsch, woher entstand es? // aus //
58	B: Ja, eben, dass ich ähm/ wir hatten damals / ich konnte mich entscheiden ja für Türkisch oder Arabisch. Im Endeffekt wäre vielleicht Türkisch besser gewesen, weil die arabische Schrift ist wirklich kaum zu schaffen (lacht). Obwohl ich viele Sprachen kenne und (unv.) Und damals waren viele persisch Sprechende und das ist / ja, ich habe immer schon die Sprachen GELIEBT. Das ist eigentlich / der Wunsch kam von mir. Ich will vielleicht noch eine Sprache und wegen den Schülern, damit ich sie noch besser verstehe, was die Schwierigkeiten sein können.

59	I: Hat dir das geholfen?
60	B: (lacht) Die war nur ein paar Monate. Viel hat mir nicht geholfen. Ähm natürlich die Schrift und dazu die Seite von links nach rechts oder (unv.). Ähm Interessant war, die Struktur ist ganz wie im Ungarischen. Ich kann ein paar Wörter. Ich kann nicht mehr sagen: „Ich heiße“ und die Zahlen. Und ich habe dann immer mit ihnen das gemacht mit „eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs“ und auf Persisch, auf Deutsch, auf Englisch, in den Erstsprachen gesagt. Viel hat mir nicht geholfen, also ich würde nicht mal sagen, dass ich ein A1 Niveau habe.
61	I: Okay und einige Teilnehmer und Teilnehmerinnen sind auch verschiedenen gesellschaftlichen, diesen politischen Prozessen, auch Integrationsvereinbarung, auch dieser Prüfungen ausgesetzt. Und kommen solche Themen immer wieder zur Sprache im Unterricht?
62	B: Ähm (...) ich hatte / damals war nur ÖSD, wo ich unterrichtet habe. Das war noch nicht so stark im Vordergrund diese ÖIF, dass man auch diese Werteprüfung auch ablegen soll. Ich kann mir vorstellen, dass das kommt im Unterricht. Bei mir kam damals einiges zur Staatsbürgerschaft, damals, dass viele wollen oder einige wollen das und was ist der Weg dazu, wie sah Prüfung und wir haben dann so einen Beispielsatz aus der Staatsbürgerschaftsprüfung zusammengestellt ja, damit die Jugendlichen sehen, welche Fragen sie bekommen können ja. Das war schon immer. Und das kann man eher im Deutschunterricht auch zeigen. Aber ob die Integrationsvereinbarung (unv.)/ das kann ich nicht sagen.
63	I: Okay, setzt du deine eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht oder generell im Beruf in irgendeine Weise ein?
64	B: Ähm (...) ja, im Unterricht, wie gesagt, bei den Einheiten, wo es um Mehrsprachigkeit ging, zu / in verschiedensten Tätigkeiten, wie ich mich erinnert habe. Es gibt sehr gute Einheiten, wie man auch mit den Erstsprachen spielt. Und ab und zu Übersetzen ja, wenn ungarisch-sprachige Teilnehmer sind oder viele sind aus dem serbischen Raum, die / oder aus dem ehemaligen Jugoslawien, die auch Ungarisch als Muttersprache haben. Jetzt in meiner anderen Rolle oder in der Beratung, wenn die Berater nicht mehr erklären können, welche weiterführende Schule / was bedeutet eigentlich Lehre und dann kann ich schon auf Ungarisch das erzählen ja. Machen wir hin und wieder. Aber da schaue ich immer, das und das auf Deutsch so und so, der Beruf heißt das und das. Und „du gehst in die Berufsschule“.
65	I: Welche anderen Sprachen sprichst du? Jetzt in Fragebogen konnte ich das nachsehen aber jetzt. //Kannst du / //
66	B: // Achso // Deutsch, Englisch, Ungarisch habe ich und ich habe bisschen Schwedisch gelernt. Ich habe in Schweden gelebt ein Jahr lang. Aber ich habe schon wirklich vergessen.
67	I: Wird auch die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Unterricht thematisiert oder genutzt?
68	B: (...) Ähm, thematisiert schon, weil sicher ganz am Anfang vor der Gruppenbildung: „Wer bin ich“, „Woher komme ich“, „Was kann ich“, „Welche Sprachen“, was sind die Gemeinsamkeiten unter den Teilnehmern. Ob es dann genutzt wird, ja das ist eine gute Frage (...), weiß ich nicht, (lacht) (unv.).

69	I: Ja, mehrsprachige Einheiten ja, wie du jetzt letztens gesagt hast ja, also so genau, einen mehrsprachigen Unterricht planen. Kommt es auch immer wieder vor dazu, wo auch die Teilnehmer ihre Erstsprachen einsetzen können?
70	B: Ich denke schon. Ich kann dir dann / vielleicht kennst du das / Ich weiß nicht, ob ich das finde, aber ich denke schon. Es gibt ein super Handbuch mit verschiedensten Einheiten und das habe ich sehr sehr gerne gemacht zu Mehrsprachigkeit ja.
71	I: Meviel glaube ich. Das ist so ein /Meviel ein Projekt oder?
72	B: Ja, genau. Also das habe ich sehr gerne gemacht. Das auf jeden Fall ja.
73	I: Okay, spielt deine Migrationsgeschichte eine Rolle bei deinen Teilnehmern und Teilnehmerinnen?
74	B: Ähm (...) Ich denke schon. Wo es eine unterstützende Rolle spielt, sind ja, muss ich sagen, wieder mal aus dem Osteuropäischen Raum ja. Das kann ich sehr gut nachvollziehen und (...) Was mir sehr spät, warte mal ganz kurz (sie geht) (10 Sek.) Entschuldigung, ich bin da. Was ich dann sehr oft NICHT gedacht habe: Ich habe NICHT Migrationshintergrund mit Fluchterfahrung ja. Also das ist mir oft aufgefallen, in den ersten Jahren, wo ich mit wenig Verständnis gesagt habe, „Ja, warum hast du die Hausübung nicht gemacht?“, „Ja, ich kann nicht schlafen“. „Ja, ich kann auch nicht schlafen“ ja. Und dann ist es: „Aha, warum können sie nicht schlafen?“ Vielleicht traumatisiert, vielleicht Fluchthintergrund ja. Also die meine Migrationsgeschichte kann unterstützend sein. Ich verstehe, was das ist mit drei Koffern nach Wien zu kommen. Aber ich bin nicht geflüchtet, ja. Und ich verstehe auch, dass man einen Job sucht, weil man keinen Job hat, ja. Aber ich, meine Familie war nie bedroht, ja. Also einerseits kann sehr gut helfen ja. Auch ich musste viele österreichischen Ausdrücke lernen, ja. Ich habe vieles nicht verstanden, ja. Andererseits kann ich mit meiner Migration auch nicht alles nachvollziehen, so richtig, bei unseren zugewanderten Jugendlichen.
75	I: Zum Beispiel? kannst du dich an ein Beispiel erinnern?
76	B: Ja, also eher dieses Beispiel, dass ich zu viel erwartet habe. Hausübungen MUSS man machen. Da gibt es keine Ausrede. Und da kommt die Sozialbegleitung zu mir oder der Teilnehmer und sagt: „Ich kann das nicht. Ich kann das nicht, weil neun Geschwistern im Hintergrund habe“. Oder „Weil ich nicht schlafen kann, weil ich immer noch vom Krieg Alpträume habe“. Diese Beispiele, wo ich lernen muss, oder wo meine Migrationsgeschichte nicht hilft, weil ich das nicht kenne. Ich bin auch eine Zugewanderte, aber mit einem anderen Hintergrund.
77	I: Und diesen Hintergrund, was du hast, wird in irgendeiner Weise so / kommt es in irgendeiner Weise zur Sprache bei deinen Teilnehmern oder Teilnehmerinnen oder wissen sie das?
78	B: (...) Ja, das war schon immer. Ja, natürlich, wissen sie das, dass ich nicht gebürtige Österreicherin bin, dass ich auch Deutsch gelernt habe. Sie wissen auch, dass ich NICHT hier Deutsch gelernt habe, dass auch Österreich Vorteil für mich ist (lacht), weil ich vor Jahrzehnten lang davor schon Deutsch gelernt habe. Aber ich habe immer betont, wie toll es ist, dass sie die Sprache in diesem Land, in dem Land lernen müssen, wo wirklich Deutsch gesprochen wird. Ich habe immer, wie ich mich erinnere, immer wieder „der, die, das-Tabelle“ immer an die Tafel gezeichnet ja. Und ich habe erzählt, genauso habe ich gelernt, genauso. Und wie hat meine Lehrerin damals in Ungarn gemacht. und dann noch einmal, ein leeres Blatt nehmen und noch einmal „der, die, das“ aufgeschrieben. Und „du musst Wörter, die Hauptwörter mit den Artikeln lernen“ und „Tut mir leid, ich kenne das.“

	Meine Muttersprache hat auch nicht „der, die, das“. Trotzdem wir sind hier, wir lernen Deutsch. Du (unv.) zusammen.“ Es war nicht / ob es so thematisiert wurde, aber sie wussten das IMMER ja, dass ich das nicht als Muttersprache habe.
79	I: Und diese Lerntechniken, was du jetzt gesagt hast, also das hast du dann quasi weitergegeben oder an / Also wie du selbst die deutsche Sprache gelernt hast, das meine ich.
80	B: Ja (verzweifelt) Ich weiß jetzt nicht, ob es bewusst so weitergegeben wurde. Oder aber das ist, weil ich habe gelernt, wie man unterrichtet. Ich habe diese Erlebnisse erzählt ja, oder ich habe erzählt, wie meine Lehrerin die Pronomen / dass die Pronomen so leichte Wesen sind und sie fliegen gerne am Anfang vom Satz und da musst du / und da kannst du dir „zu“ merken. Aber ich / ja (unsicher), ob es bewusst war, oder ob es viel in dem Sinne von meiner Erfahrung, ob ich gelernt habe, oder eher das war, dass ich das (...) / Ja, ich habe gelernt, wie man in der Sprachen unterrichtet (lacht).
81	I: Genau dazu wollte jetzt die Fragen stellen. Also diese DaZ zu unterrichten, wo hast du das gelernt? also ja Deutsch als Zweitsprache.
82	B: Ja, eigentlich habe ich das in Österreich gelernt (lacht). Weil in [Name des Landes] / da war die gemeinsame Sprache Ungarisch. Ich konnte mit den Schülern in meiner Muttersprache reden und erklären. Hier gibt eigentlich keine gemeinsame Sprache. So habe ich das gelernt. Also eigentlich habe ich das im Tun gelernt. Ich hatte dann 2010-2011 habe ich die Basisbildungsausbildung gemacht, hier an [Name der Institution], zwei Semester lang. Ich musste das machen (lacht). Natürlich habe ich hier ja einiges neues dazu gelernt, DaZ-Unterricht, oder Deutsch oder Basisbildung ja. Aber dass ich hier gelernt, habe ich nicht. Aber meine Diplome als Lehrerin Deutsch und Englisch haben mich berechtigt das zu unterrichten. Aber ich habe kein DaF-Studium oder DaZ-Kurs oder irgendwas. Ich habe das nicht gemacht und auch nicht machen müssen hier in Wien ja.
83	I: Also das Fachwissen, dieses pädagogische Wissen und didaktisches Wissen, das hast du also beim Lehramt-Studium angeeignet.
84	B: Ja, ja, ja.
85	I: Okay. Was macht für dich persönlich einen guten DaZ-Lehrer aus?
86	B: (lacht) Oh lala. (...) Ähm ja, Sprachgefühl. Natürlich das Sprachwissen, (unv.) schon ein bestimmtes Niveau an Deutsch. Es gab / Ich weiß nicht, vor wieviel Jahren haben auch Leute teilweise B2 unterrichtet, wo sie nicht mal B2 Niveau hatte ja. Also ich denke, Sprachwissen auf jeden Fall, aber SprachGEFÜHL ja. Dass du verstehst, aha was ist / was es ist, eine Sprache zu lernen ja. Und das braucht keinen Migrationshintergrund, denke ich, weil viele österreichischen Trainer*innen / sie haben eine Sprache gelernt: Englisch, Italienisch, Französisch. Und Verständnis auf jeden Fall für die Teilnehmer. (...) Ja, Geduld (lacht) auf jeden Fall. Humor gehört dazu und (unv.) Ähm (...) Gute DaZ-Trainer auf jeden Fall, egal ob die Gruppe auf Prüfung vorbereitet wird oder nicht / egal ob ich Prüferin bin oder nicht, dass ich die Prüfung (unv.) oder die Prüfungs/ die Prüfungen: was ist eine ÖIF-Prüfung, eine ÖSD-Prüfung, denn das ist ganz wichtig.
87	I: Also dass die Lehrerin das Format kennt? Meinst du das?
88	B: Genau, ich denke, das gehört auch dazu. Weil es ist nicht NUR, „Okay, du hast Deutsch gelernt“. Sondern sie MÜSSEN die Prüfungen ablegen ja. Wirklich jetzt unabhängig davon, ob meine Gruppe jetzt auf Prüfung vorbereitet wird oder nicht. Früher oder später müssen sie das machen. Das ist wichtig. Das war damals hier auch wichtig, dass sie

	dann, nicht gleich bei [Name der Institution], aber doch dann zur Prüferschulung geschickt haben. Das gehört auch auf jeden Fall zu einer guten DaZ-Trainerin.
89	I: Ich möchte nur sichergehen, ob ich das richtig verstanden habe. Das Sprachgefühl hast du gesagt. Meinst du damit, wie du dann die Sprache leicht erklärst? Meinst du das? Oder was genau meinst du damit?
90	B: Eher, dass man schon in einer Situation war, dass man eine fremde Sprache lernt. Dass man neue Sprache lernt. Das Gefühl dafür, dass ich eine neue Sprache lerne. Das kann auch ein österreichischer Deutsch-Trainer haben, weil diese Person hat mal Englisch gelernt. Und weiß, „Aha, da gibt es eine andere Satzstruktur“. So meine ich.
91	I: Also, okay, dass man selbst mit einer fremden Sprache quasi eine Erfahrung gemacht hat und deshalb also er oder sie versteht, wie man halt eine neue Sprache lernt.
92	B: Ja, genau. Wörter zu lernen; memorisieren; wie es ist, wenn du einen Satz sagst und mittendrin im Satz ist ein Wort in deiner Muttersprache, weil du das Wort nicht kennst. Unter anderen, ja so, dieses Erlebnis, diese Erfahrung von einer / zu lernen von einer neuen Sprache.
93	I: Du hast auch gesagt, dass also dieses Prüfungswissen halt, wie das abläuft etc. sehr wichtig ist. Also hast du auch deine Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf die Prüfungen vorbereitet?
94	B: Ja, ja.
95	I: Okay, Prüfungsvorbereitung, war das auch diese Wertevermittlung // oder //
96	B: Ich habe das nicht mehr unterrichtet. Prüfungsvorbereitung, einfach so A1, A2, B1, damals noch von ÖSD. Habe ich das gemacht.
97	I: Okay. Jetzt vielleicht zu deinem Kollegium. Welches Verhältnis / oder wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Kollegen und Kolleginnen bezeichnen? Wie sehen sie dich?
98	B: Ja, ich denke, gut. Meinst du jetzt, wo ich Deutsch unterrichtet habe?
99	I: Genau. Als DaZ-Trainerin.
100	B: Als DaZ-Trainerin. Ich denke, gut ja. Besonders am Anfang und [Name der Institution]. Ich habe sehr viel Unterstützung bekommen. Und ich war auch über (lacht) sehr großen zum Materialien Teilen dankbar. Wir hatten noch damals nicht wirklich so Teamsitzungen. Da war nicht so strukturiert ja. Jetzt ist, ich denke, ein Traum. Weil der Austausch / da gibt es viel Platz für Austausch. Ich denke, ich war eine gute Kollegin oder ich bin eine gute Kollegin. Und dann in [Name des Projekts], wo ich gewechselt habe, da hatten wir ein kleineres Projekt und wir hatten nicht mehr als sechs Gruppen, wir waren sechs DaZ-Trainer*innen. Und ich denke, da war auch das Verhältnis sehr sehr gut. Wie gesagt, immer beim Kopieren: „Aha, das ist gut angekommen bei der Gruppe, das nicht“. „Das muss man noch adaptieren“, „Das fand ich schwer“, „Das war leicht.“ „Das war langweilig“. Die Exkursionen, die man auch mal / vielleicht gehört das nicht zum / wirklich zum Deutschunterricht dazu, aber sehr wohl zu den Kursen, wenn man Exkursionen macht zusammen. Also ich denke, bei [Name der Institution] auf jeden Fall sehr sehr kollegial (unv.)
101	I: Bei anderen Arbeitgebern oder bei anderen Institutionen?

102 B: Ähm, wie gesagt, damals bei [Name der Institution] / Das kann ich jetzt schwer sagen. Das war nicht SO gut. Aber damals war [Name der Institution] auch noch nicht SOO etabliert ja. Aber bei [Name der Institution] war eher nur: „Mach das und frag mich nicht“(lacht) (unv.). Aber das war damals in [Name der Straße], das riesige Gebäude und (...) wie viele Kursräume (nachdenkt), ich weiß nicht, sicher 40 Kurse sind parallel gelaufen ja. Und ich / wahrscheinlich bin ich auch nicht geblieben, das war nicht SO kollegial, nicht SO freundschaftlich würde ich auch sagen, wie bei [Name der Institution]. Aber das ist wirklich nicht so objektiv, weil das war vor zig Jahren. Das war 2009 und wie gesagt, die Landschaft damals von Institutionen war ganz anders, ganz anders. (...)

103 I: Wie genau meinst du das?

104 B: Weil vieles war noch nicht SO etabliert wie heutzutage ja. Es waren einfach nur Deutschkurse und „Mach, wie du willst!“. Es gab nicht wirklich eine große Bibliothek bei ihnen oder die Kopierer waren / für 20 Leute ein Kopierer. Das ist wenig ja. Also die Infrastruktur war da nicht SO ganz ja. Aber ich kann nicht sagen, ob es jetzt bei [Name der Institution] oder bei anderen Anbietern, bei [Name der Institution] habe ich nie unterrichtet ja, wie es da läuft. Also das meine ich. Also wenn ich jetzt vergleiche, (unv.) dieses Interview zu machen, vor, also wie lange ist es dann, 2009, vor 12 Jahren ja / war ganz anders ja, das Ganze. Da war nicht wirklich ein System dahinter, dass man Zuwanderern so richtige Deutschkurse gibt, richtige Angebote. Und dass es wirklich SO schön läuft ja. A1, A2, „Du brauchst Basisbildung“, „Du brauchst Pflichtschulabschluss und dann B1“, „Du bist schon alt“, „Du bist nicht beim AMS gemeldet, was passiert jetzt“- also das System war noch nicht SO stabil.

105 I: (...) Kontakt (unv.) so Kollegialität ja, welche Erfahrungen hast du da gemacht? also bei anderen Institutionen auch, so unter Kollegium, meine ich.

106 B: Ja, ich habe, wie gesagt, nur ja [Name der Institution] und [Name der Institution] und wie gesagt, wir waren freie Dienstnehmer. Also das ist auch, als freie Dienstnehmer bist du nicht SO involviert, nicht SO eingebunden. Aber es war nicht so kollegial, nicht wirklich (...) auch nicht mal erwünscht oder was weiß ich ja.

107 I: War das quasi Mangel daran, dass du auch deine Kollegen wenig gesehen hast?

108 B: Ja, das kann auch sein. Ja, aber als freie Dienstnehmerin, egal bei welcher Institution du bist, du siehst deine Kolleg*innen nicht oft. Aber ich denke, dass ist nicht Institution/ also das hängt nicht von / das ist nicht deswegen, weil die Institution nicht gut funktioniert, sondern als freie Dienstnehmerin hast du / oder ich habe so erlebt, ich hatte nicht so viel Kontakt.

109 I: Okay und wie sieht es jetzt mit der Vielfalt im Lehrerzimmer aus? Also hast du Kolleg*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch?

110 B: Ja, habe ich. Ja. (...) Ich denke, das sieht sehr gut aus (lacht). Ich denke, das genießen alle oder (...). Wir haben polnische Muttersprache, Rumänisch, Ungarisch, aus Ruanda kommt ein Berater von uns, einige aus Deutschland (lacht), ähm, einige aus der Ukraine.

111 I: Also ziemlich vielfältig in dieser Hinsicht.

112 B: Ja, ja, ja.

113 I: Okay und du hast gesagt „genießen“. Genießen dieser Vielfalt und Austausch auch diesbezüglich oder was meinst du genau?

- 114 B: Ja, also, so bewusst nicht. Es ist manchmal lustig. Ich denke, da wir haben den nötigen Respekt, dass zum Beispiel man, wenn eine Kollegin drinnen ist, die dann nicht mehr Polnisch ist, dann sprechen die zwei nicht mehr Polnisch ja. Aber zum Spaß zwei Kolleginnen sprechen manchmal Russisch und ich wiederhole das und das ist einfach nur lustig. Dann fragen sie mich auch: „Wie ist es auf Ungarisch? Wir wollen Ungarisch hören“. Also so zum Spaß halber ja. So bewusst nicht.
- 115 I: Okay und spielt selbst jetzt außer diesen kleinen Scherzen (lacht) deine eigene Migrationsgeschichte eine Rolle bei deinen Kollegen und Kolleginnen? und inwiefern oder wo, wann?
- 116 B: Ob es eine Rolle spielt (...). Also so bewusst, Migrationsgeschichte / ab und zu werde ich um Rat gefragt, welches Wellness Thermalbad in [Name des Landes] sie besuchen sollten. Wegen Politik manchmal fragen aber (unv.) nicht im Vordergrund. Meine Migrations/ (...)
- 117 I: Also positive oder negative Erinnerungen diesbezüglich. Vielleicht kannst du dich an ein Beispiel erinnern.
- 118 B: (...) Also, ich denke, negativ auf keinen Fall. Es war einfach lustig, dass ist / sicher ist es mir deswegen eingefallen, weil einmal hat mich eine Kollegin gefragt, genau wegen „der, die, das“, dass die Gruppe das überhaupt nicht packt und wie habe ich das gelernt ja. Und ich habe erzählt, (lacht) kommunistische Methode. Das war nicht lernen. Das war auswendig und hundertmal die Deklinationstabelle ja. Und sie hat dann einfach: „Aha, Aha, man muss nicht immer liberal sein. Man muss nicht immer: Aha, ich verstehe, dass es schwierig ist, sondern zack, morgen mache ich das! Alle zeichnen die Tabelle auf einem weißen Blatt“ ja. Einfach manchmal / vielleicht gab es auch andere Beispiele. Mir ist das in Erinnerung geblieben. Einfach mal gefragt: „Aha, wie hast du das gelernt?“. oder warum ist / oder einmal sagt mir [Name], das war auch lustig, dass die / eine Teilnehmerin, wie hieß sie, weiß ich nicht mehr, sie hat gesagt: „Tut mir leid, ich bin unpünktlich, weil ich zurückgeschlafen habe“. Und sie hat dann gefragt: „Ja, das ist sicher eine ungarische Spiegelübersetzung“. Ich bin wieder eingeschlafen ja. Und auf Ungarisch sagen wir wirklich: „Ich bin zurückgeschlafen“. Und ich denke, viele von meinen Kolleg*innen, die Deutsch unterrichten, sind sehr sensibilisiert für die anderen Sprachen und sie wollte wirklich wissen: „Aha, was ist das ungarische Wort dahinter. Warum sagt die Teilnehmerin das und das“. Aber das ist wieder mal nicht meine Migrationsgeschichte, sondern einfach, dass ich die Sprache kenne. Und (...) ja, ich denke, vielleicht habe ich (lacht) / kann ich das so schwer beantworten, weil ich sehe, dass das ganze Team / dass fast alle irgendeinen Migrationshintergrund haben und das ist einfach selbstverständlich. Und (...) ich kann (unv.) weiß ich nicht.
- 119 I: Meinst du selbstverständlich wo du jetzt bist? In der Institution, meinst du jetzt im Land oder selbstverständlich wo?
- 120 B: In Wien, ich meine eigentlich in Wien. Schon immer und bei [Name der Institution], in der Institution.
- 121 I: Okay und die Kolleginnen, die sich jetzt für diese deine Lerntechniken quasi interessiert haben, sie sind Deutsch als Erstsprachler oder wie?
- 122 B: Aha, genau.
- 123 I: Und sie wollten einfach nur deine Zugangsweise zur Sprache / ja
- 124 B: Ja, ja.

125 I: Okay und was sind für dich die größten Herausforderungen als DaZ-Lehrerin bisher so gewesen?

126 B: (...) Ähm, ja, dass nicht alle im gleichen Tempo die Sprache lernen ja. Dass / auch wenn sie versuchen eine Gruppe homogen, also nach Sprachkenntnissen, nach Sprachstufen zusammenzuwürfeln - vielleicht, vielleicht das. Dass Teilnehmer, die schon sehr schnell, sehr gut können, dass sie sich vielleicht langweilen. Wenn ich hundertmal an die Tafel schreibe, oder wenn ich die hundertste Übung zu Perfekt-Formen mache, vielleicht das, dass die Fortschritte sehr unterschiedlich sein können, das ist eine Herausforderung. Damit umzugehen. Herausforderung war sehr oft, auch die Einstellung zum Lernen und ohne zu stereotypisieren. Viele, die dann länger in die Schule gingen, in der Heimat, wissen was das ist zu lernen, zu wiederholen, Hausübungen zu machen. Und viele, die wenig Schulerfahrung haben, oder hier ohne Eltern sind, niemand steht dahinter, auch wenn die Eltern da sind. Ja, also diese / die / kann man sagen, die Einstellung zum Lernen ja. Dass eine Sprache lernen, das passiert nicht nur im Kurs, sondern du musst zu Hause auch vieles dafür tun, du musst / „Warum hörst du nicht Deutsch/ österreichisches Radio?“ (unv.) Deutsch. Vielleicht das. Herausforderung noch (...) vielleicht kann man die Prüfungen wieder dazu nehmen. Denn wenn zu sehr auf Prüfung gedreht wird ja / Warte, ich hole ein Ladegerät (Befragte geht) (20 Sekunden) Ja, also wenn zu sehr auf die Prüfung gedreht wird und auch was dazu gehört, wenn die Jugendliche die Sprachprüfung haben, denken sie, dass sie das (Befragte fliegt aus der Konferenz raus) (3 Minute)

127 I: Hat mein Internet gespinnt?

128 B: Nein, ich war das. Tut mir leid. Ich habe zu spät ans Ladegerät /

129 I: Macht nichts. Ich dachte, Oh mein Gott, mein Internet spinnt wieder.

130 B: Nein (lacht). Ja, genau, als Herausforderung, genau die Sprachprüfungen. Dass zu sehr der Druck da ist und was damit zusammenhängt. Auch eine Herausforderung ist, wenn sie sagen: „Ich habe B1 Prüfung, jetzt mache ich B2.“ Und so funktioniert die Sprache nicht. Weil ein Zeugnis bedeutet noch vielleicht nicht, dass du das Niveau hast und das ist dann schwierig ihnen beizubringen. Dass sie das verstehen.

131 I: Und dieser Druck, den du jetzt erwähnt hast, ist es jetzt von Teilnehmern und Teilnehmerinnen? meinst du diesen Prüfungsdruck oder // haben sie //

132 B: Ja, haben sie teilweise auch. Wegen Integrationsvereinbarung, dass sie das ablegen müssen. Andererseits Druck auch von unseren Projekten, weil wir die Quoten liefern müssen. So und so viele Sprachprüfungen wurden erfolgreich abgelegt ja. Von ihnen kann auch kommen, dass sie dann in der Hand haben wollen. Also von mehreren Seiten, sowohl von ihnen, von der Politik, von dem Fördergeber.

133 I: Und wie geht's dir selbst damit, mit diesem ganzen Druck? Weil du bist auch als Lehrerin da schon involviert oder?

134 B: Ja, ja, also Herausforderung. Auf jeden Fall ist das herausfordernd, weil Sprache zu sprechen und eine Sprache zu können, ist nicht gleich ein Zeugnis oder eine Prüfung abzulegen. Schwierig, also herausfordernd auf jeden Fall.

135 I: Fällt dir noch mehr ein?

136	B: (...) Ja, aber das ist nicht mehr wirklich als Deutschtrainerin, sondern eher was ich jetzt mache. Dass der nächste Schritt nicht nur Deutsch (unv.) muss, sondern auch das Kennen von der Arbeitswelt. Wie verhalte ich mich? Wie suche ich eine Lehrstelle? Was bedeutet, in die Abendschule zu gehen? Also aber das sind dann nicht mehr die Herausforderungen im DaZ-Bereich.
137	I: Du hast jetzt quasi vor kurzem halt den Bereich gewechselt. Darf ich nach dem Grund fragen?
138	B: (...) Ich wollte Abwechslung (lacht). Bei unserer Projektleitung [Name], du kannst IMMER deinen Wunsch deponieren. Also es ist einfach nur, [Name] hört zu, [Name] weiß, du möchtest eine Veränderung und wenn es möglich ist, bekommst du dann die Möglichkeit dazu. Und wir hatten dann ein anderes Projekt bekommen und da würde eine Stelle „Firmenkontakterin“, „Schulkontakterin“ gesucht und ich habe dann gesagt: „Ich probiere das“ oder „Ich möchte das sehr gerne probieren“. Mir war einfach zu viel zu unterrichten. Ich hatte Deutsch unterrichtet in unserem Projekt und noch Englisch und noch Medienwerkstatt. Das war 2018. Ich hatte Jahrelang Unterricht, Unterricht, Unterricht gehabt. Und ich wollte ein bisschen, vielleicht, auch nicht ständig vor der Klasse stehen, nicht ständig unter Strom, sondern / es war auch irgendwie ein Wunsch von mir Bürojob zu machen. Und ich wollte unbedingt bei [Name der Institution] bleiben. Sie haben viel für mich gemacht und ich fühle mich hier wohl und das hat sich dann so ergeben.
139	I: Also hast du das Gefühl, dass du von dem oder der Arbeitgeber*in gehört wirst?
140	B: Oh ja, oh ja. Das auf jeden Fall. Ja ja ja.
141	I: (...) Ist das institutionsbezogen jetzt? Passierte also das bei deinen vorherigen Firmen, bei denen du gearbeitet hast? Wie sah mit anderen Arbeitgebern oder Arbeitgeberinnen aus?
142	B: Ich denke, ich hatte Glück. Also grundsätzlich war ich immer gehört. Und das habe ich auch lernen müssen. Ich habe nicht immer meine Wünsche deponiert (lacht). Ähm ich denke, (...) also ich würde das allorts sagen und das sage ich auch: [Name der Institution] ist einer der Besten, die dann wirklich, wirklich zuhört und auf dich eingeht ja. Ob es zu viel ist oder wenn du was anderes machen willst. Ja, auf jeden Fall, auf jeden Fall unter den Besten. Aber ich hatte auch Arbeitgeber, wo genauso möglich war, Wünsche zu deponieren, gehört zu werden. Ja, vielleicht jetzt nicht [Name der Institution] (lacht), aber ja. Also ich würde jetzt nicht sagen, dass [Name der Institution] so heraussticht. (...)
143	I: Denkst du, dass deine eigene Migrationserfahrung einen Einfluss auf deine Arbeit genommen hat?
144	B: (18 Sekunde) (seufzt) (lacht) Ähm, ja, weiß ich nicht. Dass ich aus [Name des Landes] komme oder wie?
145	I: Ja, genau.
146	B: (...) Weiß ich nicht, wirklich nicht (lacht).
147	I: Ja, macht das irgendwo erkennbar oder /
148	B: (...) Keine Ahnung. Möglich, vielleicht bin ich schon zu müde. (...) Ich würde auch zu Hause in Ungarn genauso arbeiten, wie hier, ja. Ich sehe das, wie ich erzogen wurde oder

wie ich dann meinen Job in Ungarn gemacht habe, ich mache genauso. Ähm (...) es ist (...) ich weiß es nicht. Ich denke NICHT. (...)

149 I: Okay und welche Veränderungen sind notwendigen im DaZ-Feld? Wofür setzt du dich ein?

150 B: Dazu bin ich, ehrlich gesagt, lange nicht mehr im Unterricht. Welche Veränderungen? hm (...). Ja, das kann ich vielleicht nicht so gut beantworten. Was ich dann früher gesagt habe. Ich denke, vieles hat sich super entwickelt. Dass es wirklich ein System ist, eine Struktur an Basisbildung, Pflichtschulabschlusskursen, Deutschkursen, dass die Clearings da sind. Vor 12 Jahren gab es keine Clearings. Natürlich gab es irgendwelche Aufnahmegespräche, aber nicht so, wie heutzutage. Sicher könnte man / ich denke, allorts die Clearings zum Beispiel noch besser machen, aber wir sind Menschen und es gibt nie die perfekte Gruppe. Was war die Frage nochmal? (lacht).

151 I: Veränderungen, also welche Veränderungen sind jetzt notwendig im DaZ-Feld, in diesem Bereich? vielleicht von Arbeitsbedingungen her.

152 B: (...) hm, dazu bin ich wirklich wirklich lange nicht mehr im Unterricht ja. Ich denke bei [Name der Institution] ist es wunderbar. Also wir haben in der, wo sind wir, [Name der Straße], super Infrastruktur, super Bedingungen, die Arbeitszeiten auch. Natürlich kann man immer (lacht) für bessere Konditionen kämpfen und das beim Betriebsrat deponieren. Vielleicht die (...) weiß ich nicht. Da bin ich keine große Hilfe.

153 I: Macht nichts (lacht). Ich schaue mal, ob wir was oder ob ich was vergessen habe dich zu fragen. Sonst glaube ich, habe ich alles nachgefragt, was ich wissen wollte. Und ja und danke dir dafür. Möchtest du vielleicht was sagen oder was hättest du gerne angesprochen?

154 B: Nein, alles gut.

Interviewpartnerin 6

1	I: Erstmal danke, // dass du an meinem Interview teilnimmst //
2	B: // Bitteschön //
3	I: Du weißt ja, worüber ich schreibe. Und ja, ich schreibe über die DaZ Lehrkräfte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und über ihre Erfahrungen im Berufsalltag. Und meine erste Frage ist, dass du vielleicht über deine Migrationsgeschichte mir kurz erzählst, wie ist es dazu gekommen, dass du nach Wien gekommen bist und so weiter.
4	B: Also ich bin eigentlich nach Wien gekommen, weil mein Ex hier an der [Name der Universität] angefangen zu studieren hat und nur seinetwegen bin ich nach Wien gekommen. Aber ich wollte auch aus [Name des Landes] weg und wieso denn nicht also Wien. Dann habe ich hier auf [Name der Universität] angefangen zu studieren und aber danach habe ich gemerkt, dass es nichts für mich ist und bin dann auf Dolmetschen gekommen und bin dann nach Madrid gegangen für ein Jahr und dort habe ich einen Dolmetschkurs gemacht, Simultandolmetschen und Konsekutivdolmetschen und dann bin ich zurück nach Wien gekommen 2005. Habe ich angefangen an [[Name der Universität] BKS, Spanisch und Deutsch zu studieren.
5	I: Okay, wie oder wann hast du angefangen Deutsch zu lernen?
6	B: 2001, in einem Kuss, A1.
7	I: Okay. wo?
8	B: Das war, glaube ich, (...) // das war //
9	I: // In Wien //?
10	B: // In Wien, natürlich //. Alles in Wien. Das war ein/ damals einen Kurs, von / organisiert von der Uni. Ich kann mich jetzt nicht erinnern, wie das heißt, aber es ist / auf jeden Fall gibt es ihn noch.
11	I: Ähm, Vor //studienlehrgang //.
12	B: // Vorstudienlehrgang // genau, ja genau. Und ich kann mich noch immer an den Namen von der Lehrerin [Name der Lehrerin] erinnern (lacht).
13	I: Ja, wie würdest du deine Beziehung zur deutschen Sprache beschreiben?
14	B: Naja, es war voller Hass und Liebe. Weil ich habe es gehasst, weil ich das nicht konnte. Aber es ist eine wunderschöne Sprache, eine riesengroße Sprache und ich hatte immer den Wunsch, sie zu lernen, weil mich die Sprachen immer fasziniert haben, und insbesondere Deutsch, weil ich hier gewohnt habe und ich konnte schon damals Spanisch aus [Name des Landes] und Englisch auch und aber ich musste hier auch Deutsch lernen, weil ich nicht dort sein konnte ohne Deutsch zu nehmen, also an der Uni.
15	I: Für die Uni hast du das gebraucht?
16	B: Genau, ja. Deutsch habe ich studieren müssen.

17	I: Okay, wegen des Studiums.
18	B: Genau. Dort muss man, halt entweder Deutsch als erste Fremdsprache oder als zweite Fremdsprache nehmen.
19	I: Ist es eine Voraussetzung für das Studium?
20	B: Ja.
21	I: Okay und wie ist es dazugekommen, dass du DaZ-Lehrerin geworden bist?
22	B: Ähm, das ist / das war nach 2015. Ähm zuerst habe ich natürlich / ich habe mir Träume gemacht: „Ah, ich werde jetzt Übersetzerin“, was weiß ich. Aber dann habe ich gesehen, das ist / die Situation hier so schrecklich auf dem Markt war und das ist ein brotloser / irgendwie ich werde mich jetzt nicht (unv.) ausdrücken: „brotloser Beruf“, aber es ist eigentlich so. Ähm und dann habe ich / eine Freundin von mir, die auch DaF/DaZ studiert, im Master, war sie bei mir zuerst und dann DaF/DaZ. Sie war Trainerin am [Name der Institution] und (...) ja, so durch sie. Na, zuerst habe ich einen DaF/DaZ Kurs belegt, 2014. Und dann habe ich mich beworben am [Name der Institution] und dort habe ich auch mein Praktikum gemacht und dann war ich bei mehreren Instituten, seitdem / seitdem.
23	I: Also die Freundin hat dir quasi Tipps gegeben, dass du dich /
24	B: Nein, sie hat mir nichts gesagt. Aber ich wusste, dass es sowas gibt und ich wollte das machen unbedingt. Ich liebe den Beruf.
25	I: War das eher so gelandet oder war das eine bewusste Entscheidung, dass du jetzt quasi von Übersetzung /
26	B: Es war eine bewusste Entscheidung, weil ich mich / ich habe mich gar nicht gesehen als Übersetzerin dann mittlerweile, sondern wirklich als Lehrerin. Und in der Erwachsenenbildung noch besser.
27	I: Du hast DaF/DaZ Kurs belegt, hast du gesagt. War das an [Name der Institution]?
28	B: Nein, das war an einer Privatinstitut. Das hat so 2/3 Monate gedauert.
29	I: Okay. Das ist so wie ein Lehrgang?
30	B: Genau.
31	I: Okay und durch dieses Praktikum /
32	B: Nein, zuerst habe ich das gemacht und dann /danach Praktikum. Weil das war ein Pflichtteil.
33	I: Und dieses Praktikum war quasi durch deine Ausbildung, also inbegriffen.
34	B: Ja.
35	I: Und bei [Name der Institution]. Okay. Und dort hat ein beruflicher Weg quasi besonnen?

36	B: Ja.
37	I: Wie oft hast du denn die Arbeit gewechselt oder wie waren die ersten Schritte?
38	B: Puh, keine Ahnung. Es war / ich habe zuerst in der [Name der Straße] gearbeitet, danach habe ich angefangen in [Name der Institution] zu arbeiten, dann im [Name der Institution], dann habe ich gewechselt /
39	I: Was war deine erste Arbeit?
40	B: Meine erste Arbeitsstelle war / ähm (...) das war in der [Name der Straße], [Name der Institution] heißt das jetzt. Es gibt überall in der Stadt so aufgeklebte /
41	I: Okay und danach?
42	B: Gute Frage. Das war, glaube ich, ich bin mir nicht sicher, [Name der Institution] und [Name der Institution] dann und danach [Name der Institution]. Aber das hat sich so gewechselt, bei [Name der Institution] war ich und dann war ich nicht mehr und dann war ich wieder und dann war ich nicht. Und [Name der Institution] war meine letzte Stelle.
43	I: Okay, und wie lange hast du die Arbeit gesucht?
44	B: (...) Das war wirklich durch jemanden. Natürlich in dieser Branche muss man jemanden kennen, ansonsten kommt man nirgendwo rein. Also das war der schnellste Weg, so zu sagen. Es muss nicht für jemanden / also für alle so sein. Aber wenn man jemanden kennt, ist natürlich alles (unv.) /
45	I: Also du hast dann jemanden gekannt und sie oder er hat ein gutes Wort für dich ein//gelegt//
46	B: // Na na //. Also ich kannte dieses Mädchen, die dort eine kannte und sie hat gewusst, dass die Chefin jemanden sucht. Das war ein Privatinstitut, ganz normal.
47	I: Und du hast dich einfach mal beworben, du hattest Vorstellungsgespräch und dann hat es gepasst.
48	B: Genau.
49	I: Okay und bei anderen Instituten, wie bist du dort gekommen?
50	B: Naja, da ich schon Erfahrung in dieser kleinen Schule hatte, konnte ich überall reinkommen. Die mussten „Ach, du hast schon Erfahrung“. Also das war's.
51	I: Also Erfahrung hat vieles geholfen.
52	B: Genau, Erfahrung öffnet alle Türen sozusagen.
53	I: Okay, andere Qualifikationen, was hast du / hast du noch was anderes gebraucht?
54	B: Ähm ich habe nur damals Master studiert und ich habe diesen Kurs belegt also DaF/DaZ.

55	I: Okay und welche Rolle hat deine Migrationsgeschichte am Arbeitsmarkt gespielt?
56	B: Das wusste ich nicht. Aber mittlerweile glaube ich, dass es eine (...) wichtige Rolle gespielt hat, weil ich mich immer vorbereiten muss, für den Unterricht und ich war immer, sozusagen, ähm (...) neidisch ein bisschen auf die Österreicher, weil sie sich nie vorbereiten müssen. (unv.) Denen kommt alles aus dem Kopf. Aber da ich diesen A1 Kurs machen musste, von Anfang an, habe ich schon die Stellen gewusst, so wo die Schüler Probleme haben und darauf habe ich mich konzentrieren können. Weil jemand, der aus Österreich kommt, hat keine Ahnung, was ein Durchschnittsausländer hier durchmacht. Aber (lacht), ich kann mich in sie versetzen, also hineinversetzen und weiß genau, womit sie kämpfen, also im Deutschen, sowie in allen anderen Bereichen, also des Lebens so, mit Visen und so.
57	I: Okay, erstmal nur ganz kurz, als du die Arbeit gesucht hast, da, dort hat deine Migrationsgeschichte irgendwelche // Rolle gespielt? //
58	B: // Nein, nein //
59	I: Z.B. mehrsprachig gesehen und so weiter, so // zielgruppebezogen // /
60	B: Nein. Denen ist es ganz egal, ob du mehrsprachig aufgewachsen bist oder einsprachig (...) Mindestens haben sie mir das nie so gesagt also. Vielleicht auch / Aber ich glaube, es war eher von / es war eher ein Nachteil, aber ich bin mir nicht sicher ja.
61	I: Nachteil? Wie meinst du das?
62	B: Naja, keine Ahnung, wie ich das meine. Weil in meinem Kopf hat ein Österreicher so / beziehungsweise eine Österreicherin so einen Vorteil, dass sie alles ganz konkret wissen, obwohl sie es nicht erklären können. Aber sie werden es mindestens nicht falsch sagen. Und es ist / bei mir besteht immer diese Möglichkeit, dass ich falsch / etwas falsch beibringe, aber was kannst du da falsch beibringen, also ich meine, Uhrzeit lesen und so, es ist / (lacht). Bei diesen Niveaus A1, A2, B1 kenne ich mich SEHR gut aus. Also bei höheren Niveaus vielleicht nicht SO extrem gut, weil / (...) ja.
63	I: Du hast also bewusst diese niedrigeren Niveaugruppen übernommen, hast du gesagt oder / Wie hast du gemeint, dass du gesagt hast: „ich konnte mich leicht hineinversetzen als die Österreicher*innen“?
64	B: Ja, weil ich ihre Geschichte kenne, irgendwie und die Österreicher haben wir / wissen nicht, KÖNNEN nicht wissen ja, was jemand aus einem Drittstaat durchmacht, also besonders mit Deutsch als Fremdsprache. Das ist / weil ich ja dadurch gegangen bin, kann ich das ja.(...)
65	I: Okay und wie war zu Beginn deiner Lehre, also deines Unterrichts? kannst du dich an diese Zeit erinnern?
66	B: Ja, (...) Puh, das war in [Adresse der Institution]. Das waren so alles / alle Leute aus Ex-Jugoslawien. Das war so eine Schule mit / es waren keine Kroaten, sondern nur Serben (unv.). Ich glaube nur Serben, aber auch Bosnier, keine Ahnung.
67	I: Okay, also als Teilnehmer*innen?
68	B: Ja, aber die Lehrkräfte waren auch hauptsächlich aus Ex-Jugoslawien. Genau.

69	I: Okay, weißt du, warum das so war?
70	B: Ja, weil alle TeilnehmerInnen waren aus Ex-Jugoslawien, deswegen alle Lehrkräfte auch aus Ex-Jugoslawien.
71	I: Ja, und selbst die Arbeitgeber? also woher /
72	B: Nein, sie war aus [Name des Landes].
73	I: (...) Also das war am Anfang an / also diese Institution ist beziehungsweise so international kann man so bezeichnen.
74	B: Ja, ja. Die machen Diplome und alles Mögliche.
75	I: Also ich meine, auch so gemischt von Lehrkräfte her und von Nationalitäten her.
76	B: Ja, ja, ja. Es gab auch eine türkische Gruppe, die hatte einen türkischen Lehrer. Das war von dieser Chefin so aufgeteilt, ja: die Türken, die Ex-Jugoslawen. Die haben ihre Lehrerin und du hast einen Lehrer.
77	I: (...) Okay und kann das sein, dass deine Mehrsprachigkeit in dem Sinne, also BKS-Kenntnisse dadurch //als Nutze / //
78	B: Ja, ja. Es konnte nicht anders gehen. Also dass / die Leute waren ja / die haben den ganzen Tag gearbeitet erstens, sie kamen sehr müde in den Kurs und wir mussten dort drei Stunden verbringen, voll konzentriert und wenn sie nicht jemanden haben, der ihnen das erklären kann in ihrer Muttersprache, dann sind sie futsch. Aber ich habe mich immer davor gedrückt, denen was in / auf [Name der Sprache] zu erklären, weil dann lernen ja nichts. Aber später habe ich eingesehen, dass das für sie noch nötig ist ja.
79	I: Waren die Erwachsenen?
80	B: Ja ja.
81	I: Kannst du noch mehr über diese ersten Schritte im Beruf erzählen? Wie hast du das erlebt?
82	B: Also das war so eine schräge Schule, die / Naja, dir kann ich ja erklären, weil das ist ja alles anonymisiert. Das war gar nicht bezahlt, teilweise. Wir waren teilweise nicht bei der ÖGK angemeldet. Das war so eine wilde Schule also wirklich. ABER ich habe alles ausgehalten, damit ich meinen ersten Einstieg ins Berufsleben bekomme. Habe das die sechs Monate ausgehalten und ja, ähm und danach habe ich ja natürlich "Tschüss" und / (...)
83	I: Okay und wie war denn bei anderen Institutionen? dieser Übergang quasi.
84	B: Ah, das war ganz fehlerf / also fehlerfrei / ganz /. Es hatte nichts zu tun mit dieser Schule, nicht zu tun.
85	I: Es war leicht // halt //

86	B: // Sehr viel leichter // Das war ganz normal, [Name der Nationalität] Institute und eine [Name der Nationalität] Schule.
87	I: Okay und inzwischen hast du ja einige Erfahrungen gesammelt und wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Teilnehmer*innen beschreiben? Wie sehen sie dich?
88	B: Da fragst du mich zu viel ja (lacht). Keine Ahnung.
89	I: (lacht) Was denkst du?
90	B: (...) Puh, ich glaube, jeder denkt über sich, ja dass ist das beste / ja, ich möchte so und so sein. Aber ich weiß es nicht. Also ich glaube, ich war so eine / ich glaube, ich gebe mir viel Mühe. Ich bin keine Entertainerin. Ich bin SEHR nett zu den Leuten. Aber ich mache halt / ich bin nicht kreativ sozusagen in dem Sinne: „Machen wir irgendwas, was nicht im Buch steht oder so“. Da bin ich nicht kreativ, weil das bedeuten würde, dass ich irgendwie etwas aus meinem Kopf ausdenken muss / erfinden müsste. Was / aber wenn das nicht im Buch steht, dann bin ich / ich gerate in Panik irgendwie (lacht). Aber das ist ja / ich glaube mindestens ganz normal für jemanden, der so gewohnt ist mit dem Buch zu arbeiten und ich glaube auch, das ist für die Teilnehmer besser. Weil alles, was dort steht und im Buch nachzulesen ist, das ist einfach viel besser für die. Aber natürlich habe ich Spiele mit denen gemacht. Aber ich glaube, ich habe / was ist darunter meine ist / ich habe nicht so / und ich habe sie mal an die Tafel gebracht und „Schreiben Sie!“ und „Schreiben Sie!“ Und „Schreiben Sie ab!“ Ich habe immer das gesagt „Schreiben Sie alles ab!“. Ich habe immer darauf bestanden, weil die Wiederholung ist die Mutter des Könnens also, wie sagt man, des Wissens, keine Ahnung.
91	I: Und welche Feedbacks hast du von ihnen bekommen?
92	B: Oh, ganz gute, ganz gute.
93	I: Erzähl mal ein Beispiel, wenn // du //
94	B: // Na ja. Puh // Am Ende des Kurses gibt / gab es immer so ein Fest. Und ja, die haben alle immer Mittagessen, nicht Mittagessen, sondern einfach so zum Fest Essen gebracht, Abschiedsessen. Und es war sehr nett ja. Ja, das haben immer die Gruppen gemacht. (...) Ich glaube, wenn das Klima schlecht gewesen wäre, werden sie das nicht machen, sondern einfach alle nach der Schule, nach der Stunde irgendwohin alleine essen gegangen wären oder wenn sie mich gehasst hätten oder so. Aber ich glaube, ich war ganz gute Lehrerin und ja.
95	I: Wie gehst du mit der sprachlichen und/oder nationalen Heterogenität in der Klasse um?
96	B: Ähm (...), naja, meine Klassen waren nie so / es gab zuerst diese Jugoslawische Gruppe, damit kam ich sehr gut zurecht. Und dann eigentlich nur Syrer und Leute aus der / aus diesen östlichen Ländern, aus überhaupt Kriegsländern. Und aber nur einmal hatte ich eine Gruppe, wo ich wirklich alle gemischt gehabt habe: so einen Serbe, einen Türke, eine aus Lettland, eine aus Afghanistan, das war SEHR interessant. Weil erstens sind die ja (...) / bringen sie alle mehrere verschiedene Erfahrungen mit. Und man kann mit denen allen reden und immer irgendwas Neues herausfinden. Die Gruppe hat mir am meisten gefallen und nicht immer so: „Ich komme aus dem Irak“, „Ich komme aus Syrien“, Irak, Syrien, Irak, Syrien (...) Afghanistan. Irak, Syrien, Afghanistan. (...) Und natürlich nicht immer alle Serbien, Serbien, Serbien, Kosovo, Bosnien! also verstehst du? (...)

97	I: Und also jetzt wo du gesagt hast, Iran, Irak, Serbien, Kosovo - das sind trotzdem // verschiedene //
98	B: // aber // nicht in jeder Gruppe. Ich hatte normalerweise wirklich Gruppen mit nur (...) / entweder das war / aber eigentlich war das nur diese jugoslawische / nicht jugoslawische Schule, aber halt in [Name der Straße], diese Jugo-Gruppe. (...) Das war (...) alles wirklich nicht homogen. Das war für mich gar nichts neues. Aber in der [Name der Nationalität] Schule war ich auch und das war wirklich ganz / eine ganz neue Welt für mich.
99	I: Inwiefern? Was meinst du damit?
100	B: Naja, zum Beispiel ja (sagt auf [Name der Sprache] paar Wörter/Sätze) (lacht). Nein, also einfach die Art und Weise, wie sie sind. Die sind ja sehr, also sehr ähnlich zu uns. (...)
101	I: Meinst du, zu also östlichen Ländern? die Zielgruppe waren auch nur // [Name der Nationalität]? //
102	B: // Nur [Name der Nationalität] // Das waren nur [Name der Nationalität]. (...) Meine erste Gruppe war dort 25 [Name der Nationalität]. Ich hatte sechs Monate lang.
103	I: 25?
104	B: [Name der Nationalität], keine [Name der Nationalität]. Ich hatte sie sechs Monate lang, und danach eine Gruppe mit (...) okay zwei Serb*innen und ein paar Typen und ich glaube, eine aus Kosovo.
105	I: War das eine Schule mit Zielgruppe quasi nur [Name der Nationalität]?
106	B: Ja ja ja. Weil da Chef ein [Name der Nationalität] war.
107	I: Und so hat es geheißen, so [Name der Institution] oder /
108	B: Ja, irgendwie (...) Nein, keine Ahnung. Es war nicht, aber es war [Name des Bezirks].
109	I: Wie bist du darauf gekommen? auf diese Schule?
110	B: Auch durch eine Freundin (lacht).
111	I: Okay, was waren denn die Gründe, warum du immer diese Institutionen gewechselt hast?
112	B: Das war genau der Grund (...) warum / ähm weil diese Branche so unsicher ist. Weil ein Projekt beendet wird und du musst die Schule wechseln und du bekommst halt Kündigung. Nicht Kündigung per se, weil du etwas falsch gemacht hast, aber das Projekt läuft aus und dann musst du andere Arbeit suchen.
113	I: Du hattest immer diese befristeten Verträge gehabt?
114	B: Genau, ja. Außer am [Name der Institution] am Ende hatte ich einen unbefristeten. Aber trotzdem unbefristeter Vertrag ist / kannst du immer wieder gekündigt werden. Es ist egal. Macht wirklich gar keinen Unterschied.

115 I: Okay. Und welches Verhältnis hast du selbst du deinen Teilnehmer und Teilnehmerinnen? Wie siehst du sie? Was weißt du über sie?

116 B: (...) Eigentlich nicht viel, weil sie ja gar kein Deutsch können am Anfang und ich spreche kein Arabisch. Also es ist wirklich mir ein Rätsel (...) Was könnte ich über einen Syrer wissen oder eine Syrerin, die jetzt gerade geflüchtet ist, was sie hinter sich hat. Also ich habe keine Ahnung, wo ein A1 oder A0. Wir hatten wirklich A2, B1 Gruppen. Ich hatte sie. Solche hohe Niveaus hatte ich wirklich selten. Man bekommt sowieso selten so ein höheres Niveau, auch am [Name der Institution] waren gar keine. Sehr selten. Also ich habe sie dann nur auf A1, A2 vielleicht. Sie können dann schon sprechen, aber halt sehr begrenzt, mit einem sehr begrenzten Wortschatz.

117 I: Aber sonst so Hintergründe? ja nicht nur jetzt persönlich kennen, sondern / ja ich meine, warum sie Deutsch lernen und so weiter, also diese Hintergründe hast du gekannt?

118 B: Weil der / ich glaube, viele machen das nur, weil sie hier sind und weil der AMS oder wer auch immer jetzt, ÖIF, keine Ahnung, der Staat (unv.) Okay, viele wollen das lernen, aber manche zwingt man dazu. Aber eigentlich viele haben gar keine / viele haben den Wunsch Deutsch zu lernen, weil auf diesem Markt, wie du weißt, hat man keine Chance ohne Deutsch, ohne sehr gute Deutschkenntnisse also. Und wenn du anfängst mit 30 oder 35, um Gottes willen, also das ist echt ein Wahnsinn!

119 I: Meinst du jetzt, dass es schwierig ist // die Sprache zu / //

120 B: //Ja, viel schwieriger //. Ich habe angefangen mit 19 und es war schon schwierig genug. Und ich habe nur STUDIERT und ich habe ZEHN Jahre lang studiert.

121 I: Und spielt deine Migrationsgeschichte so eine Rolle bei deinen Teilnehmenden?

122 B: Nein, weil ich glaube, dass sie mich einfach als Lehrerin sehen. Ich glaube, viele wissen gar nicht, dass ich nicht Österreicherin bin, weil ich glaube, einige haben mir gesagt: „Was? Sie sind nicht Österreicherin?“ Ähm, aber (...) nein. (...). Da ich schon so gut, sozusagen quasi, Deutsch rede, das ist / das macht gar keinen Unterschied, glaube ich mindestens. Es gibt ja so, ähm, Trainer*innen, die sich gar nicht bemühen, Deutsch ohne Akzent zu reden, sondern sprechen so „Tra la la la“ und das begrüße ich auch. Es ist ihre Entscheidung. Aber meine war andere Entscheidung, weil ich mich so gut integrieren möchte, wie es geht. (...)

123 I: Warum ist das so der Wunsch?

124 B: Naja, gute Frage (seufzt). Weil ich mich / ich habe immer gehasst, ich muss ja zugeben, dass ich hier nicht aufgewachsen bin. Also dass ich nie dieselben Voraussetzungen hatte, wie alle anderen und dass ich nicht von Anfang an studieren konnte, was ich wollte. Das war immer so diese (zeigt verärgertes Gesicht). Hat mich immer so / so, keine Ahnung, gestört und dann plötzlich als ich Gelegenheit hatte, das zu studieren, was ich wollte und weil ganz ganz zufrieden auf mein Studium fokussiert habe und ich habe wirklich sehr sehr viel gelernt, dass ich das fertig gemacht habe.

125 I: Du hast jetzt über Akzent was gesagt. also // meinst du //

126 B: Ich sehe, dass du auch fast akzentlos sprichst (lacht).

127 I: (lacht) Hast du damit gemeint, dass du quasi das bewusst angeeignet hast, dass du jetzt ohne Akzent sprichst.

- 128 B: Ich könnte also so reden (verstelltes sprechen), würdest mich auch verstehen, aber für mich ist das nicht, weil das ist ja nicht wie die Leute hier reden. Das ist als ob eine / gestern / jemand da gestern angefangen hat Deutsch zu lernen, hier spricht und aber ich bin nicht so. Ich bin hier schon seit 20 Jahren. Ich wohne hier länger als ich in [Name des Landes] gewohnt habe. Und ich glaube, es ist schon da ähm / ja / (...)
- 129 I: Würdest du wegen des Akzents jemals angesprochen so im Beruf jetzt, sagen wir mal so.
- 130 B: Nein, aber ich hatte immer so das Gefühl, wenn ich jetzt anders rede und keine Ahnung, wird man merken, dass ich von anderswo komme und keine Ahnung (lacht). So irgendwie Scham bisschen (lacht). Wobei hat das natürlich gar nichts mit der Realität zu tun. Ich weiß, aber ja. Ich bin jetzt hier komplett ehrlich (lacht).
- 131 I: Das finde ich super und ja, danke dir dafür. Das sind wirklich diese Rahmen, wo du das ruhig machen kannst. Und ja, okay. Darf ich fragen, du hast ja diesen Scham gesagt. Warum?
- 132 B: Oh mein Gott (lacht).
- 133 I: Ja, ich hacke ein bisschen, ich weiß. Was genau meinst du damit?
- 134 B: Aber das meine gar nicht so. Ich habe es wirklich gar nicht so gemeint, sondern einfach dieses Gefühl: „Nein, ich will nicht so reden“. Ja, warum muss jemand sehen sofort, dass ich von anders wo komme. Er wird es sowieso im Gespräch mit mir sehen. Aber er muss es nicht sofort erfahren. Ich will das auch gar nicht zur Schau stellen also. Mir ist egal ob / was er denkt oder was auch immer, aber ich muss es gar nicht / es gibt ja Leute, die von Anfang an so mit Akzent reden. Es gibt auch Trainer*innen aber / und ich begrüße das. Ich mag das. Aber ich bin nicht so. Wir können alle anders sein. (...) Und ich hab schon gesehen, dass einige Teilnehmer / ich habe mit einer Teilnehmerin damals gesprochen am [Name der Institution], und sie hat gemeint: „Na, es gibt hier auch eine Russin und so. Bei ihr merkt man gleich, dass sie aus Russland kommt. Aber bei Ihnen merkt man gar nichts“. Und ich denke / und sie hat es so gelobt. Ich glaube, dass die Leute, wenn sie jetzt hier Deutsch lernen / dass sie eigentlich einwandfreies Deutsch lernen möchten, also dieses fließende Deutsch. Wenn sie jemanden hören, sie wollen sich ja auch deutschen Akzent (...) aneignen und jetzt nicht / keine Ahnung / aber ich / das ist nur meine Meinung. Es muss nicht sein.
- 135 I: Und von dem Arbeitgeber oder von der Arbeitgeberin? hast du hinsichtlich etwas erlebt? ja, wie zum Beispiel über eine andere Kollegin, sagen wir mal, mit Akzent gesprochen wurde?
- 136 B: Nein, nie. Das wäre zu unprofessionell. Nein, ich habe sowas noch nie erlebt. Nein. Außerdem ich glaube, man sieht uns als Trainer*innen so.
- 137 I: Okay, setzt du selbst deine eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht ein?
- 138 B: Nein, weil ich kein Arabisch kann. Früher habe ich das eingesetzt, bei jugoslawischen Gruppen und so. Aber hier kann ich jetzt nicht mehr, weil ich kein Arabisch kann. Natürlich wenn ich es könnte, würde ich es einsetzen, auch nicht so gerne und so viel, aber schon damit ich manchmal Leuten etwas erklären kann.
- 139 I: Aber wenn du ein paar Teilnehmer*innen, die jetzt aus / also die BKS sprechen, wendest du denn deine Sprachkenntnisse an?

- 140 B: Schon. Aber nicht vor allen Leuten, sondern ich gehe zu denen und damit ich ein bisschen erkläre. Aber ich glaube, dass die anderen das auch irgendwie / dass es auch ihnen gefällt, dass ich das mache, weil dann mindestens jemand in der Gruppe versteht. Dann kann er denen vielleicht erklären oder was auch immer. Aber ich pflege das zu tun, leider. Mir wurde gesagt, dass man / „Das darf man nicht machen“, aber ich mache das.
- 141 I: Wurde dir das gesagt?
- 142 B: Ich glaube. Ich habe solchen Eindruck bekommen. Aber ich weiß nicht. Ich glaube, ich habe solchen Eindruck bekommen, dass man das nicht /
- 143 I: Von den Teilnehmern, von der Institution oder von Kolleg*innen hast du das gehört?
- 144 B: Nein. (...) Ja schon von Kolleg*innen, aber ob sie das machen oder nicht war mir wirklich wurscht.
- 145 I: Und also wird die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer*innen im Unterricht genutzt oder thematisiert generell?
- 146 B: Nein. (...) Ich sage von Anfang an, ich kann so viele Sprachen, wenn jemand das / von davon Nutzen machen kann, super, wenn nicht, dann nicht. Aber ich wurde schon mehrmals angesprochen, auch bei [Name der Institution], was bedeutet das auf Englisch oder so, keine Ahnung.
- 147 I: Okay, jetzt zu deinen Kollegen vielleicht. Ja, wie sehen deine Kolleginnen dich? also wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Kollegen bezeichnen?
- 148 B: Eigentlich ganz gut. (...) Ja, wir sitzen in einer Küche und tratschen ein bisschen und tauschen uns aus über die Teilnehmer und beschweren wir uns, obwohl ich habe mich nie beschwert. Ich habe diesen Beruf so geliebt. Über was? Worüber kann ich mich beschweren? Über einen Teilnehmer, der schlecht geschlafen hat und jetzt Ärger gemacht. Nein. Ich habe meine Teilnehmer immer geliebt und sie mich, glaube ich und weil immer so: „Hallo Freund“ und „Tschüs“ (lacht). (...) Also du hast mich über meine Kolleg*innen gefragt. (...) Puh. Nein. Ich habe / meine beste Freundin kommt von [Name der Institution], Ich habe sie im DaF/DaZ Kurs 2014 kennengelernt. Sie heißt auch [Name der Kollegin]. Sie ist eine Österreicherin und (...)
- 149 I: Kannst du dich an ein Beispiel erinnern, was Negatives oder was Positives was um deine Kolleg*innen angeht?
- 150 B: Ob ich etwas Schlimmes /
- 151 I: Vielleicht eine negative Erfahrung oder vielleicht eine positive Erfahrung jetzt im Kollegium.
- 152 B: Puh (...) Aber auch, weil ich habe diese Leute / Es gab ja ein paar Kollegen, die ich gar nicht verstanden habe, weil sie aus irgendeinem Dorf kommen aus Österreich. Wenn sie dort reden, dann verstehe ich gar nichts. Ich schalte mich aus und sie können reden, was sie wollen.
- 153 I: Meinst du Dialekt?

- 154 B: Ja. Da komme ich gar nicht rein. (...) Und es gab so eine Irakerin und ich weiß gar nicht, wie sie dort gearbeitet hat, weil sie konnte so schlecht Deutsch. Ich meine, wir haben schon alle über sie gelästert, dass sie so schlecht geredet hat, also mit Fehlern und alles Mögliche. Aber sie wurde eingestellt. (...) Ja. Das war das einzige. Aber dann später, wo ich sie kennengelernt habe, natürlich ist sie super nett und tra la la. Und ähm aber (...) ja, ich frage mich wie / aber das ist natürlich nur wegen ihrer arabischen Erstsprache, seien wir uns ehrlich (lacht). (...) Aber nein (...) nein, eigentlich hatte ich nie Probleme, weil ich ja so zurückgezogen bin, was die anderen angeht. Ich bin immer so höflich und keine Ahnung wie. Ich bin nie so mit jemandem in Probleme reingekommen und so. Dass wenn du mit mir streiten willst, du musst das wirklich heftig machen. Und ich glaube, die Leute, die so streitsüchtig sind, fangen sie gar nicht mit mir an, oder ich höre ihnen gar nicht zu und ich verabschiede mich nach 3 Minuten und ich halte auch sowas nicht aus.
- 155 I: Du hast Dialekt erwähnt. Hast du das ihnen gesagt: „Du, ich verstehe nicht dieses Dialekt“.
- 156 B: Ja, ein paar Mal, ich habe das gemacht und dann natürlich (...) verbessern sie sich und so. Aber das ist nur für einen kurzen Moment. Man geht sofort rüber zum Dialekt. (unv.) Was ich meine (lacht).
- 157 I: Ind wie hast du dich gefühlt irgendwie in dem Moment? weil du halt // nicht //
- 158 B: Naja, natürlich blöd. Natürlich blöd, weil obwohl du / gar nicht das deine Angelegenheit ist (...) wie redest du da bitte? Das ist schon ein Sprachinstitut und keine Kneipe.
- 159 I: Ja. Wie sieht es mit der Vielfalt im Lehrerzimmer aus? hast du da auch andere Kolleg*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch?
- 160 B: Ja, ich hatte eine / so ich hatte mehrere, aber das waren hauptsächlich kroatisch bzw. bosnisch, serbisch. Das ist kein großer Unterschied. Und natürlich in dieser [Name der Institution] gab es hauptsächlich [Name der Nationalität] Trainer, aber mit denen hatte ich gar nicht zu tun. Also kannte ich sie nicht und ich habe eine Freundin aus Tschechien an einem von diesen Instituten kennengelernt. Wir waren nicht / wir hatten keinen Kontakt dort bei [Name der Institution] und haben so nur privat getroffen und du ich hatte auch einen [Name], sie war aus Bosnien. Und aber ihre erste Sprache war Deutsch. also ist was ganz anders. ja (...)
- 161 I: Wie ist es Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen? zum Beispiel jetzt bei deiner // letzteren //
- 162 B: // Es hängt // von dem Institut ab. Es hängt wirklich vom Institut ab. Bei manchen / also bei [Name der Institution] war super der Austausch.
- 163 I: Warum ist das institutionsabhängig?
- 164 B: Wahrscheinlich wegen des anderen Klimas. Zum Beispiel bei [Name der Institution] ist Arbeitsklima super. Chefs sind super. Und bei [Name der Institution] war das Klima Sch***. Bei [Name der Institution] war gut, besser, aber halt jetzt nichts besonders. Es hängt wirklich auch von Chefs ab.
- 165 I: Wie ist deine Beziehung zu Chefs? Wie kannst du das beschreiben?

- 166 B: Ähm (...) Es war immer gut. (...) Und ich hatte noch nie Probleme mit den Chefs, also. Also auch damals bei meiner / ich hatte damals nicht die österreichische Staatsbürgerschaft. Man müsste sich nicht mit den Leuten / man möchte einfach in guter Erinnerung bleiben, weil du nie weißt, wann du sie wieder brauchst. Verstehst du? also ich habe mich nie so beschwert, direkt. Auch wenn mir was nicht gepasst hat, habe ich mich nicht ausdrücklich ICH beschwert. Habe ich das eher so mit meinen Kollegen angesprochen, aber nicht / (...)
- 167 I: War das eher so diese Angst quasi, dass du / beziehungsweise hattest du das Gefühl, dass du nicht gehört wirst?
- 168 B: Nein, eigentlich habe ich, ähm / da ich nicht verstehe / damals nicht verstanden habe, wie das eigentlich abläuft, habe ich mir nie getraut, das zu äh/ irgendwas zu äußern. Weil / vielleicht lag ich falsch und (...) vielleicht macht man die Ausgleichszulage anders oder in diesen (unv.) Sachen, beim Gehalt oder keine Ahnung was oder Bedingungen. Ich habe den Unterricht immer so gut gemacht, wie ich wusste. Aber jetzt mit diesem Finanz/ mit finanziellen Fragen und so habe ich mich nicht gut ausgekannt. (...) Es gab natürlich viele Kolleg*innen, die das machen konnten. Und dann ja, habe ich mich so da gut vertreten gefühlt, aber halt / und ich habe immer gedacht, dass so irgendwie meine Deutschkenntnisse / das ist immer so bei mir mindestens gewesen, im Hinterkopf: „Oh, werde ich jetzt den richtigen Fall verwenden?“. Also, das war meine größte Frage, also es ist so deppert, aber ja, man kann nichts gegen das machen.
- 169 I: Also Unsicherheit?
- 170 B: Ja. (...) Aber ich glaube, wenn du das mit vielen / ich weiß nicht, wie das bei anderen Trainern ist mit Migrationshintergrund, aber bei mir war es so. Weil ich bin auch so lieb und keine Ahnung und aber das wird dann meistens ausgenutzt von Leuten, die mehr können und / (...) und ich war eigentlich sehr dankbar dafür, dass ich irgendwas arbeiten konnte nach zehn Jahren oder nach 13 Jahren Arbeitslosigkeit hier, nur studieren und so. Ich war so gierig nach der Arbeit und nach dem Arbeiten. Ich habe alles angenommen, was mir angeboten wurde und ich war einfach sehr glücklich, dass ich arbeiten konnte (lacht).
- 171 I: Okay, was macht für dich persönlich einen guten DaZ-Lehrer aus? was denkst du? also welche Eigenschaften, Methoden sollte man mitbringen oder sich aneignen oder wäre sinnvoll?
- 172 B: Ja, was macht ein DaF/DaZ Trainer aus. (...) Naja, wie ich schon gesagt habe also / (...) viel Erfahrung. Erfahrung macht den Meister und (...) Hartnäckigkeit und den Leuten immer wieder aufzumuntern: „Ja, Sie sollten und Sie können das“ und / weil ich glaube, das ist das, was am meisten fehlt. Sie können das und sie werden das schaffen. Ich glaube, das fehlt ihnen am meisten. So eine positive Atmosphäre und gutes Klima (...)
- 173 I: Fällt dir noch was ein, welche Eigenschaften sollte man als DaZ Trainerin mitnehmen?
- 174 B: An welche Eigenschaften denkst du?
- 175 I: Für deine Zielgruppe vielleicht. Welche Eigenschaften // braucht man //
- 176 B: // Also GERS Ziele // waren super, dass er das gesagt hat. Das sind diese Ziele, die beim Sprechen und Schreiben, Leseverstehen / (...)
- 177 I: So persönliche Eigenschaften meine ich, als DaZ-Lehrerin.

- 178 B: Ja, das habe ich verstanden, aber ich sage es wieder. Ähm (...) ich weiß es nicht. Also kreativ zu sein ist etwas, was ich sehr schätze an einem Lehrer. aber wie schon gesagt habe, bin ich nicht so ein Typ außer / aus gutem Grund ja, aber dafür gebe ich mehr mit Erklärungen und ja. Also ich kann mich jetzt nicht erinnern, aber ich war / ich glaube, ich war gut in meinem Job. Ich habe mit ihnen wirklich vieles gemacht. (...) Was kann ich / ich habe es vergessen. Ich arbeite seit einem / zwei Jahren nicht so viel.
- 179 I: Ich habe, glaube ich, vergessen dich zu fragen, wie hast du gelernt selbst DaZ zu Unterrichten? Wie und wo?
- 180 B: Genau. Das war an einem Institut, [Name der Dozentin]. Und eine Lehrerin am [Name der Institution] war eine der Trainerinnen dort. Und es hat mich begeistert. Also der Kurs war der Hammer. Genau, ihretwegen. Sie hat es mit dieser [Name] gemacht. Aber sie hat viel mehr/ sie hat drei viertel gemacht. (...) Und ja, wir hatten alles: Spiele im DaF/DaZ Unterricht, Didaktik und das und das und das. Das war den ganzen / ich glaube, den ganzen Sommer oder so was. Und ich war so heiß drauf, dass ich DaF/DaZ Lehrerin werde, dass ich / (lacht) ich würde alles tun. Damals hätte ich alles getan.
- 181 I: Und das Fachwissen, pädagogisches Wissen, das didaktische Wissen - das alles hast du in diesem Lehrgang angeeignet oder wie war das?
- 182 B: Ja, ich glaube schon. Obwohl ich habe alles durch Erfahrungen gelernt. (...)
- 183 I: Diese Lerntechniken, die du quasi angewendet hast um Deutsch zu lernen, verwendest du das auch bei deinen Teilnehmern oder Teilnehmerinnen?
- 184 B: Ja, weil diese Technik, die ich gelernt habe, dort im Vorstudienlehrgang / ähm also ich kann mich nur erinnern, dass diese / natürlich sie war Österreicherin und sie hatte wirklich kreatives Können und so, kreatives Wissen und Zeit. Sie hat mit uns, keine Ahnung, 3-4 Stunden am Tag verbracht und jeden Tag / also ähm ja dann war ich / aber das war damals soo blöd, sowas von verblödet gemacht, so blöd gemacht, dass ich eigentlich nach nur drei Monaten einen C1 Diplom bekommen habe und ich war dann quasi damit unibereit. Ich stehe da, C1 (unv.), gut, aber ich war sowas von gar nicht vorbereitet auf das / was auf mich zukam. Weil natürlich kam ich in die ersten Kurse / buah, Putsch war komplett, verloren. Aber gut. Das war / (...) Aber jetzt weiß ich das war der Fehler von / vom damaligen System, ein Systemfehler. So einer Person kannst du kein C1 Zertifikat geben. Weil ich sehe jetzt, was für eine Prüfung, SCHWERE Prüfung B2 ist. Das wäre für mich unvorstellbar damals gewesen. Ich habe (lacht) C1 Diplom nur mit zwei "dass-Sätzen" und zwei "weil-Sätzen" bekommen. Also das war schon fraglich.
- 185 I: Was sind für dich die größten Herausforderungen als DaZ-Lehrerin bisher gewesen?
- 186 B: Hm (...) Das war diese / wie heißt das / Vorbereitungszeit und Nachbereitungszeit. Dass sie nicht bezahlt wurden, weil natürlich gibt es Vorbereitung und Nachbereitung. Je höher das Niveau, desto mehr Arbeit. (...) Aber wenn man so B2 Gruppe hat und 14 mal 14 E-Mails zu korrigieren hat, das ist echt ein Wahnsinn. Und natürlich jetzt mit dem Corona ist es noch viel schwieriger geworden. Aber wie war deine Frage?
- 187 I: Die Herausforderungen, die größten Herausforderungen als DaZ-Lehrerin.
- 188 B: Genau, diese Vor- und Nachbereitungszeit, dass sie nicht bezahlt wurden (...)
- 189 I: Arbeitsbedingungen sonst?

190 B: Natürlich ja, vom Institut her, das lässt sich auf sich wünschen ja. Viele Instituten sind ganz und gar schlecht. Also ich war bei ein paar Instituten [Name der Institutionen] Das / das lässt sich wirklich auf sich wünschen. [Name der Institution] war super, gute Chefs. Ich kann wirklich nur Lob aussprechen.(...) Nicht alle Institute sind wie [Name der Institution]. Das ist wirklich ein sehr gutes Institut.

191 I: Was unterscheidet sich von anderen Instituten?

192 B: Naja, dort hast du zum Beispiel 2-3 Chefs. Du hast einen Chef und zwei Unterchef*innen und dann sind die Trainer*innen sozusagen. Und dann hast du noch Infostelle, überhaupt wo du mit deinen ganzen Problemen, alles was du hast, du gehst zur Infostelle.

193 I: So wie Sozialbegleitung?

194 B: Nein, nein. (...) personal / Vorderdesk / irgendwas heißt das. Ich weiß es nicht mehr. Mit allem gehst du hin. Wenn sie dir nicht mehr helfen können, gehst du zu diesem unteren Chef. Wenn sie dir nicht helfen, dann gehst du zu dem Chef. Also alles hat Hierarchie. Und normalerweise du gehst einfach zum Chef. Und was kann der Chef machen? er ist überfordert. Dem ist alles egal schon. Deswegen gibt es diese Hierarchie. Aber [Name der Institution] hat natürlich mehr Geld.

195 I: Also je nach Institution diese Arbeitsbedingungen.

196 B: Das ist sehr wichtig ja. Je nach Institut unterscheidet sich alles. Und ich finde auch, der, den Flüchtlingen hilft, ist sowieso irgendwie / muss irgendwas Gutes in sich haben.

197 I: Okay, denkst du, dass deine eigene Migrationserfahrung einen Einfluss auf deine Arbeit genommen hat?

198 B: (...) Ja, sehr viel. Ich kann mit diesen Leuten wirklich / (...) Ich war natürlich nie als Flüchtling. Das kann ich mir gar nicht vorstellen, aber trotzdem (...) war ich da ohne einen Satz zusammen bilden zu können. Und ich weiß, wie es wie es sich anfühlt „ungefähr“ eine Prüfung zu schaffen oder / das ist, das weiß ich und und ich sage auch immer meinen Schülern am Anfang: „Ich war auch so wie Sie“. Nicht jetzt: „Schauen Sie mich jetzt an!“. Aber halt man kann, wenn man will. Und dann sind sie: „Okay, super, wenn du das sagst“. (...)

199 I: Hast du auch diesbezüglich so Kommentare oder Feedbacks bekommen?

200 B: Ja, schon, natürlich ja. Aber (...) / es gab immer Fragen, aber ich kann mich jetzt nicht daran erinnern. (...)

201 I: Aber jetzt von deinen Teilnehmern, als du das erzählst: „Ja, ich habe auch Deutsch selbst gelernt, wie ihr das selbst lernt“. Ist es eine Bewunderung was von ihnen kommt?

202 B: Ja, ja. Aber ich versuche das nicht so anzusprechen, weil ich jetzt nicht so als eine Beginnerin dort stehen möchte, aber wenn es dazu kommt oder vielleicht sollte ich das machen. Aber wenn es dazu kommen würde, dass ich wirklich jemanden anfeuern möchte, dann würde ich das sicher machen. Aber manchmal habe ich das wirklich gesagt ganz am Anfang: „Ich war auch so wie Sie eine A1 und dann habe ich halt studiert“ und keine Ahnung und ja.

203	I: Welche Veränderungen sind notwendig im DaZ- Feld, was denkst du? Wofür setzt du dich ein?
204	B: (...) Welche Veränderungen? Puh, (...) Naja, sie sollten Wirklich die Trainer mehr schätzen. Wir sind total unterschätzt. Wir sind einfach eine austauschbare Arbeitskraft. Aber das ist noch gut im Vergleich zu Deutschland, wo sie wirklich keine Verträge haben. Niemand arbeitet mit einem fix / hat keinen fixen Vertrag. Soweit ich weiß, dort hat niemand feste Anstellung. Dort ist niemand angestellt als Trainer, sondern nur freie Dienstnehmer. Und ja / weil das ist nicht so geschützt so wie zum Beispiel ein Arzt zu sein. Aber es ist auch nicht ungeschützt. Verstehst du „geschützter Beruf“? zum Beispiel, Übersetzer kann jeder sein. Das ist total ungeschützt. Du kannst doch / du musst / du brauchst gar kein Studium oder / du brauchst nicht einmal Mittelschule um zu sagen „Ich bin Übersetzer“. Du musst einfach die Sprachen können. Total ungeschützter Beruf. Und dafür glaube ich, brauchst du um DaF/DaZ Trainer zu sein, brauchst du / jetzt ist es schon geschützt, als früher. Aber ja, ich weiß es auch nicht jetzt / Mir tut es jetzt leid, dass ich Masterstudium Übersetzen gemacht habe und nicht DaF/DaZ. Das wäre richtiger für mich und ich hätte dann mehr Wissen darüber, aber / (...) Was war deine Frage?
205	I: Welche Veränderungen sind notwendig im DaZ-Feld.
206	B: Genau, viel zu viel austauschbar. (...)
207	I: Austauschbar - inwiefern? Wie meinst du das genau?
208	B: Naja, wenn du irgendwelche Forderungen anstellst, wird der Arbeitgebern / muss der Arbeitgeber dir gar nichts geben also zulassen, sondern er wird jemanden finden, der das so nimmt, wie er das will. Ich weiß, es klingt schrecklich, aber es ist so.
209	I: Denkst du, dass jeder den Beruf ausüben kann oder (...) gibt es zu viele DaZ-Trainer*innen und deshalb sind wir so leicht austauschbar.
210	B: Ich weiß es nicht, wie mittlerweile es aussieht. Aber ich glaube, ja (...) es sind zu viele, weil das, glaube ich, nur mit vier Studien machen kann, also DaF/DaZ, Übersetzer und Dolmetscher, Germanistik und noch eins (...)
211	I: Lehramt?
212	B: Ja, Lehramt. Natürlich Lehramt, also mit diesen vier Studien. Und das sind schon VIEL Leute. (...) Zu viele Leute. Und was ist immer frei, immer ein Institut sucht Lehrer, immer in der Erwachsenenbildung, weil hier gibt es so viele Flüchtlinge. Und das ist überhaupt kein geschützter Beruf. Man kann immer gefeuert werden. Ein Projekt ist aus und du bist „Tschüs“.
213	I: Fällt dir noch dazu was ein? Noch andere Veränderung, was du dir wünschst?
214	B: Einfach mehr Achtung vonseiten von Chefs. Obwohl ich sehr lange bei [Name der Institution] war, dort habe ich nur gute Erfahrungen. Ich hatte aber sehr schlechte Erfahrungen, in dieser ersten Schule. Das ist nur, weil wir wenig bezahlt wurden. Bei [Name der Institution], das war auch ein Privatinstitut. [Name der Institution] war unter jedem Niveau. Damals mindestens. Wir hatten gar keine Tafeln, gar keine Tafeln! Das sind extreme Arbeitsbedingungen. Du kommst rein und du hast so eine Tafel, aber bewegbare, so (zeichnet die Größe in der Luft). Was ist das für eine Tafel, Entschuldigung. Und manche hatten das mit Papier, was man gar nicht so löschen kann oder so. Also das waren furchtbare Bedingungen. Ich glaube, es gab Menschen, die gar

keine Tafel hatten. Ja und das war wirklich unter jedem Niveau. Und die Schüler haben sich auch beschwert. Aber zu wem gehst du dich beschweren? zu einer Chefin, die dir 2Ah, ja". Weil sie auch so oft das gehört hat, taub geworden ist oder so.

215 I: Vor wie vielen Jahren war das?

216 B: (...) 2016? oder 2015. In 2015 habe ich so viele Institute gewechselt, ganz am Anfang.(...)

217 I: Okay (...) ich schaue mir kurz, ob ich was vergessen habe, sonst glaube ich, sind wir / (...) Ich glaube ich habe alles gefragt. Möchtest du noch vielleicht was sagen? Haben wir was vergessen, was du noch gerne ansprechen möchtest?

218 B: Nein, ich hoffe nur, dass ich dir geholfen habe.

219 I: Du hast mir sehr geholfen. Danke dir!

220 B: Danke dir auch.