

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der Zugang zu Deutschförderangeboten für Personen mit
Kinderbetreuungspflichten
Rahmenbedingungen, Barrieren und förderliche Faktoren

verfasst von | submitted by
Dorothee Zoe Jagg BEd

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

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Marlene Aufgebauer

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei allen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Masterarbeit unterstützt und begleitet haben.

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Dr.ⁱⁿ Mag.^a Marlene Aufgebauer, die mich während des gesamten Schreibprozesses mit fachlicher Expertise, konstruktivem Feedback und wertvollen Anregungen begleitet hat.

Ebenso danke ich meinen Interviewpartner:innen für ihre Zeit und ihre Bereitschaft, ihr Erfahrungswissen mit mir zu teilen.

Mein Dank gilt außerdem allen Personen, die mich bei der Durchführung der Erhebung unterstützt und die Fragebögen in andere Sprachen übersetzt haben.

Ein besonderer Dank gilt den Teilnehmenden der Fragebogenerhebung, die durch ihre Offenheit und ihre Bereitschaft zur Mitwirkung einen zentralen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet haben. Ihre Rückmeldungen haben es ermöglicht, die Perspektiven der Zielgruppe in den Mittelpunkt des Forschungsprojekts zu stellen.

Meinen Eltern, die mich in jeder Phase meines Studiums unterstützt haben, möchte ich an dieser Stelle ebenfalls von Herzen danken.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theorieteil	4
2.1	<i>Die Zielgruppe</i>	6
2.1.1	Erwachsene Lernende vor dem Hintergrund der Bildungsungerechtigkeit	6
2.1.2	Die Rolle der Frau: Zwischen Kindererziehung und Intersektionalität	10
2.2	<i>Sprachenpolitik und Teilhabe</i>	14
2.2.1	Linguizismus	15
2.2.2	Sprachenrechte	17
2.3	<i>Die Politische Lage in Österreich</i>	20
2.3.1	Der Versuch, Vielfalt zu kategorisieren	20
2.3.2	Das Integrationsgesetz	22
2.3.3	Relevante Fördergeber und ihre Rolle in der Gestaltung des Angebots	26
2.4	<i>Ziele der Erwachsenenbildung</i>	30
2.4.1	Lernziele: Emanzipatorische Idee oder Zweckerfüllung	32
2.4.2	Verbesserung der Zugänglichkeit in Bezug auf die eigene Forschungsarbeit.....	34
3	Methodisches Vorgehen	36
3.1	<i>Untersuchungsdesign</i>	36
3.2	<i>Datenerhebung.....</i>	38
3.2.1	Expert:inneninterview: Aufbau und Durchführung	38
3.2.2	Expert:inneninterview: Auswahl der Teilnehmenden	40
3.2.3	Offener Fragebogen: Aufbau und Durchführung	41
3.2.4	Offener Fragebogen: Feldzugang und Teilnehmende	43
3.3	<i>Datenaufbereitung</i>	44
3.3.1	Transkription Expert:inneninterview	44
3.3.2	Datenaufbereitung Fragebogen	45
3.4	<i>Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring</i>	46
3.5	<i>Gütekriterien und ethische Überlegungen</i>	48
4	Ergebnisdarstellung	51
4.1	<i>Analyse Expert:inneninterview</i>	51
4.1.1	Angebot	52
4.1.2	Zugang zu Informationen über Bildungsangebote	55
4.1.3	Motivation der Teilnehmenden	57
4.1.4	Standort und Kurszeiten	59
4.1.5	Gestaltung der Kinderbetreuung	60
4.2	<i>Analyse Fragebogen</i>	62
4.2.1	Soziodemografische Angaben der Teilnehmenden	62
4.2.2	Informelles/Außerinstitutionelles Lernen	66
4.2.3	Motivation der Teilnehmenden	67
4.2.4	Zugang zu Informationen über Bildungsangebote	70
4.2.5	Kinderbetreuung	72
4.2.6	Wünsche und Anforderungen an Kursangebote	73
5	Diskussion	76
5.1	<i>Expert:inneninterview</i>	76
5.1.3	Organisation und Ausgestaltung des Kursangebots im institutionellen Kontext	76
5.1.4	Strategien der Informationsverbreitung aus Sicht der Kursanbieter	78
5.1.5	Diskussion der Lernendenmotivation aus institutioneller Perspektive	79
5.1.6	Kurszeiten und Standorte als institutionelle Selektionsmechanismen	80

5.1.7	Parallele Kinderbetreuung als strukturelle Voraussetzung	81
5.2	<i>Fragebogen</i>	83
5.2.2	Intrinsische und extrinsische Beweggründe im Spannungsfeld	84
5.2.3	Informationswege und -barrieren aus Perspektive der Zielgruppe	86
5.2.4	Alltagspraktische Relevanz paralleler Kinderbetreuung.....	87
5.2.5	Wünsche und Anforderungen der Zielgruppe	88
5.3	<i>Vergleich</i>	88
5.3.1	Motivation als Voraussetzung	89
5.3.2	Hürden und Hilfestellungen beim Zugang zu Informationen über Bildungsangebote	91
5.3.3	Angebotsstruktur: Kursorte und Kinderbetreuung.....	92
5.3.4	Implikationen für die Angebotsgestaltung.....	93
6.	Conclusio	96
6.1	<i>Zusammenfassung des Forschungsprojekts und Beantwortung der Forschungsfragen</i>	96
6.2	<i>Herausforderungen und Limitationen</i>	99
6.3	<i>Potenzial und Forschungsausblick</i>	100
7	Literaturverzeichnis	101
7.	Anhang	106
	Anhang A: Abstract	106
	Anhang B: Interviewleitfaden	108
	Anhang C: Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung Expert:innen	109
	Anhang D: Transkription Expert:inneninterview	110
	Anhang E: Fragebogen mit Einverständniserklärung: Übersetzungen	125

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Darstellung der einzelnen Phasen des Forschungsprojekts</i>	<i>37</i>
<i>Abbildung 2: Transkription Auszug</i>	<i>45</i>
<i>Abbildung 3: Überblick Kategorien.....</i>	<i>52</i>
<i>Abbildung 4: Herkunftsländer.....</i>	<i>63</i>
<i>Abbildung 5: Verteilung Zuzugsjahre.....</i>	<i>63</i>
<i>Abbildung 6: Verteilung Zweitsprachen.....</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 7: Verteilung Erstsprachen.....</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 8: Lernstrategien im außerinstitutionellen Kontext</i>	<i>67</i>
<i>Abbildung 9: Wege der Informationsbeschaffung.....</i>	<i>71</i>

1 Einleitung

Bildungs- und Weiterbildungsprozesse befinden sich in einem Wechselverhältnis mit gesellschaftlichen Strukturen und institutionellen Rahmenbedingungen, die individuelle Lernprozesse wesentlich beeinflussen. Durch technische und gesellschaftliche Fortschritte können sowohl der Zugang zu Bildung erweitert als auch individualisierte Lernformen gefördert werden. Diese Fortschritte sind jedoch nicht in der Lage, bestehende gesellschaftsstrukturelle Ungleichheiten vollständig zu eliminieren. So belegen empirische Analysen beispielsweise, dass in Österreich Bildungsaufstiege im europäischen Vergleich relativ gering sind und die intergenerationale Bildungsmobilität nach wie vor als begrenzt beschrieben werden kann (OECD, 2017; Vogtenhuber et al., 2012). Um diesem Umstand und zusammenhängenden Herausforderungen entgegenzuwirken, sollten jene Fortschritte gezielt genutzt werden und sowohl auf struktureller, institutioneller als auch pädagogischer Ebene geeignete Ansätze implementiert werden. Diskriminierende gesellschaftliche Strukturen können schließlich nur durch bildungspolitische Maßnahmen und einem diskriminierungsfreien Zugang zu Ressourcen überwunden werden, wobei die Förderung von Gleichberechtigung und Emanzipation der Zielgruppen zentral ist.

Sprachkompetenzen stellen eine essenzielle Voraussetzung für die gesellschaftliche Partizipation in den Bereichen Bildung, Erwerbstätigkeit und soziale Integration dar. Der Prozess des Spracherwerbs kann insbesondere für Personen mit zusätzlichen Verantwortlichkeiten wie Kinderbetreuungspflichten mit erhöhten Anforderungen verbunden sein. Vor dem Hintergrund einer inklusiven und gerechten Gesellschaft ist die Entwicklung zugänglicher Sprachfördermaßnahmen von zentraler Bedeutung für die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe.

Betroffene von intersektionaler Diskriminierung erfahren eine erhöhte strukturelle Benachteiligung. So sind etwa Personen mit Kinderbetreuungspflichten in besonderem Maß von strukturellen Herausforderungen im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischer Ungleichheit betroffen. Empirische Befunde wie Daten der Statistik Austria (2024) weisen darauf hin, dass der überwiegende Anteil der Betreuungsaufgaben noch immer von Frauen übernommen wird. Die Problematik der Vereinbarkeit von familiären Aufgaben und Erwerbstätigkeit oder Weiterbildungsmaßnahmen betrifft aus diesem Grund weiterhin überwiegend weiblich gelesene Personen. Peinhaupt (2008) identifiziert als Prinzipien einer gendergerechten

Erwachsenenbildung die explizite Positionierung der Teilnehmenden als Expert:innen sowie eine konsequente bedarfsorientierte Ausrichtung der Bildungsangebote. Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungsmaßnahmen sind geeignete Rahmenbedingungen, eine förderliche Lernatmosphäre und die Leistbarkeit des Angebots. Betreuungspflichten stellen einen relevanten Einflussfaktor auf die Teilhabe an Bildungsangeboten dar. Zeitliche und finanzielle Restriktionen können die realistische Teilnahme ohne paralleler Kinderbetreuung für viele Betroffene einschränken (Zeuner et al., 2023, S.30).

Die Bereitstellung einer begleitenden Kinderbetreuung im Rahmen von Deutschförderprogrammen kann somit dazu beitragen, Zugangsbedingungen und Chancengleichheit für Lernende mit Betreuungspflichten zu verbessern, sofern diese an den spezifischen Lebenslagen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichtet sind.

Die vorliegende Masterarbeit fokussiert sich auf die Erfassung spezifischer Bedürfnisse der Zielgruppe, um empirisch zu untersuchen, welche Rahmenbedingungen und Ressourcen notwendig sind, um die Zugänglichkeit der Teilnahme an Sprachkursen zu optimieren. Vor diesem Hintergrund wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- 1) Wie wirkt sich das Angebot einer parallelen Kinderbetreuung auf die Teilnahme von Personen mit Kinderbetreuungspflichten an Deutschförderprogrammen aus?*
- 2) Welche spezifischen Aspekte sollten berücksichtigt werden, um der Zielgruppe die Teilnahme zugänglicher zu machen?*

Angesichts der Komplexität und Multidimensionalität des Untersuchungsgegenstandes wurde ein qualitatives Forschungsdesign unter Anwendung einer Methodentriangulation gewählt (Settinieri et al., 2014). Zur Erhebung organisationsbezogener Perspektiven wurden leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Mitarbeitenden eines Instituts durchgeführt, das Deutschfördermaßnahmen in Verbindung mit paralleler Kinderbetreuung anbietet. Ergänzend wurde zur Integration der Zielgruppenperspektiven eine Fragebogenerhebung unter der Zielgruppe der Deutschförderung für Personen mit Kinderbetreuungspflichten durchgeführt. Die Auswertung beider Datensätze erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Im Anschluss fand eine vergleichende Analyse der beiden Datensätze statt, um Unterschiede und Überschneidungen der erhobenen Perspektiven zu bearbeiten.

Die Masterarbeit ist in sechs Kapitel untergliedert. Das erste Kapitel bildet die Einleitung. Daran schließt sich der theoretische Rahmen an, in welchem zunächst die Zielgruppe der Deutschförderung für Personen mit Kinderbetreuungspflichten beleuchtet wird, da diese im Fokus der vorliegenden Arbeit steht. Im weiteren Verlauf werden im

Theorieteil die Themen Sprachenpolitik und Teilhabe bearbeitet. Anschließend erfolgt eine Untersuchung der politischen Rahmenbedingungen in Österreich. Das Theoriekapitel schließt mit einer Analyse der Zielsetzungen der Erwachsenenbildung ab, wobei der Fokus darauf liegt, lösungsorientierte Ansätze zu identifizieren. Im Anschluss wird im Methodenteil das gewählte Untersuchungsdesign erläutert, wobei die angewandten Erhebungsmethoden, Verfahren der Datenaufbereitung, Analysemethoden sowie die Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien dargestellt werden. Im nächsten Kapitel erfolgt eine strukturierte Darstellung und Analyse der gewonnenen Ergebnisse. Im Diskussionsteil werden die Resultate der beiden Erhebungsphasen zunächst getrennt analysiert, um eine transparente und nachvollziehbare Grundlage für den schließenden Vergleich der gewonnenen Erkenntnisse zu schaffen. Den Abschluss der Masterarbeit bildet die Conclusio, in der das Forschungsprojekt zusammenfassend dargestellt und die Forschungsfragen beantwortet werden. Zudem erfolgt eine kritische Reflexion der im Forschungsprozess aufgetretenen Herausforderungen sowie der Limitationen des gewählten Untersuchungsdesigns. Das wahrgenommene Potenzial des Forschungsprojekts sowie ein möglicher Ausblick auf zukünftige Forschung werden im Rahmen der Conclusio abschließend dargelegt.

2 Theorieteil

Obwohl Sprachförderung für Migrant:innen vor allem im politischen Diskurs oft als Förderung der jeweiligen Staatssprache verstanden wird, würde die eigentliche Bedeutung des Begriffes weitaus mehr Aspekte umfassen. Zur Sprachförderung zählen sowohl die Unterstützung sämtlicher sprachlicher Kompetenzen als auch zusätzliche Maßnahmen, etwa die Bereitstellung preiswerter Übersetzungsdienste, möglicherweise auch durch Dolmetscher:innen im medizinischen Bereich oder auf Ämtern (Blaschitz/de Cilia, 2008, 03-2). Deutschförderung erwachsener Personen wird in der vorliegenden Masterarbeit demnach als ein Teilaspekt der Sprachförderung und nicht losgelöst vom mehrsprachigen Individuum behandelt. Dies stellt eine zentrale Bedingung dar, um die Bedürfnisse der Deutschlernenden in den Vordergrund bildungspolitischer und institutioneller Überlegungen zu rücken. Was ein Individuum in unterschiedliche Lernsituationen einbringt, geht über den jeweils aktuellen Stand der Sprachkompetenzen in der Zielsprache weit hinaus. Daher wird im folgenden Theorieteil der Einfluss von Lebensumständen, Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden auf die Wahrnehmung von Bildungsangeboten behandelt. Ergänzend ist zu berücksichtigen, dass politische Entscheidungen die Lebensrealitäten zahlreicher Menschen maßgeblich beeinflussen. Ob ein Bildungsangebot in Anspruch genommen wird, kann daher nicht ausschließlich der Verantwortung der Lernenden zugeordnet werden. Die Situation ist vielmehr als ein vielschichtiges Zusammenspiel politischer Strukturen, individueller Lernvoraussetzungen sowie weiterer relevanter Einflussfaktoren zu betrachten, die in die Analyse einzubeziehen sind.

DaZ-Lernende werden oft als *eine* gesellschaftliche Gruppe angesehen. Allerdings zeigt sich diese Gruppe geprägt von Heterogenität, die es zu einer Herausforderung macht, ihre Bedürfnisse in ihrer Gesamtheit abzubilden. Die aktuelle österreichische Gesetzgebung berücksichtigt diese bestehende Heterogenität bislang nur unzureichend. Eine thematische Fokussierung ermöglicht es, innerhalb des wissenschaftlichen Rahmens gezielt zu analysieren, ohne die Komplexität gesellschaftlicher Strukturen zu vernachlässigen. Im Rahmen dieser Arbeit liegt der thematische Schwerpunkt auf Lernenden mit Kinderbetreuungspflichten, um eine gezielte Untersuchung ihrer Bedürfnisse und Herausforderungen hinsichtlich der Zugänglichkeit zur Deutschförderung zu ermöglichen.

Der Theorieteil gliedert sich in vier Kapitel. Zunächst werden unter 2.1 grundlegende Begriffe sowie zentrale Aspekte, Eigenschaften und Bedürfnisse von

Lernenden mit Kinderbetreuungspflichten diskutiert. Unterkapitel 2.1.1 behandelt Ausführungen zur Lernfähigkeit erwachsener Lernender sowie Diskussionen zu den Begriffen Bildungsungerechtigkeit, Bildungsarmut und Bildungsbenachteiligung; Kapitel 2.1.2 beinhaltet die Auseinandersetzung mit Kinderbetreuungspflichten, Rollenbildern und Genderaspekten in der Erziehung;

Das zweite Kapitel widmet sich der Sprachenpolitik sowie der gesellschaftlichen Teilhabe erwachsener DaZ-Lernender. Mitunter werden Linguizismus (2.2.1) und Sprachenrechte (2.2.2) als zentrale Themen in den Fokus gerückt.

Im dritten Kapitel des Theorieteils werden politische und strukturelle Rahmenbedingungen der österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext von Sprachförderung dargestellt. Dabei liegt der Fokus zunächst auf der politischen Lage in Österreich und den damit verbundenen Versuchen, gesellschaftliche Vielfalt zu kategorisieren (2.3.1). Anschließend wird das Integrationsgesetz (2.3.2) und die Rolle relevanter Fördergeber in der Gestaltung von Sprachbildungsangeboten beleuchtet (2.3.3).

Das vierte Kapitel des Theorieteils widmet sich zentralen Zielsetzungen der Erwachsenenbildung. Aufbauend auf bisherigen Überlegungen wird hier das Spannungsfeld zwischen Bildungszielen, Lernprozessen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dargestellt. In Kapitel 2.4.1 wird erörtert, wie die Erwachsenenbildung in Österreich das Lernen im Kontext von Selbstbestimmung, Reflexionsfähigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe definiert. Außerdem wird besprochen, inwiefern Sprachförderung für Migrant:innen im Zusammenhang mit arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen eingesetzt wird. Das zweite Unterkapitel (2.4.2) stellt die Überleitung von der theoretischen Analyse zu den empirischen Erhebungen im Rahmen dieser Masterarbeit dar. Besprochen werden bestehende Herausforderungen und Barrieren im Kontext von Sprachförderangeboten für Personen mit Kinderbetreuungspflichten, welche in die eigenen Forschungsaktivitäten unbedingt miteinbezogen werden sollten.

Das Ziel ist, theoretisches Wissen als Grundlage für die eigene Forschung zu gewinnen. Im vorliegenden theoretischen Teil sollen bestehende Machtverhältnisse, politische Rahmenbedingungen und strukturelle Ungleichheiten kritisch reflektiert werden. Die Einbettung der eigenen Forschung in diese Zusammenhänge ist grundlegend, um die folgenden empirischen Ergebnisse nicht isoliert zu betrachten, sondern im Sinne gerechter Teilhabe und bildungspolitischer Relevanz zielführend interpretieren zu können.

2.1 Die Zielgruppe

Bildung spielt eine zentrale Rolle hinsichtlich sozialer und wirtschaftlicher Integration von Individuen. Gewisse strukturelle Barrieren erschweren jedoch den Zugang zu Bildungssystem und gesellschaftlicher Teilhabe (Sievers, 2019, S. 235). Diese Umstände stellen den Hintergrund dar, vor welchem die Zielgruppe der Deutschförderung für Personen mit Kinderbetreuung in den folgenden Unterkapiteln beleuchtet werden soll. Im Zuge dessen werden zentrale Aspekte herausgearbeitet, welche für die Bearbeitung der Forschungsfragen von grundlegender Bedeutung sind. Mit Rücksicht auf vorhandene Bildungsangebote und deren Gestaltung, sowie soziale und gesellschaftliche Gepflogenheiten, werden in den folgenden Kapiteln spezifische Merkmale der Zielgruppe fokussiert.

2.1.1 Erwachsene Lernende vor dem Hintergrund der Bildungsungerechtigkeit

Das Erlernen einer weiteren Sprache im Erwachsenenalter kann individuelle wie auch strukturelle Herausforderungen mit sich bringen. Zudem werden DaZ-Lernende aufgrund ihrer Migrationsbiografien oft mit gesellschaftlichen Hürden und Benachteiligung konfrontiert. Diese Umstände werden im vorliegenden Unterkapitel besprochen.

Neuronale Strukturen erreichen keinen statischen, abgeschlossenen Zustand und können auch in höherem Alter gefestigt, erweitert oder verändert werden. Die Flexibilität des Gehirns nimmt mit zunehmendem Alter jedoch ab, wodurch es schwieriger werden kann, neue Informationen, die nicht zu den bereits gefestigten Strukturen passen, zu verarbeiten und in Folge zu verinnerlichen (Doidge & Neubauer, 2017, S. 297). Nichtsdestotrotz kennzeichnet das menschliche Gehirn eine lebenslange Plastizität, die Sprachenlernen auch in fortgeschrittenem Erwachsenenalter noch möglich macht (Holm, 2018, S. 121).

Ein Beispiel für Studien zur Lernfähigkeit im fortgeschrittenen Erwachsenenalter stellt die Auseinandersetzung mit expliziten, impliziten und inzidentellen Methoden im Sprachlernprozess von Röhr-Sendlmeier et al. (2010) dar. Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass Personen im höheren Erwachsenenalter beim Erlernen komplexer sprachlicher Strukturen ähnliche Leistungen erzielen können wie jüngere Vergleichsgruppen, in diesem Fall Schüler:innen, Studierende und Personen mittleren Erwachsenenalters. Übereinstimmende Erkenntnisse wurden hinsichtlich der Fähigkeit, beiläufig neue Inhalte zu erlernen, gewonnen. Auch unter impliziten Lernbedingungen,

war die Gruppe älterer Erwachsener in der Lage, relevante Informationen effizient zu enkodieren und zu reproduzieren (Röhr-Sendlmeier et al., 2010, S. 243).

Anstatt des Alters der Teilnehmenden stellten sich folgende Faktoren für diese Lernerfolge als maßgeblich heraus: Personen mit fortgeschrittenerem Bildungsgrad und höheren beruflichen Qualifikationen zeigten eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit hinsichtlich der Lernprozesse. Erworbene Bildungserfahrungen können demzufolge einen signifikanten Einfluss auf die kognitive Leistungsfähigkeit Erwachsener haben. Lernerfahrungen fördern die neuronale Plastizität, wodurch gleichermaßen die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen gefördert wird. Der Erhalt und die Weiterentwicklung kognitiver Kapazitäten können demnach stärker mit dem Bildungsstand und den im Lebenslauf erworbenen Kompetenzen als mit dem Alter der Lernenden korrelieren. Durch Lernprozesse werden nicht nur Bildungsziele erreicht, sondern auch Anwendung und Internalisierung lernfördernder Strategien trainiert (Pinter et al., 2014, S. 237). Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Lernprozess steigert außerdem das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, sich erfolgreich Wissen anzueignen und wirkt sich dadurch positiv auf den Lernerfolg und eine gelebte Autonomie der Lernenden aus. Ein solches Bewusstsein für eigene Lernprozesse bleibt Personen aus bildungsbenachteiligten Verhältnissen im Umkehrschluss oft vorenthalten (ebd.).

Selbst entwickelte Lernstrategien erleichtern die Bewältigung neuer Herausforderungen im Lernkontext und stärken die Motivation, sich neuen Herausforderungen zu stellen. Auch die Self-Determination Theorie (vgl. Deci/Ryan, 2024; Dörnyei, 2005) schließt diese für den Lernprozess förderlichen Aspekte mit ein und bezieht sich hinsichtlich der intrinsischen Motivation auf die Relevanz von Autonomie, Selbstwert und gefühlter Kontrolle über den Lernprozess. Die Theorie hebt die Bedeutung von Lernerfahrungen für die Entwicklung lernerfolgsrelevanter Kompetenzen hervor, was die Ergebnisse der Studie von Röhr-Sendlmeier et al. (2010) unterstreicht.

Neurobiologische Ansätze können also individuelle Unterschiede in Bezug auf Lernvoraussetzungen und Anpassungsfähigkeit des erwachsenen Gehirns erklären, trotzdem variieren die Aufnahmefähigkeiten bei neuem Informationsinput von Person zu Person. Zunehmendes Alter kann mitunter Ursache für eine nachlassende neuronale Plastizität sein, allerdings sorgt vermehrtes Erfahrungswissen für eine erhöhte Sorgsamkeit im Sinne von präziserem und differenzierterem Lernen (Holm, 2018, S. 122). Dass die Annahme einer verringerten Lernfähigkeit mit steigendem Alter damit relativiert werden kann, ist für die vorliegende thematische Beschäftigung von hoher Relevanz. Der Umstand, dass es sich bei der Zielgruppe von Deutschförderung für Personen mit

Kinderbetreuungspflichten um erwachsene Lernende handelt, scheint unter Einbezug der genannten Forschungsergebnisse für den Lernerfolg weniger hinderlich als der erschwerte Zugang zur Bildung, mit dem die Zielgruppe konfrontiert wird. Dieses Erkenntnis betont, dass die Beschäftigung mit ausgrenzenden Strukturen dem Fokus auf mögliche individuelle Defizite vorgezogen werden sollte. Dabei ist die richtige Wortwahl entscheidend. Häufig werden Begriffe verwendet, die bestimmte Konnotationen aufweisen. Deren Gebrauch sollte kritisch reflektiert werden. Beispielsweise kann durch den Begriff „Bildungsarmut“ ein Zusammenhang zwischen eingeschränkter Bildung und der Vorenthaltung gesellschaftlicher Ressourcen dargestellt werden; allerdings kann die Terminologie gleichermaßen auf unzureichende formale Bildungsabschlüsse oder auf ein niedriges Kompetenzniveau bezogen werden (Krenn, 2013, S. 21). Dadurch entsteht die Gefahr, dass die Problematik einzelnen Personen zugeschrieben wird, obwohl sie eigentlich einen gesellschaftlichen Ursprung hat. Der Begriff „Bildungsbenachteiligung“ würde im Gegensatz zu „Bildungsarmut“ strukturelle Prozesse betonen, die an der Entstehung der Ungleichheit beteiligt sind. Defizitzuschreibungen an Individuen können durch diese Bezeichnung eher vermieden werden, während gesellschaftliche Ursachen in den Fokus gerückt werden (ebd.).

Deutschförderangebote haben unter anderem zum Ziel, Lernende in ihrer Integration zu unterstützen. Gleichzeitig stellt die Teilnahme an Bildungsangeboten eine Form sozialer Teilhabe dar (Kastner, 2010). Obwohl Bildungsangebote und deren Nutzung hinsichtlich der Integration eine große Rolle spielen, gestaltet sich der Zugang zu den Angeboten teilweise schwierig (ebd.; Krenn, 2013). Bildungsungleichheit steht demnach in einem Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten und unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten. Personen mit geringeren Bildungsvoraussetzungen haben verstärkt mit strukturellen Hürden zu kämpfen. Es erscheint widersprüchlich und wenig zielführend, dass bisherige Bildungserfahrung einen so starken Einfluss auf den Zugang zu weiteren Bildungsmaßnahmen hat. Diese Situation trägt zu einer weiteren Verschärfung der Bildungsungleichheit bei. Sie entsteht demnach durch Selektionsmechanismen sowie durch ungleiche Zugangsmöglichkeiten innerhalb des Bildungssystems selbst (Krenn, 2013, S. 33).

Belastende Lebensumstände können eine aktive Bildungsteilnahme erschweren. Durch soziale Ungleichheit werden solche Umstände noch verstärkt, wodurch sich auch die bestehenden Barrieren im Bildungsprozess intensivieren; aus diesem Grund werden wichtige Meilensteine wie das Erlernen der Schriftsprache, die für ein selbstbestimmtes Leben notwendig sind, oft nicht erreicht: Von Mai 2021 bis Dezember 2023 wurde in der

Metropolregion Hamburg eine Studie mit dem Titel „Bildungsaspirationen verstehen“ durchgeführt, die diese Problematik aufgreift (Zeuner et al., 2023, S. 30). Ein Schwerpunkt der Erhebung lag darauf, die Rolle von subjektiven Lerngeschichten Erwachsener für die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zu analysieren. Unter Einbezug der Forschungsergebnisse sollten Strategien entwickelt werden, bildungsbenachteiligte Personen zur Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen zu motivieren. Im Rahmen der Studie wurden qualitative Interviews durchgeführt, anhand derer spezifische Gründe für die Nichtteilnahme identifiziert wurden. Dazu zählten unter anderem „negative Lernerfahrungen und negative Selbstbilder in Bezug auf Lernen, schwierige Lebenssituationen, beschränkte persönliche Ressourcen, Rollenzuschreibungen von außen oder negative Migrations- und Fluchterfahrung“ (Zeuner et al., 2023, S. 30).

Biografische und lebensweltliche Konstellationen beeinflussen subjektive Entscheidungen hinsichtlich der Nutzung von Weiterbildungsangeboten stark. Hierzu können laut Zeuner et al. (2023) sowohl strukturelle als auch personenbezogene Faktoren gezählt werden. Personenbezogene Aspekte wie soziale Herkunft, Bildungshintergrund, familiäre Strukturen und Merkmale wie ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter und kultureller Hintergrund beeinflussen die Teilnahme demnach maßgeblich. Das Zusammenspiel mehrerer Faktoren kann die Wahrscheinlichkeit einer Partizipation zusätzlich verringern (Zeuner et al., 2023). Eine genauere Auseinandersetzung mit dem Thema Intersektionalität finden sich im folgenden Kapitel.

Neben fehlendem Interesse und Angst vor der Wiederholung negativer Lernerfahrung wurde von den Teilnehmenden auch Zeitmangel als zentrale Einflussgröße genannt. Unterschiedliche Bedingungen tragen zu einem Mangel an persönlichen Kapazitäten bei, darunter gesundheitliche Probleme oder Krankheit, Einschränkungen hinsichtlich autonomen Handelns und Emanzipation, fehlende finanzielle Ressourcen sowie Verantwortlichkeiten im Bereich der Care-Arbeit (oft unbezahlte Tätigkeiten, die dem Versorgen anderer Menschen dienen, etwa Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen, emotionale Unterstützung von Mitmenschen, etc.) (ebd., S. 35).

Aus dem Zusammenspiel aller genannter Faktoren ergibt sich für das Bildungssystem der Auftrag, adäquate Angebote zu gestalten, die der Heterogenität der Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen gerecht werden. Diese Anforderungen sollten sowohl während der Planung als auch in der Umsetzung und anschließenden Anpassung der Angebote berücksichtigt werden (Erler, 2018, 02-2).

2.1.2 Die Rolle der Frau: Zwischen Kindererziehung und Intersektionalität

Auch die geschlechtsspezifische Verteilung von Betreuungspflichten und Aufgaben in der Kindererziehung ist wesentlich auf soziale und strukturelle Rahmenbedingungen zurückzuführen. In der Praxis wird der größere Teil an Betreuungsaufgaben von Frauen erbracht. Das Thema „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ oder „Bildung und Familie“ betrifft demzufolge noch überwiegend weiblich gelesene Personen, wie die Gender-Statistik der Statistik Austria verdeutlicht (Statistik Austria, 2024). Ein Teil der Bildungsangebote für Personen mit Kinderbetreuungspflichten wird aus diesem Grund gezielt für Mütter konzipiert (z.B. „Mama lernt Deutsch“-Kurse in Wien).

Die Auseinandersetzung mit Gendergerechtigkeit gestaltet sich als komplex, da soziale Ungleichheiten aus intersektionaler Sicht nicht isoliert vom Geschlecht betrachtet werden können. Vielmehr ist es erforderlich, weitere soziale Kategorien im Hinblick auf ihre Wechselwirkungen einzubeziehen (Menke/Klammer, 2017, S. 216). Die Bedürfnisse von Lernenden mit Kinderbetreuungspflichten sollten aus diesem Grund nicht ohne eine gleichzeitige Auseinandersetzung mit Aspekten der Gendergerechtigkeit thematisiert werden. Zwar gehören nicht alle Personen mit Kinderbetreuungspflichten derselben Geschlechtergruppe an, allerdings weisen die bereits erwähnten statistischen Befunde darauf hin, dass gesellschaftliche Rollenbilder einen wesentlichen Einfluss auf die Teilnahme an Kursen mit paralleler Kinderbetreuung ausüben (Statistik Austria, 2024).

In den vergangenen Jahrzehnten wurden in westlichen Ländern bedeutsame Fortschritte im Bereich der Gleichstellung von Männern und Frauen erzielt. Als bemerkenswerte Ausnahme bezüglich dieser Entwicklungen beschreiben Roskam et al. (2022, S. 159) den Bereich der Kindererziehung: Es zeigt sich ein immer noch starkes Ungleichgewicht hinsichtlich Aufgabenverteilung und Zuschreibung von Verantwortung. Zudem bestätigten die Ergebnisse der Studie mit 11538 Müttern aus 40 Ländern, dass die Kindererziehung in Ländern, welche ansonsten ein hohes Maß an Gleichberechtigung in anderen Lebensbereichen aufweisen, mit einer erhöhten mentalen Belastung für Mütter einhergeht. Grund dafür ist der Umstand, für die Kindererziehung und -betreuung hauptverantwortlich zu sein. Hohe egalitäre Werte auf einer individuellen und Gleichstellung auf der gesellschaftlichen Ebene führen zu einer erhöhten Burnout-Gefahr für Frauen mit Kinderbetreuungspflichten. Diese Ergebnisse wurden unabhängig von soziodemografischen Unterschieden auf individueller und von wirtschaftlicher Ungleichheit auf gesellschaftlicher Ebene erzielt. Sie legen nahe, dass sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene Handlungsbedarf besteht, um die Gleichstellung in der

Elternschaft zu fördern und die mentale Gesundheit von Personen mit Kinderbetreuungspflichten zu unterstützen (ebd.).

Um geeignete Maßnahmen zur Verringerung dieser Ungleichheiten zu entwickeln, ist zunächst eine Analyse der Ursachen erforderlich. Mehrere Aspekte der Erwerbstätigkeit haben auf die Verteilung von Kindererziehungs- und Betreuungspflichten weitreichenden Einfluss. Familienbedingte Nichterwerbsphasen können schwerwiegende Folgen mit sich bringen (Frommert et al., 2013). Zusammen mit Faktoren wie der aktuellen Arbeitsmarktsituation und dem jeweiligen Bildungsstand bilden sie zentrale Rahmenbedingungen für Erwerbs- und Bildungsbiografien und wirken sich in Folge auf die wirtschaftliche oder soziale Teilhabe aus. Aus Erziehungspflichten resultierende Erwerbsunterbrechungen in den Lebensläufen von Frauen können nicht nur zu Schwierigkeiten bei der Jobsuche führen, sondern starke Auswirkungen auf soziale Sicherungen mit sich bringen (ebd., S. 338). Erwerbsbiografien von Männern sind im Vergleich häufig durch eine durchgehende Vollzeitbeschäftigung gekennzeichnet. Statistisch gesehen bedeutet das eine niedrigere Alterssicherung bei Frauen. Frommert et al. (2013) weisen im Zusammenhang mit der Alterssicherung von Frauen auf die Bedeutung einer erhöhten Erwerbsbeteiligung, insbesondere verheirateter Frauen, hin. Als Ansätze für diesbezügliche Fördermaßnahmen nennen sie etwa familienfreundliche Arbeitszeiten und gezielte Hilfsangebote für den Wiedereinstieg in den Beruf. Zudem sollte die Bedeutung einer umfassend ausgebauten Betreuungsinfrastruktur nicht außer Acht gelassen werden. Um Sozialleistungen für Frauen zu stärken, muss auf mehreren Ebenen angesetzt werden. Arrangements der familiären Arbeitsteilung und Gegebenheiten bezüglich der Kinderbetreuungsstruktur sind ein erster Schritt, können auf individueller Ebene jedoch nicht immer angepasst werden (Frommert et al., 2013, S. 348).

Die Konsequenzen lückenhafter Unterstützung für Personen mit Kinderbetreuungspflichten betreffen nicht nur die direkt betroffenen Personen selbst, sondern wirken sich auch unmittelbar auf ihre Angehörigen aus. So ist etwa die Möglichkeit, Kinder in ihrer schulischen Laufbahn zu unterstützen, in der Regel deutlich realistischer, wenn die Betreuungspersonen Zugang zu ausreichenden materiellen, zeitlichen und institutionellen Ressourcen haben. Es ist zu berücksichtigen, dass die Förderung von Frauen eine eigenständige Notwendigkeit darstellt, unabhängig davon, ob die unterstützten Frauen später anderen Personen, wie beispielsweise ihren Kindern, helfen können. Diese Argumentationslinie wird aus mehreren Gründen bewusst ausgeschlossen: Bestehende Rollenbilder und patriarchale Strukturen sollten nicht verfestigt werden. Die Förderung der Zielgruppe auf ihre Funktion als „Fürsorgende“ zu

reduzieren, gilt es zu vermeiden. Vielmehr sollten ihre Autonomie und Teilhabechancen in den Mittelpunkt gestellt werden. Für das Vorantreiben der Gendergerechtigkeit wären Verbesserungen sowohl im Privaten als auch im öffentlichen Sektor eine Voraussetzung. Obwohl gesellschaftliche Rollenbilder stetiger Veränderung unterworfen sind, bleiben Möglichkeiten zur Verbesserung in struktureller Hinsicht oft ungenutzt. Um weibliche Personen mit Kinderbetreuungspflichten zu unterstützen und Maßnahmen sinnvoll auszubauen, müssen auch politische Diskussionen stattfinden (ebd.).

Zu Beginn der 90er Jahre fand eine wichtige feministische Wende statt. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde sich im feministischen Kontext vor allem mit der Frage nach Gleichheit und Differenz der Geschlechter beschäftigt - nun wurden Unterschiede innerhalb der Gruppe der Frauen vermehrt berücksichtigt (Ganz/Hausotter, 2019, S. 390). Frauen, die sich nicht mit dem Bild der weißen, heterosexuellen Frau aus der Mittelschicht identifizieren konnten, insbesondere Women of Color, leisteten einen wesentlichen Beitrag zu diesen Entwicklungen. Die Intersektionalitätsforschung befasst sich mit verschiedenen Faktoren und Dimensionen sozialer Ungleichheit (ebd.). Spezifische Merkmale, wie beispielsweise Herkunft, sexuelle Orientierung, Handicaps, Religion oder auch Aufenthaltsstatus, nehmen darauf Einfluss, wie Personen in unterschiedlichen Lebensbereichen und -situationen Diskriminierung erfahren. Die Beschäftigung mit dem Zusammenwirken von Sexismus, Rassismus, Klassen- und Körperverhältnissen umfasst dabei soziale Strukturen und Institutionen, sowie individuelle und kollektive Identitäten (Fleischer, 2008, S. 5f).

In den letzten Jahren hat sich die Intersektionalitätsforschung zu einem effektiven Ansatz zur Analyse sozialer Ungleichheit entwickelt, der Strukturen, Identitäten und Diskurse verbindet. Mit der Anwendung intersektionaler Ansätze können Ungleichheiten auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Bereichen sichtbar gemacht werden. Ziel ist es, Raum zu schaffen, um alte Kategorien zu hinterfragen und neue Ansätze für das Verständnis von sozialer Ungleichheit zu finden (Ganz/Hausotter, 2019, S. 402).

Die Sichtbarkeit von Frauen im Bereich der Erwachsenenbildung ist davon abhängig, ob ihre Perspektiven und Lebenssituationen in die Gestaltung von Bildungsangeboten einbezogen werden. Ein intersektionaler Ansatz ist dabei unverzichtbar, da Personen aus der Zielgruppe für Deutschförderung mit paralleler Kinderbetreuung häufig mehrfach marginalisierten Gruppen angehören und dementsprechend mit unterschiedlichen Formen von Diskriminierung, z.B. Sexismus und Rassismus, konfrontiert sind. Diese Schnittstelle von Geschlecht, Migrationserfahrung und Betreuungspflichten muss differenziert betrachtet werden. Opheys (2021, 03-1), sieht

diesen Umstand als Aufforderung an die Erwachsenenbildung, „eine entsprechende Bildungspraxis zu etablieren“. Initiativen von betroffenen Personen sollten unterstützt und Empowerment-Räume geschaffen werden. Bildungsangebote sollten reflektiert und dahingehend überprüft werden, ob sie unbewusst bestehende Machtstrukturen weiter stärken. Um zu einer offeneren und gerechteren Bildungspraxis beizutragen, ist es zudem erforderlich, die eigenen Arbeitsmethoden kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen (ebd.).

Auch geflüchtete Frauen sind durch verschiedenste Erfahrungen auf der personalen, institutionellen und epistemischen Ebene in intersektionale Machtstrukturen eingebunden. Entscheidend hierbei ist, dass es nicht *die* geflüchteten Frauen gibt; jede einzelne geflüchtete Frau hat eine einzigartige Lebensrealität aufgrund ihres Herkunftslandes, ihres Alters usw. (Opheys, 2021, 03-4).

Die Strukturen, die geflüchtete Frauen daran hindern, gleichberechtigt an diversen Lebensbereichen teilzunehmen, bilden sich vor allem aus strukturellem und gelebtem Sexismus und Rassismus. In Bereichen wie Bildung, Gesundheit, Wohnen oder Arbeit zeigt sich das besonders deutlich. Die Ungleichbehandlung hat jedoch Auswirkungen auf alle Lebensbereiche, was den zentralen Gedanken des intersektionalen Ansatzes entspricht. Er betrachtet Diskriminierung als strukturell bedingtes Phänomen und nicht als ein isoliertes Ereignis (ebd.). Oft werden Mitglieder marginalisierter Bevölkerungsgruppen ohne Berücksichtigung ihrer individuellen Lebensläufe diskutiert oder behandelt. Das ist im Bildungskontext insofern problematisch, als der Bildungsbereich mittlerweile einen Paradigmenwechsel vollzogen hat, bei dem das Individuum im Lernprozess eine zentrale Rolle einnimmt und weithin anerkannt ist, dass Lernprozesse an persönliche Bedürfnisse Lernender angepasst werden sollten. Außerdem verweist dieser Umstand auf ein offensichtliches gesamtgesellschaftliches Problem, weil die Reduktion von Individuen auf Gruppenzugehörigkeiten auch abseits des Bildungsbereiches zum Bestehen ungleicher Machtverhältnisse und zur Wiederholung sozialer Ungleichheit beiträgt (Opheys, 2021, 03-4).

Eine Auseinandersetzung mit sexistischen und rassistischen Strukturen setzt ein ganzheitliches Verständnis gesellschaftlicher Machtverhältnisse voraus: Durch das Einbeziehen einer intersektionalen Perspektive können komplexe Wechselwirkungen zwischen Sprache, Identität und gesellschaftlicher Teilhabe zielgerichtet mit dem Thema Deutschförderung in Bezug gesetzt werden. Sprachenpolitik spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, da sie Bildungszugang und gesellschaftliche Partizipation wesentlich mitbestimmt und thematisiert, welche Sprachen (und damit einhergehend, welche Sprecher:innen) auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen einbezogen werden und Sichtbarkeit erhalten.

2.2 Sprachenpolitik und Teilhabe

Sprachenpolitik beschreibt den politischen Umgang mit unterschiedlichen Aspekten gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (Marten, 2016, S. 15ff). Sie kann dabei unterschiedliche Ziele verfolgen, wie etwa eine sprachliche Vereinheitlichung und eine damit einhergehende sprachliche Anpassung (Assimilation) migrierter Personen. Sprachenpolitik kann jedoch auch darauf ausgerichtet sein, Mehrsprachigkeit zu bewahren oder gezielt zu fördern. Ziel wäre hierbei die Anerkennung sprachlicher Vielfalt und die Stärkung kultureller Identität (Marten, 2016, S. 64ff).

Im Zusammenhang mit der Diskussion des Begriffs *Bildungsungerechtigkeit* wurde bereits darauf hingewiesen, dass Personen mit geringeren Bildungsvoraussetzungen in besonderem Maße von strukturellen Hürden betroffen sind – ein Umstand, der in sich widersprüchlich erscheint. An dieser Stelle soll daher der Zusammenhang zwischen sozialer Teilhabe und Bildung erneut in den Blick genommen werden, da Teilhabe selbst als zentrale Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse gilt. Eine vertiefte Annäherung an dieses Thema erfordert eine nähere Betrachtung des Bildungsbegriffs und seiner unterschiedlichen theoretischen Dimensionen. Ich orientiere mich hierfür an Stojanov (2024), der Bildung als „*Selbstartikulation des Individuums*“ versteht (S. 28). Bildung geschieht demnach innerhalb eines Prozesses, in dem das Individuum sich selbst in Bezug zu seiner Umgebung setzt und lernt, eigene Bedürfnisse, Perspektiven und Werte zu artikulieren. Das Erleben von Respekt und gesellschaftlicher Wertschätzung wird deshalb als grundlegende Voraussetzung für Bildungserfahrungen angesehen. Bildung im Sinne von Selbstartikulation erfordert die Anerkennung des Individuums als gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft, dem es möglich ist, aktiv an gesellschaftlichen Prozessen der Bedürfnisbefriedigung teilzunehmen. Ein Integrationsverständnis, das durch strukturelle Diskriminierung und gesellschaftliche Geringschätzung geprägt ist, wirkt dieser Möglichkeit entgegen und behindert folglich Bildungsprozesse (Stojanov, 2024, S. 28).

Vor diesem Hintergrund untersucht das folgende Kapitel zentrale Fragestellungen der Sprachenpolitik und Teilhabe aus einer wissenschaftlich-kritischen Perspektive. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen sprachbezogener Diskriminierung, Sprachenrechte und deren Bedeutung für gesellschaftliche Anerkennung und Gleichstellung.

2.2.1 Linguizismus

„Einsprachigkeit ist ein Erbe des Kolonialismus, des Rassismus und des Nationalsozialismus der letzten drei Jahrhunderte. Der bis in die Gegenwart tradierte Sprachnationalismus, die monolinguale Arroganz, bewirkt Sprachenungerechtigkeit“ (Krumm, 2022, S. 313).

Sprachliche Gerechtigkeit betrifft nicht nur Aspekte von Sprachunterricht. Gleichmaßen stellt sie eine Notwendigkeit für eine inklusive Bildungslandschaft dar und ist damit einhergehend für eine gelebte Demokratie unumgänglich (Krumm, 2024, Vortrag auf der Future Education Conference in Graz). Monolinguale Verhältnisse wirken hingegen exkludierend und benachteiligen jene Menschen, die nicht der Vorstellung von Sprachkompetenz entsprechen, die sich an einer deutschsprachigen Monolingualität orientiert (Stojanov, 2011, 160). Linguizismus ist eng mit diesen Sprachideologien verknüpft, die Menschen aufgrund ihres Sprachgebrauchs bewerten und dadurch stigmatisieren (Flores/Rosa, 2015, S. 167).

Das sprachliche Repertoire von mehrsprachigen Personen oder Menschen mit Migrationshintergrund wird häufig als unvollständig dargestellt, weil ihnen sowohl in ihrer Erstsprache als auch in der Zweitsprache bestimmte Kompetenzen nicht zuerkannt werden. Ausschlaggebend sind dabei nicht die tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten der Sprecher:innen, sondern die Vorstellung einer bestimmten standardisierten Sprache als Norm. Abweichungen von dieser Norm werden als weniger wertvoll erachtet. Die Wahrnehmung durch andere Personen, welche der als gesellschaftlich etablierten Norm entsprechen, ist dabei entscheidend dafür, ob Sprachkompetenzen als angemessen bewertet werden. Linguizismus resultiert nicht „nur“ aus individuellen Vorurteilen, sondern sollte gleichermaßen als strukturelles und institutionelles Phänomen betrachtet werden (Flores/Rosa, 2015, S. 167).

Das monolinguale Ideal, dem zufolge sprachliche Integration durch den Erwerb der deutschen Sprache automatisch gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung ermöglicht, ist in der Realität nicht umsetzbar (Thoma, 2018). An der Vorstellung von einsprachiger Bildung als Ziel oder Voraussetzung für Anerkennung kann nur festgehalten werden, wenn andere Formen sozialer Ungleichheit außer Acht gelassen werden: Eine Person mit Fluchterfahrung, die über hohe Deutschkompetenzen verfügt, erfährt nicht dieselbe gesellschaftliche Anerkennung, wie eine in Österreich geborene Person mit Deutsch als Erstsprache, da weiterhin rassistische, geschlechtsspezifische und soziale Ungleichheiten wirksam bleiben (ebd., S. 14). Sprachliche Kompetenzen stehen

in einem Spannungsverhältnis zu bestehenden sozialen und strukturellen Machtverhältnissen, die durch intersektionale Interdependenzen geprägt sind. Migrationsbedingt mehrsprachige Menschen werden deshalb sowohl gesellschaftlich als auch in Bildungsinstitutionen als „Andere“ gesehen – unabhängig von ihren Deutschkenntnissen (Thoma, 2018, S. 14).

Die Forderung nach einer höchst standardisierten Staatssprache dient auch im Bildungskontext häufig als Mechanismus sozialer Abgrenzung. So wird eine sprachideologische Ordnung, in der bestimmte Sprachen und Ausdrucksformen als legitim bzw. bildungsfähig angesehen werden, während andere Sprachen abgewertet werden, künstlich hergestellt. Dieser Vorgang führt zu einer Hierarchisierung von Sprachen, wodurch verschiedenen Sprachen und ihren Sprecher:innen ungleiche Rechte zugewiesen werden (Krumm, 2022, S. 314). Daraus entstehen ungleiche Teilhabechancen für Sprecher:innen unterschiedlicher Sprachen, da bestehende Machtverhältnisse reproduziert und verstärkt werden, indem Sprache zum Selektionsinstrument gemacht wird. Das Prestige einer Sprache ist in diesem Zusammenhang von erheblicher Bedeutung. Während etwa EU-Bürger:innen innerhalb der EU unabhängig ihrer Sprachfähigkeiten gesellschaftlicher Akzeptanz begegnen, gilt das Beherrschen der Staatssprache für Migrant:innen, Drittstaatsangehörige oder Geflüchtete als „notwendige Eintrittskarte für ein Bleiberecht und für die Familienzusammenführung“ (ebd., S. 314).

Mehrsprachigkeit wird also kontextabhängig beurteilt. Krumm (2013) beschreibt diese sprachliche Ungleichheit als eine „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ (ebd., S. 2.). Einerseits steht die von migrierten Personen gelebte Mehrsprachigkeit häufig im Kontext von Othering-Prozessen und ist dadurch mit negativen Zuschreibungen verbunden. Diese Form von Mehrsprachigkeit bezeichnet Krumm als „Armutsmehrsprachigkeit“ (ebd.). Andererseits erfährt schulisch erworbene Mehrsprachigkeit, speziell jene, die im nationalstaatlichen Rahmen als nützlich gilt, gesellschaftliche Anerkennung und wird im Gegensatz zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit positiv konnotiert. Daraus resultiert die hierfür von Krumm gewählte Bezeichnung „Elitemehrsprachigkeit“ (ebd.).

Durch ihren Sprachgebrauch werden Menschen soziale Identitäten und Zugehörigkeiten zugeschrieben, was verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit nicht nur als eine individuelle Eigenschaft aufzufassen ist, sondern als gesellschaftlich gerahmtes Machtverhältnis. Auch individuelle Erfahrungen hängen stets mit gesellschaftlichen Machtstrukturen zusammen. Vorurteile über Sprache und Zugehörigkeit führen zur Beurteilung von Individuen als „legitime“ oder „nicht legitime“ Sprecher:innen und auf Grund dessen mitunter als „nicht zugehörig“, was sich direkt auf Teilhabechancen in

sozialen Räumen auswirkt (Bjegač/Pokitsch, 2024, S. 508). Die Mehrsprachigkeit von Personen mit Migrationshintergrund wird insbesondere dann als Integrationshindernis oder gesellschaftliches Problem wahrgenommen, wenn diese aus politisch weniger privilegierten Herkunftsländern stammen. Die ungleiche Bewertung von Individuen als gesellschaftlich förderlich oder belastend spiegelt sich in gegenwärtigen sprachpolitischen Entscheidungen und Unterstützungsmechanismen wider (Piller, 2020, S. 339).

Das Zugeständnis einer mehrsprachigen Identität, unabhängig vom Prestige der gesprochenen Sprachen, wäre für eine gleichberechtigte Gemeinschaft allerdings Voraussetzung (Krumm, 2022, S. 318). Sprachregimes, die kritisch reflektiert werden und nicht zur Aufrechterhaltung schädlicher Traditionen beitragen, könnten zum gesellschaftlichen Zusammenleben nachhaltig beitragen (Piller, 2020, S. 339). Eine gelebte Sprachengerechtigkeit würde gleiche Sprachenrechte für alle Menschen bedeuten und die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als individuelles Menschenrecht wäre ein wichtiger Schritt in Richtung Sprachengerechtigkeit (Krumm, 2022, S. 320).

2.2.2 Sprachenrechte

Sprachenrechte stellen sprachpolitische Entscheidungen auf rechtlicher Ebene dar (Marten, 2016, S.79ff). Wenn auf staatlicher Ebene eine bestimmte Sprachenpolitik verfolgt wird, sei es zum Schutz oder zur Förderung von Sprachen, werden diese politischen Zielsetzungen häufig mittels Gesetze oder Rechte abgesichert. Sprachenrechte können sowohl individuell ausgestaltet werden (z.B. als Recht auf Unterricht in der eigenen Sprache), als auch kollektiv (z.B. als Recht einer Minderheit, ihre Sprache auf Behörden zu verwenden) (ebd.). Sie schaffen abhängig der Zielsetzung den Rahmen, sprachliche Vielfalt entweder zu schützen, zu fördern oder einzuschränken. Politische Regelungen dienen in diesem Kontext der Stabilisierung sprachpolitischer Strukturen und gesellschaftlicher Ordnung. Gleichmaßen können sie auch die Funktion erfüllen, gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Maßnahmen zum Erhalt sprachlicher Vielfalt können dazu beitragen, gesellschaftliche Spannungen zu verringern. In diesem Zusammenhang wird häufig sprachliche Gleichberechtigung angestrebt (ebd.).

In der Regel treten Sprachenrechte im Kontext des Minderheitenschutzes auf (Henrard/Dunbar 2008, S. 21ff). Dabei handelt es sich vorwiegend um kollektive Rechte autochthoner Volksgruppen, wie das bereits genannte Recht zur Verwendung von Minderheitensprachen in Behörden. Ein Ausgangspunkt hierfür war die Verabschiedung

eines völkerrechtlichen Vertrags im Jahr 1992: Die Ratifizierung der Europäischen Charta für Regional- und Minderheitensprachen veränderte die österreichische Sprachpolitik maßgeblich. Unterzeichnet wurde diese Charta bereits im Jahr 1992. Seit der endgültigen Ratifikation, also der formellen Bestätigung und dem damit einhergehenden in Kraft treten im Jahr 2001, ist der Staat rechtlich verpflichtet, die darin festgelegten Regelungen umzusetzen. Der Europarat setzte somit mittels der Charta für Regional- und Minderheitensprachen einen wichtigen Standard für den Umgang mit Sprachenvielfalt durch autochthone Minderheiten (ebd., S.156). Ob die Sprachenrechte autochthoner Minderheiten auch auf allochthone, also neu zugewanderte Gruppen angewendet werden sollten, ist Gegenstand kontroverser politischer Diskussionen (Oeter/Gogolin, 2011, S. 30).

Die normativ geprägte Ansicht der sprachlichen Assimilation von Migrant:innen als Notwendigkeit steht dem Schutz der migrationsbedingten Sprachenvielfalt im Weg und zudem in starkem Kontrast zu veröffentlichten Statements der UNESCO. Die UNESCO Österreich (2003) vertritt die Auffassung, dass Sprachen und Mehrsprachigkeit Inklusion fördern und zur nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung beitragen. Eine integrative Gesellschaft wird von Mehrsprachigkeit in ihrer Entwicklung unterstützt. Sowohl der Prozess der Inklusion als auch das Ergebnis führen zu einer wechselseitigen Bereicherung. Die UNESCO befürwortet mehrsprachige Bildung in der Erstsprache der Lernenden, da ein Bildungsprozess idealerweise in der vertrautesten Sprache der Lernenden beginnen sollte (ebd.).

Dieser Ansatz spiegelt sich auch in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) (Vereinte Nationen, 1948) wider: Das in Artikel 26 verankerte Recht auf Bildung impliziert, dass Bildungszugänge für Personen mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen gewährleistet sein müssen. Bildungsangebote müssen daher so gestaltet sein, dass sie für alle Lernenden unabhängig ihrer Herkunft verständlich und zugänglich sind. Die Menschenrechte stehen in einem engen Zusammenhang mit der Thematik der Sprachenrechte, da sprachliche Aspekte in mehreren Artikeln der AEMR explizit oder implizit berücksichtigt werden. Weder das Recht auf freie Meinungsäußerung (Artikel 19) noch der Zugang zu gesellschaftlicher Integration und Partizipation können verwirklicht werden, wenn Menschen keine Möglichkeit haben, sich in ihren Erst- oder Herkunftssprachen auszudrücken. Der in Artikel 2 formulierte Schutz vor Diskriminierung umfasst ausdrücklich sprachbezogene Diskriminierung und hält fest, dass niemand aufgrund der sprachlichen Zugehörigkeit benachteiligt werden darf. Ein demokratisches Zusammenleben setzt den Respekt vor sprachlicher Vielfalt voraus, der

als integraler Bestandteil kultureller und gesellschaftlicher Diversität anzusehen ist (Krumm, 2022, S. 314).

Die AEMR nimmt sich die faire, friedliche und globalgesellschaftliche Zusammenarbeit als Ziel (Vereinte Nationen, 1948). Diese Art des Miteinanders soll mit Unterstützung von Unterricht, Erziehung und Wertschätzung der Menschenrechte ermöglicht werden. „Damit werden die Menschenrechte auch zu einem Maßstab für staatliche und internationale Bildung und Erziehung“ (Müller-Using/Natarajan, 2021, S. 114).

Die AEMR beinhaltet den Schutz der Menschenwürde und die veräußerlichten Rechte aller Menschen auf Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden. Es darf keine Unterscheidung der Menschenrechte aufgrund politischer, rechtlicher oder internationaler Stellung des Herkunftsortes geben. Die Bevölkerungen der Mitgliedstaaten sollen darauf vertrauen können, dass ihre Grundrechte durch die VN geschützt werden (Müller-Using/Natarajan, 2021, S. 113; Vereinte Nationen, 1948, Präambel). Alle Mitgliedstaaten verpflichten sich mit ihrem Beitritt zu den VN, die AEMR anzuerkennen, die völkerrechtlich von hoher normativer Bedeutung ist (Müller-Using/Natarajan, 2021, S. 112). An der Formulierung der AEMR war Österreich durch den Beitritt im Jahr 1955 als 70. Mitglied nicht beteiligt, allerdings finden sich Verpflichtungen zum Schutz der Menschenrechte im Staatsvertrag (Bundeskanzleramt, 1955). Hier werden grundlegende Inhalte der AEMR angeführt (Vašek, 2020). In Artikel 6 des Staatsvertrags findet sich folgende Erklärung:

Österreich wird alle erforderlichen Maßnahmen treffen, um allen unter österreichischer Staatshoheit lebenden Personen ohne Unterschied von Rasse, Geschlecht, Sprache oder Religion den Genuß der Menschenrechte und der Grundfreiheiten einschließlich der Freiheit der Meinungsäußerung, der Presse und Veröffentlichung, der Religionsausübung, der politischen Meinung und der öffentlichen Versammlung zu sichern (Bundeskanzleramt, 1955, BGBl. Nr. 152/1955, Art. 6).

Die Anerkennung der Menschenwürde ist als Inhalt von Erziehung und Bildung sowohl im Privaten als auch innerhalb des Staatlichen zu verorten (Müller-Using/Natarajan, 2021, S. 114).

2.3 Die Politische Lage in Österreich

Grundlegende Prinzipien wie Chancengleichheit oder soziale Gerechtigkeit werden von Bildungsbenachteiligung untergraben. Besonders Alphabetisierung und Grundbildung sollten nicht ausschließlich als Voraussetzung für Erwerbsarbeit, sondern auch für die Teilhabe in der Demokratie und Gesellschaft beschrieben werden (Gruber, 2005, S. 12). Die folgenden Kapitel geben einen Überblick über staatliche Vorgaben in Österreich, welche die Teilhabechancen und die Gestaltung von Sprachkursen für Erwachsene beeinflussen.

2.3.1 Der Versuch, Vielfalt zu kategorisieren

Obwohl die wissenschaftliche Forschung zunehmend Erkenntnisse zum Spracherwerb im Erwachsenenalter liefert, werden diese Einblicke häufig nicht unmittelbar bei der Entwicklung von Bildungsangeboten berücksichtigt. Politische Rahmenbedingungen bestimmen dabei maßgeblich, wie wissenschaftliche Erkenntnisse in das Bildungssystem übertragen werden. Eine Herausforderung besteht unter anderem darin, dass Erfassen, Strukturieren und Messbarmachen von Vielfalt ein komplexes Unterfangen darstellen. Für die Gesetzgebung ist jedoch eine gewisse Art von Strukturierung unvermeidlich, damit Rechtssicherheit gewährleistet werden kann. Verbindliche Regelungen sollen dazu beitragen, gesellschaftliche Ordnung zu schaffen und im Rahmen eines demokratischen Systems die Gleichberechtigung der Menschen sicherzustellen. In gewisser Weise zeigt sich hier eine Diskrepanz zwischen dem politischen Bedürfnis nach Strukturierung, dem Prinzip der Gleichheit vor dem Gesetz und der Anerkennung individueller Bedürfnisse (Krumm, 2024). Dennoch sollten politische Rahmenbedingungen stärker unter den Gesichtspunkten von Wertschätzung und Sichtbarmachung gesellschaftlicher Vielfalt, insbesondere in der Migrationsgesellschaft, weiterentwickelt werden. Die Komplexität der Thematik ließe sich angemessener adressieren, wenn in der Mehrheitsgesellschaft Pluralität umfassender anerkannt und wertgeschätzt würde (Natarajan, 2019, S. 1). Dabei steht das Sichtbarmachen verschiedener Lebensrealitäten im Vordergrund. In der Migrationsgesellschaft treffen unterschiedliche sprachliche und kulturelle Hintergründe aufeinander. Bei Themen wie Mehrsprachigkeit, Schriftsprachzugängen, Familienkonstellationen oder Geschlechterrollen ist jene Anerkennung von Vielfalt bislang unzureichend, obwohl diese Aspekte sowohl in gesellschaftlicher als auch in bildungsbezogener Hinsicht von zentraler Bedeutung sind (ebd.). Mit dem Anstieg der

Zahl mehrsprachiger Schüler:innen in den vergangenen Jahren hat sich der politische Fokus darauf verstärkt, deren Deutschkenntnisse gezielt zu fördern und ihre sprachliche Assimilation an die monolinguale Norm des Bildungssystems sicherzustellen. Beispielsweise gelten Deutschkenntnisse bei Kindern und Jugendlichen seit 2018 als Kriterium für die Schulreife, womit das Bildungswesen verdeutlicht, dass es noch immer am monolingualen Habitus festhält (Krumm, 2024, S. 132).

Das österreichische Bildungssystem stammt aus einer Zeit, in der sich an einer nationalstaatlich geprägten Klassengemeinschaft orientiert wurde. Viele Bestandteile dieser selektiven und elitären Struktur sind bis heute erhalten geblieben. In den Lehrplänen (nationalzentriertes Wissen), der Gestaltung der Räumlichkeiten (zb. Kreuz, Porträts von Bundespräsidenten), der Personalstruktur (Unterrepräsentation von People of Color, Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrung) und der strukturkonservativen Haltung des Bildungssystems ist ein methodologischer Nationalismus klar erkennbar (Ohnmacht/Yildiz, 2024, S. 38).

Dass Österreich eine Migrationsgesellschaft ist, lässt sich sowohl historisch als auch soziologisch belegen. Dennoch wurde diese Tatsache über lange Zeit und in vielen Bereich bis heute auf rechtlicher, politischer und damit einhergehend auch pädagogischer Ebene nicht anerkannt. Kategorisierungen abhängig von Differenzen schlagen sich sowohl in gesellschaftlichen Praktiken als auch in individuellen Selbstverständnissen nieder (Ohnmacht/Yildiz, 2024, S. 31).

Diskriminierung und Ungleichheiten werden dadurch weiter verfestigt. Je nach Diskurs werden Kategorien von unterschiedlichen Eigenschaften abhängig gemacht, wobei oftmals von einem „einheimisches Wir“ und einem als fremd bezeichneten „Anderem“ ausgegangen wird (Kohlenberger, 2021). Dem „Anderen“ wird benachteiligend begegnet, da das „nationale Wir“ darüber bestimmt, was als gesellschaftliche Norm gesehen wird und was als eine Abweichung der Norm aufgefasst werden sollte (ebd., S. 97). Die Voraussetzung bereits vorhandener Deutschkenntnisse als Schulreifekriterium, die Einstufung von Schüler:innen mit vermeintlich unzureichenden Deutschkenntnissen als „außerordentlich“ oder die Zuweisungen in Deutschförderklassen sind beispielhaft für die bereits in frühen Bildungsphasen einsetzenden Ausschlussmechanismen der „anderen“ (ebd.).

Wie bereits erläutert, ist das Prestige einer Sprache ein wesentlicher Faktor für die angenommene Notwendigkeit, Deutsch zu erlernen. Das Angebot von Herkunftssprachenunterricht im Schulwesen stellt ein Beispiel dafür dar, dass es unter den „anderen“ noch weitere hierarchische Abstufungen gibt, die vom „nationalen Wir“ erstellt werden. Der Herkunftssprachenunterricht wird als freiwilliges Unterrichtsangebot durchgeführt, steht jedoch nicht allen Schüler:innen zur Verfügung, da die Auswahl der angebotenen Sprachen häufig beschränkt ist. Daher hängt die Teilnahmemöglichkeit am Herkunftssprachenunterricht in vielen Fällen von der Herkunft

der Schüler:innen ab (Krumm, 2024, S. 132). Diese Analyse verdeutlicht wiederholt, dass Benachteiligung umso wahrscheinlicher wird, je deutlicher die individuellen Merkmale von normativen Vorstellungen abweichen. Ebenso verstärkt sich diese Tendenz, wenn mehrere Differenzkategorien, etwa Geschlecht, Herkunft oder soziale Position in einer Person zusammenkommen (ebd; s. Kapitel 1.1.2).

2.3.2 Das Integrationsgesetz

Die Heterogenität der Gruppe von DaZ-Lernenden umfasst verschiedene Dimensionen. Ein bedeutender Teil der Auseinandersetzung mit dem gewählten Themenfeld konzentriert sich auf migrationspolitische Fragestellungen, wobei nicht alle Lernenden gleichermaßen von damit verbundenen Implikationen betroffen sind. Zur Untersuchung der politischen Verknüpfung migrations- und bildungspolitischer Aspekte können relevante rechtliche Bestimmungen herangezogen werden. Sie stellen die Grundlage sowie den Rahmen für die Konzeption von Bildungsangeboten im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit dar. Die Zugänglichkeit von Förderangeboten hängt somit eng mit rechtlichen Rahmenbedingungen zusammen. Die *Gesamte Rechtsvorschrift für das Integrationsgesetz* (IntG, Bundeskanzleramt 2017/2022) beschreibt unter anderem die Anforderungen an DaZ-Lernende und die Zuständigkeitsbereiche der Fördergeber von Kursanbietern. Das Gesetz definiert Anforderungen für Zugewanderte und legt fest, in welcher Form sprachliche Kompetenzen als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe gelten. Die Beschäftigung mit der Gesetzeslage ermöglicht ein Verständnis institutioneller und politischer Rahmenbedingungen. In §1 (Abs. 1 & 2 IntG, Bundeskanzleramt, 2017/2022) findet sich die Zielsetzung des Gesetzes. Weil es sich dabei gleichermaßen um grundlegendes Wissen für die Nachvollziehbarkeit des Integrationsgesetzes handelt, wird es an dieser Stelle angeführt, um die nachfolgenden Ausführungen besser nachvollziehbar zu machen:

- §1. (1) Das Ziel dieses Bundesgesetzes besteht in der raschen Integration von rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen in die österreichische Gesellschaft durch das systematische Anbieten von Integrationsmaßnahmen (Integrationsförderung) sowie durch die Verpflichtung, aktiv am Integrationsprozess mitzuwirken (Integrationspflicht). (§1 Abs. 1 IntG, Bundeskanzleramt, 2017/2022)
- (2) Österreichs liberales und demokratisches Staatswesen beruht auf Werten und Prinzipien, die nicht zur Disposition stehen. Diese identitätsbildende Prägung der Republik Österreich und ihrer Rechtsordnung ist zu respektieren. Sie bildet die Grundlage für das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft und damit für den Zusammenhalt der Gesellschaft in Österreich. Dies zu wahren ist ebenfalls Ziel dieses Bundesgesetzes. (§1 Abs. 2 IntG, Bundeskanzleramt, 2017/2022)

In §2. Abs. 1 des Integrationsgesetzes wird festgehalten, dass Integration ein gesamtgesellschaftlicher Prozess und dessen Gelingen abhängig von der Mitwirkung aller in Österreich lebender Menschen wäre. Zugewanderte sollen aktiv an diesem Prozess teilnehmen, indem angebotene Integrationsmaßnahmen wahrgenommen werden und die demokratischen Grundwerte anerkannt und respektiert werden. Diese Aussage wird wie folgt ergänzt: „Auch alle staatlichen Institutionen auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene haben im Rahmen ihrer Zuständigkeiten ihren Beitrag zu einem erfolgreichen Integrationsprozess durch das systematische Anbieten von Integrationsmaßnahmen zu leisten“ (ebd.).

Weiters ist die Bundesministerin mit Zuständigkeit für Angelegenheiten der Integration dafür verantwortlich, (1) Asylberechtigten, (2) subsidiär Schutzberechtigten, (3) Drittstaatsangehörige mit rechtmäßiger Niederlassung und (4) jenen Drittstaatsangehörigen mit vorübergehenden Aufenthaltsrecht für Vertriebene, ab 15 Jahren Deutschkurse anzubieten (bei Bedarf auch Alphabetisierungskurse), bis mindestens einem Sprachniveau von B1 nach europäischem Referenzrahmen. Diese Kurse sollen Werte- und Orientierungswissen beinhalten und werden vom Österreichischen Integrationsfonds organisiert, der mit den Kursträgern zusammenarbeiten kann (§4). Betroffene, auf die die eben genannten Beschreibungen hinsichtlich ihres Aufenthaltsstatus zutreffen, haben eine verpflichtende Integrationserklärung der Integrationszentren des Österreichischen Integrationsfonds zu unterzeichnen, in welcher sie sich zur vollständigen Teilnahme, Mitwirkung und zum Abschluss der Kursmaßnahmen erklären (§6).

Um rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige zur Teilnahme am gesellschaftlichen, „wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich“ zu befähigen, so in der Rechtsvorschrift für das Integrationsgesetz in §7 festgelegt, gibt es die Integrationsvereinbarung, die beinhaltet, dass Drittstaatsangehörige verpflichtet sind, Deutschkenntnisse und „Kenntnisse der demokratischen Ordnung und der daraus ableitbaren Grundprinzipien zu erwerben“, wobei der Bund eine Kostenbeteiligung gewährt. Diese Kostenbeteiligung ist abhängig von der Teilnahme der Deutschlernenden am Bildungsangebot (§14), was unter bestimmten Voraussetzungen möglich ist. Zu diesen Voraussetzungen gehört die Anwesenheit bei mindestens 75% der Kurseinheiten und die Integrationsprüfung zur Erfüllung des ersten Moduls innerhalb von 18 Monaten. In Abstimmung mit dem Finanzministerium kann ein Höchstsatz für die Kostenübernahme festgelegt werden, welcher sich an den tatsächlichen Kurskosten orientiert.

Die Integrationsvereinbarung wird in zwei Module unterteilt (§7 Abs. 2). Das erste Modul beinhaltet den Erwerb von Sprachkenntnissen auf Niveau A2, das zweite Modul den Erwerb auf dem Sprachniveau B1. Nähere Bestimmungen werden nicht im Integrationsgesetz, sondern durch Verordnung der Bundesministerin festgelegt (3). Nach der Erteilung eines Aufenthaltstitels haben betroffene Personen zwei Jahre zur Verfügung, um die Integrationsvereinbarung zu erfüllen (§9 Abs. 2). Der Zeitraum kann auf Antrag mit Bescheid um maximal zwölf Monate verlängert werden. Ausgenommen der Erfüllungspflicht sind Personen unter Umständen aufgrund von Unmündigkeit oder eines mangelhaften Gesundheitszustandes, sowohl psychisch als auch physisch, oder wenn schriftlich eine Erklärung mit der Bestätigung vorgelegt wird, dass der Aufenthalt die Dauer von 24 Monaten innerhalb von drei Jahren nicht überschreiten soll (§9 Abs. 5). Für die Stellung eines Antrags auf Erteilung eines Aufenthaltstitels müssen Drittstaatsangehörige das Modul 2 der Integrationsvereinbarung erfüllen (§10 Abs. 1). Die Integrationsvereinbarung gilt für erwachsene Drittstaatsangehörige als erfüllt, wenn ein Nachweis über eine erfolgreiche Integrationsprüfung vorgelegt werden kann. Die Integrationsvereinbarung gilt jedoch auch unter anderen Umständen als erfüllt, wenn etwa mindestens fünf Jahre lang eine Pflichtschule in Österreich besucht und dabei das Fach Deutsch positiv abgeschlossen wurde, oder der Abschluss des Faches Deutsch auf Niveau der 9. Schulstufe vorgelegt werden kann (§10). Die Integrationsprüfung zur Erfüllung beider Module werden einzeln abgelegt, wobei bundesweit nach einem einheitlichen Maßstab vom Österreichischen Integrationsfonds vorgegangen wird (§11 & §12). Wiederholungen der gesamten Prüfung sind bei beiden Modulen möglich, einzelne Prüfungsinhalte können hingegen nicht wiederholt werden.

Für die Vorbereitung auf die Integrationsprüfung zur Erfüllung von Modul 1 (§11) gibt es Integrationskurse. Diese Integrationskurse sind Deutschkurse zum Erreichen des Sprachniveaus A2 von zertifizierten Kursträgern und beinhalten:

(...) elementare Kenntnisse der deutschen Sprache zur Kommunikation und zum Lesen und Schreiben alltäglicher Texte sowie von Themen des Alltags mit staatsbürgerschaftlichen Elementen und Themen zur Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung zu enthalten, um den rechtmäßig niedergelassenen Drittstaatsangehörigen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen. (§13 IntG, Bundeskanzleramt, 2017/2022)

Ausgehend von diesem Auszug der Rechtsvorschrift zum Integrationsgesetz wird im Folgenden dargestellt, warum die Verwendung des Kulturbegriffs (in diesem Zusammenhang) als potenziell problematisch angesehen werden kann.

Begriffe wie „interkulturell“ oder „Interkulturalität“, sowie „interkulturelle Bildung“ oder „interkulturelles Lernen“ werden sowohl in alltäglichen Gesprächen als auch in wissenschaftlichen Bearbeitungen in unterschiedlichen, wie sozialen oder auch

historischen Forschungsfeldern oft genutzt: Erler (2024, S. 141) kritisiert diese inflationäre Verwendung des Kulturbegriffes speziell im Kontext zunehmender Globalisierung und Migration. Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob „Kultur“ in modernen heterogenen Migrationsgesellschaften wie Österreich nicht eine längst überholte Kategorie darstellt, die unter anderem dazu beiträgt, essentialistische Stereotype zu verfestigen und im Zuge dessen ohnehin bereits bestehende Machtverhältnisse weiterhin stärkt. In Tätigkeitsbereichen, in denen auf den Kulturbegriff Bezug genommen wird, sollten entsprechende Fragestellungen integriert und der Kulturbegriff stets reflektiert verwendet werden (ebd.). Mittlerweile gilt der Kulturbegriff zwar auf mehreren Ebenen umstritten, in die österreichische Gesetzeslage, zumindest auf die Formulierung der Rechtsvorschrift für das Integrationsgesetz, haben kritische Stimmen bis zum aktuellen Zeitpunkt noch wenig Einfluss genommen. Besonders mit Rücksicht auf die formulierten Ziele der Migrations- und Integrationspolitik und hinsichtlich des mit Hilfe des Integrationsgesetzes angestrebten Soll-Zustandes dürfte eine kritischere Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff allerdings vielversprechend, beziehungsweise notwendig sein. Die vorliegende Masterarbeit wird in einem Zeitraum verfasst, der sich von politischen Veränderungen stark geprägt zeigt. Die neue Regierungsbildung im Jahr 2025 wird wohl in unterschiedlichen Bereichen noch weitreichende Folgen mit sich bringen, wovon der Bereich der Integration und Migration nicht ausgeschlossen werden kann. Dass sich auch die Gesetzeslage samt Integrationsvereinbarung in der nahen Zukunft noch verändern wird, ist dabei ebenfalls nicht auszuschließen. Der momentane Stand zeigt sich jedoch noch von der letzten Legislaturperiode gestaltet.

Zusammenfassen lässt sich Folgendes: Das Integrationsgesetz nimmt sich mitunter offiziell als Ziel, gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Allerdings scheint Integration an mehreren Stellen der Gesetzgebung und in der Formulierung der Ziele mit der Assimilation zugewanderter Personen gleichgesetzt zu werden. Assimilation kann bestehenden Machtstrukturen nicht gegenwirken, wenn Sprache und Bildung nicht als Emanzipation, sondern als Instrument sozialer Kontrolle verstanden wird. Dieser Umstand wird in Kapitel 2.4 genauer beleuchtet. Zunächst soll auf die Angebote und deren Fördergeber eingegangen werden, die im Integrationsgesetz erwähnt werden.

2.3.3 Relevante Fördergeber und ihre Rolle in der Gestaltung des Angebots

Die Gestaltung des Bildungsangebots stellt für Lernende hinsichtlich ihrer Bildungserfahrungen einen nennenswerten Faktor für die Möglichkeit zur Teilnahme dar. Wie bereits umrissen, wird das Angebot maßgeblich von politischen Entscheidungen beeinflusst. Das bedeutet zugleich, dass Kursträger in den meisten Fällen nicht unabhängig von politischen Gegebenheiten über Struktur oder Inhalte ihrer Bildungsangebote entscheiden können. Österreichweit unterscheiden sich Bildungsanbieter hinsichtlich ihrer Organisation und ihren Zielgruppen teils stark und reichen von etablierten Institutionen bis hin zu kleineren Vereinen mit diversen, mitunter sozialen Schwerpunkten. Finanziert werden die Anbieter aus unterschiedlichen Quellen. Ausreichend Fördermittel bereit zu stellen, kann eine Herausforderung darstellen, was auch hinsichtlich der Zugänglichkeit für Deutschlernende problematisch ist. Es greift zu kurz, die Problematik ausschließlich auf ein unzureichendes Angebot zu reduzieren (Krumm, 2024). Vielmehr ist es erforderlich, die vorhandenen Fördergeber sowie die Ursachen für das offenbar begrenzte Angebot an Fördermaßnahmen zu analysieren. Auf welche Quelle bei der Förderung der Bildungsanbieter zurückgegriffen wird, zeigt sich mitunter von der Zielgruppe des Angebots und der Kursart abhängig. In vielen Fällen sind die Anbieter auf die finanzielle Förderung von staatlicher Seite angewiesen, wobei zwischen Bundesmitteln und Förderung seitens Länder und Gemeinden unterschieden werden kann. Auch private Spenden fließen in viele Bildungsangebote mit ein. Individuelle Förderungen von staatlicher Seite für DaZ-Lernende gibt es zum Beispiel über das Arbeitsmarktservice (AMS) oder durch den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF, o.J. Abs. 1). Auch der Bund und die jeweiligen Bundesländer bieten Möglichkeiten zur finanziellen Unterstützung einzelner Personen an. Dazu würden etwa Auszahlungen des Bundeszuschusses im Rahmen der Integrationsvereinbarung zählen (Bundesministerium für Inneres, o. J.).

Der ÖIF ist ein bedeutendes Element der Integrationspolitik in Österreich. Er ist dem Bundeskanzleramt unterstellt und verantwortet Integrationsförderung, Deutschkurse, Werte- und Orientierungskurse sowie Integrationsvereinbarungen. Bislang erfolgte die Nennung des ÖIF ausschließlich im Zusammenhang mit dem Integrationsgesetz (IntG, Bundeskanzleramt 2017/2022). Eine spezifische Auseinandersetzung mit seinem Leistungsprofil ist wesentlich, um ein umfassendes Verständnis der institutionellen Rahmenbedingungen zu erlangen.

Die Zertifizierung von Deutschkurseinrichtungen ist eine zentrale Aufgabe des ÖIFs gemäß Integrationsgesetz §16b (ebd.). Richtwert für eine Zertifizierung der Kursträger ist das Beinhalten der Kurse einer Alphabetisierung in lateinischer Schrift oder Sprachvermittlung auf den Niveaustufen A1 bis B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS).

Außerdem haben die Deutschkurse:

Themen des Alltags mit staatsbürgerschaftlichen Elementen und Themen zur Vermittlung der Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung zu enthalten und sollen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich befähigen. Der Österreichische Integrationsfonds kann nach Rücksprache mit den zertifizierten Kursträgern in deren Räumlichkeiten Prüfungen zum Abschluss jedes Kursniveaus abhalten (§13 IntG; Bundeskanzleramt, 2017/2022).

Eine Zertifizierung der Kursträger seitens des ÖIF erfolgt auf Antrag für bis zu drei Jahre und kann anschließend mittels eines schriftlichen Antrags wiederum um drei Jahre verlängert werden (§16b Abs. 2). Die Bundesministerin kann durch Verordnungen die Kursinhalte samt Lernzielen, Lehrmethoden, Qualifikationsanforderungen der Lehrkräfte, Vorgaben zur Kursbestätigung, detaillierten Bestimmungen zur Durchführung der Kurse, Regelungen zu Dokumentationspflichten und zur Verlässlichkeit von Lehrkräften und Kursträgern festlegen (Abs. 3). Der ÖIF kann dabei Auflagen zur Qualitätssicherung vorschreiben und die Zertifizierung ebenfalls wieder entziehen, wenn Vorgaben und Anforderungen in den genannten Aspekten nicht erfüllt werden oder in zwölf aufeinanderfolgenden Monaten kein Kurs stattgefunden hat (Abs. 4). Um Deutschkurse zu evaluieren können Mitarbeitende des ÖIFs jederzeit und unangekündigt den Kursen beiwohnen. Zertifizierte Kursträger haben dem ÖIF alle relevanten Informationen zu den Kursterminen mitzuteilen, wobei auch personenbezogene Daten der Teilnehmenden (Name, Geburtsdatum, Staatsangehörigkeit, Sozialversicherungsnummer, Wohnadresse) zur Organisation der Überprüfungen übermittelt werden müssen (Abs. 5).

Der ÖIF hat also erheblichen Einfluss auf die Gestaltung der Deutschförderung in Österreich, vor allem im Bereich der Integrationskurse für Migrant:innen und Geflüchtete. Zusammenfassend reicht der Einfluss dabei von der Zertifizierung der Kursträger, über Prüfungen und Kursabschlüsse der Teilnehmenden (die Voraussetzung für Aufenthaltstitel oder Staatsbürgerschaftsanträge darstellen) bis hin zur inhaltlichen Gestaltung der Kurse. Sowohl die zu vermittelnden Sprachniveaus als auch der Umstand, dass Werte- und Orientierungswissen (welches Themen zur österreichischen Rechts- und Gesellschaftsordnung beinhaltet) vermittelt werden müssen, wird seitens des ÖIF vorgegeben. Auch die schlussendliche Kontrolle und Evaluierung obliegt dabei dem ÖIF (IntG, Bundeskanzleramt, 2017/2022). Die Sprachförderung erfährt durch die Standardisierung eine erhöhte Einheitlichkeit, was im Kontext des Integrationsgesetzes

als sinnvoll erachtet werden kann. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass pädagogische Gestaltungsräume dadurch begrenzt werden. Institutionen, die die ÖIF-Richtlinien erfüllen, sind berechtigt, offiziell geförderte Kurse anzubieten, während kleinere, gemeinschaftsbasierte Bildungseinrichtungen teilweise ausgeschlossen bleiben können. Es lässt sich zudem kritisch anmerken, dass die Schwerpunktsetzung vornehmlich auf dem Erwerb formaler Sprachniveaus liegt, wodurch Aspekte wie sprachliche Teilhabe in geringerem Maß berücksichtigt werden. Die Integrationspolitik, die in Österreich verfolgt wird, ist restriktiv und verpflichtet Migrant:innen zum Erlernen der Amtssprache, indem Deutschkenntnisse für den Erwerb einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis vorausgesetzt werden (dieser Umstand gilt jedoch nur für Personen, die nicht aus einem anderen EU-Land stammen) (Fritz, 2024, S. 185). Im Gegensatz zum Erlernen formaler Sprachniveaus rücken Themen wie Diskriminierungserfahrungen in den Hintergrund und erhalten im Rahmen der standardisierten Lernziele nur begrenzte Beachtung. Derartige Inhalte könnten sich jedoch als strukturell und individuell wertvoll erweisen, vor allem da die primäre Zielgruppe des ÖIF, in Übereinstimmung mit seinen Aufgabenbereichen, vor allem Drittstaatsangehörige umfasst (§1 Abs. 2 IntG, Bundeskanzleramt, 2017/2022)

Die Zielgruppe der Deutschförderung für Erwachsene in Österreich besteht hingegen nicht ausschließlich aus Personen mit Drittstaatsangehörigkeit, die vom Integrationsgesetz und der Erfüllung der Integrationsvereinbarungen direkt betroffen sind. Sie beinhaltet auch Lernende mit Staatsbürgerschaften anderer EU-Mitgliedsländer. Personen, die bereits einen oder mehrere Bildungsabschlüsse in einem anderen EU-Land erworben haben, verfügen über andere Voraussetzungen und Bedürfnisse in ihrem Lernprozess als Lernende mit begrenzter Bildungserfahrung (s. Kapitel 2.1.1). Diese Vielfalt in Bildungsbiografien und Bedürfnissen von Lernenden wirkt sich nicht nur auf die Gestaltung der einzelnen Deutschfördermaßnahmen aus, sondern auch auf die Auswahl der jeweiligen Fördergeber.

Weitere Fördermöglichkeiten für Anbieter von Integrations- und Deutschkursen in Österreich ergeben sich unter anderem auf europäischer Ebene und seitens der EU. So unterstützt beispielsweise auch der Europäische Sozialfonds (ESF) Projekte zur Sprachförderung und Integration von Migrant:innen. Die Förderung richtet sich primär an Bürger:innen der Europäischen Union sowie an Personen, die sich rechtmäßig in einem Mitgliedstaat der EU aufhalten oder dort beschäftigt sind. An Fördermaßnahmen, die aus ESF-Mitteln mitfinanziert werden, können mitunter also auch Drittstaatsangehörige teilnehmen. Unter dem Schwerpunkt „Zugang zu lebenslangem Lernen“ finanziert das

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen des ESF+ Programms auch Projekte mit dem Ziel qualitativ hochwertige Bildungsangebote flächendeckend anzubieten (Europäischer Sozialfonds, o. J. -a). Der ESF+ agiert mit der Intention, allen Menschen gleiche Chancen sowohl im Bildungsbereich und am Arbeitsmarkt als auch in der gesellschaftlichen Teilhabe zu ermöglichen. Investitionen in Bildung und in das lebenslange Lernen sollen dabei vor allem der Inklusion der von Armut und Ausgrenzung betroffenen Personen zugutekommen (Europäischer Sozialfonds, o. J., b).

Auch die Initiative „Level Up-Erwachsenenbildung“ zählt zu den wichtigsten Förderern der Basisbildung in Österreich. Es handelt sich dabei um eine Kooperation des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Länder gemäß Art. 15a B-VG (Level Up – Erwachsenenbildung, o. J.).

Das im Jahr 2012 gestartete Projekt „Initiative Erwachsenenbildung“ verfolgt seit seiner Gründung das Ziel, Jugendlichen und Erwachsenen kostenfreien Zugang zum Erwerb grundlegender Kompetenzen sowie Bildungsabschlüsse zu ermöglichen. Die in Wien angebotenen Basisbildungskurse werden im Rahmen der Initiative „Level Up – Erwachsenenbildung“ durch Mittel des Europäischen Sozialfonds, des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie der Magistratsabteilung 17 (Integration und Diversität) finanziell unterstützt. Auch in anderen Bundesländern gibt es die Initiative „Level-Up Erwachsenenbildung“, wobei die Rahmenrichtlinien österreichweit dieselben sind. Diese allgemein einheitlichen Rahmenbedingungen richten sich nach den Anforderungen der Fördergeber, des ÖIFs und der Level-Up-Erwachsenenbildung (Level-Up Erwachsenenbildung, 2024, S. 6).

Es lässt sich festhalten, dass die Ausgestaltung und Zugänglichkeit von Deutschfördermaßnahmen primär durch die Zielsetzungen und institutionellen Strukturen der jeweiligen Förderinstitutionen determiniert werden. Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) setzt integrationspolitische Maßnahmen insbesondere für Drittstaatsangehörige um, während der Europäische Sozialfonds (ESF) arbeitsmarktpolitische Ziele im Rahmen der Europäischen Union verfolgt. Unterschiedliche Förderansätze bestimmen, wer Zugang zu Bildungsangeboten erhält und welche Bedingungen gelten. Menschen mit Betreuungspflichten stoßen dadurch oft auf zusätzliche Hürden. Deshalb müssen die Förderlogiken kritisch geprüft und an den tatsächlichen Teilhabebedarf angepasst werden.

2.4 Ziele der Erwachsenenbildung

Die OECD-Publikation „Bildung auf einen Blick“ zeigt auf, dass Bildungsaufstiege in Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern weniger häufig sind (OECD, 2017). Die intergenerationale Bildungsmobilität erweist sich ebenfalls als eingeschränkt (Vogtenhuber et al., 2012, S. 124). Der Begriff „Bildungsvererbung“ beschreibt dieses Phänomen (Schnell/Vater, 2018, 01-2). Um damit einhergehenden negativen Effekten entgegenzuwirken, muss an mehreren Punkten angesetzt werden. Die Rolle der Erwachsenenbildung innerhalb dieser Problematik wurde bisher noch wenig untersucht, kann aber eine Möglichkeit darstellen, individuelle Bildungswege in der folgenden Generation positiv zu beeinflussen (vgl. ebd.).

Wie Bremer und Teiwes-Kügler (2018, 03-2) beschreiben, stellen Weiterbildungsphasen bedeutsame Zeiträume im Leben dar, in denen zentrale Entscheidungen für den weiteren Lebensverlauf, insbesondere im Hinblick auf eine mögliche Verbesserung der sozialen Lage, getroffen werden. Im Text „Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in Bildungsaufstiegen“ beschreiben die beiden Verfasser:innen, dass derartige Prozesse nicht ausschließlich auf individuellen Überlegungen beruhen, sondern von gesellschaftlich-politischen Ordnungsvorstellungen und Orientierungsmustern bestimmt werden. Die daraus resultierenden „Gesellschaftsbilder“ stehen in direktem Bezug zur strukturellen Ordnung, was bedeutet, dass auch die persönliche Weiterbildungs- und Lernpraxis von Habitus und Gesellschaftsbild nicht unberührt bleiben. Den Weiterbildungseinrichtungen schreiben Bremer und Teiwes-Kügler (2018, 03-2) nach der Beleuchtung von insgesamt drei Fallbeispielen eine ambivalente Rolle zu:

Weiterbildungseinrichtungen kommen in diesen Prozessen einerseits als Ermöglicherinnen von emanzipativen und horizonterweiternden Erfahrungen in den Blick. Andererseits aber zeigen insbesondere die Beispiele zwei und drei, dass das Weiterbildungswesen – gewollt oder ungewollt – dazu tendiert, Personen zu privilegieren, die eine Disposition für individuelle Leistungskonkurrenz und Durchsetzung mitbringen. (Bremer/Teiwes-Kügler, 2018, 03-9)

Der Erfolg oder Misserfolg der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten wird oft als vom Individuum abhängig dargestellt, während soziale Mechanismen der (im vorangegangenen Zitat erwähnten) Selektion seitens Bildungseinrichtungen selten anerkannt werden. Die strikte und disziplinierte Handlungsfähigkeit, die von den Einrichtungen jedoch erwartet werden, kann nicht von allen Lernenden gleichermaßen erbracht werden. „Es wäre wichtig für das Weiterbildungswesen, dies gründlich zu reflektieren (...) und Konzepte zu entwickeln, die einem breiteren Spektrum sozialer

Milieus die Möglichkeit zu sozialer Mobilität und emanzipatorischer Weltverfügung eröffnen“ (Bremer/Teiwes-Kügler, 2018, 03-9).

Aussagen und Bedürfnisse der Zielgruppe hinsichtlich Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildungsmöglichkeiten unterscheiden sich mitunter stark voneinander. Allerdings lässt sich auch das Angebot vielfältig gestalten. Die didaktische Konzeption der Erwachsenen- und Weiterbildung reflektiert dabei die gesellschaftliche Auffassung und Interpretation von Zeit, wie Gruber und Zeuner (2020, 01-2) an den sich verändernden Angeboten ablesen. Starre Lernformate wie Vorträge würden immer mehr durch flexiblere und vielfältigere Lernarrangements erweitert und teils ersetzt werden. Diese Anpassung entspräche den individuellen und gesellschaftlichen Zeitregimen weitaus mehr, als starre Formate und resultierte aus dem verstärkten Einfluss kommunikativer Elemente und den individuellen Bedürfnissen und zur Verfügung stehenden Ressourcen der Lernenden (ebd.). Die Anpassung des Angebots an Bedürfnisse Lernender und die Zugänglichkeit unterschiedlicher Lernformate wird sowohl durch technischen als auch gesellschaftlichen Fortschritt begünstigt. Dadurch hat sich der Bildungszugang im Verlauf des letzten Jahrhunderts erheblich verändert. Auch die Schaffung verbesserter Bildungschancen für sozial benachteiligte Gruppen ist laut Forschenden, wie etwa Schnell und Vater (2018, 01-2) nicht von der Hand zu weisen. Dennoch muss das Bildungswesen immer wieder kritisch überdacht werden, da es in vielen Fällen schließlich selbst zur Sprachenungerechtigkeit beiträgt. Oft wird dabei auf den Umstand vergessen, dass es zu den zentralen Aufgaben des Bildungswesens zählen sollte, Lernende nicht nur auf vielfältige Herausforderungen vorzubereiten, sondern ihnen zugleich den Zugang zu mehreren Sprachen und deren Verwendung zu erleichtern (Krumm, 2022, S. 315). Zusammenfassend gäbe es mehrere Möglichkeiten und Ansatzpunkte, das Bildungssystem mit Hilfe der technischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Fortschritte zielführend weiterzuentwickeln. Die Intention dabei sollte sein, jene Möglichkeiten, von denen bereits Gebrauch gemacht werden könnte, auch in das Sprachangebot zu implementieren und von Fortschritt und Unbekanntem nicht zurückzuschrecken. Der Begriff „Zielführung“ im Kontext der Erwachsenenbildung wirft jedoch die Frage auf, welche inhaltlichen Konzepte und Definitionen mit ihm verbunden sind. Dabei ist zu reflektieren, welche impliziten Annahmen über Bildung und gesellschaftliche Teilhabe damit einhergehen. Die nachfolgenden Unterkapitel beschäftigen sich mit diesen Fragen und zentralen Aspekten, die auch innerhalb meiner eigenen Erhebung von Bedeutung sind.

2.4.1 Lernziele: Emanzipatorische Idee oder Zweckerfüllung

Die „Sustainable Development Goals“ (SDGs) der UN beinhalten als Ziel eine „Hochwertige Bildung“ (Österreichische UNESCO-Kommission, o.J.). Diesbezüglich sollen eine „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung, sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen“ umgesetzt werden. Begründung für die Formulierung dieses Ziels stellt dar, dass Bildung Lernende in jedem Alter dazu ausstatte, verantwortliche Weltbürger:innen zu sein. Menschenrechte, Gleichberechtigung der Geschlechter und ökologische Nachhaltigkeit werden für die Umsetzung dieses Ziels vorausgesetzt, für das die Stärkung des Bildungssektors mittels Investitionen sichergestellt werden soll (ebd.)

Der Europäische Rat sprach im Jahr 2018 das Anliegen an die EU-Mitgliedsländer aus, im Sinne des lebenslangen Lernens für qualitätssichernde Maßnahmen und Standards für Bildungsanbieter zu sorgen (Amtsblatt der Europäischen Union 2018/C 189/01). Die Vereinten Nationen und die EU weisen auf die Bedeutung der Förderung im Erwachsenenbildungsbereich für eine gleichberechtigte Gesellschaft hin. Allerdings steht sich das Bildungswesen in vielen Ländern hinsichtlich der Sprachengerechtigkeit selbst im Weg, indem wenig zielführend an einem defizitorientierten Blick festgehalten wird (Krumm, 2022, S. 316).

Auch die österreichische Politik steht vor Herausforderungen, die aus der Anwendung überholter Maßstäbe im Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit resultieren. Das Erstellen von Gesetzen stellt einen langwierigen Prozess dar, wohingegen gesellschaftliche Entwicklungen und individuelle Bedürfnisse Lernender von ständiger Veränderung geprägt sind. Seit 2019 existiert ein einheitliches Curriculum für die Basisbildung, das dazu beitragen soll, Lernergebnisse vergleichbar darzustellen (Level-Up Erwachsenenbildung, 2024, S. 6). Das Curriculum soll die Integrationsvereinbarung umsetzen, deren Einhaltung vom ÖIF etwa durch Sprachtests geprüft wird. Die Arbeitsfähigkeit der Kursteilnehmenden spielt eine zentrale Rolle innerhalb dieses Curriculums. Das hat zur Folge, dass die Kommunikation mit arbeitsmarktbezogenen Institutionen, insbesondere dem Arbeitsmarktservice (AMS), zu einer wesentlichen Voraussetzung für die Umsetzung der curricularen Ziele geworden ist (ebd.; Ganglbauer/Hrubesch 2019, S. 211).

Bei diesen Zielen handelt es sich nicht zwangsläufig auch um Wünsche von Lernenden. Ganglbauer und Hrubesch (2019, S. 211) äußern sich diesbezüglich ebenfalls kritisch, denn obwohl eine Aufenthaltserlaubnis oder ein Schulabschluss beachtenswerte Ziele seien, könne den Lernenden nicht die volle Verantwortung über die Umsetzung

dieser Ziele zugeteilt werden: Arbeitsplätze werden schließlich nicht durch Lernerfolg geschaffen (ebd.).

Die Ausprägung der Lesekompetenz etwa wirkt sich auf die Erwerbstätigkeit dennoch aus. Wie im Rahmen einer PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) im Jahr 2011 veröffentlicht wurde, ist die Erwerbstätigkeit in der Gruppe von Menschen mit hoher Lesekompetenz sehr viel höher (81%), verglichen mit Menschen mit geringer Lesekompetenz (62%) (Statistik Austria, 2013). Das AMS bestätigte diese Tendenz mit der Information, dass Niedrigqualifizierte die größte Gruppe der Erwerbslosen in Österreich darstellen (ebd.). Die Bedeutung der Umsetzung curricularer Ziele, insbesondere der Entwicklung und Förderung sprachlicher Kompetenzen, soll nicht infrage gestellt werden. Dennoch wäre eine kritische Reflexion politischer und pädagogischer Verhältnisse auch innerhalb des Curriculums für Basisbildung sinnvoll und in vielen Fällen einer Ausrichtung auf gesellschafts- und arbeitsmarktpolitischen Zielen vorzuziehen (Ganglbauer/Hrubesch, 2019, S. 211).

Unter Berücksichtigung der Integrationsvereinbarung als gesellschaftliches Ziel lässt sich in Anlehnung an Ganglbauer und Hrubesch (2019, S. 213) argumentieren, dass die emanzipatorische Idee von Bildung zugunsten einer Zweckerfüllung verschoben wird. Lernen diene demnach nicht mehr primär der Entwicklung von Kritikfähigkeit oder Emanzipation, sondern vorwiegend der Stabilisierung und Reproduktion bereits vorhandener Ordnungen und gesellschaftlicher Strukturen. Negativen Symptomen von Bildungsvererbung wird dadurch nicht ausreichend entgegengewirkt: „Basisbildung, die auf Handlungsfähigkeit abzielt, muss über allgemein gesellschaftlich-politische bzw. berufliche Bedarfe (z.B. Bestehen der Prüfung für die Integrationsvereinbarung, Erfüllen konkreter Anforderungen eines Arbeitsplatzes, ...) hinausgehen, ohne diese zu ignorieren“ (Wurzenrainer/Hrubesch, 2014, S. 29).

Bildung sollte sich nicht auf die Brauchbarkeit für den Arbeitsmarkt beschränken und dennoch wird sie vermehrt als Anpassungsmaßnahme an ökonomische und technologische Bedingungen genutzt (Gruber, 2001, S. 102). In Kontrast dazu steht der emanzipatorische Anspruch der Erwachsenenbildung, welcher sich auf die Entwicklung von Kritikfähigkeit bezieht. Für deren Ausbau sind Reflexionsvermögen und eine aktive Auseinandersetzung erforderlich: Lernende benötigen Erfahrungen mit Teilhabe und Autonomie (ebd., S. 103).

2.4.2 Verbesserung der Zugänglichkeit in Bezug auf die eigene Forschungsarbeit

Das Rollenverständnis von Lehrende:r und Lernende:r bringt gewisse Widersprüche mit sich. Elemente wie Anpassung oder Unterordnung stehen in starkem Kontrast zu Autonomie (Gruber, 2021, S. 103). Eine am lernenden Subjekt orientierte Gestaltung des Bildungsangebotes kann hierbei einen Ausgleich schaffen (Schlögl, 2023, S. 17). Um das zu ermöglichen, soll Bildung nicht standardisiert, sondern kontextgebunden stattfinden. Das wird ermöglicht, indem Bildungsangebote wie auch Lehrende nicht an abstrakten Lehrplänen oder festgelegten Methoden festhalten, sondern diverse Lebenskontexte und Handlungsfähigkeiten miteinbeziehen (Schlögl, 2023, S. 16). Gleichmaßen sind sämtliche Motivationen Lernender als legitim anzusehen. Die Anerkennung dessen, dass Lernende mit dem Wahrnehmen von Bildungsangeboten unterschiedliche Ziele verfolgen, stellt eine Grundvoraussetzung dafür dar, Bildung als einen selbstbestimmten und emanzipatorischen Prozess zu ermöglichen. Eine Reduktion des Bildungsverständnisses auf Anpassungsprozesse - etwa im Sinne von Qualifizierungen für den Arbeitsmarkt - oder individualisierte Selbstoptimierung verhindert, dass Lernende eigene Positionen kritisch reflektieren und gesellschaftliche Strukturen hinterfragen. Mit Rücksicht auf das Ziel emanzipatorischer Bildung sollte es ermöglicht werden, den eigenen Lernprozess aktiv mitzugestalten oder zu verändern (ebd., S. 16).

Nach Simone de Beauvoirs (1992) Ansatz und Auffassung von Emanzipation entsteht Teilhabe, wenn gesellschaftliche Positionen selbst ausgehandelt statt zugeteilt werden. Deutschkurse für erwachsene Lernende müssen Räume eröffnen, in welchen Teilhabe tatsächlich selbstbestimmt stattfinden kann. Emanzipation ist ein aktiver Prozess, weshalb Lernende nicht als passive Empfänger:innen von Bildung betrachtet werden dürfen. Gleichberechtigung und Teilhabe wird nicht durch das Schaffen von Bildungsangeboten „gewährt“. Wie an mehreren Stellen innerhalb des Theoriekapitels dargestellt, kann die Entwicklung bedarfsorientierter Bildungsangebote Zugangsbarrieren reduzieren und selbstbestimmte Teilhabe fördern. Dennoch sollte kritisch geprüft werden, inwiefern institutionelle Rahmenbedingungen die tatsächliche Zugänglichkeit beeinflussen. Die zentralste Möglichkeit seitens Bildungsanbieter:innen besteht darin, Sichtweisen Betroffener zu erfragen, deren Bedürfnisse ernst zu nehmen und in die Gestaltung der Angebote einzubeziehen. Entscheidend ist dabei, sich bestehende Grenzen bewusst zu machen und nicht in eine letztlich bevormundende

Haltung zu verfallen. Um paternalistische Ansätze zu vermeiden, sollte die Entwicklung von Unterstützungsangeboten stets unter Berücksichtigung von Machtstrukturen erfolgen.

Diese Aspekte dienten als Basis für die geplante Datenerhebung und wurden hinsichtlich der Zugänglichkeit von Deutschförderangeboten für Personen mit Betreuungspflichten miteinbezogen. Im Rahmen meiner Untersuchung sollten direkt betroffene Personen in den Mittelpunkt gestellt werden. Damit unterschiedliche Perspektiven zielführend sichtbar gemacht werden konnten, wurde in Vorbereitung auf eine Umfrage unter betroffenen Lernenden ein Expert:inneninterview mit Mitarbeiter:innen eines Spracheninstituts durchgeführt.

3 Methodisches Vorgehen

Datenmaterial zu Handlungen, Ereignissen und Prozessen kann in unterschiedlichen sprachlichen oder medialen Formen vorliegen (Legutke, 2022, S. 65). Um die Forschungsziele zu erreichen, wurde eine phänomenologische Herangehensweise gewählt: Das Erleben und Wahrnehmen des Deutschförderangebots für Personen mit Kinderbetreuungspflichten wurde aus unterschiedlichen Perspektiven betroffener Personen rekonstruiert (Aeppli et al., 2014, S. 136). Bei Interviewtranskripten oder Beobachtungen handelt es sich um qualitative Daten, deren Auswertung nicht auf eine Generalisierbarkeit, sondern auf das Verstehen individuellen Handelns und Erlebens in konkreten Situationen abzielt. Der Methodenstrang der qualitativen Forschung ermöglicht einen holistischen Blick auf Untersuchungsgegenstände (Settinieri et al., 2014, S. 21f). Durch offene Fragestellungen werden komplexe Aspekte differenziert bearbeitet. Teilnehmende können ihre Antworten frei formulieren und eigene Sichtweisen einbringen. Qualitative Forschungsansätze werden aus diesem Grund auch als explorativ-interpretativ beschrieben (Grotjahn, 1987, S. 55).

Das vorliegende Kapitel widmet sich dem methodischen Vorgehen im Kontext des Forschungsprojekts. Im ersten Schritt erfolgen eine Begründung und Beschreibung des gewählten Untersuchungsdesigns. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die schriftlichen Ausführungen durch eine Grafik unterstützt. Daraufhin werden die gewählten Erhebungsmethoden sowie jene Methoden, die für die Aufbereitung und Auswertung der Daten ausgewählt wurden, beschrieben. Im Anschluss wird auf Gütekriterien und relevante ethische Überlegungen in der Datenerhebung und -auswertung eingegangen.

3.1 Untersuchungsdesign

Der Bereich der Sprachförderung für Erwachsene stellt ein breites Forschungsfeld dar. Durch den Fokus der Erhebung auf die Stadt Wien wurde eine Eingrenzung dieses Forschungsfeldes vorgenommen. Die Beschäftigung mit einer spezifischen Zielgruppe der Sprachförderung, Personen mit Kinderbetreuungspflichten, stellte eine weitere Eingrenzung dar. Dennoch sollte die Vielschichtigkeit des Forschungsfeldes nicht vernachlässigt und das Untersuchungsdesign an einhergehende Herausforderungen angepasst werden. Um die Fragestellungen valide zu beantworten, wurde eine Methodentriangulation eingesetzt. In Abhängigkeit zu den Forschungsfragen wurde dafür ein sequenzielles qualitatives Forschungsdesign entworfen. Als Methoden wurden das

Expert:inneninterview und der Offene Fragebogen gewählt.

Im Rahmen von Expert:inneninterviews werden Personen befragt, die durch ihre Expertise als Repräsentant:innen ihrer Handlungsfelder agieren (Riemer, 2022, S. 162). Zur Erschließung des Forschungsfeldes und für die Bearbeitung der beiden Forschungsfragen wurde ein Interview mit Mitarbeiter:innen eines Instituts, das Deutschförderung in Kombination mit paralleler Kinderbetreuung anbietet, geführt. Die Erfahrungswerte der Expert:innen konnten Einblicke in die Organisation des Angebotes liefern. Anschließend erfolgte eine weitere Datenerhebung mit offenem Fragebogen, der eine größere Bandbreite an Perspektiven erlaubte (Settinieri et al., 2014, S. 20f). Teilnehmende dieser zweiten Datenerhebung waren Teil der Zielgruppe für Deutschförderung für Personen mit Kinderbetreuungspflichten. Hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse und Erstsprachen handelte es sich dabei um eine sehr heterogene Gruppe, weshalb der Fragebogen in häufige Erstsprachen der Teilnehmer:innen übersetzt wurde. Für den Einbezug der Lebensrealitäten betroffener Personen war wesentlich, ihre eigenen Sichtweisen und Meinungen gezielt einzuholen.

Die Daten beider Erhebungen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Erzielte Ergebnisse beider Sequenzen wurden anschließend in Verbindung gebracht und einander in einer Analyse gegenübergestellt. Im Folgenden wird das Forschungsdesign in Form einer grafischen Darstellung veranschaulicht:

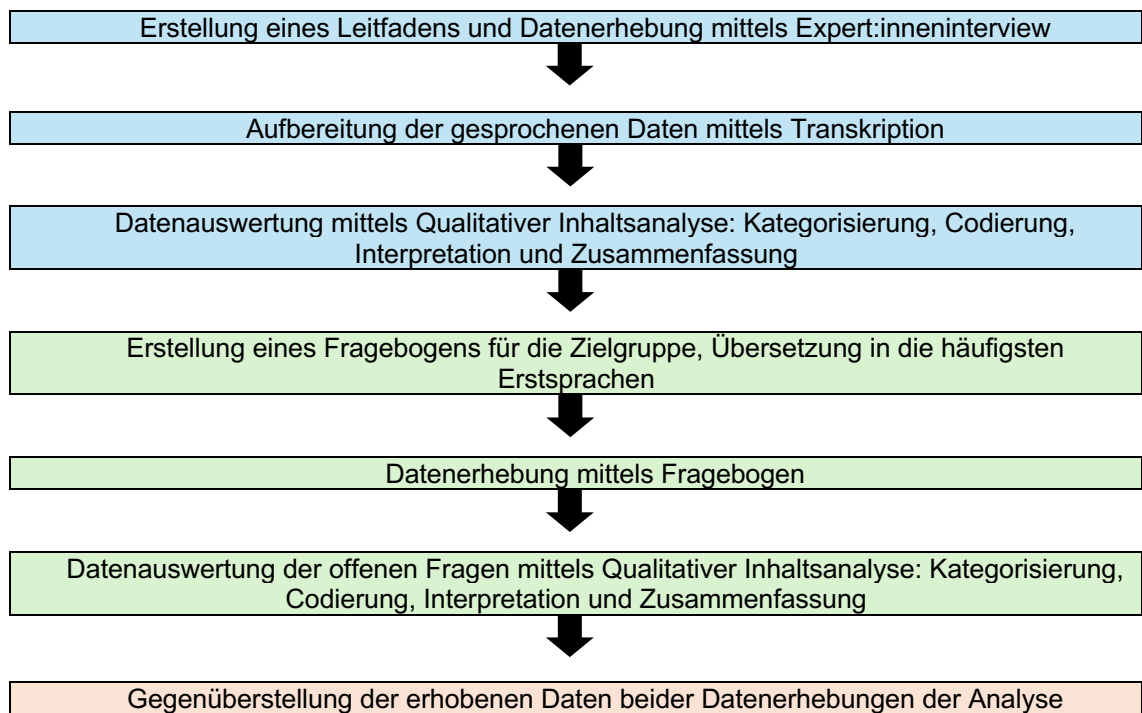


Abbildung 1: Darstellung der einzelnen Phasen des Forschungsprojekts

3.2 Datenerhebung

Die folgenden Unterkapitel erläutern die verwendeten Forschungsmethoden. Zunächst wird das Expert:inneninterview als qualitative Methode der Datenerhebung dargestellt. Im Anschluss wird das methodische Vorgehen während der praktischen Durchführung beschrieben, wobei insbesondere die Kriterien der Auswahl der Teilnehmenden thematisiert werden. Im folgenden Abschnitt erfolgt die Darstellung der zweiten Datenerhebungsmethode, wobei wiederum die zugrundeliegenden methodischen Konzepte als auch die Auswahlkriterien und Merkmale der Teilnehmenden systematisch beschrieben werden.

3.2.1 Expert:inneninterview: Aufbau und Durchführung

Das Expert:inneninterview ist eine qualitative Interviewvariante. Als solche hat sie zum Ziel, möglichst reichhaltige und tiefgründige Daten zu erheben. Das Ziel qualitativer Forschung ist im Gegensatz zur quantitativen Forschung nicht die statistische Repräsentativität der Ergebnisse; stattdessen wird sich an inhaltlichen Aspekten und persönlichen Perspektiven orientiert. Die gewonnenen Einblicke können in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden. Vor allem bezüglich organisationsstruktureller Fragestellungen ist das Einbeziehen von Expert:innen als Wissensquelle sinnvoll (Riemer, 2022, S. 162). Die interviewten Expert:innen sollen im Rahmen der Interviews dazu motiviert werden, sowohl ihr fachliches Wissen als auch ihre erfahrungsbasierten Kenntnisse systematisch darzulegen. (Riemer, 2022, S. 169). Die Gestaltung der Interviews orientiert sich deshalb an einem möglichst natürlichen Gesprächsverlauf, wobei auch Vagheit und Nicht-Wissen ausgedrückt werden können. Da die Antwortmöglichkeiten bei qualitativen Interviews nicht eingeschränkt werden, kann den Teilnehmenden Raum für Elaborationen oder Erklärungen gegeben werden. Dieser Umstand bedingt gleichermaßen, dass sich Teile der erhobenen Daten auch als irrelevant herausstellen können. Es liegt an der Person, die das Interview führt, die Menge an irrelevanten oder oberflächlichen Informationen gering zu halten (ebd., S. 170). Eine sorgfältige Vorbereitung des Interviews stellt einen zentralen Erfolgsfaktor dar. Qualitative Interviewformen unterscheiden sich hinsichtlich des Grades der Gesprächslenkung. Expert:innenwissen umfasst Fakten-, Prozess- und Deutungswissen, weshalb die Interviewführung einen themenzentrierten Dialog erfordert: Expert:inneninterviews haben zum Ziel, Wissen zu bestimmten Bereichen zu erfragen.

Obwohl die Erhebungssituation nicht vollständig standardisiert ist, folgt das Gespräch einer festgelegten Struktur, die den Verlauf maßgeblich bestimmt. Expert:inneninterviews werden deshalb auch als semi-strukturierte Form qualitativer Interviews beschrieben. Ein Leitfaden dient zur Strukturierung des Gesprächs (ebd., S. 174). Innerhalb dieses Leitfadens sollte nicht von offenen Erzählimpuls abgesehen werden, da Expert:innen als Interviewpartner:innen über spezifisches Wissen verfügen, welches der interviewenden Person zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht bekannt ist. Demzufolge bieten offene Fragen einen hohen Erkenntniswert. Der Einsatz von thematischen Impuls kann sich als besonders gewinnbringend erweisen, wenn die Interviewpartner:innen bereit sind, fundiertes Wissen differenziert zu teilen (ebd.).

Folgende Punkte stellten die Fokusbereiche des Interviews im Rahmen des Forschungsprojekts dar: (1) Die Planung, bzw. Organisation der parallelen Kinderbetreuung (zeitliche Aspekte, Räumlichkeiten und Kosten der Kinderbetreuung), (2) das Personal für die Kinderbetreuung (Anstellung und Ausbildung), (3) die Kinder und deren Betreuung (Gruppenkonstellationen, Aktivitäten, Anzahl/Alter der Kinder etc.) und zuletzt (4) die Zielgruppe der DaZ-Kurse (Zugang zur Deutschförderung und Information der Zielgruppe aus Sicht der Expert:innen). Im Leitfaden (s. Anhang) wurden für den Untersuchungsgegenstand und die Forschungsintentionen relevante Aspekte stichwortartig und in (offenen) Fragen festgehalten (Riemer, 2022, S. 170). Bei seiner Erstellung wurde auf einen angemessenen Umfang geachtet. Im Gesprächsverlauf fungierte er als thematische Orientierungshilfe und nicht als strikter Ablaufplan, entsprechend der typischen Vorgehensweise (ebd.).

Das Expert:inneninterview wurde im Juli 2024 in den Räumlichkeiten eines Sprachlerninstitutes in Wien durchgeführt und dauerte insgesamt 53 Minuten. Die Teilnehmenden wurden über die Anonymisierung ihrer Aussagen, die Inhalte ihrer Einwilligung und die Audioaufnahmen des Gesprächs in Kenntnis gesetzt (gemäß Dresing/Pehl, 2024, S. 16). Für das Interview sollte eine Gesprächssituation geschaffen werden, die sich für die Beteiligten möglichst natürlich anfühlte. Das Interview wurde aus mehreren Gründen mit zwei Gesprächspartner:innen simultan durchgeführt: Die Expert:innen sind in unterschiedlichen Fachbereichen tätig und übernehmen verschiedene Funktionen im Institut, wodurch eine Diversität an Perspektiven einbezogen und die Datenbasis erweitert werden konnte. Eine Expert:in eröffnete die Perspektive der organisatorischen und inhaltlichen Projektleitung, wohingegen die zweite Expert:in die Perspektive der Tätigkeit im direkten Kontakt mit Teilnehmer:innen der Deutschkursen verstärkt einbringen konnte. Das Interviewsetting wurde so gestaltet,

dass eine vertraute und störungsfreie Atmosphäre geschaffen wurde, welche den Befragten umfassende und differenzierte Darstellungen ihrer Erfahrungen und Einschätzungen ermöglichte. Die Möglichkeit zur gegenseitigen Ergänzung und Korrektur wurde dabei gezielt gefördert. (Riemer, 2022, S. 169).

Weil die Teilnehmenden von sich aus wenig über persönliche Wünsche oder Verbesserungsvorschläge sprachen, wurde nach jedem Fokusbereich spezifisch nach entsprechenden Einschätzungen gefragt. Dadurch konnten konkrete Ideen der Expert:innen erhoben werden. Mit Rücksicht auf die Konzeption des Fragebogens in der zweiten Forschungsphase wurden hilfreiche Anmerkungen und konkrete Vorschläge eingebracht. Die semi-strukturierte Gestaltung des Interviews erwies sich somit als angemessen und zielführend.

Die gesamte Analyse des Expert:inneninterviews wird im Ergebnisteil der Masterarbeit dargestellt. Das erhobene Expert:innenwissen wurde im Anschluss für die zweite Sequenz herangezogen, da die Gestaltung der Fragebogenerhebung unter Berücksichtigung der im Expert:inneninterview gewonnenen Erkenntnisse erfolgte. Insbesondere die Planung des Feldzuganges wurde durch diese Einblicke maßgeblich beeinflusst, da im Gespräch thematisiert wurde, an welchen Orten Informationen zum Deutschförderangebot ausgelegt werden sollten und wie deren Darstellung erfolgen müsste.

3.2.2 Expert:inneninterview: Auswahl der Teilnehmenden

Eine überlegte und begründete Auswahl der Untersuchungsteilnehmenden ist für die Aussagekraft der erhobenen Daten entscheidend. Als Expert:innen gelten Personen, die aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz als Repräsentantinnen eines spezifischen Handlungsfeldes angesehen werden. Für das Expert:inneninterview im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden daher gezielt Mitarbeiter:innen eines Sprachlerninstitutes angefragt, in dessen Angebot sich Deutschkurse mit paralleler Kinderbetreuung fanden. Ihre Auswahl orientierte sich am Ziel, Einblicke in institutionelle Strukturen und praktische Möglichkeiten zur Umsetzung der Deutschförderung mit Kinderbetreuung zu erhalten. Um einen repräsentativen Einblick in die Organisation des Bildungsangebots zu erlangen, handelte es sich bei den ausgewählten Interviewpartner:innen um Personen mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen innerhalb eines Instituts. Aufgabenbereiche der ersten Expert:in beinhalteten die Personalführung, die Kommunikation mit dem Fördergeber sowie die

inhaltliche Gestaltung der Kurse. Die Interviewpartner:in konnte somit umfassende Einblicke in organisatorische Abläufe, Konzepte und Materialien geben. Die zweite Expert:in war in erster Linie für die Betreuung der Kursteilnehmer:innen zuständig. Zu ihren Aufgaben zählten die Pflege der Teilnehmer:innen-Datenbank, das Einholen von Zustimmungserklärungen sowie die Kommunikation zwischen den Kursleiter:innen und den Lernenden. Darüber hinaus war sie für die Organisation der begleitenden Kinderbetreuung verantwortlich, einschließlich der Koordination entsprechender Fortbildungen des Betreuungspersonals.

3.2.3 Offener Fragebogen: Aufbau und Durchführung

Nach der ersten Erhebungssequenz, die auf eine institutionelle und fachliche Perspektive abzielte, wurde der Fokus der zweiten Sequenz auf persönliche Blickwinkel und Erfahrungen potenzieller Teilnehmer:innen von Deutschförderung gelenkt. Durch den Einsatz von Fragebogenerhebungen lassen sich subjektive Wahrnehmungen erfassen. Offene Fragestellungen ermöglichen die Identifikation sowohl individueller Einflussfaktoren als auch gemeinsamer Erfahrungen, weshalb diese Erhebungsform gegenüber geschlossenen Formaten bevorzugt wurde (Riemer, 2022, S. 169).

Die Lebensumstände der Zielgruppe sollten nicht nur im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung behandelt werden oder sich auf den Analyseteil der vorliegenden Arbeit beschränken, sondern bei der Gestaltung des Forschungsdesigns bereits berücksichtigt werden. Gründe für dieses Anliegen waren sowohl ethische Aspekte als auch die inhaltliche Passung zum Forschungsdesign. Die Anonymität der Teilnehmenden sicherzustellen ist bei Fragebogenerhebungen bereits in der Befragungssituation möglich (Riemer, 2022, S. 163). Zudem zeichnete sich die Erhebungsmethode durch eine hohe Flexibilität aus, da Teilnehmende der zweiten Sequenz die Möglichkeit erhielten, den Zeitpunkt sowie den Ort der Befragungsdurchführung individuell zu bestimmen. Ein weiterer Vorteil der Fragebogenstudie besteht darin, dass die Erhebungsmethode im Vergleich zu anderen qualitativen Verfahren, wie beispielsweise Interviews, eine breitere Vielfalt an Perspektiven erfasst (Riemer, 2022, S. 169).

Die Formulierungen in einem Fragebogen und die Art der Fragen müssen in der Lage sein, angezielte Informationen tatsächlich zu erfassen (Porst, 2014, S. 18). Sprachliche Barrieren infolge begrenzter Deutschkenntnisse wurden unter Rückgriff auf das Fachwissen der Expert:innen und durch Übersetzungen des Fragebogens adressiert

(Riemer, 2022, S. 168). Die Übersetzungen des Fragebogens finden sich im Anhang der Masterarbeit. Im Folgenden werden die Fragen in deutscher Sprache dargestellt:

1 Informationen zu Ihrer Person

1.1 Ihr Herkunftsland:

1.2 Seit wann leben Sie in Österreich?

1.3 Welche Sprachen sprechen Sie?

- Erstsprache:
- Zweitsprache (falls vorhanden):
- Weitere Sprachen (falls vorhanden):

1.4 Sie sind: ☐ weiblich ☐ männlich ☐ divers

1.5 Wie viele Kinder haben Sie?

1.6 Wie alt sind Ihre Kinder?

2 Erfahrungen mit Deutschkursen

2.1 Haben Sie schon einmal an einem Deutschkurs teilgenommen?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja: Wann war das?
Warum haben Sie einen Deutschkurs besucht?
Wie haben Sie vom Deutschkurs erfahren?
Wo oder bei wem waren Ihre Kinder während Ihrem Deutschkurs?

Wenn nein: Warum haben Sie bisher noch keinen Deutschkurs besucht?

2.2 Haben Sie außerhalb von Kursen Deutsch gelernt? Wie?

2.3 Was könnte Ihnen dabei helfen, einen Deutschkurs zu besuchen?

2.4 Wie sollten die Kurse sein, damit Sie gut teilnehmen könnten?

2.5 Was sind für Sie die wichtigsten Gründe, einen Deutschkurs zu besuchen?

2.6 Anmerkungen (optional):

3.2.4 Offener Fragebogen: Feldzugang und Teilnehmende

Die Zielgruppe von DaZ-Kursen für Personen mit Kinderbetreuungspflichten ist eine heterogene Gruppe hinsichtlich ihrer Bildungsbiografien, Lernerfahrungen und Motivationen. Eine höhere Teilnehmendenzahl an Fragebogenerhebungen kann zu einem differenzierteren Einblick in die Lebensrealitäten der Betroffenen beitragen (Grum/Legutke, 2022). Durch einen breiten Rücklauf kann die Heterogenität der Zielgruppe besser abgebildet und somit die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht werden (Riemer, 2022, S. 163). Personen, die an der Befragung teilnahmen, sollten durch ihre Gestaltung dabei unterstützt werden, die gestellten Fragen zu verstehen, relevante Informationen für die Beantwortung abzurufen, sich in der Folge ein Urteil zu bilden und dieses Urteil an ein Antwortformat anzupassen (ebd., S. 19). Dass viele Personen der Zielgruppe auch in ihrer Herkunftssprache nicht alphabetisiert sind, stellte eine Herausforderung für die schriftlich durchgeführte Fragebogenerhebung dar und schmälerte die Anzahl der möglichen Teilnehmenden beachtlich. Durch die sequenzierte Abfolge des Forschungsdesigns konnte der Feldzugang jedoch mit Einbezug des erhobenen Expert:innenwissens geplant werden. Während des Interviews der ersten Sequenz wurde in Erfahrung gebracht, dass die Kursteilnehmenden vor allem durch Mundpropaganda, andere Kursträger, aber auch über Beratungsinstitutionen, Frauenhäuser oder Flüchtlingsunterkünfte auf Deutschkurse (mit paralleler Kinderbetreuung) aufmerksam werden (S2, Z 301-304). Um potenzielle Unterstützung bei der Durchführung der Fragebogenerhebung zu gewinnen, wurden ausgehend von diesen Informationen verschiedene Institutionen kontaktiert. Sowohl die Mitarbeitenden der Flüchtlingshilfe Wien als auch der Verein für Frauenintegration in Wien erwiesen sich als signifikante Unterstützungsakteure, deren Beitrag für die Erhebung von zentraler Bedeutung war. Ergänzend wurde versucht, Personen im privaten Umfeld zu rekrutieren, sodass insgesamt 30 Proband:innen in die Stichprobe aufgenommen werden konnten. Detaillierte Angaben zur Zusammensetzung der Stichprobe finden sich im Kapitel der Ergebnisdarstellung im Abschnitt zu erhobenen soziodemografischen Merkmalen der Teilnehmer:innen.

3.3 Datenaufbereitung

Im vorliegenden Kapitel wird die Aufbereitung der erhobenen Daten dargestellt. Zunächst wird auf die Transkription des Expert:inneninterviews näher eingegangen. Anschließend wird die Aufbereitung der mittels Fragebogen erhobenen Daten besprochen.

3.3.1 Transkription Expert:inneninterview

Die Audioaufnahme des Interviews wurde zeitgleich mittels zweier Geräte vorgenommen. Anschließend wurden die Dateien auf mehreren Datenträgern gesichert, um Datenverlust entgegenzuwirken (Riemer, 2022, S. 178). Auf die Durchführung des Interviews folgte die Transkription der gesprochenen Daten, die den grundlegenden Schritt dafür darstellte, die Verbaldaten in eine analysierbare Form zu übersetzen (Maar et al., 2022, S. 194).

Während der Datenaufbereitung wurde die Anonymität der Teilnehmenden sichergestellt, um den Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens zu entsprechen (Legutke/Schramm, 2022, S. 114f). In schriftlicher und digitaler Form konnten die Aussagen der Teilnehmenden anonymisiert unbegrenzt wieder aufgerufen werden. Eine genaue Transkription der gesprochenen Inhalte erhöht dabei die Zuverlässigkeit von Forschungsergebnissen und die Nachvollziehbarkeit von Zitaten. Während der Datenanalyse können getroffene inhaltliche Äußerungen zur Veranschaulichung der Analyse herangezogen werden. Wie detailliert dabei vorgegangen wird, ist von der Zielsetzung der Analyse abhängig. Je nach Forschungsfokus können besondere Merkmale (Dialekte, anonymisierte personenbezogene Daten, nonverbale Aktivitäten) bereits während der Transkription berücksichtigt oder vernachlässigt werden. In Abhängigkeit der Zielsetzung wurde eine Transkription mit Standardorthografie nach Dresing und Pehl (2024, S. 20) gewählt: Semantische Inhalte stehen dabei im Fokus, während Verstehensäußerungen („hmm“, „ja“, „genau“, etc.) unbeachtet bleiben, sofern sie den Redefluss nicht unterbrechen (ebd., S. 21). Weil Aussprachebesonderheiten (beispielsweise Wort- oder Satzabbrüche) im Rahmen des Gesprächs keine zentrale Rolle spielten, wurde von ihrer phonetischen Umschreibung abgesehen. Auch non-verbale Elemente wurden aus diesem Grund vernachlässigt. Wortdoppelungen wurden in der Transkription ausgelassen und die Interpunktion geglättet (Schwab/Schramm, 2022, S. 308). Diese Entscheidungen wurden im Sinne der Lesbarkeit und zur Unterstützung der inhaltlichen Kategorisierung getroffen. Die Transkription der Audiodaten wurde mittels

MAXQDA vorgenommen, da sich diese Software speziell für die Kodierung inhaltlicher Aspekte eignet (Maar et al., 2022, S. 196). Insgesamt umfasste die Audioaufzeichnung des Interviews ca. 53 Minuten. Innerhalb des MAXQDA-Projekts sind Verknüpfungen der verschriftlichen Inhalte mit der Audiodatei möglich. Für die Organisation der Äußerungen wurde im Transkript bei jedem Sprecher:innenwechsel ein neuer Absatz begonnen, der mit einem Zeitmarker gekennzeichnet wurde (Dresing & Pehl, 2024, S. 20). Aussagen der Expert:innen wurden mit den Bezeichnungen S1 und S2 versehen. Der folgende Ausschnitt aus dem Transkript veranschaulicht dieses Vorgehen sowie die Übersetzung in die Standardorthografie:

278 **S1:** Genau. Also es gibt schon noch ein paar andere Institutionen auch, die Deutschkurse oder
279 auch Basisbildungskurse mit Kinderbetreuung anbieten. Aber es ist insgesamt viel zu wenig
280 und vor allem auch viel zu wenig Gratiskurse. Also es gibt dann auch einen Träger an, an den
281 wir immer wieder verweisen, aber dort sind halt die Kurse auch sehr teuer und soweit ich weiß,
282 also beim ÖIF gibt es auch Kurse mit Kinderbetreuung, aber auch viel zu wenig. Also es
283 kommen sehr viele Frauen, die dort keinen passenden Kurs gefunden haben.

284 **I:** Welche Folgen seht ihr für diese Personen?

285 **S1:** Na ja, oft heißt es einfach, dass sie dann keinen Kurs besuchen können und dass sie
286 Einfach in ihrer Weiterentwicklung gehindert werden und auch am selbstständig werden oder
287 ihrer Emanzipation was auch immer. Also wir sehen halt schon auch oft, dass jetzt nicht alle
288 (...) aber es gibt schon viele Frauen, die halt noch in sehr starken Abhängigkeitsverhältnissen
289 zu ihren Männern leben. Und wir sehen halt bei uns in den Kursen, wie sie sich gut entwickeln
290 und wie sie Schritt für Schritt einfach mehr allein machen können. Und diese Fortschritte sind
291 halt natürlich nicht möglich, wenn sie den ganzen Tag allein mit den Kindern zu Hause sind.

Abbildung 2: Transkription Auszug

Zur Analyse der transkribierten Daten wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) herangezogen. Sie ist ein Instrument für die strukturierte und umfassende Untersuchung sowie Auswertung kommunikativer Texte (Burwitz-Melzer & Steiniger, 2022, S. 278). Auch die mittels Fragebogen erhobenen Daten wurden mit dieser Methode bearbeitet. Im folgenden Kapitel wird darauf näher eingegangen.

3.3.2 Datenaufbereitung Fragebogen

Obwohl die im Rahmen einer schriftlich durchgeführten Befragung erhobenen Daten bereits in textlicher Form vorliegen, erfordert die Phase der Datenaufbereitung auch bei Fragebogenerhebungen vorbereitende Maßnahmen, bevor mit der eigentlichen Analyse

begonnen werden kann. Um das Rohmaterial in eine analysierbare Form zu übersetzen, müssen die gesammelten Daten zusammengefasst und strukturiert werden. Ein wichtiger Schritt im Rahmen der Erhebung stellte somit die Rückübersetzung der beantworteten Fragebögen ins Deutsche dar. Dieser Schritt sollte gemäß der wissenschaftlichen Gütekriterien transparent, systematisch und nachvollziehbar sein (siehe 3.5 zum Thema Gütekriterien). Im Zuge der Übersetzungsarbeit wurde außerdem geprüft, welche Daten tatsächlich für die Auswertung verwendet werden konnten. Antworten, die aufgrund eingeschränkter Lesbarkeit oder sprachlich unverständlicher Formulierungen nicht übersetzt werden konnten, mussten von der Erhebung ausgeschlossen werden.

Im Rahmen der Datenaufbereitung wurden Datensätze von Personen ausgeschlossen, die nicht der definierten Zielgruppe entsprachen, insbesondere von Teilnehmenden ohne Kinder. Zwei Fälle, bei denen die Kinder der befragten Personen bereits das Erwachsenenalter erreicht hatten, wurden dennoch in die Analyse einbezogen, da sich die erhobenen Daten auf Erfahrungswerte aus einer früheren Phase mit bestehenden Betreuungspflichten bezogen und für die Beantwortung der Forschungsfrage als weiterhin relevant eingestuft wurden.

Für die Analyse wurden schlussendlich 30 Datensätze berücksichtigt. Auf eine Pseudonymisierung der Angaben konnte dabei verzichtet werden, da die Erhebung bereits anonym erfolgte. Die übersetzten Antworten konnten manuell in ein gemeinsames Dokument und anschließend in Tabellenform übertragen werden. Die einheitliche Digitalisierung der Daten stellte eine Voraussetzung für die noch zu erfolgende qualitative Inhaltsanalyse dar. Zusammengefasst handelte es sich bei der Datenaufbereitung in der zweiten Sequenz um die Übertragung handschriftlicher Daten in eine analysierbare digitale Form (Schwab/Schramm, 2022, S. 228).

3.4 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

In beiden Sequenzen wurde für die Auswertung der erhobenen Daten die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) herangezogen. Die Qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht die Interpretation eines Textes auf systematische Weise, wodurch qualitative Bestandteile geordnet und überprüfbar gemacht werden. Dabei wird nachvollziehbar dargestellt, wie etwaige Schlussfolgerungen aus dem Material gezogen wurden. Die Textinhalte werden also nicht losgelöst von ihrem Kontext betrachtet. Das Vorgehen

muss systematisch sein, damit Objektivität und Nachvollziehbarkeit als Gütekriterien eingehalten werden (Mayring, 2022, S. 49).

Mayring (2022, S. 24) nutzt in diesem Zusammenhang den Begriff der Klassifizierung. Er beschreibt die Ordnung der gesammelten Daten nach empirisch und theoretisch sinnvollen Gesichtspunkten. Die Klassifizierung ermöglicht demnach die strukturierte Beschreibung des erhobenen Materials: „Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring, 2022, S. 50).

Bei einer induktiven Kategorienbildung werden Kategorien aus vorhandenem (Text-)Material abgeleitet. Die Einheiten können vergleichsmäßig weit definiert werden, wobei sie theoretisch durch ein Selektionskriterium begründet und festgelegt werden müssen, damit die Nachvollziehbarkeit der Analyse gewährleistet ist (Mayring, 2022, S. 50). Die induktive Kategorienbildung ermöglicht somit eine gegenstandsnahe Abbildung des erhobenen Datenmaterials und trägt dazu bei, Verzerrungen in der Ergebnisinterpretation zu vermeiden.

Mit Rücksicht auf das Forschungsziel wurde als Selektionskriterium für die Interviewanalyse der „Zugang zur Deutschförderung für Personen mit Kinderbetreuungspflichten“ gewählt und an das Material herangetragen. Nach der Durchsicht von 10-50% des Materials wurde im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring eine Revision der Kategorien vorgenommen, woraufhin der endgültige Materialdurchgang erfolgte (Mayring, 2022, S. 50).

Unter Einhaltung der wissenschaftlichen Prinzipien wurden Kategorien induktiv aus dem Datenmaterial abgeleitet, in denen zentrale Faktoren zur Zugänglichkeit von Deutschförderung für Personen mit Kinderbetreuungspflichten zusammengefasst werden konnten. Nachfolgend werden die abgeleiteten Kategorien und deren Inhalte aufgelistet. Es handelt sich dabei um Problemfelder, die im Zusammenhang für Personen mit Kinderbetreuungspflichten bei der Gestaltung entsprechender Angebote mitzudenken sind:

1. Angebot
2. Zugang zu Informationen über Bildungsangebote
3. Motivation der Teilnehmenden
4. Standort und Kurszeiten
5. Gestaltung der Kinderbetreuung

Analog zur Auswertung des transkribierten Interviews der ersten Erhebungssequenz erfolgte die Analyse der Fragebogendaten im Hinblick auf inhaltlich relevante Kategorien. Die zu Beginn im Rahmen der soziodemografischen Befragung erhobenen Informationen wurden in einer Excel-Tabelle systematisiert und vergleichbar aufbereitet. Für die Auswertung der offenen Fragen des Fragebogens erfolgte zu Beginn eine fragebezogene Sichtung und thematische Ordnung der Antworten. Anschließend wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das sich an der Struktur der Interviewanalyse orientierte und für die spezifischen Inhalte der Fragebogenerhebung weiter ausdifferenziert wurde. Im weiteren Verlauf des Analyseprozesses wurde das Kategoriensystem einer Überprüfung unterzogen, der Teilnehmendenperspektive entsprechend angepasst und bei Bedarf erweitert. Durch die Zuordnung sämtlicher Antworten zu den entwickelten Kategorien konnten zentrale thematische Schwerpunkte sowie die relevanten Häufigkeitsverteilungen in Bezug auf die Forschungsfragen dieser Masterarbeit systematisch ermittelt werden.

Folgende Kategorien wurden für die systematische Analyse der erhobenen Fragebogendaten entwickelt:

1. Informelles/Außerinstitutionelles Lernen
2. Motivation der Teilnehmenden
3. Zugang zu Informationen über Bildungsangebote
4. Kinderbetreuung
5. Wünsche und Anforderungen an Kursangebote

3.5 Gütekriterien und ethische Überlegungen

Im Rahmen wissenschaftlicher Forschung gilt die Orientierung an forschungsmethodischen Standards als Voraussetzung für nachvollziehbare Ergebnisse. Diese Standards werden als wissenschaftliche Gütekriterien bezeichnet. Sowohl für eine Beurteilung der Forschungsqualität als auch für die strukturierte Planung und Durchführung einer Forschungsarbeit ist die Berücksichtigung der Gütekriterien wichtig (Caspari et al., 2022, S. 15).

Die Gütekriterien der qualitativen Forschung unterscheiden sich maßgeblich von denen des quantitativen Ansatzes. Sie beziehen sich stärker auf die Nachvollziehbarkeit und den Kontext der Datenerhebung. Das Gütekriterium der Objektivität innerhalb quantitativer Studien beschreibt die Unabhängigkeit der Forschungsergebnisse von der Forschungsleitung. Dieses Prinzip bezieht sich sowohl auf die Durchführung der

Erhebung als auch auf die Auswertung und Interpretation gewonnener Ergebnisse (Caspari et al., 2022, S. 15). Die beschriebene Auffassung von Objektivität kann auf qualitative Studien nicht direkt übertragen werden. Beim qualitativen Methodenstrang spielt die Subjektivität der Erfahrungen schließlich eine maßgebliche Rolle: Prinzipien qualitativer Forschung wie Offenheit, Alltagsorientierung oder Kontextualität sind auf die Interaktion der Forschungsbeteiligten angewiesen. Auch die interpretativen Auswertungsmethoden der qualitativen Forschung widersprechen der Anwendung des Objektivitätskriteriums. An die Stelle der Objektivität tritt deshalb das Gütekriterium der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, gemäß Steinke (1999, S. 143). Es beschreibt die Relevanz genauer Dokumentation und Reflexion der im Rahmen der Forschung getroffenen Entscheidungen. Das Kriterium der Reliabilität bezieht sich auf die Genauigkeit der Datenerhebung hinsichtlich des Messvorgangs und auf die Verlässlichkeit der Ergebnisse, die vom Erhebungszeitpunkt unabhängig sein sollten (Caspari et al., 2022, S. 16). Auch dieses Gütekriterium kann in der qualitativen Forschung nur angepasst verwendet werden. Da der Forschungsgegenstand nicht standardisiert werden kann, tritt an die Stelle der Reliabilität eine genaue und konsequente Dokumentation des Forschungsprozesses (Flick, 1995, S. 242). Die Validität beschreibt die Gültigkeit der Forschungsvorgänge und der erzielten Ergebnisse. Erhebungen sollten sowohl eine interne als auch externe Validität aufweisen. Die interne Validität beschreibt, ob die erhobenen Daten tatsächlich das erfassen, was sie erfassen sollten und somit Rückschlüsse auf das untersuchte Phänomen zulassen. Die externe Validität bezieht sich auf die Möglichkeit, gewonnene Erkenntnisse auf andere Kontexte oder Personengruppen außerhalb des Samplings zu beziehen (Caspari et al., 2022, S. 16). Zusammenfassend umschreibt dieses Kriterium die Aussagekraft der erhobenen Forschungsergebnisse bezogen auf den Untersuchungsgegenstand. Im qualitativen Forschungsbereich gibt Validität Auskunft darüber, inwieweit die Untersuchung und die gewonnenen Daten auf Verzerrungen geprüft wurden (Flick, 1995, S. 244). Einen Untersuchungsgegenstand aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten, stellt eine Möglichkeit dar, Verzerrungen zu minimieren. Um eine umfassende Beleuchtung des Gegenstandes vorzunehmen, können Daten aus unterschiedlichen Quellen in die Forschung miteinbezogen oder unterschiedliche Methoden zur Erhebung angewendet werden (Settinieri, 2015, S. 23). Triangulation kann auch auf temporaler oder lokaler Ebene stattfinden, indem die Beobachtung eines Phänomens an unterschiedlichen Zeitpunkten oder Orten vorgenommen wird. Eine weitere Variante wäre die Theorietriangulation, bei der unterschiedliche theoretische Positionen eingenommen werden (Kuckartz, 2014, S. 47).

Als methodisches Konzept wird Triangulation häufig genutzt, um durch den Einbezug verschiedener Blickwinkel eine Verständnisvertiefung des Forschungsgegenstandes zu ermöglichen (Aguado, 2014, S. 51).

In der qualitativen Forschung werden die bereits beschriebenen Gütekriterien um die Prinzipien Offenheit und Flexibilität im Forschungsprozess erweitert. Auch die Darlegung des Vorverständnisses und die Reflexion der Rolle als Forscher:in sind wichtige Grundsätze. Die Qualität der Forschung erfordert die Offenlegung des Forschungsprozesses, der Bewertungskriterien sowie die empirische Verankerung der Theoriebildung (Caspari et al., 2022, S. 18). Die Anerkennung der Wissenschaftlichkeit wird durch diese Transparenz ermöglicht. Sämtliche Erhebungen und Ergebnisse werden vor dem Hintergrund ihrer Relevanz dargestellt und diskutiert. Ethische Fragestellungen werden nicht isoliert behandelt, sondern in den gesamten Forschungsprozess miteinbezogen (Caspari et al., 2022, S. 25). Die Rechte der Teilnehmenden werden dabei unbedingt beachtet. Gesammelte Daten werden nur anonymisiert wiedergegeben, wobei das Einverständnis der Teilnehmenden für die Erhebungen schriftlich vorliegt (ebd., S. 26). Die vorliegende Arbeit verpflichtet sich, die genannten Gütekriterien in Planung, Erhebung und Auswertung der Forschungsaktivitäten miteinbezogen zu haben (Caspari et al., 2022, S. 18).

4 Ergebnisdarstellung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Erhebungen dieser Masterarbeit präsentiert. Entsprechend dem Forschungsdesign erfolgt zunächst die Auswertung des leitfadengestützten Expert:inneninterviews, das der Gewinnung eines vertieften Einblicks in das Forschungsfeld sowie die organisatorischen Rahmenbedingungen von Deutschkursangeboten diene. Anschließend werden die Angaben der Zielgruppe analysiert, welche durch die Fragebogenerhebung gewonnen wurden und einen stärker nutzungsbezogenen und erfahrungsorientierten Zugang zum Angebot eröffnen. Beide Datensätze werden vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen theoretischen und methodischen Grundlagen systematisch ausgewertet.

4.1 Analyse Expert:inneninterview

Die Analyse des Expert:inneninterviews wurde entsprechend der in Kapitel 3.5 dargestellten Vorgehensweise unter Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) durchgeführt. Nachdem die induktive Kategorienbildung anhand des Selektionskriteriums „Zugang zur Deutschförderung für Personen mit Kinderbetreuungspflichten“ an der Transkription vorgenommen und anschließend überprüft wurde, konnten die Daten mit Rücksicht auf das Forschungsziel analysiert werden.

Die identifizierten Kategorien wurden im vorangegangenen Kapitel bereits genannt. Folgende Tabelle enthält Kurzbeschreibungen der einzelnen Kategorien sowie ergänzende Beispielzitate, um die Inhalte überblicksmäßig darzustellen.

Kategorie	Kurzbeschreibung	Ankerbeispiele
Angebot	Aussagen zur Organisation des Angebots, des Anbieters und seiner Finanzierung, Nachfrage, Verfügbarkeit der Kurse und Kursplätze (mit paralleler Kinderbetreuung)	„(...) es passiert wirklich öfter, dass wir schon monatelang Kurse durchführen und die ganzen laufenden Kosten zu decken haben (...). Und irgendwie muss man das zwischenfinanzieren.“ (S1, Z 498-501) „Ja, also aktuell ist die Nachfrage sehr hoch nach den Kursen (...).“ (S2, Z 251) „(...) Und wir haben halt auch sehr oft das Problem, dass es viele Frauen gibt, die Kinderbetreuung benötigen, aber die eigentlich keine Basisbildungskurse brauchen, weil es einfach zu wenig normale - unter Anführungszeichen -

		Deutschkurse mit Kinderbetreuung gibt in Wien.“ (S1, Z 254-259)
Zugang zu Informationen über Bildungsangebote	Aussagen zur Bereitstellung von Informationen zum Kursangebot für Lernende, sprachliche Gestaltung der Informationen, mögliche Informationswege	„(...) also gerade im Bereich Alphabetisierung, da bin ich mir nicht sicher, wie hoch der Prozentsatz dann der Personen, die wir dann gar nicht erreichen können, ist.“ (S1, Z 425–431) „(...) also auch die Frauen in den Alphabetisierungskursen sind sehr viel auch auf Instagram, auf Facebook. Da müsste man halt in die jeweiligen Kanäle hinein.“ (S1, Z455-457)
Motivation der Teilnehmenden	Aussagen über Gründe der Lernenden für das Besuchen eines Deutschkurses	„Weil sie meistens allein mit vielen Kindern sind. Wenn sie erst nach Wien kommen, dann haben sie nicht so viele Verwandte oder nicht so viele Freundinnen. Da wollten sie auch was für sich selbst machen.“ (S2, Z 360-362) „(...) wir sehen halt bei uns in den Kursen, wie sie sich gut entwickeln und wie sie Schritt für Schritt einfach mehr allein machen können. Und diese Fortschritte sind halt natürlich nicht möglich, wenn sie den ganzen Tag allein mit den Kindern zu Hause sind.“ (S1, Z 285-292)
Standort und Kurszeiten	Aussagen zur Organisation und Rahmendbedingungen hinsichtlich der Deutschkurse, zeitliche Aspekte und Relevanz des Standortes	„(...) wenn man (...) einen Kurs von elf bis 14:00 macht oder so, dann wird man niemanden erreichen, der jetzt wirklich kleinere Kinder hat.“ (S1, Z 420-422)
Gestaltung der Kinderbetreuung	Aussagen zur Relevanz der parallelen Kinderbetreuung, seiner Organisation, räumliche Gegebenheiten, Alter der Kinder, Personal	„Natürlich kann es passieren, dass eine Familie erst neu in Wien ist und noch keinen Kindergartenplatz gefunden hat (...). Aber das ist eigentlich nicht die Idee der Sache. Also die Idee ist eigentlich von einem halben Jahr bis drei Jahren maximal.“ (S1, Z 142-152)

Abbildung 3: Überblick Kategorien

4.1.1 Angebot

Die Kategorie *Angebot* bezieht sich auf die Organisation des Kursangebotes mit paralleler Kinderbetreuung. Im Interview wurden sowohl die bestehende Nachfrage als auch Merkmale der Zielgruppe beziehungsweise deren spezifische Bedürfnisse aus der Perspektive der Expert:innen thematisiert. Darüber hinaus bot das Expert:inneninterview Einblicke in jene Herausforderungen, die sich bei der Organisation von Kursen und der

parallelen Kinderbetreuung im Kontext der aktuellen politischen Rahmenbedingungen ergeben. Im Folgenden werden diese Erkenntnisse zusammengefasst.

Die Expert:innen erklären, dass das Kinderbetreuungsangebot des Kursanbieters standortabhängig variiert, da die räumlichen Kapazitäten je nach Standort unterschiedliche Gruppengrößen zulassen (S1, Z 183-187). Aufgrund der standortbezogenen Unterschiede in den räumlichen Gegebenheiten und den damit verbundenen Betreuungskapazitäten werden die Teilnehmer:innen den jeweils passenden Deutschkursen zugeteilt. Die räumlichen Bedingungen bestimmen somit nicht nur den Umfang der Kinderbetreuung, sondern beeinflussen auch maßgeblich die organisatorische Gestaltung des Kursbetriebs. Das bedeutet, dass die Verteilung der Lernenden auf einzelne Deutschkurse und Standorte nicht nur vom Sprachniveau oder Wohnort der Teilnehmenden abhängig ist; die Platzvergabe orientiert sich aufgrund organisatorischer Rahmenbedingungen ebenso an der Anzahl der betreuungspflichtigen Kinder pro Teilnehmer:in (S1, Z 187-190).

Dieser Umstand wird durch Vorgaben des Fördergebers beeinflusst. Um eine Kostenübernahme für Kurse und Kinderbetreuung zu erhalten, muss sowohl für den gesamten Kurs als auch für einzelne Unterrichtseinheiten eine festgelegte Mindestanzahl an Teilnehmer:innen und Kindern sichergestellt werden:

Das heißt, wenn an einem Tag kein einziges Kind da ist in diesem Kurs, dann bekommen wir für diesen Tag auch kein Geld. Deswegen müssen wir schon im Vorhinein des Kurses dafür sorgen, dass es genug Kinder gibt in jedem Kurs – was natürlich nicht immer so einfach ist, weil es jetzt keine Voraussetzung für die Teilnahme an unseren Kursen ist, dass man Kinder hat. (S1, Z 202-206)

Den damit verbundenen Aufwand beschreibt S1 als einen organisatorischen „Kraftakt“ (Z 213). Wenn Kindergärten und Schulen geschlossen sind, dürfen auch Geschwisterkinder während der Deutschkurse in Betreuung gegeben werden (S2, Z 222-225). Die damit einhergehende Vergrößerung der Altersspannweite bringt pädagogische Herausforderungen mit sich (S2, Z 227-228). Darüber hinaus erfordern die Schwankungen der Gruppengrößen viel Personalflexibilität, da gegebenenfalls entweder zusätzliches Personal einspringen muss oder Betreuungspersonen zwischen den Standorten wechselnd eingesetzt werden. Eine weitere finanzielle und organisatorische Herausforderung bestehe laut der Expert:innen folglich darin, im Voraus festzulegen, wie viele Personen mit welchem Stundenumfang eingestellt werden sollen (S1, Z 229-237).

Die Nachfrage nach den Kursen beschreiben die Expert:innen als konstant hoch: Insgesamt könnten um etwa ein Drittel mehr Kurse belegt werden, als vom Institut angeboten werden (S2, Z 251-253, S1, Z 254). Das Angebot einer parallelen

Kinderbetreuung stelle dabei für die Lernenden einen wichtigen Grund für ihr Interesse an den Kursplätzen dar:

Also ich glaube, für die meisten Frauen ist es das Hauptkriterium, warum sie bei uns die Kurse besuchen wollen, weil wir eben Kinderbetreuung anbieten. Und wir haben halt auch sehr oft das Problem, dass es viele Frauen gibt, die Kinderbetreuung benötigen, aber die eigentlich keine Basisbildungskurse brauchen, weil es einfach zu wenig normale - unter Anführungszeichen - Deutschkurse mit Kinderbetreuung gibt in Wien. (S1, Z 254-259)

Durch den Fokus der Institution auf Basisbildung, der ebenfalls durch Vorgaben des Fördergebers bestimmt wird, wird die Anzahl der möglichen Teilnehmenden eingeschränkt. Zugelassen sind ausschließlich Personen, die im Herkunftsland höchstens acht Jahre Schulbildung absolviert haben (S1, Z 259-261). Lernende mit höheren Bildungsabschlüssen müssen trotz Bedarf an Lernangeboten mit paralleler Kinderbetreuung zurückgewiesen werden (S1, Z 263-265). Die Expert:innen betonen, dass für diese Personengruppe nicht ausreichend Bildungsmöglichkeiten in Wien angeboten werden. S1 beschreibt diesen Umstand als eine „Lücke im Angebot“ (S1, Z 266). Laut den befragten Expert:innen wurde das Kursangebot des ÖIF in den vergangenen Jahren zwar erweitert, es bestehe jedoch weiterhin ein erheblicher Bedarf, die Qualität der Angebote zu verbessern und die Zugänglichkeit durch eine höhere Kursdichte zu erleichtern (S1, Z 400-404).

Vereinzelt existieren zwar entsprechende Angebote, allerdings kann ihre Anzahl insbesondere im Bereich der kostenfreien Kurse als erheblich gering beschrieben werden (S1, Z 278-280). Eine Erweiterung des Angebots an Institutionen mit zusätzlichen Kursplätzen, die kostenfreie oder kostengünstige Kinderbetreuung bereitstellen, wäre erforderlich, um eine effektive Unterstützung der Teilnehmenden bei ihrer Weiterbildung zu gewährleisten (S1/S2, Z 296).

Vorgaben des ÖIF hätten zuletzt zu einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen für die Trainer:innen der Kurse geführt: Die Expert:innen betonen die Relevanz einer Wiederherstellung fairer Arbeitsbedingungen für alle beteiligten Parteien (S1, Z 404-407). Letztlich seien sowohl die Arbeitsbedingungen als auch das für die Zielgruppe unzureichende Kursangebot als eine Herausforderung auf politischer Ebene zu betrachten (S1, Z 489-490).

Auf Nachfrage erläutern die Expert:innen, dass vor allem finanzielle Unsicherheiten in ihrem Tätigkeitsfeld eine erhebliche Belastung darstellen. Nach jeder Förderperiode muss ein neuer Antrag gestellt werden, wobei hinsichtlich einer Verlängerung nur geringe Planungssicherheit besteht (S1, 493-497). Zudem werden die Gelder auch während einer laufenden Förderperiode nicht immer zeitlich adäquat ausbezahlt:

(...) es passiert wirklich öfter, dass wir schon monatelang Kurse durchführen und die ganzen laufenden Kosten zu decken haben, also Personalkosten, Standorte, Sachkosten, aber vor allem Personalkosten, und keinen Cent sehen. Und irgendwie muss man das zwischenfinanzieren. (S1, Z 498-501)

S1 hebt hervor, dass mit der Durchführung verbundene finanzielle Risiken sowie geringe Fördermittel andere Kursträger mitunter davon abhalten, Deutschkurse mit paralleler Kinderbetreuung in ihr Angebot zu integrieren (Z 506-508). Um die Angebote bereitzustellen, sehen sich manche Kursträger gezwungen, auf zusätzliche finanzielle Mittel aus anderen Projekten oder Spenden zurückzugreifen (S1, Z 508-510).

Die Expert:in S1 kritisiert außerdem, dass dem Tätigkeitsfeld der Deutschförderung in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht bislang nicht ausreichend Wertschätzung entgegengebracht wird. Dabei würden Investitionen in diesem Bereich langfristigen Nutzen bringen: „Jeder Euro, den man da investiert, kommt doppelt und dreifach zurück“ (Z 513).

4.1.2 Zugang zu Informationen über Bildungsangebote

Ein wiederkehrendes Thema im Rahmen des Expert:inneninterviews betraf die Frage, wie die Zielgruppe über bestehende Kursangebote informiert wird und welche Herausforderungen diesbezüglich auftreten. Die Kategorie *Zugang zu Informationen über Bildungsangebote* umfasst daher jene Aussagen der Expert:innen, die sich auf die Zugänglichkeit, Verständlichkeit und Bereitstellung von Informationen zu Deutschkursen, insbesondere zu Deutschkursen mit paralleler Kinderbetreuung, beziehen. Die Expert:innen schilderten Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme sowie Erfahrungen mit erfolgreichen Wegen der Informationsweitergabe.

Als häufiger Weg der Informationsbeschaffung wird im Interview die Weitergabe innerhalb der Zielgruppe durch „Mundpropaganda“ genannt: Viele potenzielle Teilnehmer:innen werden durch ihr persönliches Umfeld auf das Förderangebot aufmerksam (S2, Z 301-302).

Mitunter wird die Institution der befragten Expert:innen als Kursanbieter auch von anderen Bildungsträgern oder vom ÖIF empfohlen (S2, Z 303-304).

Darüber hinaus leiten Beratungsstellen, Frauenhäuser sowie Flüchtlingsunterkünfte potenzielle Teilnehmende gezielt an die jeweiligen Anbieter weiter (S1, 325-327).

Mittlerweile gilt der Anbieter, bei dem die beiden Expert:innen in unterschiedlichen Funktionen tätig sind, als etablierte Institution innerhalb

zielgruppenrelevanter Netzwerke. In der Anfangsphase hingegen musste die Informationsverbreitung deutlich intensiver betrieben werden, wie die Expert:innen berichten. Beispielsweise wurden Flyer von der MA 17 (Abteilung für Integration und Diversität der Stadt Wien) in Auftrag gegeben und gezielt vor Kindergärten verteilt, um insbesondere Mütter als zentrale Zielgruppe zu erreichen (S2, Z 332-337). In weiterer Folge konnte auf derartige Informationsmaßnahmen verzichtet werden, da die vorhandenen Kapazitäten bereits vollständig ausgeschöpft und sämtliche Kursplätze besetzt waren (S2, Z 340-342).

Diese Überlastung stellt nicht nur für die Institution eine erhebliche organisatorische Herausforderung dar, sondern wirkt sich auch unmittelbar auf die Zielgruppe aus. Zahlreiche interessierte Personen investieren beträchtliche Zeitressourcen, um vor Ort Informationen zu Kursangeboten und verfügbaren Plätzen einzuholen, häufig in Begleitung ihrer Kinder oder Partner:innen (S2, Z 342-345).

Ein wesentlicher Teil der Informationsvermittlung für den Ablauf der Kurse findet schlussendlich vor Ort statt. Beim erstmaligen Anmeldeprozess können sprachliche Barrieren den Zugang zu grundlegenden Informationen und Kursoptionen jedoch weiter erschweren, wie die Expert:innen erklären (S2, 304-307).

Im Auftrag des Fördergebers werden derzeit erneut Flyer erstellt, die für die Verbreitung verwendet werden könnten (S1, 327-330). Aktuell besteht dafür jedenfalls keine Notwendigkeit, da das Kursangebot die bereits bestehende Nachfrage ohnehin nicht decken kann (S1, Z 349-352).

Die Flyer werden vielmehr als eine kompakte Informationszusammenfassung genutzt, die potenziellen Teilnehmenden in unterschiedlichen Sprachen direkt ausgehändigt werden kann.

Es ist natürlich trotzdem praktisch, wenn jemand vorbeikommt und sich interessiert, dass man einfach die Informationen so in dieser kompakten Version weitergeben kann. Aber wir haben leider nicht so viele Kurskapazitäten, dass wir jetzt Flyern gehen müssten. (S1, Z 349-352)

Angesichts der hohen Nachfrage stellt sich die Frage nach den nicht erreichten Personen kaum:

(...) dadurch, dass das Angebot so gering ist, hatten wir dieses Thema jetzt nicht so, aber man merkt natürlich trotzdem, dass halt eher Leute kommen, die sowieso schon informierter sind und die, die es wirklich, wirklich brauchen würden, also gerade im Bereich Alphabetisierung, da bin ich mir nicht sicher, wie hoch der Prozentsatz dann der Personen, die wir dann gar nicht erreichen können, ist (S1, Z 425-431).

Auf Nachfrage erläutern die Expert:innen, dass Informationsmaterialien idealerweise an jenen Orten bereitgestellt werden sollten, an denen sich die Zielgruppe regelmäßig aufhält (S1, Z 434). Ein solches Vorgehen würde ihrer Einschätzung nach insbesondere dazu beitragen, Personen zu erreichen, die sich überwiegend in sozialen Kontexten bewegen, in denen primär die Herkunftssprache gesprochen wird. Mögliche Ansatzpunkte wären

etwa Supermärkte, deren Sortiment auf Produkte bestimmter Herkunftsregionen spezialisiert ist. Dass viele Personen der Zielgruppe auch in ihrer Herkunftssprache nicht alphabetisiert sind, stellt hierbei ein zusätzliches Hindernis für die Informationsvermittlung dar (S1, Z 434-441).

Die Expert:innen betonen, dass insbesondere Kindergärten und Schulen geeignete Anlaufstellen sind, um Personen mit Kinderbetreuungspflichten direkt und persönlich zu erreichen (S1, Z 443-445).

Soziale Medien sollten diesbezüglich ebenfalls berücksichtigt werden, da auch die Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen häufig Plattformen wie Instagram oder Facebook nutzen. Daher wäre es sinnvoll, entsprechende Inhalte gezielt über diese Kanäle zu verbreiten, so die Expert:innen (S1, Z 455-457).

4.1.3 Motivation der Teilnehmenden

Im theoretischen Teil dieser Masterarbeit wurden bereits verschiedene Motivationsgründe für die Teilnahme an Deutschkursen dargestellt. Im vorliegenden Unterkapitel wird dieses Thema erneut aufgegriffen, wobei Beweggründe aus Perspektive der Expert:innen beleuchtet werden. Die Expert:innen beschreiben die Gründe der Lernenden für ihr Interesse an Deutschkursen als vielfältig. An der Motivation selbst mangle es jedoch nicht (S1/S2, Z 335).

Da das Angebot des Instituts ausschließlich auf Basislevel-Kurse ausgerichtet ist, kann ein erheblicher Teil interessierter Personen mit Betreuungsverpflichtungen und bereits höheren Sprachkompetenzen nicht berücksichtigt werden (S1, Z 263-265). Diese Situation führt zu einer zusätzlichen Belastung der Betroffenen und verschärft bestehende Zugangsbarrieren. Die Möglichkeit, Kinder während des Kursbesuchs betreuen zu lassen, wird somit zu einem zentralen Kriterium für die Teilnahmebereitschaft. Wie die Expert:innen erläutern, hängt die Motivation vieler Interessierter maßgeblich davon ab, ob eine parallele Kinderbetreuung gewährleistet werden kann (S1, Z 254-256).

Ein weiterer zentraler Beweggrund betrifft laut den Expert:innen den Wunsch der Interessent:innen nach größerer Eigenständigkeit und Unabhängigkeit im Alltag. Wie die Expert:innen berichten, streben viele Frauen durch die Teilnahme an Deutschkursen danach, ihre Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen und beruflichen Kontext zu erweitern und damit eine höhere Selbstbestimmung zu erreichen:

(...) wir sehen halt bei uns in den Kursen, wie sie sich gut entwickeln und wie sie Schritt für Schritt einfach mehr allein machen können. Und diese Fortschritte sind halt natürlich nicht möglich, wenn sie den ganzen Tag allein mit den Kindern zu Hause sind. (S1, Z 285-292)

In Österreich beruflich Fuß zu fassen oder ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft zu erlangen, stellen weitere Gründe der Zielgruppe dar, Deutschkurse in Anspruch zu nehmen. (S1, Z 359).

Nach Einschätzung der Expert:innen wandern Männer häufig allein nach Österreich ein, bevor sie zu einem späteren Zeitpunkt ihre Familien nachholen. Das bringt schlechtere Voraussetzungen für viele Frauen im Vergleich zu ihren Partnern hinsichtlich Integration und Deutschkenntnissen mit sich (S1, Z 370-375).

Auch die Bedürfnisse, Einsamkeit oder sozialer Isolation entgegenzuwirken, neue Bezugspersonen zu finden oder etwas für das eigene Wohlbefinden zu tun, werden von den Expert:innen als wichtige Motivationsfaktoren genannt (S2, Z 360-362). Für einige Lernende stellt der Besuch eines Deutschkurses auch die Gelegenheit dar, einen Moment der Entlastung vom Familienalltag zu erfahren und gleichzeitig etwas zu lernen, das ihnen zukünftig mehr Selbstständigkeit ermöglicht (S2, Z 363-365). Es gibt auch Frauen aus Frauenhäusern, die diese Kurse dringend benötigen „um wieder auf den eigenen Beinen stehen zu können“ (S1, Z. 375-377).

Laut den Expert:innen geben Teilnehmende bei Kurs-Evaluationen an, nach der Absolvierung in der Lage zu sein, eigenständig Arzttermine wahrzunehmen oder mit Lehrkräften an Schulen sowie Pädagog:innen in Kindergärten ihrer Kinder kommunizieren zu können (S1, Z 379-381). Auch aus diesem Grund bezeichnen die Expert:innen sprachliche Bildung als wichtigen Bestandteil des Emanzipationsprozesses (S2, Z 360-369). S2 ergänzt, dass eine beachtliche Anzahl an Frauen aufgrund von Berufungen und Integrationsprüfungen an Kursen des Instituts teilnehmen wollen (Z 382). Die Deutschkurse befinden sich dadurch in einem Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen Vorgaben und den alltäglichen Bedürfnissen der Lernenden. Im Idealfall orientiert sich der Inhalt der Kurse an den Lernzielen der Teilnehmer:innen. Allerdings erfordert die Vorbereitung auf Sprachprüfungen andere Inhalte und Methoden als ein lebensweltlicher Bezug, der auf individuelle Förderung abzielt, wie die Expert:innen betonen:

Für die Frauen, die keine Prüfung brauchen und in dem Kurs sitzen, ist es dann auch ein unnötiger Stress, wenn sie sich dauernd auf die Prüfung vorbereiten und eigentlich noch ganz grundlegende Fertigkeiten nicht erlernt haben. (S1, Z 394-396)

Mit diesem Spannungsfeld würden gleichzeitig auch mehrere Fragen einhergehen: Wie viel Kurszeit soll oder kann für Prüfungsvorbereitung aufgewendet werden? In welchem Verhältnis zur alltagsorientierten Sprachvermittlung soll Prüfungsvorbereitung erfolgen? Und wie kann während der Prüfungsvorbereitung auf alle Teilnehmenden gleichermaßen eingegangen werden (S1, Z 383-393)?

4.1.4 Standort und Kurszeiten

Um ein umfassendes Verständnis dafür zu entwickeln, wie Deutschkurse organisiert sein sollten, damit Personen mit Kinderbetreuungspflichten bestmöglich daran teilnehmen können, ist es erforderlich, neben inhaltlichen und didaktischen Überlegungen auch die Wahl des Standortes und zeitliche Planungsaspekte zu beachten. Die Kategorie *Standort und Kurszeiten* bezieht sich somit auf zwei zentrale Aspekte der Kursplanung, die für die Lernenden in der Praxis häufig miteinander verknüpft sind. Die Auswahl des Standorts ist insbesondere im Hinblick auf die Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr ein entscheidender Faktor, da sie maßgeblich die zeitlichen Ressourcen der Teilnehmenden beeinflusst. Im Folgenden werden die Meinungen der Expert:innen darüber zusammengefasst, wie die Kursgestaltung auf zeitliche Ressourcen der Teilnehmenden abgestimmt werden kann und welche wesentlichen Faktoren dabei zu berücksichtigen sind.

Die Expert:innen betonen, dass viele Lernende vor der Herausforderung stehen, Betreuungsverantwortung für mehrere Kinder in unterschiedlichen Altersgruppen zu tragen. Da diese mitunter schulpflichtig sind, können nicht alle Kinder der Teilnehmenden parallel zu den Kurszeiten vor Ort betreut werden. Um auf die Betreuungspflichten der betroffenen Teilnehmer:innen adäquat zu reagieren, empfiehlt es sich, die Kurszeiten an bestehende institutionelle Betreuungsstrukturen anzupassen. Aus Sicht der Expert:innen bedeutet das, dass die Unterrichtseinheiten für Betreuungspersonen möglichst innerhalb der regulären Öffnungszeiten von Kindergärten und Schulen stattfinden sollten. Daher finden die die Vormittagskurse am Institut der Expert:innen montags bis freitags jeweils von 8:20 Uhr bis 12:00 Uhr statt. Die Nachmittagskurse werden von Montag bis Donnerstag in der Zeit von 13:00 Uhr bis 15:45 Uhr angeboten (S2, Z 54).

Die Kinderbetreuung vor Ort ist zeitlich auf die Kursdauer abgestimmt. Die Kurszeiten sind dabei so gestaltet, dass sie einen zeitlichen Puffer beinhalten. Wegzeiten der Teilnehmenden werden berücksichtigt, beispielsweise um weitere Kinder zur Schule zu bringen oder abzuholen (S2, Z 57).

Laut der Expert:innen stellen die Kurszeiten für zahlreiche Teilnehmer:innen dennoch eine organisatorische Herausforderung dar. Personen, die etwa in den Randbezirken Wiens wohnen, müssen weiterhin einen größeren Zeitaufwand für die Anreise aufbringen, sodass die Teilnahme an einem Vormittagskurs trotz der ohnehin bereits angepassten Uhrzeiten nur schwer realisierbar ist. Ein Kursbeginn um 8:20 Uhr erweist sich für viele Kursteilnehmer:innen in der Umgebung jedoch als praktikabel, da

Kindergärten üblicherweise um 8:00 Uhr öffnen und auch der Schulunterricht zu ähnlichen Zeiten beginnt (S1, Z 412–416).

Kursangebote, die in der Mittagszeit stattfinden, erweisen sich nach Angaben der Expert:innen hingegen als kaum realisierbar (S1, Z 417-422): „(...) wenn man jetzt (...) einen Kurs von elf bis 14:00 macht oder so, dann wird man niemanden erreichen, der jetzt wirklich kleinere Kinder hat“ (S1, Z 420-422). Familiäre Verpflichtungen, wie das Abholen der Kinder, die Vorbereitung von Mahlzeiten oder andere Aufgaben im Haushalt, würden eine Teilnahme unmöglich machen (S2, Z 423-424).

Eine zeitliche Anpassung der Kursangebote nennen die Expert:innen im Interview grundsätzlich realisierbar und wichtig. Mit dieser Strategie den Zugang erheblich verbessern zu können, setzt jedoch voraus, dass in Wien eine größere Anzahl an Kursen mit Kinderbetreuung verfügbar ist. Erst durch ein breiteres Angebot könnten die zeitlichen Ressourcen und Bedürfnisse der Zielgruppe tatsächlich berücksichtigt werden (S2, Z 469-470).

4.1.5 Gestaltung der Kinderbetreuung

Die Kinderbetreuung während der Kurse stellt für potenzielle Teilnehmende in vielen Fällen kein Zusatzangebot, sondern eine zentrale Bedingung zur Teilnahme dar. Dieser Umstand wurde von den interviewten Expert:innen an mehreren Stellen betont. Bei der Gestaltung der Kinderbetreuung handelt es sich um einen Kernaspekt der Analyse hinsichtlich bestehender Barrieren und einer möglichen Verbesserung der Zugänglichkeit. Die Kinderbetreuungsgestaltung umfasst dabei mehrere für Teilnehmer:innen relevante Ebenen, wie die Gruppengrößen, die Raumverfügbarkeit, das Alter oder andere Eigenschaften und Bedürfnisse der Kinder, sowie Strategien, um diese bestmöglich zu versorgen.

Die Expert:innen beschreiben die Räumlichkeiten für die Kinderbetreuung als teilweise sehr klein, sodass bei der Raumgestaltung die baulichen Gegebenheiten berücksichtigt werden müssen. Das sei zwar möglich, aber „nicht optimal“ (S1, Z 67-71). Bei der Wahl des Kursstandortes und der Kinderbetreuung wird dennoch versucht, die Bedürfnisse der Kinder miteinzubeziehen. Allerdings kann es vorkommen, dass die Kinderbetreuung räumlich getrennt von den Kursen stattfindet und sich beispielsweise in einem zwei Häuser entfernten Gebäude befindet (S2, Z 82-85). Darüber hinaus wird versucht, bei der Raumgestaltung auch auf die altersbedingten Bedürfnisse der Kinder einzugehen, aber nicht alle benötigten Materialien können vor Ort bereitgestellt werden.

Teilnehmer:innen, die ihre Kinder in Betreuung geben, sind dafür verantwortlich, ihre Kinder für die Zeit vor Ort angemessen auszustatten. Zum Beispiel sollten Reservekleidung, Windeln oder Verpflegung selbst mitgebracht werden (S2, Z 308-309).

Vorgesehen wäre die parallele Kinderbetreuung für Kinder im Alter von ungefähr sechs Monaten bis maximal drei Jahre:

Also im Idealfall sollten sie nicht von Babyalter bis zur Schule bei uns in der Kinderbetreuung verbringen, sondern eigentlich ist die Kinderbetreuung hauptsächlich gedacht für Kinder, die noch keinen Kindergartenplatz gefunden haben. (S1, Z 142-145)

Um diesen Anspruch umzusetzen, werden die erziehungspflichtigen Kursteilnehmer:innen nach Möglichkeit mithilfe von Sozialberater:innen bei der Suche nach Kindergartenplätzen unterstützt (S1/S2, Z 156-160). Die Kinderbetreuung vor Ort beschreiben die Expert:innen eher als eine Beaufsichtigung. Obwohl Kinder im Kindergartenalter grundsätzlich nicht zur Zielgruppe der parallelen Betreuung zählen, lassen sich Ausnahmen kaum vermeiden:

Natürlich kann es passieren, dass eine Familie erst neu in Wien ist und noch keinen Kindergartenplatz gefunden hat. Und dann sind sie inzwischen bei uns in der Kinderbetreuung. Aber das ist eigentlich nicht die Idee der Sache. Also die Idee ist eigentlich von einem halben Jahr bis drei Jahren maximal. (S1, Z 142-152)

Im Kontext der parallelen Kinderbetreuung handelt es sich nach Aussage der Expert:innen bei den Mitarbeiter:innen um Personen, die für Aufgaben der Betreuung und Versorgung zuständig sind und gelegentlich auch kürzere Ausflüge, etwa in den Park, begleiten (S2, Z 241-244). Eine pädagogische Qualifikation der Betreuungspersonen, wie sie beispielsweise für städtische Kindergärten vorgeschrieben wird, ist hierfür nicht zwingend erforderlich (S2, Z 90-93). Einzelne der angestellten Personen verfügen jedoch über Ausbildungen in diesem Bereich oder absolvieren ein Studium der Erziehungswissenschaften (S2, 93-94).

Die meisten Betreuungspersonen sind bereits seit den Anfangsjahren des Projekts in der parallelen Kinderbetreuung tätig (S2, Z 88-89).

Die Expert:innen betonen, dass Angestellte für die Kinderbetreuung jedenfalls leichter zu finden seien als qualifizierte Lehrpersonen für die Deutsch- und Basisbildungskurse (S1/S2, Z 106-108). Viele Frauen, die infolge struktureller Benachteiligungen wie rassistischen Zuschreibungen oder anderen diskriminierenden Barrieren nur eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt haben, können für berufliche Tätigkeiten im Bereich der Kinderbetreuung gewonnen werden. Die Expert:innen erzählen, dass ein Teil der aktuell beschäftigten Betreuer:innen aus ehemaligen Kursteilnehmer:innen besteht (S2, Z 109-112).

Da ein großer Teil der Kinder bereits sehr jung in die Betreuung kommt und zu diesem Zeitpunkt häufig noch über keine oder nur wenig Deutschkenntnisse verfügt,

stelle es sich laut der Expert:innen als besonderer Vorteil heraus, wenn Betreuungspersonen verschiedene Erstsprachen mitbringen. S2 betont, dass es eine erhebliche Unterstützung darstelle, wenn Betreuer:innen beispielsweise Arabisch oder Türkisch sprechen (S2, Z. 137–141).

4.2 Analyse Fragebogen

Im Folgenden werden die im Rahmen der Fragebogenerhebung gewonnen Daten präsentiert. Nach Durchsicht der eingelangten Rückmeldungen konnten 30 Fragebögen in die Analyse aufgenommen werden. Die Informationen zu (potenziellen) Kursteilnehmenden und Bedürfnissen der Zielgruppe wurden sowohl mittels geschlossener als auch offener Fragestellungen erhoben. Zu Beginn des Fragebogens wurden soziodemografische Angaben der Teilnehmenden erfragt, die im ersten der folgenden Unterkapitel analysiert werden. Anschließend werden die Ergebnisse der offenen Fragen in entsprechenden Kategorien dargestellt.

Die Kategorisierung und Auswertung der qualitativen Angaben erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse. Das Kategoriensystem orientiert sich an der Struktur der Interviewanalyse und wurde für die spezifischen Inhalte der Fragebogenerhebung weiter ausdifferenziert: Zunächst wurden die Antworten der Teilnehmenden frageweise gesichtet und thematisch sortiert. In Folge wurde das Kategoriensystem umstrukturiert beziehungsweise in jenen Bereichen ergänzt, in denen die vorliegenden Daten dies erforderten. Das entwickelte System orientiert sich somit sowohl am Fragebogenablauf sowie an thematischen Clustern, die sich aus den Antworten der Teilnehmenden ableiten. Um relevante Häufigkeiten und thematische Schwerpunkte klar zu visualisieren, werden ausgewählte quantifizierbare Aspekte der offenen Antworten grafisch dargestellt.

4.2.1 Soziodemografische Angaben der Teilnehmenden

Zu Beginn wurden soziodemografische Informationen der Teilnehmenden erhoben. Diese Angaben ermöglichen eine differenzierte Beschreibung der Stichprobe und unterstützen die Identifikation relevanter Zusammenhänge zwischen soziodemografischen Informationen und den Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens.

Erfragt wurden zunächst die Herkunftsländer der Teilnehmenden (vgl. Abb. 1). Die erhobenen Daten zeigen eine deutliche Schwerpunktverteilung innerhalb der Gruppe: Der größte Anteil der Teilnehmer:innen gibt als Herkunftsland die Ukraine an (n=13).

Weitere in der Teilnehmendengruppe vertretene Herkunftsländer sind Afghanistan (n=3), Kroatien (n=3), Syrien (n=2), Albanien (n=2), Ägypten (n=2), sowie Polen (n=1), Nigeria (n=1), China (n=1) Eritrea (n=1) und Portugal (n=1).

Herkunftsländer der Teilnehmer:innen (n=30)

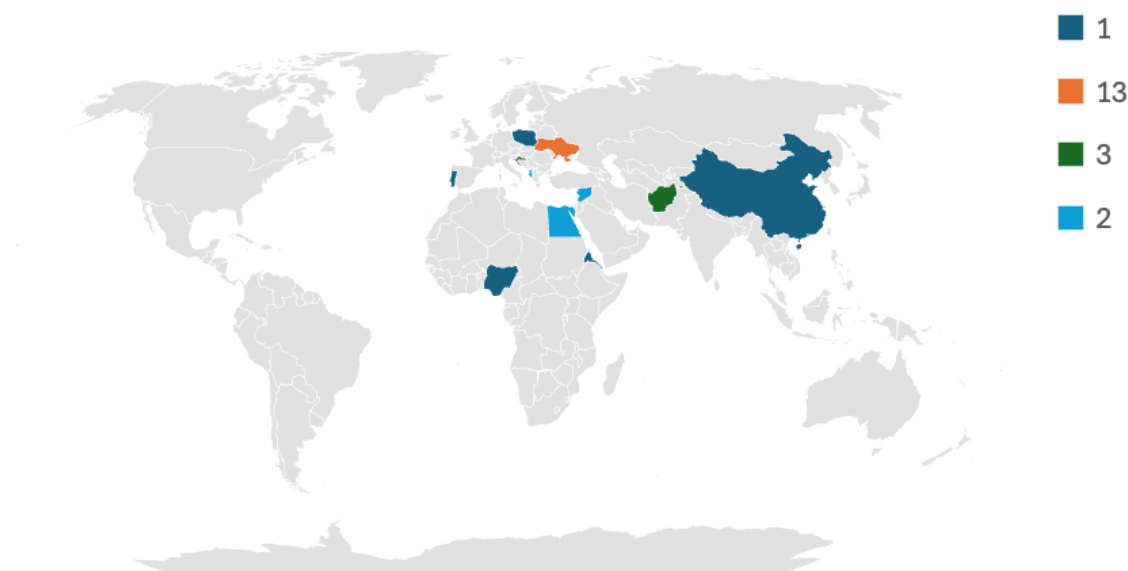


Abbildung 4: Herkunftsländer der Teilnehmer:innen

In die Erhebung wurde außerdem miteinbezogen, seit wann die Teilnehmenden in Österreich leben (vgl. Abb. 2). Die Mehrheit der Befragten gibt als Ankunftsyear in Österreich 2022 an (n=10). Weitere häufige Nennungen sind die Jahre 2023 (n=7) und 2020 (n=4). Die übrigen Angaben erstrecken sich über den Zeitraum von 2013 bis 2025. Dass der Großteil der Teilnehmer:innen erst seit kurzer Zeit in Österreich lebt, spiegelt sich in ihren Lebensumständen wider und ist für die Interpretation ihrer Lernvoraussetzungen und ihrer Bedürfnisse in der Deutschförderung relevant.

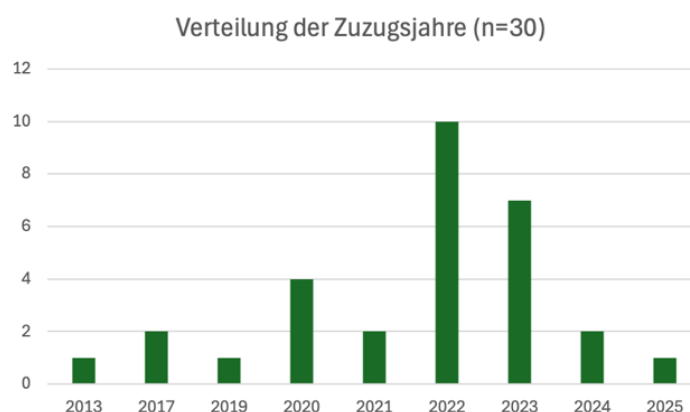


Abbildung 5: Verteilung Zuzugsjahre

Zudem wurden die Teilnehmenden nach ihren Erst-, Zweit- und Drittsprachen befragt (vgl. Abb. 3). Wie erwartet verteilen sich die Erstsprachen der Teilnehmenden auf unterschiedliche Herkunftskontexte. Am häufigsten wird Ukrainisch als Erstsprache genannt (n=7), gefolgt von Russisch (n=6). Eine ähnliche Verteilung findet sich bei den Sprachen Dari (n=3), Kroatisch (n=3), Arabisch (n=3) und Albanisch (n=2). Jeweils einmal sind die Sprachen Polnisch, Englisch, Chinesisch, Tigrinya (Eritrea), Portugiesisch und Kurdisch vertreten. Die am häufigsten genannten Zweitsprachen sind Englisch (n=11) und Russisch (n=7), gefolgt von Ukrainisch (n=5). Mit Ausnahme einer Person geben alle Teilnehmenden mit Russisch als Erstsprache Ukrainisch als Zweitsprache an; umgekehrt gilt dies ebenso für die Teilnehmenden mit Ukrainisch als Erstsprache. Eine Person nennt als Zweitsprache das in Nigeria gesprochene Igbo (n=1), eine weitere Person Arabisch (n=1). Zwei Teilnehmer:innen nennen als Zweitsprache Deutsch (n=2). Unter den Drittsprachen ist Deutsch mit den meisten Nennungen vertreten (n=9), gefolgt von Englisch (n=5) (vgl. Abb. 5). Eine Person gibt Italienisch als Drittsprache an. Zwei Personen geben zusätzlich Deutsch beziehungsweise Englisch als vierte Sprache an.

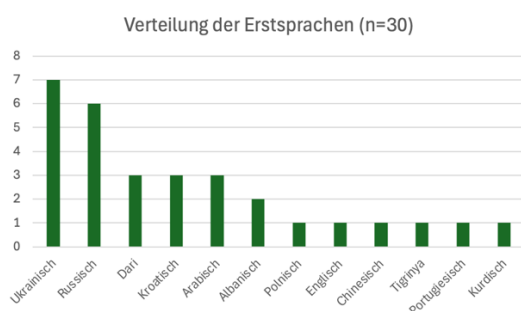


Abbildung 7: Verteilung Erstsprachen

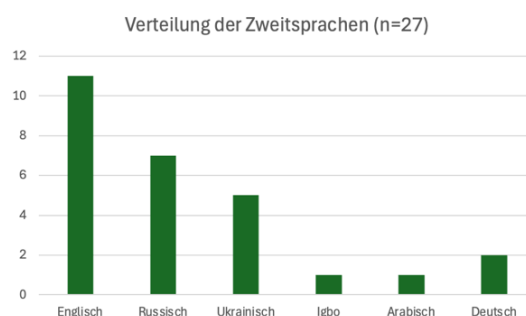


Abbildung 6: Verteilung Zweitsprachen

Die Mehrzahl der Teilnehmenden (n=18) gibt weder als Erst- noch als Zweit-, Dritt- oder Viertsprache Deutsch an. Dass ein großer Anteil dieser Personen (n=7) den Fragebogen dennoch auf Deutsch ausgefüllt hat, stellt eine bemerkenswerte Beobachtung dar. Unter anderem könnten daraus Rückschlüsse auf die Selbsteinschätzung oder das Selbstbild der Teilnehmer:innen gezogen werden, allerdings wurden diesbezüglich keine näheren Informationen erhoben. In einigen Fällen deuten die Angaben dieser Teilnehmer:innen aber darauf hin, dass sie derzeit Deutschkurse auf dem B2-Niveau besuchen. Andere Teilnehmende des Fragebogens mit vergleichbarem Deutschniveau nennen Deutsch durchaus als ihre Zweit- oder Drittsprache. Besonders auffallend ist dieser Umstand im Fall einer Teilnehmer:in mit Polnisch als Erstsprache, die angibt, seit 2013 in Österreich

zu leben. Sie führt keine weiteren Sprachkenntnisse an, füllt den Fragebogen jedoch fehlerlos auf einem sehr hohen Niveau auf Deutsch aus.

Die erhobenen Daten verdeutlichen mitunter, dass das „Beherrschen“ von Sprachen eine stark subjektive Komponente beinhaltet. Sie weisen außerdem darauf hin, dass Menschen Sprachen zwar verstehen und/oder sprechen können, diese aber aus verschiedenen Gründen nicht zwingend als Teil ihrer eigenen Identität ansehen.

Auch die Geschlechterverteilung war Inhalt der soziodemografischen Erhebung: Die Mehrheit der Teilnehmenden identifiziert sich als weiblich (n=24), die übrigen sechs Personen identifizieren sich als männlich (n=6).

Die Angaben zur Kinderanzahl pro Teilnehmer:in zeigen eine breite Streuung. Die meisten Teilnehmenden geben an, ein (n=14) oder zwei Kinder (n=11) zu haben. Vier Personen haben drei Kinder (n=4). Eine Person berichtet von elf Kindern (n=1), was einen klaren Ausreißer im Datensatz darstellt.

Auch das Alter der Kinder wurde erfragt, wobei sich ebenfalls eine breite Streuung zeigte. Aus der Analyse wurden Personen ausgeschlossen, deren Kinder bei ihrer Einreise nach Österreich bereits volljährig waren. Zwei Personen mit inzwischen volljährigen Kindern wurden in die Analyse aufgenommen, da ihre jüngsten Kinder zum Zeitpunkt der Migration noch betreuungspflichtig waren. Auch aus diesem Grund weisen die Daten zum Alter der Kinder eine breite Streuung auf: Die meisten Kinder der Teilnehmer:innen sind zwischen zwei und 15 Jahre alt, wobei das jüngste Kind ungefähr sechs Monate und das älteste bereits 36 Jahre alt ist.

Ein Bestandteil der soziodemografischen Erhebung war zudem die Erfassung von Vorerfahrungen der Teilnehmenden im Bereich Deutschförderung. Diesbezüglich wurde erfragt, ob und wann die Teilnehmenden bereits einen Deutschkurs besucht hatten.

Insgesamt gaben vier von 30 Teilnehmer:innen an, bisher an keinem Deutschkurs teilgenommen zu haben (n=4). Die Mehrheit der Personen mit Deutschkurserfahrung gibt an, die Kurse in den letzten Jahren absolviert zu haben: Dabei zeigt sich eine Konzentration auf den Zeitraum 2023 bis 2025 (n=23). Insgesamt 19 Teilnehmer:innen verweisen mitunter auf einen aktuell stattfindenden Kursbesuch (n=19). Manche Teilnehmende vermerken Kursteilnahmen über mehrere Jahre hinweg. Einzelne Teilnehmer:innen nennen die Jahre 2013, 2019 und 2021 (jeweils n=1), die somit außerhalb des Hauptverteilungsbereichs liegen.

4.2.2 Informelles/Außerinstitutionelles Lernen

Die Thematik des *außerinstitutionellen Lernens* wurde berücksichtigt, um ergänzend in einem Überblick Informationen zu bisherigen Kursbesuchen zu gewinnen und herauszufinden in welchen Alltagssituationen die Teilnehmenden des Fragebogens Deutsch anwenden, beziehungsweise aktiv versuchen, ihre Deutschkenntnisse zu erweitern. Insbesondere bei Teilnehmenden ohne bisherige Kurserfahrung empfiehlt es sich zu ermitteln, ob sie bereits auf außerinstitutionellen Wegen versucht haben, sich Deutschkenntnisse anzueignen. Die gesammelten Informationen lassen außerdem darauf schließen, inwiefern die Teilnehmer:innen bereit sind, außerhalb von Kurseinheiten Zeit in die Erweiterung ihrer Sprachkenntnisse zu investieren.

Alle Teilnehmenden der Fragebogenstudie bestätigen, bisher auch außerhalb formaler Kurssettings Deutsch gelernt zu haben. Eine Person (TN16) macht diesbezüglich keine spezifischen Angaben, weshalb in ihrem Fall keine Informationen zu persönlichen Lernstrategien oder -erfahrungen vorliegen. Die übrigen Teilnehmer:innen beschreiben unterschiedliche Erfahrungswerte und persönliche Vorlieben, die im Folgenden zusammengefasst werden.

Ein großer Anteil der Teilnehmer:innen berichtet, sich durch das Nutzen diverser Medien Deutschkenntnisse angeeignet zu haben: Drei dieser Personen (TN1, TN11, TN17) geben an, ihren Lernprozess durch Fernsehen oder Filme auf deutscher Sprache zu unterstützen bzw. unterstützt zu haben. Auch YouTube stellt für die Teilnehmer:innen der Fragebogenerhebung eine Lernquelle dar, die im Rücklauf häufig (n=10) genannt wird (TN12, TN14, TN16, TN17, TN22, TN23, TN24, TN26, TN28, TN29).

Auditive Medienformate (Podcasts, Audioaufnahmen und Radio) werden von drei Teilnehmenden (TN3, TN6, TN13) als für sie relevante Möglichkeiten für das Aneignen von Sprachfähigkeiten genannt.

Lesen findet unter den Teilnehmenden als unterstützende Lernmethode die häufigste Anwendung (n=7). Genannt werden diesbezüglich folgende Medien: Bücher, darunter auch Kinderbücher, sowie Zeitungen und E-Mails im beruflichen Kontext.

Lernapps oder Übersetzungsapps werden ebenfalls von mehreren Teilnehmenden (TN2, TN3, TN4, TN11) im Alltag genutzt, um ihren Lernprozess zu fördern. TN30 gibt an, in der Freizeit mit Hilfe der Homepage des Sprachportals zusätzlich Deutsch zu lernen. Eine weitere internetbasierte Lernquelle wird von TN8 genannt: Die betreffende Person berichtet, im Rahmen des Online-Unterrichts ihres Kindes die eigenen Deutschkenntnisse erweitert zu haben.

Viele Teilnehmende nutzen nicht ausschließlich eine einzelne Methode, sondern wenden verschiedene Strategien des außerinstitutionellen Lernens in Kombination an. Vor allem alltägliche Gespräche auf Deutsch sowie der Austausch mit anderen Lernenden werden von einigen Teilnehmenden als zusätzliche Unterstützung in ihrem Lernprozess beschrieben (n=11). Genannt werden Gespräche im Arbeitskontext oder mit Bekannten, Freund:innen, Verwandten und Partner:innen. Außerdem beschreibt TN18 die Sozialarbeiter:innen oder Mitarbeiter:innen am eigenen Wohnort als wichtige Gesprächspartner:innen, beziehungsweise Personen, die sie im Lernprozess unterstützt haben. TN21, TN25 und TN27 beschreiben ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen Sprachcafés als maßgeblich für ihre außerinstitutionellen Lernerfolge.

Ein:e weitere Teilnehmer:in (TN17) bezieht sich in ihrer/seiner Antwort auf die Frage nach außerinstitutionellen Lernerfahrungen auf Lehrpersonen, wobei keine näheren Informationen zu einem Setting geteilt werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Teilnehmenden auf eine Vielzahl informeller Lerngelegenheiten zurückgreifen und diese individuell miteinander kombinieren. Am häufigsten beziehen sich ihre Angaben auf das Lesen (z.B. Bücher, Kinderbücher, Zeitungen) (n=6), auf Gespräche im Alltag (n=11) sowie auf das Nutzen visueller Medien wie Filme, Fernsehen oder YouTube (n=12).

Lernstrategien im außerinstitutionellen Kontext

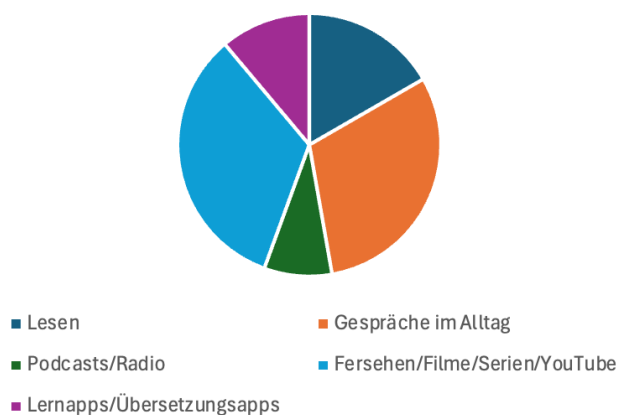


Abbildung 8: Lernstrategien im außerinstitutionellen Kontext

4.2.3 Motivation der Teilnehmenden

Die Motivation, an Deutschkursen teilzunehmen, wird von den Teilnehmer:innen der Erhebung nicht als selbstverständlich erachtet, sondern vielmehr als persönlicher Vorteil für die Teilnahme an Kursen angesehen: Auf die Frage, welche Faktoren den Besuch eines

Deutschkurses erleichtern würden, nennen mehrere Teilnehmende (TN6, TN7, TN13), die bereits einen Deutschkurs besucht haben, explizit „Motivation“ als unterstützenden Aspekt. Das vorliegende Unterkapitel behandelt die Kategorie *Motivation der Teilnehmenden* als eigenen Schwerpunkt.

Im Fragebogen wurden die Teilnehmenden mit Kurserfahrung gebeten, Gründe für ihre bisherigen Kursbesuche zu nennen. Der Wunsch nach Integration und das Bedürfnis nach verbesserter Kommunikation im Alltag stellen zentrale Teilnahme Gründe dar und werden im erhobenen Datenmaterial häufig genannt (TN8, TN9, TN12, TN13, TN17, TN24, TN29, TN30).

Auch an anderen Stellen des Fragebogens teilen die Teilnehmer:innen ihrer Ansicht nach wichtige Gründe für die Teilnahme an Deutschkursen. Werden diese Stellen und Angaben jener Personen ohne Kurserfahrung in die Analyse der Teilnehmendenmotivation miteinbezogen, so nennen zwischen 10 (eng gefasst) und 14-15 Teilnehmende (weit gefasst) „Integration“ (n=10) beziehungsweise integrativ ausgerichtete Ziele (n=14) als zentrale Beweggründe.

Mehrere Personen (n=9) geben an, dass ein Hauptgrund für ihre bisherige Teilnahme an Kursen der Wunsch war, sich im Alltag sprachlich mitzuteilen und Kontakte zu knüpfen (TN1, TN10, TN13, TN14, TN23, TN25, TN26, TN27, TN29). Das Bedürfnis, in einer Gemeinschaft anzukommen und vor Ort Kontakt zu anderen pflegen zu können, nahm im Fall von TN9 auf die Bereitschaft, Deutschkurse zu besuchen, ebenfalls Einfluss (TN9). Auch für andere Teilnehmer:innen, wie beispielsweise TN26, steht der soziale Aspekt klar im Vordergrund. Diese Person bevorzugt ein soziales Lernsetting unter anderem, „weil ich mit der Gruppe Kontakt habe und andere Menschen kennenlernen und nicht nur Deutsch lerne, sondern auch andere Kulturen kennenlernen.“ (TN29).

Eine weitere Person (TN4) verweist auf die Relevanz ihrer sprachlichen Weiterbildung sowohl für Alltagssituationen als auch berufliche Anforderungen. Sprachkenntnisse mit Erwerbsfähigkeit und daraus resultierender Integration in Bezug zu setzen, entspricht auch den Ansichten anderer Teilnehmender. Folgende beispielhafte Antworten verdeutlichen diesen wahrgenommenen Zusammenhang: Die Teilnehmenden hätten an Deutschkursen teilgenommen „[u]m mein Deutschkönnen zu verbessern und einen Job zu finden“ (TN7) oder „[u]m mich im Alltag besser verständigen zu können und mich beruflich sowie privat gut zu integrieren“ (TN14).

TN21 und TN22 nennen den Wunsch, in Wien ein Studium zu absolvieren beziehungsweise eine Ausbildung zu machen, als bedeutend für ihren aktuellen Kursbesuch.

Insgesamt nennen im Fragebogen acht Teilnehmer:innen (n=9) eine Steigerung ihrer beruflichen Aufstiegschancen als wichtigen Grund für die Kursteilnahme. Die Möglichkeit, durch erworbene Deutschkenntnisse einer beruflichen Tätigkeit nachgehen zu können, stellt demnach für viele Teilnehmende einen wesentlichen Motivationsfaktor zur Inanspruchnahme eines Kursangebots dar. TN19 und TN20 beschreiben Deutschkenntnisse beispielsweise als eine Notwendigkeit, um in der österreichischen Arbeitswelt Fuß fassen und die eigene Familie finanziell unterstützen zu können.

Wird am Arbeitsplatz überwiegend nicht Deutsch gesprochen, beschreiben einzelne Teilnehmende eine entsprechend geringere persönlich wahrgenommene Relevanz von Deutschkenntnissen: TN5 führt aus, dass die beruflichen Aufgaben ausschließlich in englischer Sprache durchgeführt werden und daher zunächst kein Bedarf für das Erlernen der deutschen Sprache bestand. Eine persönliche/intime Beziehung zu einer Österreicherin stellte schlussendlich den entscheidenden Anlass dafür dar, einen Deutschkurs zu besuchen. Als zentralen Beweggrund nennt TN5 dementsprechend die Verständigung im Alltag, insbesondere mit Personen aus dem sozialen Umfeld der Partnerin. Sobald diese Form der alltäglichen Kommunikation möglich sei, beschreibt TN5 die eigene Motivation als „minimal“ (TN15).

In einzelnen Rückmeldungen zeigt sich, dass der Besuch eines Deutschkurses zugunsten einer Erwerbstätigkeit auch zurückgestellt würde, wie im Falle von TN11, der/die bisher noch keinen Deutschkurs besucht hat. Dieselbe Person hebt hervor, dass sie die durch Kinderbetreuungspflichten begrenzte Zeit bevorzugt für Erwerbstätigkeit nutzen würde, anstatt regelmäßig an einem Deutschkurs teilzunehmen (TN11).

Mehrere Aussagen betonen die Relevanz sprachlicher Kompetenzen für die individuelle Lebensgestaltung und Selbstbestimmung. Einzelne Teilnehmende nahmen bisher an Deutschkursen teil, um ihren Lebensstandard in Österreich zu sichern oder zu verbessern: TN15 beschreibt etwa den Wunsch nach einem „angenehmen Leben in Österreich“ als maßgeblich. Einen ähnlichen Anspruch nennt TN1 mit der Erklärung: „Ich lebe in Österreich und möchte auf dem gleichen Niveau leben wie in Polen – mit den gleichen sprachlichen Möglichkeiten und möglichst so, wie ich es möchte.“ (TN1).

Mehrere Teilnehmende betonen in ihren Antworten, wie wichtig ihnen die persönliche Weiterentwicklung ist. Sie äußern sowohl den Wunsch, ihr alltägliches Umfeld besser zu verstehen, als auch das Ziel, ihre bestehenden Fähigkeiten gezielt weiter auszubauen. So hat TN15 nach eigenen Angaben an Deutschkursen teilgenommen, „[u]m besser das Land zu verstehen, in dem ich momentan lebe, sowie die eigene

Weiterentwicklung“ (TN15). Für andere Teilnehmer:innen gehört das Beherrschen der Staatssprache schlicht zu einem Leben in Wien dazu (TN26, TN27, TN28, TN29).

Eine weitere Person (TN13) betont, dass für sie insbesondere die kontinuierliche Anwendung und Weiterentwicklung bestehender Kenntnisse von zentraler Bedeutung sind. Im Vordergrund stehen in diesem Fall die „Regelmäßigkeit und Förderung der bereits erworbenen Kompetenzen“ (TN13).

Insgesamt zeigt die Analyse der Kategorie *Motivationen der Teilnehmenden*, dass sich bestimmte Motive wiederholen, obwohl die persönlichen Hintergründe und Zielsetzungen stark variieren können. Zusammengefasst stellen Integration, berufliche Perspektiven und Aspekte der Selbstbestimmung die zentralen Beweggründe für die Teilnahme an Deutschförderangeboten dar. Die Aussage von TN17 fasst diese wiederkehrenden Motive prägnant zusammen: „Integration, Job, Freiheit“ (TN17).

4.2.4 Zugang zu Informationen über Bildungsangebote

Ob passende Kurse von der Zielgruppe in Anspruch genommen werden, hängt maßgeblich von ihrem *Zugang zu Informationen über die Bildungsangebote* ab. Im Fragebogen wurde daher gezielt nach individuellen Wegen der Informationsbeschaffung gefragt. Die Frage richtete sich spezifisch an Teilnehmende, die zum Zeitpunkt der Erhebung bereits Kurserfahrung gesammelt hatten. Die Analyse der kategorisierten Angaben macht somit sichtbar, welche Informationskanäle die Befragten in ihrer Vergangenheit zur Beschaffung relevanter Informationen genutzt haben.

Öffentliche Institutionen bieten eine verlässliche Anlaufstelle, um Informationen zu Deutschkursen einzuholen oder gezielt an geeignete Kursanbieter vermittelt zu werden. Die Angaben der Befragten im Fragebogen belegen diesen Sachverhalt: Insgesamt geben sieben Personen den ÖIF als Informationsquelle an (n=7), während das AMS von vier Kursteilnehmenden genannt wird (n=4). Ob die Teilnehmenden eigeninitiativ Kontakt zu den genannten Stellen aufgenommen haben oder ob ein Tätigwerden seitens der betreffenden Einrichtungen erfolgte, wird in diesem Rahmen von den Teilnehmer:innen nicht angegeben.

Vereinzelt bestätigen Teilnehmende jedoch, dass ihnen in der Vergangenheit aktiv Informationen zur Verfügung gestellt wurden. TN5 identifiziert jenen Umstand, dass die Universität spezifische Angebote für Mitarbeitende bereitstellte und proaktiv auf diese zuging, als maßgeblichen Faktor für den Zugang zu relevanten Informationen und folglich auch zu geeigneten und an die Zielgruppe angepassten Deutschkursen.

Insgesamt berichten vier Teilnehmende (TN10, TN14, TN15, TN18), dass sie von Kurator:innen von Flüchtlingsunterkünften sowie Sozialarbeiter:innen über potenzielle Deutschkurse informiert wurden (n=4). Diese Informationen stammen von Teilnehmenden, die im Rahmen der soziodemografischen Erhebung die Ukraine als Herkunftsland angeben.

Mehrere Teilnehmende berichten, sich selbst um Kursplätze bemüht (TN1) und sich via Internet (TN4, TN21, TN23, TN24, TN28) beziehungsweise mittels städtischer Informationsseiten (TN3) eigenständig über bestehende Deutschlernangeboten informiert zu haben.

Auch soziale Medien (TN13, TN20) und Partner:innen, Bekannte oder befreundete Personen (TN13, TN22, TN25, TN26, TN27, TN29, TN30) werden von den Teilnehmer:innen als relevante Informationsquellen genannt.

Einige Personen berichten indes, mehr als einen Kanal genutzt zu haben, um sich Informationen zu Kursangeboten zu beschaffen: TN19 beschreibt das eigene Vorgehen wie folgt: „Ich habe mich zusätzlich viel selbst darum gekümmert (online, soziale Medien) und mich an den richtigen Stellen informiert. ÖIF und AMS haben außerdem Informationen bereitgestellt.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Teilnehmenden in der Vergangenheit diverse Methoden zur Informationsbeschaffung angewandt haben, wobei sich auch Überschneidungen zeigen: Mehrere Teilnehmende verweisen auf eigenständige Recherchen und nennen in deren Rahmen digitale Informationsquellen wie soziale Medien oder Websites als maßgeblich (n=9). Am zweithäufigsten wurden der ÖIF (n=7) und das soziale Umfeld (n=7) als Informationsquellen genannt. Weitere relevante Informationsquellen stellen für die Teilnehmenden des Fragebogens das AMS (n=4) sowie Mitarbeitende sozialer Einrichtungen dar (n=4).

Wege der Informationsbeschaffung



Abbildung 9: Wege der Informationsbeschaffung

4.2.5 Kinderbetreuung

Im Fragebogen wurde gezielt erfragt, wie die Teilnehmer:innen die Betreuung ihrer Kinder während ihrer bisherigen Deutschkurse organisiert haben und an welchen Orten beziehungsweise bei welchen Personen sich die Kinder währenddessen befanden.

Elf der insgesamt 26 Rückmeldungen zu dieser Frage enthalten die Information, dass die Kinder während der Kurszeiten unter anderem in institutionellen Einrichtungen wie Kindergarten oder Schule betreut wurden (n=11). Eine Person (TN15) gibt an, dass ihre Kinder bereits ein Alter erreicht hätten, in dem keine Betreuung mehr erforderlich sei. In der Situation von TN16 befand sich eines der Kinder bereits in einem Alter, das eine gemeinsame Teilnahme am Deutschkurs ermöglichte.

Für einen Teil der Befragten war es jedoch laut eigenen Angaben erforderlich, alternative Betreuungsmöglichkeiten zu organisieren, da sich die Kinder noch nicht im schulpflichtigen oder kindergartenfähigen Alter befanden. Diese Informationen sind für die vorliegende Analyse relevant, da sie Aufschluss über die Organisation der Betreuung jüngerer Kinder während der Kurszeiten geben. Sie macht ersichtlich, dass in diesen Fällen die Betreuung ausschließlich durch Familienangehörige gewährleistet wurde, wobei die Betreuungszeiten oft unter mehreren Mitgliedern der Familie aufgeteilt wurden. Insbesondere die anderen Elternteile beziehungsweise die Partner:innen der Teilnehmenden werden diesbezüglich mehrmals genannt: Insgesamt übernahmen in drei Fällen der Vater (TN3, TN9, TN23) sowie in drei Fällen die Mutter (TN4, TN5, TN19) die Aufsicht über die Kinder. TN5 erklärt: „Sie (die Tochter) war bei der Mutter – ich hatte Glück, denn sonst wäre es schwierig gewesen, an den Präsenzveranstaltungen teilzunehmen, die besser zum Lernen sind.“ (TN5)

In weiteren drei Fällen wurden die Kinder während der Kurszeiten unter anderem von der Großmutter (TN6, TN8, TN9) betreut. Bei TN14 handelt es sich um jene Person, die im Rahmen der soziodemografischen Befragung angab, elf Kinder im Alter von zwei bis 26 Jahren zu haben (TN14). Ihre Beschreibung verdeutlicht eine mögliche Form der innerfamiliären Organisation anschaulich: „Die Kinder werden von der älteren Tochter zu Hause betreut. Sie besucht morgens einen Deutschkurs, am Nachmittag gehe ich zum Kurs. Wir wechseln uns ab.“ (TN14).

Nicht alle Teilnehmenden der Fragebogenerhebung können während ihrer Kursbesuche hinsichtlich der Kinderbetreuung auf familiäre Unterstützung zurückgreifen, was eine wesentliche Hürde für die Teilnahme an Kursangeboten bedeuten kann. Eine Person gibt auf die Frage nach anderen Betreuungspersonen ihres Kindes an: „nur in

meinen Träumen“ (TN18). Dieselbe Person erzählt, im Jahr 2024 bereits einen Deutschkurs besucht zu haben. Ihr Kind wurde allerdings erst im Jahr 2025 geboren. Auf die im Fragebogen inkludierte Frage, warum bislang von einem Kurs abgesehen wurde, verweist TN18 darauf, ein Kursangebot erst dann wieder wahrnehmen zu können, „wenn das Kind größer wird“ (TN18). TN25 beschreibt, ihr Kind hätte sich während ihres Deutschkurses bei einer Tagesmutter aufgehalten.

Insgesamt vier Teilnehmer:innen (TN21, TN22, TN26, TN30) berichten davon, dass ihre Kinder während der Deutschkurse in der parallelen Kinderbetreuung vor Ort betreut wurden/werden.

Jene Teilnehmenden, die bisher noch keinen Deutschkurs besucht haben, verweisen auf die mit Kinderbetreuungspflichten verbundenen zeitlichen und finanziellen Einschränkungen als Hindernisse im Zugang zur Deutschförderung. Die Anzahl der Kinder scheint mit dieser Begründung jedoch nicht im Zusammenhang zu stehen, da sie bei den betroffenen Personen stark variiert (TN2, TN11, TN16, TN20).

TN11 und TN2 geben schlicht an, aufgrund der Kinderbetreuungspflichten keine Zeit für die Kursteilnahme zur Verfügung zu haben. Darüber hinaus erklärt TN11, dass sie das Nachgehen einer Erwerbstätigkeit gegenüber dem Besuch eines Deutschkurses priorisieren würde (TN11). TN20 betont die zusätzlichen Kosten, die durch eine Kinderbetreuung außerhalb des eigenen Haushalts entstehen würden: „(...) ihre Betreuung wäre sonst zu teuer, wenn ich es nicht selbst mache.“ (TN20).

Es lässt sich festhalten, dass die Problematik der Kinderbetreuung nicht in jedem Fall zufriedenstellend gelöst werden kann. Insbesondere wenn die Kinder noch sehr jung sind oder keine betreuende Bezugsperson zur Verfügung steht, bleibt häufig nur eine stark begrenzte Anzahl an Alternativen. Unter Umständen muss deshalb auf die Teilnahme an Kursen verzichtet werden.

4.2.6 Wünsche und Anforderungen an Kursangebote

Unabhängig von bisherigen Kurserfahrungen wurden die Teilnehmer:innen im Fragebogen danach gefragt, welche Aspekte ihnen die Teilnahme an einem Deutschkurs erleichtern würden. Die Angaben der Teilnehmenden zu unterstützenden Rahmenbedingungen (Frage 2.3.) sowie zu gewünschten Kursgestaltungen (2.4) bieten Einblicke darin, welche Faktoren sie für eine erfolgreiche Teilnahme an Deutschkursen als relevant erachten. Diesbezüglich erhobene Informationen werden in der vorliegenden Analysekategorie *Wünsche und Anforderungen an Kursangebote* zusammengefasst.

Ein zentrales Anliegen der Zielgruppe betrifft die Kinderbetreuung: Einige Teilnehmende (n=7) heben in ihren Antworten hervor, dass verlässliche Kinderbetreuung eine große Erleichterung für die Teilnahme an den Förderangeboten darstellen würde (TN1, TN2, TN3, TN4, TN11, TN18, TN20). Im Idealfall wären die Kurse für TN2 so gestaltet, „dass es möglich ist, Kinder mitzubringen“ und es ergänzend die Möglichkeit gibt, diese „bei Bedarf in einem Spielraum mit Betreuer:innen spielen (zu) lassen.“ (TN2) Mehrere Teilnehmer:innen (n=5) geben an, dass ihr Kursanbieter bereits eine kostenlose parallele Kinderbetreuung bereitstelle, was für sie von Beginn an eine entscheidende Voraussetzung für die Teilnahme dargestellt habe (TN21, TN22, TN25, TN26, TN27).

Ihre Kinderbetreuungspflichten bringen für die Teilnehmenden oft zeitliche und organisatorische Herausforderungen mit sich. In diesem Zusammenhang wird in der Fragebogenerhebung mehrmals (n=4) der Wunsch nach flexiblen Kurszeiten oder einer zeitlichen Abstimmung mit familiären oder beruflichen Verpflichtungen geäußert (TN1, TN5, TN15, TN19). Sechs Personen (TN21, TN22, TN25, TN27, TN28, TN30) sprechen sich für Kurse am Vormittag aus. Mehrere Teilnehmer:innen empfinden es als Vorteil, dass ihre Kurse von Dienstag bis Freitag stattfinden. Dadurch können sie wichtige persönliche Termine auf die Montage legen (TN22, TN23, TN25, TN26, TN27, TN29).

TN24 hebt als positiv hervor, dass ihre Kurse während der Schulferien pausiert werden.

TN1, TN24, TN27 und TN29 nehmen in ihren Antworten Bezug auf den Aspekt der räumlichen Nähe: Ein wohnortnaher Kurs oder ein Kursstandort mit guter Verkehrsanbindung würde für diese Personen eine weitere Erleichterung darstellen.

TN23 beschreibt den Umstand, dass in ihrem Kurs nur Frauen anwesend sind, für ihr persönliches Wohlbefinden als sehr vorteilhaft. TN18 weist darauf hin, dass in einem ihrer Kurse eine auffallend hohe Zahl männlicher Teilnehmer vor Ort war, geht jedoch nicht näher auf dieses Thema ein. Weitere Angaben dieser Teilnehmerin deuten jedoch darauf hin, dass der Kurs nach wenigen Tagen abgebrochen wurde.

Neben organisatorischen Aspekten thematisieren die Teilnehmer:innen auch inhaltliche, methodische und didaktische Anforderungen an die Kursgestaltung. Einige Personen (n=5) sprechen sich für Online- oder Hybridangebote aus, um Barrieren für die Teilnahme abzubauen (TN1, TN3, TN4, TN9, TN11). Außerdem wird die Bedeutung einer qualitativ guten Lehrkraft betont (TN6, TN7, TN12, TN24).

TN5 wünscht sich ein allgemein größeres Angebot an Kursen, „insbesondere außerhalb der Arbeitszeiten“ (TN5). Andere Teilnehmende nehmen in ihren Antworten vorwiegend Bezug auf die Laufzeit der einzelnen Kurse und äußern den Wunsch nach

einem erhöhten Kurslimit: „Erhöhung der Kursdauer ist notwendig, weil wir nicht schaffen, alle Inhalte des Lehrbuchs im Rahmen eines Kurses zu bearbeiten.“ (TN16); „Ein B+ Kurs muss länger dauern, vier Monate sind zu wenig für eine effektive Aneignung des Lernstoffs. Wir brauchen mehr praktische Übungen.“ (TN17).

TN25 wünscht sich kostenlose Kurse bis zum Niveau C1.

Einzelne Teilnehmende heben die Relevanz kleinerer Gruppengrößen und geeigneter Lernumgebungen hervor (TN5, TN18).

Weitere Angaben betreffen individuelle Aspekte wie Motivation, Inspiration und Arbeitsperspektiven, die Teilnehmende als Teilnahnehilfe nennen (TN6, TN7, TN11, TN13, TN14).

TN5 und TN9 beschreiben die erfolgreiche Teilnahme an Deutschkursen mitunter als vom Betreuungsschlüssel abhängig. TN5 führt weiter aus, dass durch den Einsatz mehrerer Lehrkräfte vor Ort eine größere Effektivität des Unterrichts erzielt werden könnte, weil anstatt Frontalunterricht auch abwechslungsreichere Methoden ermöglicht würden. TN5 äußert außerdem den Wunsch nach einem sicheren Lernumfeld in Gemeinschaft mit anderen Lernenden. Die Möglichkeit, dass eine Lehrkraft vor Ort Grammatik verständlich vermittelt und die Teilnehmenden anleitet, wird somit ebenso positiv bewertet (TN21, TN22, TN23, TN25, TN28) wie der Austausch mit anderen Kursteilnehmenden in einem sozial orientierten Lernsetting (TN23, TN26, TN28). Besonders häufig wird diesbezüglich das Bedürfnis nach möglichst vielen und unterschiedlichen Gelegenheiten zur mündlichen Kommunikation genannt (TN5, TN22, TN27, TN28, TN29).

5 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse beider Erhebungen, dem Expert:inneninterview und der Fragebogenerhebung, besprochen. Zentrale Erkenntnisse der vorangegangenen Analyse werden diskutiert und in Hinblick auf die Forschungsfragen interpretiert. Der Theorieteil dient als Grundlage für die Interpretation und ermöglicht die Einordnung der Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand.

Zunächst werden im Rahmen des Expert:inneninterviews gewonnene Daten diskutiert und eingeordnet. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung ebenfalls beleuchtet und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet, woraufhin die Erkenntnisse beider Erhebungen zueinander in Bezug gesetzt werden. Übereinstimmungen und Widersprüche werden thematisiert, wodurch die zugrunde liegenden Forschungsfragen dieser Masterarbeit beantwortet werden sollen.

5.1 Expert:inneninterview

Die Ergebnisse des Expert:inneninterviews ermöglichen Einblick in die institutionelle Perspektive auf Deutschförderung für Personen mit Kinderbetreuungspflichten. Als Mitarbeitende eines Kursanbieters berichten die befragten Expert:innen sowohl über organisatorische Abläufe und ihre Sichtweise auf die Zielgruppe als auch über die politischen Rahmenbedingungen ihrer eigenen Tätigkeiten.

5.1.3 Organisation und Ausgestaltung des Kursangebots im institutionellen Kontext

Die Ergebnisse der Kategorie *Angebot* deuten darauf hin, dass zentrale organisatorische Rahmenbedingungen der Deutschkurse, insbesondere die parallele Kinderbetreuung, in hohem Maß von Förderstrukturen abhängig sind. So stehen etwa Verfügbarkeit, Nutzung und Ausstattung geeigneter Räumlichkeiten in engem Zusammenhang mit den finanziellen Vorgaben der Fördergeber. Die Fördermittel sind wiederum an die Bedingung geknüpft, dass sowohl eine Mindestanzahl an Kurs- als auch Kinderbetreuungsplätzen in Anspruch genommen werden. Organisatorische Herausforderungen ergeben sich dadurch aus schwankenden Teilnehmenden- oder Kinderzahlen oder der erfordernten Flexibilität im Personalmanagement im Rahmen der Kinderbetreuung.

Im Interview wurde betont, dass die Nachfrage nach den Kursangeboten mit paralleler Kinderbetreuung die verfügbaren Plätze deutlich übersteigt. Insbesondere für Personen, deren Kompetenzen über die Basiskursinhalte hinausgehen, macht sich in Wien ein Mangel bemerkbar: Die signifikante Lücke im derzeitigen Förderangebot schränkt den Zugang zu Deutschfördermaßnahmen für Personen mit Kinderbetreuungspflichten stark ein. An mehreren Stellen wurde im Expert:inneninterview deutlich, dass eine Ausweitung des Angebots erforderlich wäre, um der Zielgruppe eine vermehrte Teilhabe an Förderprogrammen zu ermöglichen.

Die in der Interviewanalyse festgestellten unzureichenden Arbeitsbedingungen für Trainer:innen sowie die begrenzte Anzahl an Kursen, Optionen für Kinderbetreuung und Anbietern sind schlussendlich auf mangelnde (vor allem finanzielle) Unterstützung zurückzuführen. Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass die Erweiterung des Angebots für einzelne Kursanbieter auch aufgrund verzögerter Auszahlungen von Fördergeldern ein Risiko darstellt. Das Ausbleiben der politischen Unterstützung kann unter anderem auf den gesellschaftlichen Stellenwert der Deutschförderung für Migrant:innen zurückgeführt werden. Die Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass die derzeitige Unzulänglichkeit des Angebots im Hinblick auf die Bedürfnisse der Zielgruppe in erster Linie aus den bestehenden politischen Rahmenbedingungen entsteht. Die Zugänglichkeit für die Zielgruppe wird demnach von strukturellen Gegebenheiten limitiert. Dieser Befund steht auch im Einklang mit bisherigen Auseinandersetzungen zum Thema Bildungsungerechtigkeit (Kastner, 2010, Krenn 2013). Die erzielten Ergebnisse im Rahmen der Interviewerhebung können somit als Beleg für ungleiche Zugangsmöglichkeiten innerhalb des Bildungssystems, wie sie etwa von Krenn (2013, S. 33) beschrieben werden, herangezogen werden. Erler (2018, 02-2) sieht in dieser Art der Chancenungleichheit den Auftrag an das Bildungssystem, adäquate Angebote zu schaffen, um den Ansprüchen unterschiedlicher Zielgruppen von Deutschfördermaßnahmen gerecht zu werden. Ein höheres Maß an Unterstützung im Bereich der Care-Arbeit kann die Zielgruppe in ihrer Weiterbildung unterstützen, wie auch bisherige Forschungsergebnisse, etwa von Zeuner et al. (2023, S. 35), aufzeigen. Die hohe Nachfrage nach den Bildungsangeboten mit paralleler Kinderbetreuung betont die Dringlichkeit einer Anpassung des Bildungssystems an die Bedürfnisse Lernender.

5.1.4 Strategien der Informationsverbreitung aus Sicht der Kursanbieter

Zur *Informationsbeschaffung* stehen der Zielgruppe unterschiedliche Kanäle zur Verfügung. Das persönliche Umfeld spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Interviewdaten legen nahe, dass die meisten Teilnehmer:innen durch Erfahrungsberichte von Bekannten oder Verwandten auf die jeweiligen Kursangebote aufmerksam werden. Auch andere Bildungsträger sowie Institutionen wie der ÖIF, Beratungsstellen, Frauenhäuser und Flüchtlingsunterkünfte fungieren als zentrale Vermittlungsstellen und verweisen interessierte Personen an entsprechende Kursanbieter weiter.

Zur direkten Adressierung der Zielgruppe können beispielsweise mehrsprachige Flyer eingesetzt werden. Weil ein Teil der Adressat:innen auch in ihren Erstsprachen über geringe oder keine Schriftsprachkompetenzen verfügt, sind schriftbasierte Informationsmittel allerdings nur eingeschränkt wirksam. Aus Sicht der Expert:innen zeigt sich die Zielgruppe insgesamt sehr interessiert und bemüht, relevante Informationen aktiv einzuholen. Theoretisch wäre eine stärkere Orientierung an der Lebenswelt der Zielgruppe, etwa durch Informationsangebote in Supermärkten, Kindergärten oder Schulen geeignet, um den Informationszugang für die Zielgruppe noch weiter auszubauen. In Anlehnung an eine lebensweltorientierte Bildungsarbeit könnten soziale Medien gezielt genutzt werden, um Informationen nicht ausschließlich schriftlich, sondern auch über niedrigschwellige audiovisuelle Formate, beispielsweise Informationsvideos, zu vermitteln und somit bestehende Literalitätsbarrieren zu umgehen.

Bei diesen Forschungsergebnissen gilt jedoch zu berücksichtigen, dass eine Ausweitung der Informationsverbreitung derzeit nur begrenzt sinnvoll erscheint, da das bestehende Kursangebot zum aktuellen Zeitpunkt die Nachfrage gar nicht decken kann. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass eine intensivere Bewerbung ohne gleichzeitige Angebotserweiterung den Zugang zur Deutschförderung nicht maßgeblich verbessern würde.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Angebotsknappheit relativiert sich die Bedeutung des Informationszugangs im Rahmen der Forschungsfragen: Solange nicht ausreichend Kursplätze zur Verfügung stehen, profitieren vor allem jene Personen vom bestehenden Angebot, die bereits vernetzt sind, während besonders unterstützungsbedürftige Zielgruppen weiterhin vom Zugang ausgeschlossen bleiben. Das Ergebnis deckt sich mit dem bisherigen Forschungsstand zum Thema Bildungsaspirationen (Zeuner et al., 2023, S. 30). Die Annahme, Personen der Zielgruppe müssten sich lediglich besser informieren, greift dabei zu kurz und würde strukturelle

Barrieren ausblenden. Der eingeschränkte Zugang zu Bildungsangeboten für bildungsbenachteiligte Personen ist vielmehr das Ergebnis eines Zusammenspiels struktureller Rahmenbedingungen und individueller Lebenslagen.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass niedrigschwellige und lebensweltnahe Zugangsformen am meisten Wirkung zeigen könnten, wenn das Angebot insgesamt ausgeweitet würde und dadurch auch jene Personen erreicht würden, die bislang vom Zugang ausgeschlossen sind.

5.1.5 Diskussion der Lernendenmotivation aus institutioneller Perspektive

Die Expert:innenperspektive erweist sich hinsichtlich der Lernendenmotivation als aufschlussreich, da sie auf wiederholten Beobachtungen und Gesprächen mit Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum basiert. Sie stehen während der Deutschkurse mehrfach mit den Lernenden in Kontakt und erhalten Einblick in deren Motivationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Kursverlaufs.

Aus Sicht der Expert:innen ist die Motivation der Zielgruppe grundsätzlich gegeben, was sich insbesondere an der hohen Nachfrage nach Kursen mit paralleler Kinderbetreuung ablesen lässt. Als zentrale Beweggründe betonen die Expert:innen vor allem den Wunsch nach mehr Eigenständigkeit und Unabhängigkeit im Alltag. Deutschförderung wird dabei weniger als reines Lernangebot, sondern vielmehr als ein emanzipatorischer Prozess verstanden, der Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Lebensbereichen ermöglicht. Dazu zählen unter anderem die selbstständige Kommunikation mit Behörden, mit Bildungseinrichtungen der Kinder oder im Gesundheitsbereich. Die interviewten Expert:innen sehen soziale Teilhabe und die Entlastung vom Alltagsstress ebenfalls als zentrale Motivationsfaktoren für die Zielgruppe an. Die Daten des Interviews legen nahe, dass besonders intrinsische Motivation eine wesentliche Rolle für die Teilnahme spielt und bestehende Barrieren auch nicht auf fehlende Motivation, sondern strukturelle Rahmenbedingungen zurückzuführen sind.

Die Einschätzungen der Expert:innen lassen sich auf ihre Beobachtungen im Arbeitskontext zurückführen: Im unmittelbaren Kursgeschehen sowie in Rückmeldungen der Teilnehmenden werden vor allem alltagsnahe Effekte der Kursteilnahme sichtbar.

Neben alltagsbezogenen und intrinsischen Beweggründen verweisen die Expert:innen auch auf formale Motivationsfaktoren wie Integrationsprüfungen oder berufliche Perspektiven. Extrinsische Motivationsfaktoren werden im Interview

insgesamt allerdings weniger häufig thematisiert als Aspekte der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der Teilnehmenden. Die Möglichkeit, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, kann allerdings auch als Bestandteil eines emanzipatorischen Prozesses verstanden werden. Die Abgrenzung zwischen intrinsischer oder extrinsischer Motivation erweist sich als nicht eindeutig, sondern vielmehr als fließend. Dieser Befund steht im Einklang mit dem bisherigen Forschungsstand: So verweisen Ganglbauer und Hrubesch (2019, S. 211) darauf, dass die emanzipatorische Idee von Bildung zunehmend zugunsten funktionaler Zielsetzungen, zum Beispiel im Kontext von Arbeitsmarktintegration, in den Hintergrund tritt. Gleichzeitig mahnt Schlögl (2023, S. 16) sämtliche Motivationsfaktoren von Lernenden als legitim anzusehen, da die Anerkennung unterschiedlicher Ziele von Lerner:innen eine Voraussetzung für einen selbstbestimmten und emanzipatorischen Lernprozess darstellt. Ergänzend verspricht die Perspektive der Teilnehmenden einen differenzierteren Einblick in die persönliche Gewichtung der Zielgruppe von intrinsischen und extrinsischen Motivationsfaktoren.

5.1.6 Kurszeiten und Standorte als institutionelle Selektionsmechanismen

Zum Thema *Kursstandorte und -zeiten* nehmen die Expert:innen eine überwiegend organisatorische Perspektive ein. Ihre Erfahrungswerte beruhen darauf, welche Angebote von der Zielgruppe tatsächlich angenommen werden und welche Anpassungen bisher in der Praxis funktioniert haben. Ihre Bewertungen der Aspekte Standort und Kurszeiten gründen somit auf beobachtbaren Reaktionen der Teilnehmenden oder deren Feedback zu bereits bestehenden Angeboten.

Aus Erfahrung der Expert:innen ergibt sich die Notwendigkeit, die Kurszeiten an den Tagesablauf der Lernenden anzupassen, wobei deren Betreuungspflichten unbedingt berücksichtigt werden müssen. Bei der Interpretation der Ergebnisse zum Tagesablauf der Lernenden sind gesellschaftliche Rollenbilder hinsichtlich der Kinderbetreuung mitzudenken, da diese maßgeblich zur ungleichen Verteilung von Betreuungsarbeit beitragen, wie auch aktuelle statistische Erhebungen verdeutlichen (Statistik Austria, 2024). Die Berücksichtigung dieser Aspekte ist notwendig, um die Daten nicht individualisierend zu interpretieren, sondern in die strukturellen Rahmenbedingungen einzuordnen. Hinsichtlich der Aufgabenverteilung und Zuschreibung von Verantwortung in der Kinderbetreuung zeigt sich auch in Ländern wie Österreich ein noch immer starkes Ungleichgewicht in der Gleichstellung der Geschlechter (Roskam et al., 2022, S.159).

Auf Aspekte der Erwerbstätigkeit haben solche Ungleichheiten maßgeblich Einfluss (Frommert et al., 2013). Die Kinderbetreuung wirkt sich dadurch vor allem für Frauen* grundsätzlich restriktiv auf Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit und Teilnahme an Bildungsangeboten aus.

Für Personen ohne Erwerbstätigkeit bietet sich insbesondere während der Unterrichts-, Kindergarten- oder Spielgruppenzeiten ihrer Kinder die Möglichkeit, an Deutschkursen teilzunehmen, ohne Betreuungspflichten zu vernachlässigen, Familienmitglieder um Hilfe oder andere Personen für die Kinderbetreuung anstellen zu müssen. Sowohl die Begleitung der Kinder zu den jeweiligen Institutionen als auch die anschließende Anfahrt zum Kursort können allerdings mit einem entsprechenden Zeitaufwand verbunden sein. Damit diese Wege für Kursteilnehmer:innen trotzdem möglich sind, sollten sie in der Organisation der Deutschkurse berücksichtigt werden. Für Teilnehmende mit besonders langen Anfahrtswegen kann ein Kursbeginn trotz eines vorgesehenen zeitlichen Puffers eine Herausforderung darstellen, sofern dieser nicht ausreicht, um die Wegzeiten zu bewältigen. Die durch das Interview gewonnen Einblicke legen nahe, dass es dennoch keine geeignete Maßnahme wäre, die Kurszeiten weiter anzupassen. Durch eine flächendeckende Ausweitung des Angebots könnten hingegen standortbedingte Zugangsbarrieren reduziert werden.

Im Rahmen des Interviews wurde mehrfach hervorgehoben, dass es von besonderer Bedeutung ist, für Kinder, die etwa aufgrund ihres Alters noch nicht in anderen Einrichtungen betreut werden, eine Betreuung direkt am Kursstandort anzubieten. Auf Basis der Interviewauswertung lässt sich somit feststellen, dass zielgruppenspezifische Deutschkurse – idealerweise mit paralleler Kinderbetreuung – in allen Bezirken Wiens Anfahrtswege verkürzen und somit wesentlich zu einem besseren Zugang zu Deutschförderung für die gesamte Zielgruppe beitragen würden.

5.1.7 Parallele Kinderbetreuung als strukturelle Voraussetzung

Die Expert:innen machen deutlich, dass verlässliche Kinderbetreuung eine grundlegende Bedingung für die Teilnahme der Zielgruppe an Deutschförderangeboten darstellt. Diesbezüglich weisen die erhobenen Daten auf Aspekte hin, die derzeit noch Verbesserungsbedarf aufweisen. Oft sind die räumlichen Bedingungen vor Ort nicht ideal für die Kinderbetreuung, weshalb es mitunter vorkommt, dass sie nicht im gleichen Gebäude wie der Deutschkurs angeboten wird. Der Umstand betrifft insbesondere Teilnehmende mit sehr jungen Kindern nachteilig, für die eine räumlich nahe Betreuung

notwendig wäre, und kann die Teilnahme und den Zugang zu den Kursangeboten vor allem für Mütter* erheblich erschweren.

Die Kinderbetreuung dient in erster Linie einer Beaufsichtigung von Kindern während der Kurszeiten und ermöglicht ihren Erziehungspersonen, an der Deutschförderung teilzunehmen. Es handelt sich dabei nicht um ein eigenständiges pädagogisches Angebot, sondern um eine Unterstützungsmaßnahme zur Reduktion von Teilnahmehürden. Die organisatorische Gestaltung der Kinderbetreuung ist daher auch niederschwellig: Die Ausstattung der Kinder wird von den Kursteilnehmer:innen bereitgestellt, betreut werden überwiegend Kinder im Alter von ungefähr sechs Monaten bis drei Jahren, mit vereinzelten Ausnahmen. Für das Betreuungspersonal sind keine spezifischen formalen Qualifikationen vorgeschrieben, was die Personalrekrutierung und den Einsatz mehrsprachiger Mitarbeiter:innen, wie beispielsweise ehemaliger Kursteilnehmer:innen, erleichtert. Die Ergebnisse sind vor allem im Kontext der bestehenden Angebotsstruktur zu verstehen, denn die ressourcenschonenden Rahmenbedingungen stellen derzeit eine Voraussetzung für die Umsetzung der Kurse mit Kinderbetreuung dar. Die erhobenen Daten machen sichtbar, dass staatliche Förderungen nur in einem stark begrenzten Ausmaß zur Verfügung stehen. Trotz der ressourcenschonenden Ausgestaltung der Kinderbetreuung bestehen durch mangelnde finanzielle Unterstützung finanzielle Risiken für Kursanbieter, weshalb viele Institutionen auf das Anbieten einer parallelen Kinderbetreuung verzichten.

Die Ergebnisse decken sich mit Erkenntnissen aus dem aktuellen Forschungsstand. Ein zentraler Fördergeber in Österreich ist der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF), welcher durch sein Wirken maßgeblich die Verfügbarkeit, Struktur und Ausgestaltung der Deutschkurse beeinflusst. Die im Interview beschriebenen organisatorischen Einschränkungen lassen sich mitunter auf die beschriebene Rolle des ÖIF zurückführen und interpretieren. Auch in Bezug auf die Arbeitsbedingungen der Kurstrainer:innen verweisen die Expert:innen ausdrücklich auf restriktive Veränderungen, die unmittelbar mit den Vorgaben des ÖIF in Zusammenhang stehen. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass sich politische Rahmenbedingungen maßgeblich auf den Handlungsspielraum des ÖIF auswirken. Ein restriktiver Zugang zur Deutschförderung ist aus diesem Grund weniger auf einzelinstitutionelle Entscheidungen zurückzuführen als vielmehr auf übergeordnete politische Entscheidungsprozesse, innerhalb derer der ÖIF agiert. Als zentraler Bezugspunkt gelten daher strukturelle Herausforderungen innerhalb der Förderlogiken für Personen mit Migrationshintergrund, die auch mit intersektionalen Benachteiligungen im Zusammenhang stehen. Krumm (2024) verweist in diesem Kontext darauf, dass

Kursanbieter durch bestehende Förderstrukturen erheblichen institutionellen Einschränkungen unterliegen. Diese daraus resultierenden Rahmenbedingungen bestimmen maßgeblich, welche Personengruppen unter welchen Voraussetzungen Zugang zu Bildungsangeboten erhalten.

5.2 Fragebogen

Die Fragebogenerhebung ergänzt die Expert:innenperspektive um die Sichtweise der Zielgruppe. Um nähere Informationen zur Zielgruppe zu erheben, wurde eine Fragebogenstudie mit insgesamt 30 Teilnehmer:innen durchgeführt. Als Teilnehmende für die Erhebung waren Personen mit Kinderbetreuungspflichten mit Wohnort in Wien geeignet, die sich nach ihrer Ankunft in Österreich Deutsch angeeignet haben oder bislang keine bis wenig Deutschkenntnisse besitzen. Hinsichtlich der Zuzugsjahre der Teilnehmer:innen zeigt sich im Datenmaterial eine Häufung des Jahres 2022, welche auf den großen Anteil Teilnehmender mit der Ukraine als Herkunftsland ($n=13$) zurückgeführt werden kann. Neben der Ukraine wurden im Rahmen der soziodemografischen Erhebung folgende Herkunftsländer angegeben: Afghanistan, Kroatien, Syrien, Albanien, Ägypten, Polen, Nigeria, China, Eritrea und Portugal. Als Erstsprachen wurden Ukrainisch, Russisch, Dari, Kroatisch, Arabisch, Albanisch, Polnisch, Englisch, Chinesisch, Tigrinya, Portugiesisch und Kurdisch genannt. Die Fragebögen standen den Teilnehmer:innen auf unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung, ausgefüllt wurden sie in den meisten Fällen jedoch auf Deutsch.

Im folgenden Abschnitt werden die Erkenntnisse der Fragebogenerhebung diskutiert und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet.

5.2.1 Selbstorganisierte Lernstrategien als Ergänzung institutioneller Angebote

Die Ergebnisse des Fragebogens geben mitunter Aufschluss über die Rolle informellen beziehungsweise außerinstitutionellen Lernens für die Zielgruppe. Die Frage nach Erfahrungen mit außerinstitutionellen Lernformen erlaubt indirekt, Einblick in die Reflexion der Lernenden über ihren eigenen Lernprozess zu erlangen. Zudem werden Hinweise zur Motivation der Zielgruppe, außerhalb formaler Kurssettings Zeit und Ressourcen in den eigenen Lernprozess zu investieren, geliefert.

Besonders häufig werden von den Teilnehmer:innen für das außerinstitutionelle Lernen alltagsnahe Praktiken wie Gespräche im Alltag sowie das Lesen von Büchern,

Kinderbüchern oder Zeitungen genannt. In weiterer Folge werden auch visuelle Medien wie Filme, Fernsehen oder YouTube angeführt. Diese Lernformen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich vergleichsweise niederschwellig und ohne zusätzlichen organisatorischen Aufwand in den Alltag integrieren lassen. Teilweise knüpfen sie an bestehende Interessen der Lernenden an, etwa wenn Lesen oder Medienkonsum ohnehin zur Freizeitgestaltung zählen. Die Lernprozesse können mitunter beiläufig erfolgen, beispielsweise im Falle von Gesprächen im privaten oder beruflichen Kontext, durch das gemeinsame Lesen mit den Kindern oder die Begleitung der Kinder im schulischen Alltag. Solche impliziten Lernformen (Röhr-Sendlmeier et al. 2010, S. 243) können insbesondere mit Rücksicht auf zeitliche Ressourcen für Personen mit Kinderbetreuungspflichten eine geeignete Möglichkeit darstellen, sich neue sprachliche Fähigkeiten anzueignen.

Die Angaben der Teilnehmenden verdeutlichen jedenfalls, dass Deutschlernen in ihrer Freizeit nicht ausschließlich beiläufig stattfindet, sondern teils sehr bewusst gestaltet wird. Für das Vertrauen in die eigene Fähigkeit zur Wissensaneignung ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit von großem Wert (Pinter et al., 2014, S. 237). Mehrere Nennungen der Teilnehmer:innen von Lern- und Übersetzungssapps zeugen diesbezüglich von bewussten eigenständigen Lernaktivitäten. Zwar können auch die übrigen genannten Lernmethoden, etwa das Heranziehen unterschiedlicher Medien, gezielt eingesetzt werden, allerdings wird bei der Nutzung von Lernapps eine gezielte Lernabsicht besonders deutlich. Mehrere Teilnehmer:innen geben zudem an, unterschiedliche Lernformen miteinander zu kombinieren. Da auf diese Weise verschiedene Aspekte des Spracherwerbs angesprochen werden, erweisen sich solche Kombinationen als besonders wirkungsvoll: Gespräche fördern etwa die mündliche Praxis, während sich Lesen für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen eignet. Zudem zeigt sich die gefühlte Kontrolle durch Selbstbestimmtheit über den eigenen Lernprozess förderlich für die Bewältigung von Herausforderungen im Lernkontext, wie auch aktuelle Forschungsergebnisse bestätigen (vgl. Deci/Ryan, 2024).

Hervorzuheben ist die große Bedeutung, die Lernende dem Austausch mit anderen Lernenden zuschreiben. Dieser wird von einem großen Teil der Teilnehmendengruppe als zentral beschrieben.

5.2.2 Intrinsische und extrinsische Beweggründe im Spannungsfeld

Während einige Personen Deutschkurse als Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung betrachten, betonen andere ihre familiären Pflichten und verbinden

ihre Teilnahme primär mit dem Ziel, möglichst zeitnah ins Berufsleben einzusteigen. Die Beweggründe weisen somit in einzelnen Punkten Übereinstimmungen auf, unterscheiden sich jedoch in ihrer Ausrichtung teils stark. Grundsätzlich sind sämtliche Motivationsgründe von Lernenden als legitim zu erachten, wie auch Schlögl (2023, S. 16) im Rahmen aktueller Forschungsergebnisse betont. Die unterschiedlichen Beweggründe lassen sich auf die vielfältigen Lebensumstände der Zielgruppe zurückführen, die in der Gestaltung von Bildungsangeboten berücksichtigt werden sollten (Schlögl, 2023, S. 17).

Ungeachtet der persönlichen Umstände scheint für die Zielgruppe der Wunsch nach beruflicher Integration einen zentralen Grund für das Deutschlernen darzustellen. Bei der Ergebnisanalyse zeigt sich, dass die Teilnahme an Deutschkursen in dieser Hinsicht überwiegend als Notwendigkeit wahrgenommen wird. Die meisten Teilnehmenden verfolgen primär das Ziel, ihren Lebensunterhalt zu sichern; persönliche Weiterentwicklung steht dabei seltener im Vordergrund. Emanzipation durch sprachliche Handlungsfähigkeit sowie die Sicherung des Lebensunterhalts durch Erwerbsarbeit stellen in Österreich jedoch zentrale Elemente des Integrationsprozesses dar, die lediglich unter bestimmten Voraussetzungen voneinander zu trennen sind. Wie auch die Ergebnisanalyse bestätigt, haben Personen aus dem EU-Ausland eher die Möglichkeit, auf Deutschkurse zu verzichten, sofern eine Anstellung in ihrem Berufsfeld auch ohne Deutschkenntnisse möglich ist. Dieser Umstand steht im Zusammenhang mit dem Recht von EU-Bürger:innen, in anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union zu wohnen, zu leben und zu arbeiten. Bürger:innen von Drittstaaten unterliegen hingegen spezifischen Anforderungen für einen längerfristigen Aufenthalt in Österreich, wozu insbesondere die Integrationsvereinbarung zählt: Für betroffene Personen ist das Erlernen der deutschen Sprache bis zu einem festgelegten Niveau in der Regel verpflichtend. Die Integrationsvereinbarung, der sich im Theoriekapitel 1.3.1 eingehend gewidmet wurde, betont Sprachkompetenzen als grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration und eigenständige Lebensführung in Österreich. Auch für viele Teilnehmende scheint der Deutscherwerb unweigerlich ein Bestandteil ihres Lebens in Österreich darzustellen, wie ihre Angaben zu persönlichen Beweggründen verdeutlichen. Mehrere Teilnehmende bezeichnen schlicht den Umstand, dass sie in Österreich leben, als Grund für die Kursteilnahme. Ob diese Antworten von politischen Rahmenbedingungen bedingt werden oder auf persönlichen Werten beruhen, konnte im Zuge der Fragebogenerhebung jedoch nicht erforscht werden. Allerdings verdeutlichen mehrere Rückmeldungen von Teilnehmer:innen aus Drittstaaten, dass sie auf den Besuch von Deutschkursen verzichten würden, sofern ihnen stattdessen ein unmittelbarer Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht

würde. In diesem Zusammenhang kann auf Krumm (2013, 2022) verwiesen werden, der sich in seinen Arbeiten mit der Hierarchisierung von Sprachen und ihren Sprecher:innen beschäftigt. Krumm (2022) beschreibt die gesellschaftliche Funktion von Sprache als Selektionsinstrument und kritisiert, dass Sprachkompetenzen für Migrant:innen aus Drittstaaten als eine Voraussetzung für ihren Aufenthalt in Österreich fungieren (S. 314). Die von den Teilnehmenden oft genannten Ziele Integration, Erwerbstätigkeit und persönliche Freiheit bedingen sich dadurch gegenseitig und lassen sich vor diesem Hintergrund kaum getrennt verwirklichen. Als problematisch sollte außerdem hervorgehoben werden, dass einhergehende Regelungen nicht für alle Personen der Zielgruppe gleichermaßen gelten. Ein Hindernis im Bildungssystem zeigt sich mitunter in Form der Integrationsvereinbarung selbst und den einhergehenden unterschiedlichen Bildungszugängen je nach Herkunftsland: In welcher Weise jemand Zugang erhält und um welche spezifischen Bildungsangebote es sich dabei handelt, hängt von strukturellen Umständen ab und weniger von der persönlichen Motivation der Lernenden.

5.2.3 Informationswege und -barrieren aus Perspektive der Zielgruppe

Auch die genutzten Informationskanäle variieren in Abhängigkeit der jeweiligen Lebensumstände der Teilnehmer:innen. So zeigt das Datenmaterial, dass jene Teilnehmenden mit der Ukraine als Herkunftsland häufig durch Kurator:innen von Flüchtlingsunterkünften oder Sozialarbeiter:innen über Deutschkurse informiert werden. Personen aus anderen EU-Mitgliedsstaaten berichten häufiger, sich selbstständig über geeignete Förderprogramme informiert zu haben, beispielsweise durch Internetrecherchen. Diese Ergebnisse sind unter anderem darauf zurückzuführen, dass EU-Bürger:innen nicht an Integrationsvereinbarungen (siehe Kapitel 1.3.2) gebunden sind und die Informationsbeschaffung stärker in ihrer eigenen Verantwortung liegt.

Dennoch sind Deutschkenntnisse für Migrant:innen unabhängig ihres Herkunftslandes essenziell für die Integration vor Ort, insbesondere bei der Arbeitssuche. Zusammenhängend nennen viele Teilnehmer:innen den AMS als wichtige Informationsquelle.

Zusammenfassend greifen die Teilnehmer:innen je nach individueller Lebenssituation auf unterschiedliche Wege der Informationsbeschaffung zurück, die teils aus eigenem Engagement, teils aus institutionellen oder staatlichen Vorgaben resultieren. Die beschriebenen Informationszugänge verdeutlichen somit einhergehende Folgen und Implikationen unterschiedlicher Rahmenbedingungen innerhalb derselben Zielgruppe.

5.2.4 Alltagspraktische Relevanz paralleler Kinderbetreuung

Die Ergebnisse des Fragebogens verdeutlichen die zentrale Bedeutung verlässlicher Kinderbetreuung für die Teilnahme von Personen mit Kinderbetreuungspflichten an Deutschkursen. Die Erhebung zum Aufenthaltsort der Kinder während der bisher absolvierten Deutschkurse ergibt, dass insbesondere in Fällen, in denen die Kinder noch keine institutionellen Betreuungsangebote wie Kindergärten oder Schulen nutzen, überwiegend Familienangehörige die Betreuung übernehmen. Mehrere Personen geben an, dass eine Kursteilnahme ohne die Unterstützung der Partner:innen kaum oder gar nicht möglich (gewesen) wäre. Die Ergebnisse der Analyse unterstreichen demnach die aktuelle Abhängigkeit der Zielgruppe von informellen Betreuungsarrangements und verdeutlichen strukturelle Hürden speziell für Personen ohne familiäre Unterstützung. Teilnehmende, die bislang keine Kurserfahrungen gesammelt haben, führen ihre Kinderbetreuungspflichten als Begründung an, woran sich der Bedarf an institutionellen Betreuungsangeboten deutlich abzeichnet.

Hinsichtlich der familiären Betreuungsstrukturen zeigen sich in der Datenanalyse zunächst keine eindeutigen Ungleichgewichte, sodass auf den ersten Blick eine vergleichsweise ausgeglichene Aufteilung zwischen den Elternteilen beziehungsweise Erziehungspersonen zu bestehen scheint. Werden allerdings weitere Betreuungsarrangements miteinbezogen, zeigt sich ein deutliches geschlechtsspezifisches Muster. Drei Teilnehmer:innen des Fragebogens nennen den Vater der Kinder als Aufsichtsperson, während in insgesamt sieben Fällen weibliche Familienmitglieder angegeben werden. Zur Betreuung der Kinder werden unter anderem deren Großmütter sowie erwachsene Töchter der Teilnehmer:innen herangezogen. Bezüglich dieser Ergebnisse gilt zu berücksichtigen, dass die geringere Beteiligung männlicher Teilnehmer am Fragebogen dazu geführt haben könnte, dass weibliche Betreuungspersonen im Verhältnis sogar seltener genannt wurden, als es bei einer größeren männlichen Stichprobe der Fall wäre.

Das beschriebene Ungleichgewicht steht im Einklang mit diversen Statistiken und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur geschlechtsspezifischen Verteilung von Betreuungspflichten (2.1.2). Der weitaus größere Teil an Betreuungsaufgaben wird von Frauen erbracht (Statistik Austria, 2024). Dabei stellt die Lage in Österreich keine Ausnahme dar, wie Forschungsergebnisse zum Thema, unter anderem von Roskam et al. (2022, S. 159), verdeutlichen. Um Gendergerechtigkeit voranzutreiben und insbesondere Frauen mit Kinderbetreuungspflichten gleichberechtigten Zugang zu Bildungsangeboten

zu ermöglichen, müsste demnach auch die lückenhafte Unterstützung im Bereich der Kinderbetreuung ausgebaut werden (Frommert et al., 2013, Roskam et al., 2022).

5.2.5 Wünsche und Anforderungen der Zielgruppe

Besonders häufig äußern die Teilnehmenden den Wunsch nach einer parallelen Kinderbetreuung. Zusätzlich betonen sie den Bedarf an flexiblen Kurszeiten, die besser mit ihren familiären Verpflichtungen vereinbar sind. Auch Online- oder Hybridangebote werden als wünschenswert beschrieben. Bei Ausfällen in der Kinderbetreuung oder Krankheit eines Kindes, könnte Online-Unterricht für die Teilnehmenden eine Möglichkeit darstellen, weiterhin am Unterricht teilzunehmen. Solche mit flexibleren Lernarrangements einhergehende Vorteile wurden bereits im Theoriekapitel der vorliegenden Arbeit thematisiert (2.4). In diesem Rahmen wurde außerdem dargestellt, wie starre Lernformate zunehmend durch flexiblere Methoden erweitert oder sogar ersetzt werden. Letztlich entspricht eine solche Anpassung sowohl dem gesellschaftlichen als auch dem technischen Fortschritt und bietet die Chance, den Bildungszugang für die Zielgruppe positiv zu beeinflussen (Gruber/Zeuner, 2020, 01-2). Die mittels Fragebogen erhobenen Daten bestätigen diesen Sachverhalt.

Darüber hinaus äußern die Teilnehmer:innen den Wunsch nach einem insgesamt größeren Kursangebot. In diesem Rahmen zeichnet sich außerdem die Notwendigkeit längerer Kursformate ab, da die Teilnehmenden mehrfach den Wunsch äußern, für das Erreichen der jeweiligen Sprachniveaus mehr Zeit zur Verfügung zu haben. Die Teilnehmer:innen beziehen sich in ihren Angaben nicht nur auf Rahmenbedingungen, sondern auch auf qualitative Aspekte der Kursgestaltung. Sie wünschen sich einen besseren Betreuungsschlüssel, vielfältige Methoden und zahlreiche Möglichkeiten, das Gelernte direkt im Kurs mit anderen Lernenden anzuwenden. Außerdem heben sie mehrfach hervor, wie wichtig der soziale Aspekt des Lernens für sie ist.

5.3 Vergleich

Während im Expert:inneninterview vor allem strukturelle Rahmenbedingungen des Kursangebots, etwa standortbezogene Verfügbarkeit oder politische Vorgaben, im Vordergrund stehen, beziehen sich die Aussagen der Teilnehmenden des Fragebogens stärker auf die individuelle Passung des Kursangebots und mögliche unterstützende Maßnahmen. Damit verschiebt sich der Fokus von einer institutionellen Perspektive hin

zu einer alltagspraktischen Einschätzung der tatsächlichen Nutzbarkeit des Angebots. Im vorliegenden Kapitel werden die Erkenntnisse beider Erhebungen miteinander in Bezug gesetzt. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Widersprüche der beiden Perspektiven darzustellen und im Forschungsfeld zu verorten.

5.3.1 Motivation als Voraussetzung

Im Vergleich der Ergebnisse aus dem Expert:inneninterview und der Fragebogenerhebung zeigen sich sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede in Bezug auf die Motivation der Lernenden. Während die Expert:innen die Motivation der Teilnehmenden stark mit emanzipatorischen Zielsetzungen verknüpfen, treten in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung vor allem pragmatische Motive wie der Zugang zum Arbeitsmarkt in den Vordergrund.

Die erhobenen Daten belegen die vorhandene Motivation der Zielgruppe zur Teilnahme an Deutschförderangeboten. Im Rahmen der Diskussion des Expert:inneninterviews wurde bereits überblicksmäßig auf die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation eingegangen. Der Vergleich mit den Ergebnissen des Fragebogens ergänzt diese Erkenntnisse: In der Fachliteratur wird zwischen intrinsisch motiviertem Lernen und zielorientiertem Lernen unterschieden (Ryan & Deci, 2024). Diesbezügliche Unterschiede prägen das individuelle Erleben von Lernprozessen und sollten deshalb in die didaktische Konzeption einbezogen werden. Der Vergleich der empirischen Ergebnisse zeigt jedoch, dass die Motivation der Lernenden nicht eindeutig in intrinsisch oder extrinsisch/zielorientiert eingeordnet werden kann. Während die Expert:innenaussagen vor allem auf beobachtbare, kursbezogene Effekte verweisen, beziehen sich die Angaben der Fragebogenteilnehmer:innen überwiegend auf übergeordnete Zielsetzungen. Im Rahmen der Fragebogenerhebung dominieren demnach extrinsisch geprägte Motive, wobei sich herausstellt, dass eine theoretische Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Motivation zwar möglich ist, die Differenzierung in der Praxis aber häufig verschwimmt, insbesondere wenn funktionale Zielsetzungen eng mit Aspekten der Selbstbestimmung und Teilhabe verknüpft sind. Dementsprechend bewegt sich die Erwachsenenbildung im Kontext von Deutschförderkursen in einem Spannungsfeld zwischen emanzipatorischen Ansätzen und zweckorientierter Zielerfüllung (vgl. 2.4.1). Die individuelle Motivation zur Wissensaneignung ist maßgeblich vom persönlichen Lebenskontext der Lernenden

geprägt. Keine andere Analysekategorie verdeutlicht diese Abhängigkeit in vergleichbarer Weise. Die ausschließliche Aneignung einer Sprache aus intrinsischen Beweggründen wäre ein Indikator für rein selbstbestimmtes Handeln. Intrinsische Motivation gewinnt an Bedeutung, wenn alle Grundbedürfnisse gedeckt sind und der Lebensunterhalt gesichert ist. Wenn Lernende aufgrund politischer Vorgaben verpflichtet sind, eine Integrationsvereinbarung einzuhalten und an Deutschkursen teilzunehmen, ist davon auszugehen, dass ausschließlich intrinsische Motivation als Handlungsgrund ausgeschlossen werden kann. Vielmehr resultiert die Motivation in solchen Fällen aus einem Zusammenspiel individueller Zielsetzungen, struktureller Rahmenbedingungen und gesellschaftlicher Erwartungen. Förderangebote sollten diesen Aspekt berücksichtigen. Motivation, wie auch Erfolg oder Misserfolg, dürfen nach Bremer/Teiwes-Kügler (2018) nicht als vom Individuum abhängig erachtet werden. Integration und gesellschaftliche Teilhabe stellen zentrale politische Zielsetzungen dar und sind aus institutioneller Perspektive auf mehreren Ebenen erstrebenswert. Sie entsprechen aber nicht zwangsläufig den persönlichen Bedürfnissen oder der intrinsischen Motivation aller Personen der Zielgruppe. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensrealitäten und biografischer Erfahrungen darf daraus kein Vorwurf entstehen, genauso wenig, wie der Umstand politisch instrumentalisiert werden sollte. Im Rahmen der Fragebogenerhebung zeigt sich die Problematik einer negativen Selbsteinschätzung unter anderem in den Angaben zu den von den Teilnehmenden gesprochenen Sprachen: In zahlreichen Fällen wurde der Fragebogen auf Deutsch ausgefüllt, obwohl die Teilnehmenden Deutsch weder als Erst-, Zweit- oder Drittsprache ansehen. Deutschlernende internalisieren in vielen Fällen gesellschaftlich zugeschriebene Rollenbilder, was sich unter anderem in den Selbsteinschätzungen ihrer Sprachkompetenzen manifestieren kann. Solche wiederholten Fremdzuschreibungen von Defiziten und problemorientierte Fremdwahrnehmungen können sich außerdem negativ auf die Motivation der Lernenden auswirken. Sie sind als eine Auswirkung von Linguizismus zu interpretieren und beinhalten gleichzeitig das Potenzial für verstärkte linguizistisch bedingte Marginalisierung, da sie sich auf das Erleben und Handeln betroffener Personen auswirken können (2.2.1).

5.3.2 Hürden und Hilfestellungen beim Zugang zu Informationen über Bildungsangebote

Um Bildungsangebote nutzen zu können, ist der Zugang zu relevanten Informationen unerlässlich. Aus diesem Grund befasst sich das vorliegende Kapitel sowohl mit den Einschätzungen der Expert:innen als auch mit den Ergebnissen der Zielgruppenbefragung und analysiert die bestehenden Hürden in Bezug auf den Informationszugang zu Bildungsangeboten. Die Beobachtungen der Expert:innen und die Resultate des Fragebogens stimmen insgesamt überein. Beide Untersuchungen verdeutlichen, dass das Angebot auf Interesse innerhalb der Zielgruppe stößt. Während die Expert:innen im Interview darlegen, dass Informationsarbeit in der Praxis häufig in den Hintergrund tritt, da das bestehende Angebot bereits nicht ausreicht, um die aktuell informierten Interessent:innen zu versorgen, schildern die Teilnehmer:innen der Fragebogenerhebung ihre persönlichen Erfahrungen mit der Informationssuche, die teilweise eigenständig erfolgt. Insbesondere für nicht bildungsnahe Personen ist diese Form der Informationsbeschaffung jedoch mit erheblichen Herausforderungen verbunden. In Kapitel 1.4 wurde das Thema der Bildungsvererbung behandelt. Kinder aus Familien mit hohem Bildungsniveau verfügen häufig über mehr Strategien, die ihnen dabei helfen, leichter Informationen zu beschaffen. Hinzu kommt, dass viele Informationen über persönliche Kontakte weitergegeben werden, wie auch die Expert:innen im Gespräch bestätigen. Wer in einem bildungsnahen Umfeld lebt, wird oft durch das persönliche Netzwerk auf passende Angebote aufmerksam gemacht. Viele Angebote setzen voraus, dass Interessierte aktiv Informationen einholen, Webseiten nutzen und schriftliche Informationen verstehen können. Solche impliziten Anforderungen von Institutionen können versteckte Hindernisse im Bildungszugang darstellen (Bremer/Teiwes-Kügler, 2018, S. 03-9).

Weil alle Teilnehmer:innen der Fragebogenstudie für die Teilnahme alphabetisiert sein mussten, kann davon ausgegangen werden, dass extrem bildungsferne Personengruppen in der Stichprobe nicht vertreten sind. Dass diese Personen mit dem gewählten Forschungsdesign nicht erreicht werden konnten, spiegelt relevante Umstände im Bildungssystem wider: Im Rahmen des Expert:inneninterviews wurde in diesem Zusammenhang auf jene Personen verwiesen, die aufgrund andauernder struktureller Benachteiligung von Informationen zu Bildungsangeboten unter Umständen nicht erreicht werden. Auch aus institutioneller Sicht fehlen häufig die zeitlichen und finanziellen Ressourcen, um diese Gruppe gezielt zu adressieren. Die Folge ist eine

wachsende strukturell erzeugte Lücke im Bildungszugang, die vor allem jene Personen betrifft, die gesellschaftlich am stärksten benachteiligt werden. Ein eingeschränkter Zugang zu Informationen stellt schließlich kein individuelles Defizit dar, sondern einen Ausdruck sozialer Ungleichheit. Aussagen der Expert:innen stellen Hinweise dafür dar, wie eine möglichst lebensweltorientierte Informationsbereitstellung auch für sehr bildungsferne Personengruppen gestaltet werden könnte. Beispielsweise könnten Informationen nicht nur schriftlich zur Verfügung gestellt werden, sondern über niederschwellige audiovisuelle Formate auf unterschiedlichen Sprachen über soziale Medien verbreitet werden.

5.3.3 Angebotsstruktur: Kursorte und Kinderbetreuung

Hinsichtlich des Standortes der Kursanbieter und der Kinderbetreuung findet sich eine Vielzahl an Gemeinsamkeiten in den Aussagen der Expert:innen und der Zielgruppe. Während sich die Expert:innen in ihren Schilderungen hauptsächlich auf organisatorische Aspekte und Rahmenbedingungen der Kursgestaltung mit paralleler Kinderbetreuung beziehen, werden von den Teilnehmer:innen alltagspraktische Konsequenzen dieser institutionellen Rahmenbedingungen in den Vordergrund gestellt. Beide Erhebungen verdeutlichen, dass zielgruppenorientierte Angebote für einen gleichberechtigten Bildungszugang entscheidend sind. Die lernzentrierte Ausrichtung von Bildungsangeboten ist im wissenschaftlichen Diskurs als grundlegendes Prinzip anerkannt (Schlögl, 2023, S. 17). Nicht nur die inhaltlichen Aspekte sollten berücksichtigt werden, sondern auch Rahmenbedingungen, Lebensumstände und Handlungsmöglichkeiten der Zielgruppe (ebd., S. 16). Die vorliegenden Erkenntnisse verweisen auf unterschiedliche Ansatzpunkte, um Bildungsangebote stärker an den Lebenskontext der Lernenden anzupassen. Vor allem für Personen mit mehreren Kindern oder bei Ausbleiben alternativer familiärer Betreuungsstrukturen ist es für den Bildungszugang der Teilnehmer:innen von zentraler Bedeutung, keine zusätzlichen Ressourcen für die Anreise zu Kursorten aufwenden zu müssen. Die Teilnehmer:innen des Fragebogens betonen diesbezüglich an mehreren Stellen die Relevanz eines Kursortes in der Nähe ihres Wohnortes. Auch die Möglichkeit einer parallelen Kinderbetreuung erweist sich als wesentlicher Faktor in der Reduktion von Zugangshürden. Mehrere Teilnehmende der Fragebogenerhebung geben an, dass das Angebot einer parallelen Kinderbetreuung ihre Teilnahme an Deutschfördermaßnahmen maßgeblich erleichtern oder überhaupt ermöglichen würde. Auch seitens Expert:innen wird der Bedarf und das

weitreichende Interesse der Zielgruppe an parallelen Betreuungsangeboten bestätigt. Als zentraler Kritikpunkt stellt sich der Mangel an entsprechenden Angeboten heraus. Die geringe Anzahl an Kursanbietern mit paralleler Kinderbetreuung ist maßgeblich auf förderpolitische Rahmenbedingungen zurückzuführen. Durch diese geht der Ausbau des Angebots für Kursanbieter mit erheblichen organisatorischen und finanziellen Herausforderungen einher. Vor dem Hintergrund beider Erhebungen zeichnet sich allerdings ab, dass eine flächendeckende Ausweitung solcher Angebote eine Voraussetzung für einen möglichst niedrigschwelligen Bildungszugang für die Zielgruppe darstellt.

5.3.4 Implikationen für die Angebotsgestaltung

Wie auch im Theoriekapitel dargestellt, bringt das Rollenverständnis von Lehrende:r und Lernende:r insbesondere im Kontext der Erwachsenenbildung gewisse Widersprüche mit sich: Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Autonomie ist im Lernkontext von großem Wert. Anpassung oder Unterordnung stehen zu diesen Aspekten in starkem Kontrast (Gruber, 2021, S. 103). Die künstliche Konstruktion von Machtgefällen, mit welchen sich die Zielgruppe ohnehin in ihrem Alltag in allen Lebensbereichen auseinandersetzen muss, sollte im Lernkontext vermieden werden. Obwohl institutionelle Unterstützung geschätzt wird, sollte sie nicht den alleinigen Faktor für den Bildungszugang darstellen. Im Zusammenhang mit der Diskussion zur Motivation von Teilnehmenden wurde bereits erläutert, aus welchen Beweggründen Bildungsangebote wahrgenommen werden. Ein weiterer Motivationsaspekt ergibt sich aus den von den Teilnehmer:innen geschilderten Erfahrungen im Rahmen informeller oder außerinstitutioneller Lernprozesse. Diese Form der Motivation bleibt im Kurskontext vielfach unbemerkt und ist daher nicht immer unmittelbar erkennbar. Zusammengefasst berichten alle Teilnehmer:innen, auch außerhalb formaler Kurse Deutsch gelernt zu haben. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass sich die Lernenden ihres eigenen Lernprozesses bewusst sind und bereit sind, diesen aktiv mitzugestalten. Einerseits lässt sich daraus Motivation ableiten, andererseits verweist der Einsatz individueller Lernstrategien auch auf das reflektierte Wahrnehmen eigener Lernfortschritte. Im Sinne von Selbstermächtigung und Eigenverantwortung ist dieser Umstand von großer Bedeutung und findet auch in der Forschung entsprechende Anknüpfungspunkte (Gruber, 2021, Schlögl, 2023). Insgesamt zeigen die Angaben der Teilnehmer:innen ein hohes Maß an Eigeninitiative. Dadurch können formale Angebote zwar nicht kompensiert werden,

allerdings geben sie Aufschluss über Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des bestehenden Förderangebots. Die Teilnehmer:innen berichten von ihren Erfahrungen mit verschiedenen digitalen Anwendungen und stellen Gespräche, Lektüre sowie Medienkonsum als hilfreiche Lernstrategien dar. In mehreren Rückmeldungen wird der soziale Aspekt des Lernens stark hervorgehoben. Zudem befürworten einige Teilnehmer:innen eine stärkere Dezentralisierung der Lehrpersonen im Kurskontext. Weitere Teilnehmer:innen sprechen sich für einen verbesserten Betreuungsschlüssel und eine größere Vielfalt an didaktischen Methoden aus. Im theoretischen Teil der Masterarbeit (s. 1.4.2) wurde bereits erläutert, dass Emanzipation als aktiver Prozess zu verstehen ist. Aus diesem Grund sollten Lernende nicht lediglich als *Empfänger:innen* von Bildung betrachtet werden. Bildungsangebote, die sich an den individuellen Bedürfnissen orientieren, können diese Barrieren abbauen und gleichzeitig selbstbestimmte Teilhabe erleichtern. Lernkontexte, die von Lernenden selbst, möglicherweise mit der Unterstützung von Lehrpersonen gestaltet werden, könnten einen großen Teil der genannten Ansprüche in sich vereinen.

Sowohl die Darstellung der bisherigen Lernerfahrungen der Zielgruppe als auch deren Erwartungen und Anforderungen an Bildungsangebote liefern wesentliche Erkenntnisse für die Entwicklung bedarfsorientierter Bildungsformate. Die von den Teilnehmenden individuell gewählten außerinstitutionellen Lernformen erlauben Rückschlüsse darauf, welche Ansätze tatsächlich effektiv sind und sich in den Alltag der Lernenden integrieren lassen könnten. Dabei wurde wiederholt deutlich, dass es keine universelle Lösung für alle gibt; vielmehr weist die Zielgruppe ein breites Spektrum unterschiedlicher Merkmale und Präferenzen für den eigenen Lernprozess auf. Dennoch sprechen sich mehrere Teilnehmende im Rahmen der Erhebung ausdrücklich für hybride Lernformate aus. Im Interview weisen die Expert:innen auf die Herausforderungen hin, die mit den Kosten für räumliche Ressourcen verbunden sind, insbesondere für das Angebot der parallelen Kinderbetreuung. Online- und hybride Kursformate haben sich nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis bereits als funktional erwiesen. Durch eine gezielte Gestaltung von Deutschkursen mit paralleler Kinderbetreuung, die sowohl vor Ort als auch digital angeboten werden, könnten verschiedene Anforderungen effektiv adressiert werden und mit verfügbaren Ressourcen schonend umgegangen werden.

Sowohl Ausführungen der Expert:innen als auch Rückmeldungen der Teilnehmer:innen des Fragebogens betonen, dass die Zielgruppe nicht nur dazu in der Lage ist, neue Medien zur Informationsbeschaffung zu nutzen, sondern auch Interesse daran hat, diese im Unterrichtskontext anzuwenden. Trotz aktueller Entwicklungen sind

Basisbildungskurse und Deutschkurse häufig weiterhin von frontalen Unterrichtsformaten geprägt und setzen neue Medien nur in begrenztem Umfang ein. Daraus ergibt sich die Frage, aus welchen Gründen dieser Zielgruppe bislang nur eingeschränkt innovativere didaktische Ansätze und mediengestützte Lernmethoden angeboten werden.

6. Conclusio

Im vorliegenden Kapitel erfolgt eine systematische Zusammenfassung der gewonnenen Forschungsergebnisse sowie die Beantwortung der formulierten Forschungsfragen. Das gewählte Forschungsdesign und die damit verbundenen Herausforderungen im Verlauf der Datenerhebung werden reflektiert, um die Limitationen und das Potenzial der durchgeführten Studie zu identifizieren. Abschließend werden Implikationen für zukünftige Forschungsvorhaben aufgezeigt.

6.1 Zusammenfassung des Forschungsprojekts und Beantwortung der Forschungsfragen

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, den Zugang zu Deutschkursen für Personen mit Kinderbetreuungspflichten aus institutioneller und subjektiver Perspektive zu beleuchten. In der ersten Erhebungsphase wurde ein Expert:inneninterview mit zwei Mitarbeitenden eines Wiener Kursanbieters durchgeführt, während in der zweiten Erhebungsphase die Perspektive der Zielgruppe des Förderangebots mittels Fragebogen erhoben wurde. Anhand der institutionellen Perspektive konnte der Rahmen für die Kursgestaltung systematisch erfasst und gleichzeitig die Realisierbarkeit der von den Teilnehmenden des Fragebogens geäußerten Wünsche evaluiert werden. Die erhobenen Daten repräsentieren somit nicht ausschließlich persönliche Präferenzen der Zielgruppe, sondern liefern evidenzbasierte Ansätze zur Verbesserung ihres Bildungszugangs unter Einbezug institutioneller Rahmenbedingungen.

Durch den Einsatz des gemischt methodischen Forschungsdesigns sollten folgende Forschungsfragen praxisorientiert beantwortet werden:

- *Wie wirkt sich das Angebot einer parallelen Kinderbetreuung auf die Teilnahme von Personen mit Kinderbetreuungspflichten an Deutschförderprogrammen aus?*
- *Welche spezifischen Aspekte sollten berücksichtigt werden, um der Zielgruppe die Teilnahme zugänglicher zu machen?*

Die Bereitstellung von Betreuungsmöglichkeiten am Kursort kann für Kursteilnehmende mit Kinderbetreuungspflichten eine signifikante Erleichterung hinsichtlich der Vereinbarkeit von Weiterbildung und familiären Verpflichtungen darstellen. Fehlt die Möglichkeit, auf familieninterne Betreuung zurückzugreifen, reduzieren sich die Optionen zur Teilnahme an Deutschkursen für viele Lernende erheblich, ohne dass die

Wahrnehmung ihrer Betreuungspflichten beeinträchtigt wird. Sowohl aus Sicht der interviewten Expert:innen, als auch aus der Perspektive der Zielgruppe bestätigte sich demnach der Bedarf an parallelen Betreuungsangeboten. Die Mitarbeitenden des Kursanbieters schilderten Herausforderungen, welche die große Nachfrage der Zielgruppe am Kursangebot mit paralleler Kinderbetreuung mit sich bringt. Mehrere Teilnehmende mit vorangegangener Kurserfahrung berichteten von einer signifikanten Erleichterung des Kurszugangs durch die Bereitstellung einer Kinderbetreuung vor Ort. Zudem äußern zahlreiche Personen ohne Kurserfahrung den Bedarf an entsprechenden Angeboten, um die Teilnahme an derartigen Bildungsmaßnahmen erst zu ermöglichen. Als zentrales Ergebnis des Forschungsprojektes stellte sich demnach der schlichte Mangel an flächendeckenden Kursangeboten mit Kinderbetreuung heraus. Der Einbezug des Expert:innenwissens verdeutlichte, dass eine Optimierung des Bildungszugangs für die untersuchte Zielgruppe primär durch die Überwindung struktureller Barrieren erreicht werden kann. Der Zugang zu Sprachförderangeboten für Personen mit Betreuungspflichten ist maßgeblich von den institutionellen Rahmenbedingungen, wie spezifischen Förderprogrammen, der geografischen Verteilung von Kursstandorten sowie der Verfügbarkeit paralleler Kinderbetreuung, abhängig. Die Lücke im Angebot kann allerdings nicht als alleiniges Versäumnis von Kursanbietern identifiziert werden. Es ist vor allem die begrenzte finanzielle Unterstützung der Kursanbieter, welche zu einem unzureichenden Angebot führt, welches den Bedürfnissen der Zielgruppe nur teilweise gerecht werden kann. Die Umsetzung paralleler Kinderbetreuung erfordert schließlich zusätzliche personelle Ressourcen, erhöhte Arbeitszeiten und einen gesteigerten organisatorischen Aufwand.

Eine zentrale Herausforderung besteht durch die in der Bevölkerung verbreitete Annahme, dass Schwierigkeiten im Bereich der Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund primär auf individuelle und persönliche Faktoren zurückzuführen seien. Die häufig anzutreffende Zuschreibung von Defiziten in der sprachlichen Förderung auf Faktoren wie Motivation oder Teilnahmewillen, stellt eine wissenschaftlich nicht haltbare Verkürzung komplexer gesellschaftlicher Ursachen dar. Aktuelle Forschungsergebnisse sowie die im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts gewonnenen empirischen Befunde widerlegen diese Annahme eindeutig: Sie zeigen, dass ein mangelnder Bildungszugang nicht auf fehlende Motivation der Zielgruppe zurückzuführen ist. Politische Diskurse fokussieren häufig Herausforderungen durch „Bildungsdefizite“ in der Bevölkerung, ohne zu berücksichtigen, dass politische Strukturen und Entscheidungen selbst schwerwiegende

Hindernisse im Bildungssystem darstellen können. Restriktive Zugangsmöglichkeiten für die Zielgruppe entstehen oft aus politischen und strukturellen Rahmenbedingungen, die diskriminierend agieren und bestehende Barrieren weiter verfestigen. Die Zielgruppe von Deutschfördermaßnahmen für Personen mit Kinderbetreuungspflichten ist häufig Formen intersektionaler Diskriminierung ausgesetzt. Die erhobenen Daten belegen, dass es sich überwiegend um Frauen handelt, deren Zugang zu Deutschkursen durch Care-Arbeit eingeschränkt wird. Wie die Ergebnisse der Umfrage außerdem verdeutlichen, übernehmen im Falle fehlender institutioneller Unterstützungsmaßnahmen überwiegend weibliche Familienmitglieder die Kinderbetreuung.

Für die bedarfsgerechte Anpassung bestehender Kursangebote sind neben der Bereitstellung einer parallelen Kinderbetreuung weitere Faktoren zu berücksichtigen. Insbesondere für Teilnehmende mit mehreren Kindern oder für jene, deren Kinder altersbedingt nicht vor Ort betreut werden können, stellt die zeitliche Organisation der Kurse einen entscheidenden Aspekt dar. Die Berücksichtigung zeitlicher Puffer zwischen den regulären Schul- oder Kindergartenzeiten und den Deutschkursen kann die Teilnahme für die Lernenden erleichtern und notwendige Wegzeiten mit der Kurswahrnehmung vereinbaren. Darüber hinaus bieten hybride Lernformate sowie flexible Kurszeiten adaptive Lösungsansätze, um unterschiedlichen Lebensrealitäten gerecht zu werden.

Ein weiterer relevanter Faktor zur Erhöhung der Zugänglichkeit von Förderangeboten besteht in der stärkeren Berücksichtigung sozialer und selbstermächtigender Dimensionen des Lernens. Eine stärkere Partizipation der Lernenden über die reine Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse hinaus kann ihre Autonomie fördern und ihnen ermöglichen, den Lernkontext eigenständig mitzugestalten. Die Integration emanzipatorischer Ansätze in die Konzeption von Sprachfördermaßnahmen stellt eine Voraussetzung hierfür dar. Die Motivation der Lernenden lässt sich aufgrund der Verknüpfung von Spracherwerb, Aufenthaltsstatus und beruflichen Perspektiven nicht eindeutig in intrinsische und extrinsische Faktoren differenzieren. Idealerweise sollte der Lernprozess jedoch unter Bedingungen stattfinden, die frei von extrinsischem Druck sind. Lernsettings wie Lerncafés, die durch die Reduktion von Leistungsdruck gekennzeichnet sind, fördern die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und können die intrinsische Motivation von Lernenden fördern. Dementsprechend sollte Sprachförderung darauf abzielen, die Handlungskompetenz der Lernenden zu stärken und ihre Autonomie zu fördern, anstatt Lernen als Mittel zur Existenzsicherung zu verstehen.

Ein zentrales Ergebnis des Forschungsprojekts besteht darin, dass die Teilnehmenden ein breites Spektrum an Vorschlägen zur Verbesserung des Bildungszugangs unterbreiten. Die Zielgruppe „deutschlernende Personen mit Kinderbetreuungspflichten“ stellt eine sehr heterogene Gruppe dar. Angesichts dieser Heterogenität erscheint die Entwicklung standardisierter Bildungsangebote wenig zielführend. Stattdessen sollte die Förderung von Selbstwirksamkeit im Mittelpunkt stehen, um hierarchische Strukturen im Kontext der Erwachsenenbildung abzubauen. Die gegenwärtige Praxis weist paternalistische Merkmale auf, die nach außen zwar wohlwollend erscheinen, aber bestehende Machtverhältnisse verschleiern. Eine grundlegende Verbesserung des Bildungszugangs für die Zielgruppe erfordert die bewusste Abkehr von solchen Haltungen.

6.2 Herausforderungen und Limitationen

Im Verlauf der Masterarbeit traten verschiedene Herausforderungen auf. Insbesondere erwies sich die Bearbeitung eines sensiblen Forschungsthemas, das sich in einem Spannungsfeld von Machtverhältnissen, intersektionaler Diskriminierung und institutionellen Strukturen befindet, als anspruchsvoll. Die Auseinandersetzung erforderte eine fortlaufende kritische Reflexion der eigenen Forscherinnenposition sowie möglichen normativen Vorannahmen.

Die Resultate sind unter Berücksichtigung spezifischer Limitationen zu interpretieren: Die begrenzte Stichprobengröße und die spezifische Zusammensetzung der befragten Teilnehmer:innen schränken die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte ein. Zudem können Verzerrungen wie Effekte sozialer Erwünschtheit oder unterschiedliche Interpretationen der Fragen nicht ausgeschlossen werden. Die befragte Zielgruppe ist häufig verschiedenen Erwartungshaltungen ausgesetzt, die sich möglicherweise auf die erhobenen Daten auswirken könnten.

Eine zusätzliche qualitative Datenerhebung, beispielsweise durch Interviews mit Repräsentant:innen der Zielgruppe, hätte weiterführende Einblicke ermöglicht. Die Durchführung solcher Erhebungen war im Rahmen dieser Arbeit jedoch aufgrund der erforderlichen Ressourcen, wie etwa simultaner Übersetzungen während der Interviews, nicht umsetzbar.

Die größte Herausforderung bestand allerdings im Zugang zur Zielgruppe und der Gestaltung einer möglichst niederschweligen Fragebogenerhebung, insbesondere angesichts der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Teilnehmer:innen.

Aus diesem Grund wurde der Fragebogen in mehrere Sprachen übersetzt, was in Folge auch eine Rückübersetzung des erhobenen Materials erforderte. Bei der Anfertigung der Übersetzungen wurde auf die Unterstützung mehrsprachiger Personen aus dem persönlichen Umfeld zurückgegriffen.

Auch die Kooperation mit Mitarbeitenden der Flüchtlingshilfe sowie des Vereins für Frauenintegration trug wesentlich zur erfolgreichen Umsetzung des Forschungsprojekts bei. Ihre Unterstützung im Rahmen der Weiterleitung des Fragebogens erleichterte meinen Zugang zur Zielgruppe maßgeblich.

6.3 Potenzial und Forschungsausblick

Das Forschungsprojekt ermöglicht eine kritische Reflexion und Analyse bestehender Praktiken im Rahmen sprachlicher Fördermaßnahmen in der Erwachsenenbildung. Es liefert Impulse für einen verbesserten Bildungszugang für Personen mit Kinderbetreuungspflichten. Die Erkenntnisse belegen einen fortbestehenden Forschungsbedarf im Bereich der Erwachsenenbildung sowie in der spezifischen Sprachförderung für Personen mit Migrationshintergrund. Künftige Forschungsarbeiten könnten die subjektiven Wahrnehmungen von Lernenden bezüglich ihrer Autonomie im Lernprozess sowie die innerhalb institutioneller Förderstrukturen möglichen Handlungsspielräume analysieren. Qualitative Forschungsperspektiven bieten hier Potenzial für vertiefte Einsichten in individuell erlebte Bildungsprozesse. Eine vertiefte Analyse institutioneller Rahmenbedingungen und der Rolle und Funktion von Lehrkräften wäre insbesondere im Kontext der gelebten Machtstrukturen sowie der Unterstützung von Lernendenautonomie von Interesse. Außerdem stellt die empirische Untersuchung der Implementierung emanzipatorischer didaktischer Konzepte im Kontext von Deutschförderung einen relevanten Ansatzpunkt für weitere Forschung dar.

7 Literaturverzeichnis

- Amtsblatt der Europäischen Union. (2018). *Mitteilung der Kommission, C 189/01*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52018XC0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52018XC0615(01))
- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2014). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (3. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Blaschitz, V., & de Cillia, R. (2008). Sprachförderung für Erwachsene in Österreich. *Magazin Erwachsenenbildung*, 5, 03/1–7.
- Bjegač, V., & Pokitsch, D. (2024). Das Subjekt in der Mehrsprachigkeitsforschung. In J. Meier, V. Blaschitz & I. Dirim (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 501–512). Julius Klinkhardt.
- Bremer, H., & Teiwes-Kügler, C. (2018). Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 34. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>
- Bundeskanzleramt. (1955). *Staatsvertrag betreffend die Wiederherstellung eines unabhängigen und demokratischen Österreich* (BGBl. Nr. 152/1955). <https://ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1955/152/A6/NOR12005176>
- Bundeskanzleramt. (2017). *Integrationsgesetz – Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft* (BGBl. I Nr. 68/2017, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 76/2022). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Gesetzesnummer=20009891>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Level Up – Erwachsenenbildung: Länder-Bund-Programm zur Förderung von Bildungsmaßnahmen im Bereich Basisbildung und zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses 2024–2028*.
- Bundesministerium für Inneres. (o. J.). *Auszahlung des Bundeszuschusses im Rahmen der Integrationsvereinbarung* [Transparenzportal-Eintrag]. <https://www.transparenzportal.gv.at/tdb/tp/leistung/1008853.html>
- de Beauvoir, S. (1992). *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau* (U. Aumüller & G. Osterwald, Übers.). Rowohlt. (Originalwerk veröffentlicht 1949)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deutsche UNESCO-Kommission. (2017). *Unpacking SDG4: Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030*.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Doidge, N., & Neubauer, J. (2017). *Neustart im Kopf: Wie sich unser Gehirn selbst repariert* (3. Aufl.). Campus.

- Dresing, T., & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). audiotranskription.de. <https://www.audiotranskription.de/praxisbuch>
- Erler, I. (2018). Auf den Spuren der Teilnahmeforschung: Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte. *Magazin Erwachsenenbildung*, 34, 9–34.
- ESF Österreich. (o. J.-a). *Förderungen und Vergaben 2021–2027*. <https://www.esf.at/foerderprogramm/foerderungen-und-vergaben-2021-2027/>
- ESF Österreich. (o. J.-b). *Europäischer Sozialfonds Österreich – Startseite*. <https://www.esf.at/>
- Fiolić, B. Š., Fiolić, B. C., & Natarajan, R. (2019). Sprache – Flucht – Migration: Ein Kommentar. In *Sprache, Flucht, Migration* (S. 513–540). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21232-2_8
- Fleischer, E. (2008). Eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit bedarf einer reflektierten Geschlechtertheorie. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 3. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Rowohlt.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.
- Frommert, D., Heien, T., & Loose, B. L. (2013). Auswirkungen von Kindererziehung auf Erwerbsbiografien und Alterseinkommen von Frauen. *WSI Mitteilungen*, 66(5), 338–349. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2013-5-338>
- Fritz, T. (2024). Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung. In J. Meier, V. Blaschitz & Ī. Dirim (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe* (S. 184–196). Julius Klinkhardt.
- Ganz, K., & Hausotter, J. (2019). Intersektionalität – Profilierung einer Forschungsperspektive zur Analyse von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit. *Soziologische Revue*, 42(3), 389–404. <https://doi.org/10.1515/srsr-2019-0049>
- Ganglbauer, G., & Hrubesch, A. (2019). Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. *Debatte*, 2(2), 200–216.
- Gruber, E. (2005). Alphabetisierung und Grundbildung – Grundlagen beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe. In Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten (Hrsg.), *Bildung. Chance für Beschäftigung* (S. 5–17). <https://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/aufsaeetze.htm>
- Gruber, E. (2021). Bildung – woher kommt sie, wo führt sie hin? Begriffsetymologie, Ursprünge und aktuelle Herausforderungen. *Erwachsenenbildung*, 67, 99–103.

- Grum, U., & Legutke, M. K. (2022). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 85–96). Narr Francke Attempto.
- Henrard, K., & Dunbar, R. (Hrsg.). (2008). *Synergies in Minority Protection: European and International Law Perspectives*. Cambridge University Press.
- Holm, U. (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 109–126). Springer VS.
- Kastner, M. (2010). *Bildungsbenachteiligte Erwachsene – Basisbildung und das Potenzial der vitalen Teilhabe* (Habilitationsschrift). Universität Klagenfurt.
- Kohlenberger, J. (2021). *Wir*. Kremayr & Scheriau.
- Krenn, M. (2013). *Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Krumm, H.-J. (2023). Sprachengerechtigkeit – Abschlussvortrag bei der IDT 2022, 20. August 2022. In S. Reitbrecht, B. Sorger, H. Schweiger & T. Fritz (Hrsg.), *IDT 2022: mit.sprache.teil.haben. Band 5: Sprachenpolitik und Teilhabe*. Erich Schmidt Verlag.
- Krumm, H.-J. (2024). Sprachengerechtigkeit. In T. Fritz, B. Sorger, H. Schweiger & S. Reitbrecht (Hrsg.), *Sprachenpolitik und Teilhabe* (S. 313–324). Erich Schmidt Verlag.
- Legutke, M. K., & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 113–124). Narr Francke Attempto.
- Level Up – Erwachsenenbildung. (o. J.). *Startseite*. <https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/start>
- Maar, V., Schellhardt, C., & Şimşek, Y. (2022). Erheben und Erfassen von Lerner Sprache und Korpuserstellung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 190–201). Narr Francke Attempto.
- Marten, H. F. (2016). *Sprach(en)politik: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz.
- Meier, J., Blaschitz, V., & Dirim, I. (Hrsg.). (2024). *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe: Interdisziplinäre Zugänge*. Julius Klinkhardt.
- Menke, K., & Klammer, U. (2017). Mehr Geschlechtergerechtigkeit – weniger soziale Gerechtigkeit? Familienpolitische Reformprozesse in Deutschland aus intersektionaler Perspektive. *Sozialer Fortschritt*, 66(3–4), 213–228. <https://www.jstor.org/stable/45018242>

- Müller-Using, S., & Natarajan, R. (2021). Menschenrechte als Maßstab für die Bildung: Ausgangslage, Bedeutungshorizont und Stand ihrer Umsetzung in der Schule und Lehrer_innenbildung. In *Sprache – Bildung – Geschlecht* (S. 111–133). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_5
- Oeter, S., Gogolin, I., Rauch, D., McMonagle, S., & Hansen, A. (2020). Sprachpolitik und Sprachenrechte. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 329–334). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_48
- Österreichischer Integrationsfonds. (o. J.). *Deutschkurse & Förderung*. <https://www.integrationsfonds.at/sprache/deutschkursfoerderung/>
- Österreichische UNESCO-Kommission. (o. J.). *Sustainable Development Goals (SDGs) – Bildung für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/bildungsagenda-2030/sdgs>
- Ohnmacht, T., & Yildiz, M. (2024). Interdisziplinäre Zugänge. In J. Meier, V. Blaschitz & İ. Dirim (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe* (S. 30–44). Verlag Julius Klinkhardt.
- Opheys, C. (2021). Sichtbarkeit von geflüchteten Frauen und ihren Initiativen?! Die Bedeutung einer intersektionalen Erwachsenenbildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 43. https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-43/03_opheys.pdf
- Piller, I. (2020). Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 335–340). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_48
- Pinter, D., Weiss, E. M., Papousek, I., & Fink, A. (2014). Neuroplastizität und Lernen im Alter. *Lernen und Lernstörungen*, 3(4), 237–248.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.; korr. Nachdruck 2013). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 162–180). Narr Francke Attempto.
- Schwab, G., & Schramm, K. (2022). Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 302–319). Narr Francke Attempto.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Linscheidt, J., & Vogelsberg, S. (2010). Lernen komplexer sprachlicher Strukturen im höheren Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43(4), 239–244. <https://doi.org/10.1007/s00391-010-0123-8>
- Roskam, I., et al. (2022). Gender equality and maternal burnout: A 40-country study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(2), 157–178. <https://doi.org/10.1177/0022022122110077>

- Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., & Gültekin-Karakaç, N. (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (1. Aufl.). UTB.
- Statistik Austria. (2024). *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* [PDF]. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/361/Infotext_Vereinbarkeit_von_Beruf_und_Familie.pdf
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Springer VS.
- Stojanov, K. (2024). Soziale Teilhabe aus bildungsphilosophischer Perspektive. In J. Meier, V. Blaschitz, & İ. Dirim (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe* (S. 21–29). Verlag Julius Klinkhardt.
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudentinnen*. transcript.
- UNESCO Österreich. (2023, 21. Februar). *Internationaler Tag der Muttersprache: Mehrsprachigkeit – eine Notwendigkeit für die Umgestaltung der Bildung*. <https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/internationaler-tag-der-muttersprache-23>
- Vereinte Nationen. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. OHCHR. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf
- Year of Skills. (o. J.). *European Year of Skills – Startseite*. Wayback Machine. https://wayback.archive-it.org/12090/20250301113524/https://year-of-skills.europa.eu/index_en?prefLang=de
- Zeuner, C., Pabst, A., & Heilmann, L. (2023). Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. *Magazin Erwachsenenbildung*, 50, 31–40.

7. Anhang

Anhang A: Abstract

Deutsch:

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Bildungszugang im Kontext der Deutschförderung für Personen mit Kinderbetreuungspflichten. Kursteilnahmen sind für Personen mit zusätzlichen Verantwortlichkeiten wie etwa Kinderbetreuungspflichten häufig mit erhöhten Anforderungen verbunden. Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungsmaßnahmen sind daher geeignete Rahmenbedingungen, eine förderliche Lernatmosphäre sowie die Leistbarkeit der Angebote. Für die Entwicklung adäquater Bildungsangebote ist es essenziell, die Zielgruppe in den Mittelpunkt des Gestaltungsprozesses zu stellen und die Konzeption an deren spezifischen Bedürfnissen auszurichten. Theoretisch setzt sich die Arbeit mit den Konzepten des Linguizismus und der Sprachrechte auseinander. Der Bezug zur aktuellen politischen Lage in Österreich sowie zum Integrationsgesetz bildet die Grundlage für eine kontextualisierte Ergebnisanalyse, die auf praxisnahe und umsetzbare Forschungsergebnisse abzielt. In der ersten Forschungsphase erfolgte die Durchführung eines Expert:inneninterviews mit Mitarbeitenden eines Bildungsträgers, welches in der nachfolgenden Phase durch eine Fragebogenerhebung erweitert wurde, um die Perspektiven der Zielgruppe der Deutschförderung für Personen mit Kinderbetreuungspflichten zu erfassen. Die Ergebnisse belegen, dass die Implementierung begleitender Kinderbetreuungsangebote im Rahmen von Deutschförderprogrammen einen wertvollen Beitrag zur Optimierung der Zugangsvoraussetzungen leistet, sofern diese Maßnahmen an die individuellen Lebenssituationen und Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst werden. Die vorliegende Studie liefert damit einen empirischen Beitrag zur Identifikation der relevanten Rahmenbedingungen und Ressourcen, die erforderlich sind, um die Zugänglichkeit von Sprachkursen für Personen mit Kinderbetreuungspflichten zu verbessern.

Englisch:

This master's thesis examines access to education in the context of German language support for people with childcare responsibilities. Participation in language courses often involves increased demands for individuals with additional responsibilities, such as childcare. Successful educational measures therefore require appropriate framework conditions, a supportive learning environment, and affordable course offerings. To develop adequate educational programs, it is essential to place the target group at the center of the design process and to tailor educational concepts to their specific needs. From a theoretical perspective, the thesis engages with the concepts of linguisticism and language rights. Reference to the current political situation in Austria and the Integration Act provides the basis for a contextualized analysis of the findings, with the aim of generating practice-oriented and implementable results. In the first research phase, expert interviews were conducted with employees of an educational institution, which were expanded in the following phase by a questionnaire survey to capture the perspectives of the target group of German language support for people with childcare responsibilities. The results indicate that the provision of complementary childcare services within German language support programs can make a significant contribution to improving access conditions, provided that these measures are aligned with the individual life situations and needs of the participants. Overall, the study contributes empirically to identifying the relevant framework conditions and resources required to enhance the accessibility of language courses for people with childcare responsibilities.

Anhang B: Interviewleitfaden

Begrüßung, Information der Expert:innen zur Anonymisierung ihrer Aussagen, gemeinsames Besprechen der Zustimmungserklärungen, anschließend überblicksmäßiges Vorstellen des Forschungsprojekts

In unserem Gespräch habe ich beabsichtigt, mit Ihnen über vier Hauptbereiche zu sprechen. Als erstes würde ich aber gerne etwas über Ihre Aufgabenbereiche erfahren, wenn Sie bereit wären, mir hierzu einen Einblick zu gewähren...

- Aufgabenbereiche der Interviewpartnerinnen

1. Planung/Organisation der parallelen Betreuung

- Zeiten
- Räume
- Kosten

→ Sehen Sie in diesem Bereich Raum für Verbesserungen/Punkte, die Sie gerne ändern würden? Würden Sie gerne Änderungen vornehmen?

2. Personal

- Anstellung
- Ausbildung

→ Würden Sie diesbezüglich Änderungen am Angebot für Kinderbetreuung vornehmen?

3. Kinderbetreuung

- Sind es immer dieselben Kinder/Gruppenkonstellationen?
- Aktivitäten
- Anzahl/Alter der Kinder etc.

→ Was sind Vor- und Nachteile daran, wie die Kurse derzeit organisiert sind?

4. Zielgruppe der D-Kurse

- Wie gestaltet sich der Zugang für die Zielgruppe?
- Information der Zielgruppe

→ Würden Sie diesbezüglich gerne Änderungen vornehmen? Wo sehen Sie bei dem Angebot für parallele Kinderbetreuung allgemein Raum für Verbesserungen?

Aus unserem Gespräch werden Themen für die quantitative Teilstudie abgeleitet, bei der die Zielgruppe persönlich befragt werden soll:

- Haben Sie hierfür noch Vorschläge für mich?
- Wurde in unserem Gespräch ein Bereich vergessen, den Sie noch gerne angesprochen hätten?
- Haben Sie Anmerkungen oder gibt es irgendwelche Anregungen/Wünsche Ihrerseits?

Anhang C: Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung Expert:innen

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert:in für ein Gespräch für die Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen in der Masterarbeit verwendet (**zitiert**) werden.

Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. 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 bzw. Begutachter:in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die Verantwortliche dieser Untersuchung: [REDACTED]@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung DaF/Z 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 Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der anonymisierten Verwendung meiner personenbezogenen Daten sowie Aussagen während des aufgezeichneten Interviews im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name

Anhang D: Transkription Expert:inneninterview

1 I: Also als allererstes fände ich es schön, wenn ihr mir kurz, wie eben schon gesagt, eure
2 Arbeitsbereiche ein bisschen beschreiben könntet. (..)

3 **S1:** Okay, also ich bin bei Mama lernt Deutsch aktuell die Projektleiterin. Das heißt ich habe
4 verschiedenste Arbeitsbereiche von Personalführung über Kommunikation mit dem Fördergeber
5 generell einfach zu schauen, dass alles irgendwie läuft, organisatorisch, aber eben auch
6 inhaltlich. Also das heißt, wenn neue Anträge zu schreiben sind oder neue Konzepte, dann fällt
7 das auch unter meinen Aufgabenbereich, wenn Kursleiterinnen krank werden, bin ich dafür
8 zuständig, Vertretungen zu organisieren. Noch. (..) Wenn es aus irgendeinem Grund zu
9 Änderungen im Personal kommt, dann suche ich neue Kursleiterinnen. Ich bin auch mit der
10 Amina natürlich in ständigem Kontakt, wenn es wenn es bei ihr was gibt, also bei ihren
11 Aufgabenbereichen, dass wir Rücksprache halten. Ja, ich schaue, dass die die Materialien alle
12 passen. also die Unterrichtsmaterialien. Ich bin dafür zuständig, dass zum Beispiel von jedem
13 Kurs ein Portfolio archiviert wird, dass die Teilnehmerinnen am Ende des Kurses bewertet
14 werden, damit Zeugnisse erstellt werden können. Also ja, alles Mögliche und alles, was halt
15 auch sonst irgendwie anfällt, damit das Projekt weiterlaufen kann.

16 **S2:** Zuständig bist du für die Kursleiterinnen auch.

17 **S1:** Genau für die Kursleiterinnen. Ja, und auch sonst. Also ich weiß es nicht. Zum Beispiel
18 Vertragserstellung mit mit den Trägern unserer Partnerorganisationen, wo wir eingemietet sind
19 für die Kurse. Und wenn es da irgendwelche Probleme gibt, dann auch Kontakt mit ihnen. Also
20 das macht auch zum Teil Amina. Das haben wir uns ja aufgeteilt. Je nachdem, wie er jetzt auch
21 schon wen kennt und wie es sich anbietet.

22 I: Mhm. Okay. Danke schön. So. (..)

23 **S2:** Meine Aufgaben: Ich bin in erster Linie da für die Frauen, die kommen, für die Anmeldungen
24 zuständig. Dann bin ich zuständig für die Kinderbetreuerinnen. Ich mache die gesamte
25 Datenbankführung. Das bedeutet auch, Zustimmungserklärungen, Stammdatenblätter
26 auszufüllen, den Frauen zu erklären, wie das alles funktioniert, was das ist. Dann mache ich die
27 gesamte Kommunikation mit der Kursleiterin, zwischen Kursleiterinnen, dann die
28 Teilnehmerinnen, den Deutschkurs. Weil - ich sitze immer im Büro, wo die Kurse jeden Tag sind.
29 Und natürlich bin ich dann erster Gesprächspartner dafür. Ich führe die Statistiken. Ich habe
30 gerade jetzt zwei verschiedene Datenbanken, die ich führen soll - eine kommt noch neu, und
31 ich bin zuständig für die Kinderbetreuung, für die gesamte Organisation, Stundenliste,
32 Urlaubsvereinbarungen, Spielzeug kaufen, jetzt auch die Fortbildungen für Kinderbetreuung zu
33 organisieren. Und Helena hilft da auch. Genau. Ich mache auch noch Sozialberatungen,
34 niederschwellige wie Formulare ausfüllen, dann Frauen helfen, wo sie sich melden können. Ich
35 habe auch gezielt die Beratungen für Niederlassungsbewilligung, Staatsbürgerschaft. Dann

36 mache ich Kooperationen auch mit anderen Instituten. Und alles, was eigentlich in meinem Tag
37 passieren kann, weil ich bin immer da unten, wo alles abläuft und bei Reparaturen, bei allem
38 was passiert, bin ich dann die erste Ansprechperson.

39 I: Okay. Danke schön.

40 S1: Genau. Jetzt fällt mir auch noch ein, wo du zum Beispiel erzählt hast noch von den
41 Datenbanken. Wir haben wirklich vier oder fünf verschiedene Datenbanken. Die haben wir uns
42 auch irgendwie aufgeteilt. Also ich bin auch zuständig für diese Akkreditierungsdatenbank. Und
43 dann gibt es eine Datenbank für die Abrechnung, die ich auch im Auge behalten muss. Also es
44 gibt viele kleine Bereiche, die teilweise auch nur manchmal relevant werden, aber dann halt
45 sehr wichtig werden. (...)

46 I: Okay. Danke schön. Das Gespräch allgemein wird sich jetzt eigentlich auf vier Bereiche
47 fokussieren. Und es sind erstens also die Planung und die Organisation von der Betreuung an
48 sich, das Personal, dann die Kinderbetreuung, also wie zum Beispiel die Kinder
49 Gruppenkonstellationen, so sind die die Anzahl der Kinder. Und dann als viertes die Zielgruppe
50 von den Deutschkursen. Da geht es dann darum, wie Informationen überhaupt zu den
51 Personen kommen, die Teil von der Zielgruppe sind. Also das sind so die vier Themenbereiche,
52 die hauptsächlich im Fokus sein werden. Als erstes eben die Planung und die Organisation von
53 der parallelen Betreuung. Wie sind da die Uhrzeiten oder die Zeiten?

54 S2: Kurse sind vormittags, Kurse sind immer von Montag bis Freitag, von 8:20 bis 12:00 und
55 Nachmittagskurse sind Montag bis Donnerstag 13 bis 15:45.

56 I: Okay, das heißt es sind exakt einfach die Uhrzeiten, wie die Deutschkurse stattfinden.

57 S2: Genau. Genau. Und während dem Deutschkurs bieten wir dann die Kinderbetreuung.

58 I: Die Räumlichkeiten sind hier in diesem Raum, den ich vorher schon gesehen habe?

59 S2: Wir haben verschiedene Standorte gerade. Wir haben einmal fokussiert hier, wo die
60 Kinderbetreuung zwei Häuser weiter ist. Dann haben wir zwei Kurse im Jugendzentrum. Auch
61 im fünften Bezirk, wo wir auch noch einen Kinderbetreuungsraum haben für die zwei Kurse.
62 Und in der Siebenbrunnenfeldgasse haben wir noch einen Kurs mit Kinderbetreuung. Genau.

63 I: Wie beurteilt ihr so diese Räume? Seht ihr da Raum für Verbesserungen oder seid ihr
64 zufrieden damit, wie das aussieht momentan, oder...?

65 S2: Wir sind eigentlich zufrieden, wie das ausschaut. Natürlich, wenn wir noch größere Räume
66 hätten. Für Kinder ist das noch besser.

67 **S1:** Ja, ich glaube, bei der Siebenbrunnenfeldgasse gibt es definitiv Raum für Verbesserung,
68 weil der Raum einfach relativ klein ist. Wir schauen dafür, dass wir dort eher weniger Kinder
69 haben. Und es gibt auch keine normale Tür. Dort kann man schon auch dazu sagen, das ist so
70 eine Schiebetür. Genau, weil es einfach baulich dort nicht möglich ist. Also es geht schon, aber
71 es ist natürlich nicht ideal.

72 **I:** Okay, das heißt, das Institut ist eingemietet, wie ist das organisiert? Ist das einfach ein
73 Raum, den das Institut gemietet hat und da gehören die Räumlichkeiten dazu oder musste
74 man da parallel irgendwie andere Räume dazu mieten?

75 **S1:** Je nachdem. Also bei den Kursen, die hier stattfinden, da sind die Räumlichkeiten eben
76 zwei Häuser weiter und die haben wir einfach vor ein paar Jahren gefunden und dann eben
77 dazu angemietet. Und bei den Außenstandorten, also bei dem einen, das sind zwei Räume
78 quasi, die mehr oder weniger zusammengehören. Also die wurden, glaube ich, von vornherein
79 zusammen angemietet. Und beim Jugendzentrum, da sind einfach dort auch verschiedene
80 Räumlichkeiten und wir haben halt definiert, okay, das eine ist der Raum für die
81 Kinderbetreuung.

82 **S2:** Aber wenn wir Räume suchen, da suchen wir wirklich parallel für Kurs und für
83 Kinderbetreuung. Wir haben noch einen Kurs gegenüber von uns, wo die Kinderbetreuung
84 auch zwei Häuser weiter ist von hier und wenn er ganz in der Nähe ist, der Kursraum, dann
85 kann man auch im gleichen Standort, wo die anderen Kinder sind, auch anbieten.

86 **I:** Okay. Danke schön. Zum Personal: Die Personen, die in der Kinderbetreuung arbeiten, was
87 haben die für Ausbildungen zum Beispiel?

88 **S2:** Es ist zum Großteil noch die Kinderbetreuung, die fast von Anfang an von Mama lernt
89 Deutsch dabei sind. Und die haben 2009 und zehn Ausbildungen gemacht. Das war noch am
90 Anfang und jetzt neue... Ich meine, wir haben quasi keine Voraussetzung wie ein städtischer
91 Kindergarten, dass die Ausbildungen haben müssen, weil das ist genau, Kinderbetreuung. Ich
92 sage immer, wir sind kein Kindergarten und wir haben kein Personal bis jetzt gesucht, das
93 wirklich eine pädagogische Ausbildung hat oder sowas. Obwohl jetzt seit zwei, drei Jahren
94 haben wir eine Kinderbetreuerin, die Erziehungswissenschaft studiert. Davor hat eine
95 Psychologin gearbeitet als Kinderbetreuerin, weil sie wollte was anderes machen und immer
96 wieder ist jemand, der schon ein bisschen in der Richtung ist. Aber wir haben, wie ich gesagt
97 habe, schon, die Kinder betreuen, die schon jahrelang dabei sind, die Ausbildung 2009
98 gemacht haben, 2010. Und ja, wir haben früher keine Voraussetzung gehabt, weil ab Anfang
99 an von Mama lernt Deutsch bei uns. Wir haben 50 Standorte Wien weit gehabt und da haben
100 wir die Frauen gesucht, die, die wirklich arbeiten wollen und können mit Kindern. Und da
101 haben wir nicht extra mit Ausbildung gesucht. Jetzt, wo wir viel kleiner sind, da können wir
102 schon viele Sachen ändern. Die Mitarbeiterinnen mit Kinderbetreuung, Kinderbetreuung-
103 Ausbildung suchen. Aber früher war das nicht möglich. Aber am Anfang noch vom Projekt, weil

104 es waren so viele Standorte mit sehr vielen Kinder. Das war noch wirklich und da haben wir
 105 noch ein paar, die noch geblieben sind. Bis zur Pension mit Kindern.

106 I: Ist es einfach, die Stellen zu besetzen, also Personal - findet sich das schwierig?

107 S2: Kinderbetreuung ist sehr einfach.

108 S1: Für die Kinderbetreuung sehr einfach. Ja.

109 S2: Weil auch der Bedarf ist groß, aber es sind viele Frauen, viele Frauen mit Kopftuch, die in
 110 vielen Stellen gar keine Arbeit bekommen. Oder sie kennen eine Person, die hier arbeitet oder
 111 gearbeitet hat. Und da war sie selber hier früher im Deutschkurs und will gerne das machen
 112 und so, aber es ist nachbesetzt und Kinderbetreuung ist einfach.

113 I: Für die Deutschkurse, also für den Unterricht?

114 S1: Für die Kursleiterinnen. Das ist nicht so einfach, ist nicht so einfach. Also. (..) Die Sache
 115 ist, wir haben, das muss man vielleicht auch noch konkretisieren: Es sind keine Deutschkurse
 116 in dem Sinne, also keine normalen Deutschkurse, sondern Basisbildungskurse. Das heißt,
 117 neben Deutsch als Zweitsprache werden auch mathematische und digitale Kompetenzen
 118 sowie Lernkompetenzen vermittelt. Und es hat auch eine ganz andere Zielgruppe als diese.
 119 Standard Deutschkurse. Weil unsere Kurse richten sich wirklich an Frauen, die
 120 Bildungsbenachteiligung erfahren haben, das heißt, die maximal acht Jahre die Schule
 121 besucht haben in ihrem Herkunftsland. Und das ist eine ganz andere Herangehensweise, als
 122 wenn man jetzt zum Beispiel an der Uni Deutsch unterrichten würde. Und deshalb ist es auch
 123 nicht so einfach, da geeignetes Personal zu finden, weil ganz viele Personen sich auch das gar
 124 nicht vorstellen können, mit Menschen zu arbeiten, die einfach mehr Zeit brauchen für diese
 125 ganzen Lernprozesse. Oder viele können sich auch nicht vorstellen zu unterrichten, ohne eine
 126 Mittlersprache zu haben, weil viele auch gewöhnt sind, dass sie zum Beispiel auf Englisch
 127 zurückgreifen können, was bei uns einfach nicht möglich ist in diesen Kursen, weil alle Frauen
 128 eine andere Sprache sprechen und die wenigsten Frauen auch Englisch können. (..) Genau
 129 das heißt, idealerweise suchen wir Personen, die sowohl eben in diesem DaF/Z-Bereich
 130 bewandert sind, als auch in der Basisbildung. Also eine Basisbildungsausbildung ist früher
 131 oder später Voraussetzung, um bei uns zu arbeiten. Und die muss man eben auch finanzieren
 132 und machen. Ja, und da gibt es nicht so viele Personen, die das, die das machen und die dann
 133 auch einfach gut passen für die Kurse.

134 I: Okay. Wie ist es bei den Personen, die dann in der Kinderbetreuung arbeiten? Die Kinder?
 135 Gibt es da eine Sprache, auf die zurückgegriffen wird oder wie ist das organisiert? Also gibt es
 136 da manchmal die sprachlichen Barrieren, wenn Kindern die Sprache Deutsch nicht können?

137 S2: Oder ist die Kinderbetreuung grundsätzlich alle Migrantinnen sind und sowieso andere
 138 Sprachen, dann ist es eine große Hilfe, weil die Kinder sind von Geburt an bis zur Schule, am

139 Vormittag und am Nachmittag haben wir auch Schulkinder. Und da ist wirklich. Es gibt Kinder,
 140 die zwei Jahre alt sind und können noch kein Wort auf Deutsch und erhielten die
 141 Kinderbetreuung. Türkisch oder Arabisch kann. Das ist schon eine große Hilfe.

142 **S1:** Ich würde nur kurz was ergänzen bzw korrigieren. Also im Idealfall sollten sie nicht von
 143 Babyalter bis zur Schule bei uns in der Kinderbetreuung verbringen, sondern eigentlich ist die
 144 Kinderbetreuung hauptsächlich gedacht für Kinder, die noch keinen Kindergartenplatz
 145 gefunden haben. Deswegen ist es auch eher gedacht als Kinderbeaufsichtigung und wir
 146 versuchen immer also auch gemeinsam noch mit unseren anderen Sozialberaterinnen, dass
 147 wir eben für die Kinder, die schon im Kindergartenalter sind, einen Kindergartenplatz natürlich
 148 finden, wo sie die pädagogische Betreuung, die sie auch wirklich benötigen in dem Alter auch
 149 dann bekommen, weil wir das einfach hier nicht anbieten können in der Art. Natürlich kann es
 150 passieren, dass eine Familie erst neu in Wien ist und noch keinen Kindergartenplatz gefunden
 151 hat. Und dann sind sie inzwischen bei uns in der Kinderbetreuung. Aber das ist eigentlich nicht
 152 die Idee der Sache. Also die Idee ist eigentlich von einem halben Jahr bis drei Jahren maximal.

153 **S2:** Bis zur eigentlichen Kindergartenpflicht bis fünf ist das.

154 **S1:** Auch schon davor.

155 **S2:** Ja.

156 **S1:** Also die Idee, ja, also die Idee wäre, dass sie bis drei maximal bei uns in der
 157 Kinderbetreuung sind und danach einen Kindergartenplatz bekommen.

158 **I:** Das heißt, die Personen, die die Erziehungspflicht dann auch haben, werden dabei
 159 unterstützt, dann Plätze für die Kinder zu bekommen.

160 **S1:** Ja.

161 **I:** Okay. Danke schön. Die Kinder: Das heißt, die kennen sich wahrscheinlich mit der Zeit oder
 162 das sind... Sind das regelmäßig dieselben Kinder oder sind das ganz unterschiedliche Kinder?

163 **S1:** Das ändert sich, weil ja die Kurse immer anders zusammengesetzt sind. Also es kann
 164 auch sein, dass eine Frau zum Beispiel beginnt im A2.1 Kurs und dort ist sie mit gewissen
 165 Kolleginnen und nach dem Kurs stellt sich heraus, manche dieser Frauen sollten diesen Kurs
 166 noch mal wiederholen und andere können aber schon weitergehen. Und das kann sein, dass
 167 der weiterführende Kurs dann an einem anderen Standort stattfindet. Und dann kommen die
 168 Kinder auch zu dem anderen Standort und dann mischt sich das wieder durch. Also es gibt
 169 sicher Kinder, die sich schon kennen, aber es ändert sich ständig und dann passiert es eben
 170 auch. Die kennen sich vielleicht schon, aber dann kommt das eine Kind dann in den
 171 Kindergarten. Ja.

172 I: Variieren deshalb die Gruppengrößen auch, also von den Kindern stark oder ist es meistens
173 dieselbe Anzahl an Kindern, die dann da sind?

174 S2: Es ändert sich das. Pauschal kann man nicht so sagen, weil es gibt zum Beispiel... im
175 Sommer haben wir immer viel mehr Kinder, weil die Schulen geschlossen sind bis September.
176 Im September haben wir dann weniger Kinder. Aber es kann sein, dass in einer Gruppe zum
177 Beispiel, genau wie die _____ gesagt hat, manchmal müssen wir Gruppen trennen, weil bis
178 Oktober, August bis Oktober ist ein Kurs und dann Oktober bis Dezember ist der zweite
179 normal. Im Idealfall ist das ein weiterführender Kurs und die Gruppe macht weiter. Aber es
180 passiert, dass 2 bis 3 Frauen wiederholen oder weitergehen und in einen anderen Standorten
181 müssen. Und es ist nicht nicht dieselbe Anzahl von Kindern auch dabei und deswegen kann
182 man nicht sagen, aber ungefähr ja.

183 S1: Aber es ist sowieso unterschiedlich, weil wir auch verschiedene Standorte haben und je
184 nach Standort können wir auch eine unterschiedliche Zahl an Kindern anmelden. Also wenn
185 wir die Kurse planen, dann schauen wir immer okay, was haben wir für Raum und
186 Betreuungskapazitäten an den jeweiligen Standorten und teilen die Frauen dann auch
187 dementsprechend in die Kurse ein. Also natürlich vorausgesetzt es passt das Niveau. Aber
188 wenn wir zum Beispiel zwei A2.1 Kurse haben und in dem einen sind quasi noch zu wenige
189 Kinder angemeldet, dann melden wir da eine Frau an, die die Kinder hat, damit es sich gut
190 ausgeht, damit wir einen guten Betreuungsschlüssel auch haben. Und genau, also wie gesagt,
191 bei der Siebenbrunnenfeldgasse sind kleinere Räumlichkeiten, da können wir jetzt nicht so
192 viele Kinder betreuen, aber hier in den Räumlichkeiten, die zu diesen zentralen Kursräumen
193 dazugehören, da werden mehrere Kurse gleichzeitig betreut, also von vier Kursen. Also hier
194 sind von vier Kursen die Kinder zusammen beim Jugendzentrum, von zwei Kursen und bei der
195 Siebenbrunnenfeldgasse von einem Kurs.

196 I: Okay. Danke schön. (..) Was gibt es da für Vor und Nachteile, wie das momentan so
197 organisiert ist?

198 S1: Gute Frage. Na ja, also, ich meine, es ist generell natürlich schwierig. Also wir haben diese
199 Vorgabe, dass wenn wir Kinderbetreuung finanziert bekommen wollen von dem Fördergeber
200 für einen Kurs, dann gibt es eben eine Mindestanzahl an Frauen mit Kinderbetreuungsbedarf,
201 die in diesem Kurs sein sollten. Das bezieht sich sowohl auf den Kurs insgesamt als auch auf
202 jede einzelne Unterrichtseinheit. Das heißt, wenn an einem Tag kein einziges Kind da ist in
203 diesem Kurs, dann bekommen wir für diesen Tag auch kein Geld. Deswegen müssen wir
204 schon im Vorhinein des Kurses dafür sorgen, dass es genug Kinder gibt in jedem Kurs - was
205 natürlich nicht immer so einfach ist, weil es jetzt keine Voraussetzung ist für die Teilnahme an
206 unseren Kursen, dass man Kinder hat. Also es heißt zwar Mama lernt Deutsch und das ist
207 auch unsere Hauptzielgruppe, aber natürlich können auch alleinstehende Frauen oder ältere
208 Frauen an den Kursen teilnehmen, die jetzt keine betreuungspflichtigen Kinder haben. Und das
209 ist dann manchmal nicht so einfach, dass es sich immer gut ausgeht, dass überall genug

210 Kinder und auf der anderen Seite auch nicht zu viele Kinder sind. Weil dann gibt es manchmal
211 Frauen, die kommen und würden vielleicht gerne vier, fünf Kinder betreut haben. Und das stellt
212 uns dann sofort vor Herausforderungen. (...) Genau. Also es ist organisatorisch schon
213 manchmal ein Kraftakt. Und ich weiß auch, dass aus diesem Grund viele andere Kursträger
214 nicht alle Kurse mit Kinderbetreuung anbieten. Weil man halt wirklich immer schauen muss,
215 dass es sich ausgeht. Und es ist auch in der in der täglichen Arbeit. Also ich meine, das kriegt
216 vor allem Amina mit. Ist halt immer immer schwierig, weil auch die die Anzahl der Kinder sehr
217 oft schwankt. Und man muss halt auch das Personal dementsprechend einplanen. Also wir
218 planen halt so viel Personal wie geplant ist danach, wie viele Kinder sich angemeldet haben.
219 Aber oft ist es dann so, dass die Kinder nicht kommen, weil sie krank sind oder weil dann doch
220 der Vater darauf schauen kann. Und wir müssen halt auch das Personal beschäftigen und das
221 ist ein bisschen...ja...

222 **S2:** Aber es gibt auch zum Beispiel Kindergarten oder Schule geschlossen sind, dann dürfen
223 die Geschwisterkinder auch mitkommen. Und da haben wir andere Probleme, dass wir noch
224 mehr Personal brauchen an dem Tag, wenn die Schule geschlossen ist. Und dann kommen die
225 Geschwisterkinder und die sind...

226 **I:** Also auch ältere Kinder, auch.

227 **S2:** Ältere Kinder natürlich. Wir haben gesagt, bis zehn, elf...Schulkinder, weil die Frauen
228 können Kinder nicht allein zu Hause lassen, dass sie auch mitnehmen dürfen.

229 **S1:** Genau. Ja, also ich denke schon, dass das Hauptproblem ist einfach auch diese gewisse
230 Personalflexibilität, dass die halt notwendig ist durch diese Schwankungen. Wir können
231 manchmal ein bisschen spielen dadurch, dass wir eben die verschiedenen Standorte haben.
232 Und dann können wir schauen, wie viele Kinder sind heute an diesem Standort, wie viele sich
233 an diesem Standort vielleicht eine Kollegin wo aushelfen kann. Oder wir haben auch
234 Springerinnen, die dann einspringen können. Aber das ist natürlich organisatorisch alles sehr
235 herausfordernd. Weil man ja auch im Vorhinein planen muss, finanziell, wie viele Personen
236 man anstellt und für wie viele Stunden. Und die müssen ja auch dann auf ihre Stunden
237 kommen. Ja. (...)

238 **I:** Ja, das heißt, wenn die Kinder dann in der Betreuung sind, dann befinden sie sich aber vor
239 Ort, Also sie werden nicht irgendwie während des Kurses den Raum verlassen oder irgendwie
240 einen Ausflug machen oder so mit mit den Beaufsichtigenden?

241 **S2:** Doch, doch. Sie gehen auch in den Park. Sie machen verschiedene Sachen. Kommt drauf
242 an, wie viele Kinder sich da befinden. Wie viele Kinderbetreuerinnen. Weil hier ist es einfacher,
243 da sind drei bis vier Kinderbetreuerinnen täglich. Und dann können ein oder zwei zusammen in
244 den Park mit Kindern gehen. Der Park ist auch gleich in der Nähe und das ist dann viel leichter
245 zu organisieren. Genau. Aber von den anderen gehen sie auch, manchmal seltener auch mit
246 der Mutter, auch wenn sie Exkursionen machen, dürfen sie ab und zu auch mitgehen.

247 **I:** Okay. (...) Danke schön. (...) Die Personen, die die Kurse also wahrnehmen und die Kurse
248 auch besuchen: Sind das Personen, die die Kurse, also bewusst die Kursplätze wollen, weil sie
249 die Kinder in Betreuung geben können? Soweit ich weiß, gibt es auch eine Warteliste für viele
250 Kursplätze. Wie ist das hier?

251 **S2:** Ja, also aktuell ist die Nachfrage sehr hoch nach den Kursen. Also es werden jetzt eben im
252 August wieder insgesamt elf Kurse starten und wir könnten aber 13 oder 14 füllen und bis
253 August.

254 **S1:** 15, 16. Also aktuell gibt es wirklich viele - also das kann ich definitiv bejahen. Also ich
255 glaube, für die meisten Frauen ist es das Hauptkriterium, warum sie bei uns die Kurse
256 besuchen wollen, weil wir eben Kinderbetreuung anbieten. Und wir haben halt auch sehr oft
257 das Problem, dass es viele Frauen gibt, die Kinderbetreuung benötigen, aber die eigentlich
258 keine Basisbildungskurse brauchen, weil es einfach zu wenig normale - unter
259 Anführungszeichen - Deutschkurse mit Kinderbetreuung gibt in Wien. Weil wir können nicht
260 alle Frauen bei uns anmelden, sondern wir haben eben diese Vorgabe auch von den
261 Fördergebern und auch einfach von der Art der Kurse, dass das Basisbildungskurse sind. Das
262 heißt, es müssen Frauen sein, die maximal acht Jahre Schulbildung in ihrem Herkunftsland
263 haben. Und wenn jetzt eine Frau zu uns kommt, die zum Beispiel einen Universitätsabschluss
264 hat und zwei kleine Kinder und sie bräuchte einen Deutschkurs, dann können wir sie leider
265 nicht aufnehmen, weil diese Kurse einfach nicht für sie passen. Und ja, das ist, also wir sehen
266 halt hier, dass es einfach diese diese Lücke gibt im Angebot in Wien. Und das tut uns natürlich
267 auch immer leid, wenn wir jemanden wegschicken müssen. Aber ja, wir haben halt auch den
268 Auftrag, Basisbildung anzubieten. Und es passiert immer wieder, dass irgendwie Frauen sich
269 durchschummeln und dann doch in dem Kurs landen. Und das passt dann auch einfach nicht.
270 Also wenn, wenn wir das dann eben herausfinden, dass sie uns vielleicht angelogen haben bei
271 der Einstufung, dann ziehen wir auch die Konsequenzen danach, weil diese Frauen einfach oft
272 in die Kurse nicht passen und viel schneller lernen als die anderen. Und das ist einfach dann
273 nicht zielführend. (...)

274 **I:** Gibt es denn Frauen, die im Prinzip das angemessene Sprachniveau hätten, aber keinen
275 Platz dann hier bekommen und auch ansonsten keinen Platz bekommen für Deutschkurse mit
276 Kinderbetreuung? Also das Angebot ist einfach nicht so da, wie man es sich wünschen würde,
277 oder?

278 **S1:** Genau. Also es gibt schon noch ein paar andere Institutionen auch, die Deutschkurse oder
279 auch Basisbildungskurse mit Kinderbetreuung anbieten. Aber es ist insgesamt viel zu wenig
280 und vor allem auch viel zu wenig Gratiskurse. Also es gibt dann auch einen Träger an, an den
281 wir immer wieder verweisen, aber dort sind halt die Kurse auch sehr teuer und soweit ich weiß,
282 also beim ÖIF gibt es auch Kurse mit Kinderbetreuung, aber auch viel zu wenig. Also es
283 kommen sehr viele Frauen, die dort keinen passenden Kurs gefunden haben.

284 I: Welche Folgen seht ihr für diese Personen?

285 **S1:** Na ja, oft heißt es einfach, dass sie dann keinen Kurs besuchen können und dass sie
286 Einfach in ihrer Weiterentwicklung gehindert werden und auch am selbstständig werden oder
287 ihrer Emanzipation was auch immer. Also wir sehen halt schon auch oft, dass jetzt nicht alle
288 (...) aber es gibt schon viele Frauen, die halt noch in sehr starken Abhängigkeitsverhältnissen
289 zu ihren Männern leben. Und wir sehen halt bei uns in den Kursen, wie sie sich gut entwickeln
290 und wie sie Schritt für Schritt einfach mehr allein machen können. Und diese Fortschritte sind
291 halt natürlich nicht möglich, wenn sie den ganzen Tag allein mit den Kindern zu Hause sind.

292 I: Das heißt die Zielgruppe kann eigentlich damit nur unterstützt werden, wenn es mehr Plätze,
293 mehr Institute quasi gibt, die preiswerte oder kostenlose Betreuung für Kinder anbieten,
294 währenddessen?

295 **S1 + S2:** Ja.

296 I: Okay. Die Eltern, die herkommen, die wissen. Also die Mütter in diesem Fall, die wissen
297 Bescheid darüber, wie die Kinderbetreuung abläuft. Oder kommen die her und lassen sich hier
298 informieren? Oder woher bekommen sie die Informationen, dass sie hier... das es dieses
299 Angebot zumindest hier gibt.

300 **S2:** Es ist auch viel Mundpropaganda, wie sie hierherkommen, weil oft sagen sie: meine
301 Freundin oder meine Cousine war hier. Es gefällt ihr, ich will auch. So kommen sehr viele.
302 Oder wurden sie auch von den anderen Kursträger hier geschickt, auch wegen
303 Kinderbetreuung, auch von ÖIF. Und sie bekommen von uns auch ein bisschen Information,
304 aber bei den ersten Anmeldungen ist es auch manchmal sehr schwierig was zu erklären
305 wegen der Sprache. Weil grundsätzlich machen wir zwei die Einstufung und die Anmeldungen.
306 ____ kann schon mehrere Sprachen, aber da kann man nicht alles erklären. Wir versuchen
307 immer wieder ein bisschen zu erklären. Aber die erste Reservewäsche mitnehmen, Pampers,
308 etwas zum Essen bringen, das erklären wir schon vor dem Kursstart. Muss man immer wieder
309 wiederholen. Aber die Frauen bekommen das erklärt.

310 **S1:** Ja, das sollte auch Teil des Kurses sein. Also in der ersten Kurswoche sprechen die
311 Kursleiterinnen auch immer über das Thema Kinderbetreuung und wie das dann funktioniert.
312 Also sie bekommen von uns mal die ersten wichtigen Informationen, aber für dieses Detail
313 wissen Sie jetzt auch gar nicht empfänglich. Wenn sie sich erst anmelden.

314 **S2:** Es ist auch schwierig, wenn die Frauen erst einmal kommen, zum Beispiel auch im
315 Alphabetisierungskurs. Aber Anfang Alpha 1. Die Frauen können überhaupt keine Sprache. Die
316 waren nie in der Schule, wirklich. Und wenn sie kommen, haben voll viele Ängste. Und wenn
317 man versucht, viel zu erklären, auch auf Muttersprache. Sie können nicht normalerweise nicht
318 alles verstehen an dem Tag. Weil es sind so viele Informationen und die haben selber auch so
319 viel Angst, weil sie lernen jetzt erst mal in Leben schreiben. Das ist gar nicht einfach. Und ja,

320 das ist das braucht immer ein bisschen mehr Zeit zu erklären, zu wiederholen, auch
321 hundertmal zu wiederholen. Aber bis A2 schaffen wir alles, dass alle verstehen und alle wissen,
322 wie das funktioniert.

323 **S1:** Ja, also vielleicht noch dazu, wie die Frauen zu uns finden. Also wie Amina erwähnt hat, ist
324 sehr viel Mundpropaganda oder andere Kursträger, aber auch so Beratungsinstitutionen oder
325 zum Beispiel Frauenhäuser oder Flüchtlingsunterkünfte. Also da wenden sich dann oft die
326 Betreuerinnen und Betreuer der Personen zuerst an uns. Und ansonsten? Wir haben jetzt
327 heuer erstmals, weils vom Fördergeber verlangt, wurde Flyer gestaltet in den verschiedenen
328 Herkunftssprachen unserer Teilnehmerinnen. Das heißt, wir können das auch verteilen. Aber
329 bis jetzt war eigentlich nie die Notwendigkeit gegeben-

330 **S2:** Es gab es früher von Mama lernt Deutsch noch bevor die Basisbildung angefangen hat.
331 Da haben wir schon Flyer von der MA 17 schon ausgedruckt und vorbereitet. Dann sind wir,
332 weil wir gesagt haben, damals gab es bei uns nur pro pro Semester 50 Kurse Wien weit. Und
333 es gab auch andere Institute, die auch sehr viele Kurse gehabt haben. Und dann haben wir
334 Flyer von MA17 gehabt und wir sind fast jeden Tag dann am Anfang vom Kindergarten
335 gestanden und die Leute in die Hand gedrückt, weil es war geplant, dass die Frauen, die
336 Kinder zum Kindergarten bringen, auch Deutsch lernen. Und da haben wir diesen Flyer
337 genutzt, dass alle Frauen dann zu uns kommen. Genau. Und dann haben wir einige Zeit gar
338 keine gehabt, weil die Anfrage sehr hoch ist. Und wir haben immer wieder Angst gehabt, wenn
339 wir noch Flyer stellen, wenn wir noch Flyer weitergeben, da kommen noch mehr Leute und es
340 bringt niemanden etwas, wenn jetzt plötzlich für dieses Semester 50 Frauen zu viel da sind
341 und wir können nichts anbieten. Sie verlieren so viel Zeit, hin und her, von Institut zu Institut zu
342 gehen. Viele verlieren auch Nerven, und sie gehen aber nicht allein, sondern zusammen mit
343 allen Kindern, mit Männern. Männer sind oft in einen Deutschkurs. Da müssen sie freinehmen.
344 Oder bei AMS, da müssen sie auch freinehmen. Und deswegen ist das. Deswegen haben wir
345 auch keine Flyer jahrelang gehabt, weil das Angebot sowieso von uns nicht so groß ist, aber
346 die Anfrage riesig ist. Und jetzt? Jetzt kommen wir zu dem, was ich ____ gesagt, dass wir jetzt
347 wieder Flyer erstellen werden. Oder einige sind schon fertig.

348 **S1:** Genau. Also die meisten sind eh schon fertig. Es ist gerade noch an der Fertigstellung. Es
349 ist natürlich trotzdem praktisch, wenn jemand vorbeikommt und sich interessiert, dass man
350 einfach die Informationen so in dieser kompakten Version weitergeben kann. Aber wir haben
351 leider nicht so viele Kurskapazitäten, dass wir jetzt Flyern gehen müssten.

352 **I:** Also aus eurer Sicht ist die Motivation an Kursen teilzunehmen, von der Zielgruppe auf jeden
353 Fall da.

354 **S1+2:** Ja.

355 **I:** Was wären denn Gründe aus eurer Sicht, wieso die Kurse besucht werden? Die häufigsten
356 Gründe sozusagen, um die Sprache zu erlernen - wieso möchte die Zielgruppe die Sprache
357 lernen? (..)

358 **S1:** Ähm, ja. Um hier zu leben. Um hier zu arbeiten? Ja. Ja. Um Teil der Gesellschaft zu sein.

359 **S2:** Viele kommen, weil sie Freundinnen haben wollen. Weil sie meistens allein mit vielen
360 Kindern sind. Wenn sie erst nach Wien kommen, dann haben sie nicht so viele Verwandte oder
361 nicht so viele Freundinnen. Da wollten sie auch was für sich selbst machen. Da kommen sie
362 her. Dann können sie ruhig etwas für sich selbst machen, ohne dass sie 24 Stunden
363 zusammen mit Kindern sind. Es gibt auch solche Frauen, die die Zeit für sich nutzen und da
364 sich ausruhen können, was lernen dazu. Und es gibt auch einzelne Frauen, jetzt im Moment
365 sage ich, die auch arbeiten wollen, die nie in der Schule waren und trotzdem wollen hier was
366 machen, wissen aber nicht. Und dann ist ein Deutschkurs eigentlich der erste Punkt, wo sie
367 kommen und sagen, sie wollen auch später arbeiten. Das finde ich ganz schön, dass sie das
368 sagen. Genau.

369 **S1:** Ja, und dann gibt es auch die Frauen, die durch die Kurse einfach Unabhängigkeit von
370 ihren Männern erlangen möchten. Muss man auch sagen. Also wir begleiten auch immer
371 wieder Frauen durch den Scheidungsprozess zum Beispiel. Also sie wollen halt auch finanziell,
372 aber emotional, was auch immer, unabhängig von den Männern sein, weil oft die Männer
373 schon früher da sind und dann die Frauen nachholen und die dann natürlich einen deutlichen
374 Nachteil haben, der sich auch dann im Familienleben stark auswirkt. Und umgekehrt gibt es
375 aber auch die Frauen, die zum Beispiel aus einem Frauenhaus zu uns kommen und die ganz
376 dringend eben diese Kurse brauchen, um wieder auf den eigenen Beinen stehen zu können.
377 Also das ist schon ein großer Faktor und wir hören das auch, also bei den Evaluierungen der
378 Kurse, dann erzählen auch oft die Frauen mehr. Dass sie jetzt endlich alleine zum Arzt gehen
379 können oder mit der Lehrerin in der Schule ihrer Kinder kommunizieren können oder im
380 Kindergarten. Und dass sie diese ganzen Kommunikationswege jetzt selbst erledigen können.

381 **S2:** Es kommen auch Frauen wegen Berufungen, Integrationsprüfungen. (...) Ja.

382 **S1:** Ja, das ist ein Problem. Ja, also es gibt eben ja, du weißt das sicher, diese Sache mit
383 diesen Prüfungen, die eben oft als Voraussetzung für einen weiteren Aufenthaltstitel gelten
384 oder für eine Verlängerung. Und leider gibt es dann halt viele Frauen, die quasi nur deshalb
385 lernen möchten. Und das erachten wir als sehr schwierig, weil wir halt in der Basisbildung
386 eigentlich schauen wollen, dass man bei den Bedürfnissen der Frauen ansetzt und schauen,
387 was brauchen sie wirklich für den Alltag? Usw. Und auf der anderen Seite brauchen diese
388 Frauen aber in erster Linie diese Prüfung, damit sie überhaupt hier bleiben können. Aber diese
389 Kompetenzen für die Prüfung sind nicht dieselben, die man im Alltag unbedingt braucht. Und
390 das ist dann auch schwierig für die Kursleiterinnen, wie sie die Zeit im Kurs aufteilen. Also wie
391 viel wird Prüfungsvorbereitung gemacht und wie viel wird einfach, ich sag es mal gelernt,

392 wirklich tatsächlich gelernt. Prüfungsvorbereitung ist halt was ganz anderes. Und oft ist es
393 dann umgekehrt. Für die Frauen, die keine Prüfung brauchen und in dem Kurs sitzen, ist es
394 dann auch ein unnötiger Stress, wenn sie sich dauernd auf die Prüfung vorbereiten und
395 eigentlich noch ganz grundlegende Fertigkeiten nicht erlernt haben. (...)

396 I: Danke schön. Ja. (..) Wo seht ihr denn, also jetzt, unabhängig von dem Institut, bei dem ihr
397 arbeitet, sondern allgemein den Möglichkeiten, das Angebot für parallele Kinderbetreuung zu
398 verbessern. (..)

399 S1: Ja, überall. Also ich meine, man muss sagen, ich glaube, der größte Kursträger in
400 Österreich ist der ÖIF. Also ich glaube in den letzten Jahren gibt es immer mehr ÖIF-Kurse und
401 das war natürlich ein ganz wichtiger Punkt, dass man dort ansetzt und dort mehr Kurse mit
402 Kinderbetreuung anbietet. Das wäre nur eine Möglichkeit, dort auch die Qualität zu erhöhen
403 und die Zugänglichkeit. Also ist es auch jetzt mit der neuen Vergabe des ÖIF-Start Pakets zu
404 einer deutlichen Verschlechterung der Arbeitsbedingungen der Trainerinnen und Trainer
405 gekommen im Startpaket und das wäre auch sehr wichtig für alle Beteiligten, dass es da
406 wieder faire Arbeitsbedingungen gibt. (..)

407 I: Das heißt, die Zugänglichkeit für Deutschförderung für die Zielgruppe wäre auf jeden Fall
408 erstens dadurch bedingt, dass es mehr Angebot gibt. Also von den Plätzen allgemein, oder?
409 Was wären aber sonst noch Möglichkeiten, die Zugänglichkeit zu erleichtern für die
410 Zielgruppe?

411 S1: Ich meine, die Kurszeit ist definitiv auch ein Faktor. (..) Dass es ist für uns auch nicht
412 immer einfach. Wenn jetzt zum Beispiel eine Frau im 22. Bezirk wohnt, dann braucht sie sehr
413 lange her. Und dann ist es nicht realistisch, dass sie unseren Kurs, der um 8:20 beginnt,
414 besuchen kann. Also die Frauen, die halbwegs in der Nähe wohnen, da geht es meistens gut
415 aus, weil eben der Kindergarten um 8:00 meistens beginnt. Oder die Schule. Genau. Und
416 unser Kurs beginnt dann um 8:20. Das heißt, da wird diese Zeit gut, gut genutzt. Ja, das ist
417 auch für die Nachmittagskurse, also dass man da jetzt auch zum Beispiel keine Kurse genau in
418 der Mittagszeit stattfinden, wo halt üblicherweise die Eltern ihre Kinder von Schule oder
419 Kindergarten abholen müssen. Also wenn man jetzt, ich weiß nicht, einen Kurs von elf bis
420 14:00 macht oder so, dann wird man niemanden erreichen, der jetzt wirklich kleinere Kinder
421 hat.

422 S2: Die Schulen sind meistens bis zwölf oder bis 13:00 und dann schaffen die Frauen gar
423 nicht, zum Kurs zu kommen, bis sie alle Kinder abholen. Das geht sich gar nicht aus.

424 S1: Genau. Ja, und ich meine sonst grundsätzlich ist schon auch ein Thema, wie man die
425 Personen erreicht, die, die es brauchen und wie man sie über dieses Angebot auch gut
426 informieren kann. Also wie gesagt, dadurch, dass das Angebot so gering ist, hatten wir dieses
427 Thema jetzt nicht so, aber man merkt natürlich trotzdem, dass halt eher Leute kommen, die
428 sowieso schon informierter sind und die, die es wirklich, wirklich brauchen würden, also gerade

429 im Bereich Alphabetisierung, da bin ich mir nicht sicher, wie hoch der Prozentsatz dann der
 430 Personen, die wir dann gar nicht erreichen können, ist. (...)

431 I: Das heißt, wo müssten denn die Informationen zur Verfügung gestellt werden, dass diese
 432 Personen das vielleicht eher bekommen würden? (..)

433 **S1:** Dort, dort, wo die Personen selbst sind. Also vielleicht, ich weiß es nicht, in den diversen
 434 Ethnosupermärkten, also gerade in unserer Zielgruppe gibt es schon viele Personen, die sich
 435 vor allem in Kreisen bewegen, wo eben ihre Sprache, also ihre Herkunftssprache gesprochen
 436 wird, wenn sie noch nicht so gut Deutsch können. Also ich glaube, dass man da sicher auch
 437 ansetzen könnte, dass man schaut, was nicht in einem türkischen Supermarkt oder in einem
 438 arabischen Supermarkt oder so, dass man dort irgendwie informiert und eben auch nicht nur
 439 schriftlich, weil eben viele unserer Teilnehmerinnen auch in ihrer Herkunftssprache nicht lesen
 440 und schreiben können.

441 I: Sehr nah einfach an der alltäglichen Lebenswelt der Zielgruppe?

442 **S1:** Ja, ja. Und das schon auch eigentlich wieder in den Kindergärten und Schulen. Also ich
 443 meine, das wäre eigentlich sicher sinnvoll. (..) Und ich weiß nicht wo. Ja, wo die Personen halt
 444 noch sind.

445 **S2:** Früher waren wir auch im Kindergarten, zu den Elternabend eingeladen in verschiedenen
 446 Bezirken, dass wir das Angebot zeigen, dass die Frauen, die auch im Kindergarten ältere
 447 Kinder bringen, noch kein Deutsch können oder sehr wenig, dass sie auch muttersprachliche
 448 Informationen bekommen, dass es eine Möglichkeit gibt. Genau das haben wir auch gemacht,
 449 auch in der Schule. Hier im Grätzler waren wir in fast jeder Schule früher und im zehnten Bezirk
 450 waren wir auch oft. Früher waren die Kurse auch...Wir haben viele Deutschkurse im
 451 Kindergarten drinnen gehabt, weil wir immer zwei Räume bekommen haben für den Kurs und
 452 für die Kinderbetreuung. Das haben sie uns zur Verfügung gestellt.

453 I: Okay.

454 **S1:** Na ja, und sonst auch Social Media, oder? Also die Frauen sind schon, also auch die
 455 Frauen in den Alphabetisierungskursen sind sehr viel auch auf Instagram, auf Facebook. Da
 456 müsste man halt in die jeweiligen Kanäle hinein.

457 I: Ja, das ist also aus meiner Perspektive etwas, das gar nicht oft thematisiert wird eigentlich,
 458 dass diese Personen schon auch auf Social Media unterwegs sind, sozusagen. Das wird sehr
 459 oft ausgeklammert, habe ich das Gefühl. Das wäre also auch eine Möglichkeit, noch mal
 460 Personen zu erreichen. Aus unserem Gespräch. Da werden ja also Themen für die quantitative
 461 Teilstudie dann auch abgeleitet, bei der die Zielgruppe dann persönlich befragt werden soll.
 462 Habt ihr da irgendwie Vorschläge noch, was einbezogen werden könnte, wenn es um die
 463 Zugänglichkeit zu Deutschförderung geht für Personen mit Kinderbetreuungspflichten?

464 **S1:** Also die Personen sollen gefragt werden, wie sie sich über Deutschkurse informieren oder
 465 wie?

466 **I:** Wie die Zugänglichkeit erleichtert werden könnte. Grundsätzlich nehme ich an, dass einer
 467 der größten Aspekte auch das Angebot, also die Ausweitung des Angebots beinhaltet.

468 **S2:** Aber nicht nur Plätze, sondern Bezirke, Auswahlbezirke. Nicht alle Bezirke. Es gibt nicht in
 469 jedem Bezirk einen Mama lernt Deutsch-Kurs oder einen Basisbildungskurs. Leider.

470 **I:** Also, dass der örtliche Aspekt noch miteinbegriffen wird. Okay, Dankeschön. Ja.

471 **S1:** Ja. Und auf welcher Sprache ist der Fragebogen dann?

472 **S3:** Der wird also grundsätzlich auf Deutsch erstellt, aber wird übersetzt in andere Sprachen
 473 auch? Welche Sprachen werden denn aus eurer Perspektive notwendig, dass zu übersetzen?

474 **S1:** Also Dari, Farsi, arabisch, Somali, Türkisch? Das sind mal die größten. Genau das sind die
 475 wichtigsten. Und sonst?

476 **S2:** Also Edo, Edo aus Nigeria. Wir haben auch einige Frauen, die Edo sprechen.

477 **S1:** Genau. Ja, wobei zur Not. Da sprechen die meisten auch Englisch. Oder Nigerianerinnen.
 478 Nicht immer so gut. Ja, ja, aber die vier sind auf jeden Fall. Also Dari, Arabisch, Somali und
 479 Türkisch. Das sind bei uns immer bei weitem die Größten. Russisch?

480 **S2:** Naja, jetzt nicht mehr. Wir haben früher andere Kurse, aber es ist nicht so viel.
 481 Tschetschenien und jetzt wieder weniger, weil es war auch vor zwei Jahren mit Leuten aus der
 482 Ukraine. Aber da gab es spezielle Angebote für die Frauen und Männer aus der Ukraine.

483 **S1:** Paschtu, Paschtu ist öfters, kurdisch, wobei die meisten, die Kurdisch sprechen, sprechen
 484 was anderes. Oder Arabisch? Türkisch? Vielleicht Romanes?

485 **S1:** Ja, ja, das sind die meisten Sprachen.

486 **S2:** Es gibt immer einzelne Frauen aus verschiedenen Länder, aber nicht so ein Großteil.

487 **I:** Mhm hm. Okay.

488 **S1:** Aber ich glaube, man müsste vor allem in die Politik gehen und dort mal fragen, warum es
 489 nicht mehr Angebot gibt in dem Bereich.

490 **I:** Das heißt, es ist einfach auch ein sehr großer politischer Aspekt, der das Ganze sehr stark
 491 beeinflusst.

492 **S1:** Natürlich, es ist nur politisch und wir können davon ein Lied singen. Es ist also, was da im
493 Hintergrund sich abspielt, ist eine Katastrophe. Also das ist jahrelange finanzielle Unsicherheit.
494 Wir haben jetzt erstmals seit ich weiß nicht wie lange... ist zugesichert worden eine
495 Förderperiode von fünf Jahren. Davor waren es immer zwei oder drei Jahre. Maximum war es
496 und dann muss man wieder einen neuen Antrag stellen. Aber auch innerhalb der
497 Förderperiode kommen die Gelder irgendwann. Also es passiert wirklich öfter, dass wir schon
498 monatelang Kurse durchführen und die ganzen laufenden Kosten zu decken haben, also
499 Personalkosten, Standorte, Sachkosten, aber vor allem Personalkosten, und keinen Cent
500 sehen. Und irgendwie muss man das zwischenfinanzieren. Das ist eine absolute Frechheit.
501 Also das tut sich niemand an, der keinen großen Idealismus hat und diese Stundensätze...
502 also es ist derzeit so finanziert, dass es, dass wir pro gehaltener Unterrichtseinheit einen
503 bestimmten Pauschalstundensatz bekommen. Und die ändern sich auch nur alle heiligen
504 Zeiten. Also wir können nur träumen von einer Indexanpassung dieser Stundensätze. Und das
505 ist halt auch das Hauptproblem, also dass sich das aktuell auch gar nicht so viele Träger antun
506 wollen, solche Kurse anzubieten, weil es einfach oft ein Risiko und teilweise auch ein
507 Minusgeschäft ist. Also ich kenne viele andere Träger, die irgendwie von anderen Projekten
508 oder von Spenden oder was zuschießen müssen, damit sie sich quasi diese Kurse leisten
509 können. Und das kann nicht sein. Also ich glaube, das muss grundsätzlich in der Politik und in
510 der Gesellschaft ein großer Wandel herkommen, dass endlich diese Arbeit wertgeschätzt wird
511 und dass es eine Lobby gibt, auch für diese Zielgruppe, weil das ähnlich wie in der Schule ist.
512 Jeder Euro, den man da investiert, kommt doppelt und dreifach zurück. Aber ja, wir wissen eh,
513 wie derzeit die politische Situation aussieht und wie sie wahrscheinlich ab September
514 aussehen wird.

515 **I:** Also 29. September. Ja, ja. Ja, das ist auch ein sehr großer Bereich. Der politische Bereich.

516 **S1:** Genau. Also meines Erachtens ist es natürlich immer gut, auch die, die Zielgruppe zu Wort
517 kommen zu lassen. Aber ich denke, die würden die Kurse eh in Anspruch nehmen. Die würden
518 die Kurse schon finden, wenn sie es, wenn sie es geben würde. Man müsste wirklich die Politik
519 zur Rede stellen.

520 **I:** Ja. (..) Okay. Dankeschön. Ich werde die Aufnahme jetzt stoppen

Anhang E: Fragebogen mit Einverständniserklärung: Übersetzungen

Deutsch:

Einverständniserklärung

Liebe:r Teilnehmer:in,

die vorliegende Umfrage wird im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien durchgeführt. Mich interessieren Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an Deutschförderangeboten. Das Ziel ist herauszufinden, wie Sprachförderung in Zukunft leichter zugänglich gemacht werden kann. Ich würde mich über Ihre Teilnahme sehr freuen!

- Die Teilnahme an dieser Umfrage ist **freiwillig**.
- Alle Antworten werden **anonym** ausgewertet. Es ist deshalb auch nicht notwendig, Ihren Namen anzugeben.
- Es werden keine persönlichen Daten veröffentlicht. Niemand wird darüber informiert, was Sie persönlich geantwortet haben.
- Die Antworten werden nur für meine Masterarbeit verwendet.
- Die Teilnahme besteht nur aus dem Ausfüllen des Fragebogens. Es gibt keine weiteren Verpflichtungen.

Mit der Beantwortung der Fragen stimmen Sie zu, dass Ihre Angaben für meine Masterarbeit verwendet werden dürfen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!



Universität Wien

Fragebogen

Diese Umfrage richtet sich an Eltern mit Kinderbetreuungspflichten, die Deutsch lernen oder bisher noch keinen Kurs besucht haben.

Ihre Erfahrungen und Meinungen sind sehr wichtig, denn Sie gehören zu der Gruppe, für die Angebote zur Deutschförderung entwickelt und verbessert werden sollen. Vielen Dank, dass Sie bei dieser Umfrage mitmachen!

→ Falls Sie Fragen haben, können Sie mich jederzeit kontaktieren:

@unet.univie.ac.at

1 Informationen zu Ihrer Person

1.1 Ihr Herkunftsland: _____

1.2 Seit wann leben Sie in Österreich? _____

1.3 Welche Sprachen sprechen Sie?

- Erstsprache: _____
- Zweitsprache (falls vorhanden): _____
- Weitere Sprachen (falls vorhanden): _____

1.4 Sie sind: ☐ weiblich ☐ männlich ☐ divers

1.5 Wie viele Kinder haben Sie? _____

1.6 Wie alt sind Ihre Kinder? _____

2 Erfahrungen mit Deutschkursen

2.1 Haben Sie schon einmal an einem Deutschkurs teilgenommen?

☐ Ja

☐ Nein

Wenn ja:

Wann war das? _____

Warum haben Sie einen Deutschkurs besucht?

Wie haben Sie vom Deutschkurs erfahren?

Wo oder bei wem waren Ihre Kinder während Ihrem Deutschkurs?

Wenn nein:

Warum haben Sie bisher noch keinen Deutschkurs besucht?

Folgende Fragen bitte ausfüllen, egal ob sie schon einmal einen Deutschkurs besucht haben oder nicht:

2.2 Haben Sie außerhalb von Kursen Deutsch gelernt? Wie?

2.3 Was könnte Ihnen dabei helfen, einen Deutschkurs zu besuchen?

2.4 Wie sollten die Kurse sein, damit Sie gut teilnehmen könnten?

2.5 Was sind für Sie die wichtigsten Gründe, einen Deutschkurs zu besuchen?

2.6 Anmerkungen (optional):

Englisch:

Declaration of consent

Dear participant,

This survey is being conducted as part of my master's thesis at the University of Vienna. I am interested in the reasons for (non-)participation in German language support programs. The aim is to find out how language support can be made more accessible in the future.

- Participation in this survey is voluntary.
- All responses will be evaluated anonymously. It is therefore not necessary to provide your name.
- No personal data will be published. No one will be informed about your personal responses.
- The responses will only be used for my master's thesis.
- Participation consists solely of completing the questionnaire. There are no further obligations.

By answering the questions, you agree that your information may be used for my master's thesis.

Thank you very much for your support!



University of Vienna

Questionnaire

This survey is aimed at parents with childcare responsibilities who are learning German or have not yet attended a course.

Your experiences and opinions are very important, as you belong to the group for whom German language support services are being developed and improved.

Thank you for participating in this survey!

If you have any questions, please feel free to contact me at any time:

@unet.univie.ac.at

1 Personal information

1.1 Your country of origin: _____

1.2 How long have you been living in Austria? _____

1.3 What languages do you speak?

- First language: _____
- Second language (if applicable): _____
- Other languages (if applicable): _____

1.4 You are: ☐ female ☐ male ☐ diverse

1.5 How many children do you have? _____

1.6 How old are your children? _____

2 Experiences with German language courses

2.1 Have you ever taken a German course?

☐ Yes

☐ No

If so:

When was that? _____

Why did you take a German course?

How did you find out about the German course?

Where were your children during your German course, or who looked after them?

If not:

Why haven't you taken a German course yet?

Please answer the following questions, regardless of whether you have already attended a German course or not:

2.2 Have you learned German outside of courses? How?

2.3 What could help you to attend a German course?

2.4 What should the courses be like so that you can participate effectively?

2.5 What are the most important reasons for you to attend a German course?

2.6 Comments (optional):

Türkisch:

Onay beyanı

Sayın katılımcı,

Bu anket, Viyana Üniversitesi'nde yüksek lisans tezim kapsamında gerçekleştirilmektedir. Almanca dil desteği programlarına (katılmama) katılmama nedenleri ile ilgileniyorum. Amaç, dil desteğinin gelecekte nasıl daha kolay erişilebilir hale getirilebileceğini bulmaktır. Katılımınızdan çok memnun olurum!

- Bu ankete **katılım gönüllülüğü** esasına dayanmaktadır.
- Tüm cevaplar **anonim olarak** değerlendirilecektir. Bu nedenle adınızı belirtmeniz gerekmemektedir.
- Kişisel verileriniz yayınlanmayacaktır. Kimse, verdiğiniz cevaplar hakkında bilgilendirilmeyecektir.
- Cevaplar sadece yüksek lisans tezim için kullanılacaktır.
- Katılım, sadece anketi doldurmaktan ibarettir. Başka hiçbir yükümlülük yoktur.

Soruları yanıtlayarak, verdiğiniz bilgilerin yüksek lisans tezim için kullanılabileceğini kabul etmiş olursunuz.

Desteğiniz için çok teşekkür ederiz!



Viyana Üniversitesi

Anket

Bu anket, çocuk bakımı sorumlulukları olan, Almanca öğrenen veya henüz herhangi bir kursa katılmamış ebeveynlere yöneliktir.

Deneyimleriniz ve görüşleriniz çok önemlidir, çünkü Almanca öğrenimini desteklemek için sunulan hizmetlerin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken gruba dahilsiniz. Bu ankete katıldığınız için teşekkür ederiz!

--> Sorularınız varsa, istediğiniz zaman benimle iletişime geçebilirsiniz:



1 Kişisel bilgileriniz

1.1 Menşe ülkeniz: _____

1.2 Ne zamandır Avusturya'da yaşıyorsunuz? _____

1.3 Hangi dilleri konuşuyorsunuz?

- Ana dil: _____
- İkinci dil (varsa): _____
- Diğer diller (varsa): _____

1.4 Cinsiyetiniz: ☐ kadın ☐ erkek ☐ diğer

1.5 Kaç çocuğunuz var? _____

1.6 Çocuklarınız kaç yaşında? _____

2 Almanca kursları ile ilgili deneyimleriniz

2.1 Daha önce Almanca kursuna katıldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Evet ise:

Ne zaman? _____

Almanca kursuna neden katıldınız?

Almanca kursunu nasıl öğrendiniz?

Almanca kursunuz sırasında çocuklarınız neredeydi veya kiminle birlikteydi?

Hayır ise:

Neden şimdiye kadar Almanca kursuna katılmadınız?

Daha önce Almanca kursuna katılmış olsanız da olmasanız da lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayın:

2.2 Kurslar dışında Almanca öğrendiniz mi? Nasıl?

2.3 Almanca kursuna katılmanıza ne yardımcı olabilir?

2.4 Kurslara iyi bir şekilde katılabilmeniz için kurslar nasıl olmalı?

2.5 Almanca kursuna katılmak için sizin için en önemli nedenler nelerdir?

2.6 Notlar (isteğe bağlı):

Albanisch:

Deklarate Pajtimi

I/e nderuar pjesëmarrës/e,

kjo anketë zhvillohet në kuadër të punimit tim të masterit në Universitetin e Vjenës.

Më interesojnë arsyet për pjesëmarrjen ose mospjesëmarrjen në ofertat për mësimin e gjuhës gjermane. Qëllimi është të kuptohet se si mund të bëhen këto oferta më të lehta për t'u arritur dhe më të qasshme në të ardhmen.

Do t'ju isha shumë mirënjohëse për pjesëmarrjen tuaj!

- Pjesëmarrja në këtë anketë është vullnetare.
- Të gjitha përgjigjet do të përpunohen në mënyrë anonime; nuk është e nevojshme të jepni emrin tuaj.
- Nuk do të publikohen të dhëna personale. Askush nuk do të njoftohet për atë që keni përgjigjur ju.
- Përgjigjet do të përdoren vetëm për punimin tim të masterit.
- Pjesëmarrja përbëhet vetëm nga plotësimi i pyetësorit; nuk ka detyrime të tjera.

Me përgjigjet tuaja ju jepni pajtimin që informacionet të përdoren për punimin tim të masterit.

Ju faleminderit për mbështetjen!



Universiteti i Vjenës

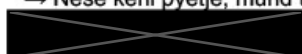
Pyetësi

Kjo anketë u drejtohet prindërve me përgjegjësi për kujdesin ndaj fëmijëve, të cilët mësojnë gjuhën gjermane ose nuk kanë ndjekur ende një kurs.

Përvojat dhe mendimet tuaja janë shumë të rëndësishme, sepse ju i përkisni grupit për të cilin duhet të zhvillohen dhe përmirësohen ofertat për mësimin e gjuhës gjermane.

Ju faleminderit shumë që merrni pjesë në këtë anketë!

→ Nëse keni pyetje, mund të më kontaktoni në çdo kohë:

@unet.univie.ac.at

1. Informacione personale

1.1. Vendi juaj i origjinës: _____

1.2. Që kur jetoni në Austri? _____

1.3. Cilat gjuhë flisni?

- Gjuha amtare: _____
- Gjuha e dytë (nëse ka): _____
- Gjuhë të tjera (nëse ka): _____

1.4. Ju jeni: femër ☐ mashkull ☐ divers ☐

1.5. Sa fëmijë keni? _____

1.6. Sa vjeç janë fëmijët tuaj? _____

2 Përvoja me kurset e gjuhës gjermane

2.1 A keni marrë ndonjëherë pjesë në një kurs gjuhe gjermane?

Po ☐ Jo ☐

Nëse po: **Kur ka qenë?** _____

Pse keni ndjekur një kurs gjuhe gjermane?

Si keni marrë vesh për kursin e gjuhës gjermane?

Ku ose me kë kanë qenë fëmijët tuaj gjatë kursit?

Nëse jo: **Pse nuk keni ndjekur ende një kurs gjuhe gjermane?**

Ju lutem plotësoni pyetjet e mëposhtme, pavarësisht nëse keni ndjekur apo jo një kurs:

2.2 A keni mësuar gjermanisht jashtë kurseve? Në çfarë mënyrë?

2.3 Çfarë do t'ju ndihmonte për të ndjekur një kurs gjuhe gjermane?

2.4 Si duhet të jenë kurset që ju të mund të merrni pjesë lehtësisht dhe në mënyrë efektive?

2.5 Cilat janë arsyet më të rëndësishme për ju për të ndjekur një kurs gjuhe gjermane?

2.6 Komentë (vullnetare):

Ukrainisch:

Згода

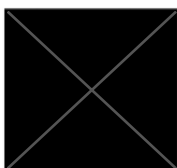
Шановні учасники!

це опитування проводиться в рамках моєї магістерської роботи в Віденському університеті. Мене цікавлять причини (не)участі в програмах вивчення німецької мови. Мета полягає в тому, щоб з'ясувати, як можна зробити вивчення мови більш доступним у майбутньому. Буду дуже рада вашій участі!

- Участь в опитуванні є **добровільною**.
- Усі відповіді будуть оцінюватися **анонімно**. Тому немає необхідності вказувати своє ім'я.
- Особисті дані не будуть оприлюднені. Ніхто не буде проінформований про ваші особисті відповіді.
- Відповіді будуть використані виключно для моєї магістерської роботи.
- Участь полягає лише у заповненні анкети. Ніяких інших зобов'язань немає.

Відповідаючи на питання, ви погоджуєтесь, що ваші дані можуть бути використані для моєї магістерської роботи.

Дякую за вашу підтримку!



Анкета

Це опитування призначене для батьків, які мають дітей і навчаються німецької мови або ще не відвідували курси.

Ваш досвід і думка дуже важливі, оскільки ви належите до групи, для якої розробляються та вдосконалюються програми вивчення німецької мови.

Дякуємо за участь в опитуванні!

☐ Якщо у вас є питання, ви можете зв'язатися зі мною в

будь який час: @unet.univie.ac.at

1 Інформація про вас

1.1 Ваша країна походження: _____

1.2 якого часу ви проживаєте в Австрії? _____

1.3 Якими мовами ви володієте?

- Перша мова: _____
- Друга мова (якщо є): _____
- Інші мови (якщо є): _____

1.4 Ви: ☐ жінка ☐ чоловік ☐ інший

1.5 Скільки у вас дітей? _____

1.6 Скільки років вашим дітям? _____

2 Досвід навчання німецької

2.1 Ви коли-небудь відвідували курси німецької мови?

☐ Так

☐ Ні

Якщо так:

Коли це було? _____

Чому ви відвідували курси німецької мови?

Як ви дізналися про курс німецької мови?

Де або у кого перебували ваші діти під час вашого курсу німецької мови?

Якщо ні:

Чому ви досі не відвідували курси німецької мови?

Будь ласка, дайте відповідь на наступні питання, незалежно від того, чи відвідували ви вже курси німецької мови чи ні:

2.2 Ви вивчали німецьку мову поза курсами? Як?

2.3 Що могло б допомогти вам відвідувати курси німецької мови?

2.4 Якими мають бути курси, щоб ви могли успішно їх відвідувати?

2.5 Які для вас найважливіші причини відвідувати курси німецької мови?

2.6 Примітки (за бажанням):
