



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Intervision als qualitätssichernde Maßnahme in
Deutsch-Integrationskursen“

Verfasserin

Weinberger Pamela-Sarah

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Estragon: Komm, wir gehen!
Wladimir: Wir können nicht.
Estragon: Warum nicht?
Wladimir: Wir warten auf Godot.
Estragon: Ah!

(Samuel Beckett, Warten auf Godot)

1. AUSGANGSPUNKTE	1
1.1. FORSCHUNGSINTERESSE	1
1.2. THESEN UND FRAGESTELLUNGEN	3
1.3. ÜBERBLICK ÜBER DEN FORSCHUNGSSTAND	5
1.4. FORSCHUNGSMETHODIK	10
2. THEORETISCHER RAHMEN	13
2.1. QUALITÄT - VERSUCH EINER DEFINITION	14
2.1.1. QUALITÄT – IM KONTEXT BILDUNG	16
2.1.2. QUALITÄT: PRODUKT- ODER PRODUKTIONSBEZOGENE DIMENSIONEN	18
2.1.3. ZUSAMMENFASSUNG QUALITÄT	21
2.2. SPRACHUNTERRICHT IM RAHMEN DER SOGENANTEN „IV“	22
2.2.1. DIE SOGENANNT „INTEGRATIONSVEREINBARUNG“ („IV“)	22
2.2.1.1. Inhaltliche Entwicklung der sogenannten „Integrationsvereinbarung“	22
2.2.1.2. Betroffene Personengruppen	24
2.2.1.3. Fristen und Kosten	25
2.2.2. DEUTSCHINTEGRATIONSKURSE	26
2.2.2.1. Erwachsenenbildung	29
2.2.2.2. Mehrsprachigkeit	31
2.2.2.3. Migrationskrise	33
2.2.2.4. Handlungsorientierter und kommunikativer Unterricht	35
2.3. SPANNUNGSVERHÄLTNIS: „IV“ – GUTER UNTERRICHT	37
2.3.1. MISSVERSTÄNDNIS 1: INTEGRATION ALS ANPASSUNGS- UND LEISTUNGSPROZESS	37
2.3.2. MISSVERSTÄNDNIS 2: INTEGRATION = BEHERRSCHEN DER LANDESSPRACHE	38
2.3.3. „GUTER“ UNTERRICHT UNTER „SCHLECHTEN“ VORAUSSETZUNGEN	40
2.4. QUALITÄT IN DEUTSCH-INTEGRATIONSKURSEN	41
2.4.1. ANALYSESCHEMA: KRITERIEN FÜR „QUALITATIVEN“ UNTERRICHT	44
2.5. QUALITÄTSSICHERNDE MAßNAHMEN	49
2.5.1. INTERVISION: KOLLEGIALE BERATUNG	50
2.5.1.1. „Cooperative Development“	52
2.5.1.2. Kollegiale Hospitation	54
2.5.1.3. Aktionsforschung	56
2.5.2. INTERVISION – EINE ZUSAMMENFASSUNG	58
3. PRAXIS	59
3.1. RAHMENBEDINGUNGEN IM FORSCHUNGSFELD	59
3.1.1. KONZEPT DER JUGENDBILDUNGSWERKSTATT	62
3.1.1.1. Curriculum	62
3.1.1.2. Sprache Plus	63
3.1.2. ZIELGRUPPE	64
3.1.3. UNTERRICHTENDE	64
3.2. AKTIONSFORSCHUNGSPROJEKT	65
3.2.1. AUSGANGSPUNKT	65
3.2.2. GESPRÄCH MIT EINER KRITISCHEN FREUNDIN	66
3.2.3. SAMMLUNG VON DATEN	68
3.2.4. ANALYSE DER DATEN	68
3.2.5. ENTWICKLUNG VON ERFOLGSINDIKATOREN	70
3.2.6. HANDLUNGSSTRATEGIE ENTWICKELN	75
3.2.7. HANDLUNGSSTRATEGIE UMSETZEN	76
3.2.7.1. Voraussetzungen	76

3.2.7.2. Beobachtung	77
3.2.7.3. Nachbesprechung	77
3.2.8. REFLEXION DER AKTION: ANALYSESCHEMA	79
3.2.9. ZUSAMMENFASSUNG: EINE WEITERTE HANDLUNGSSTRATEGIE ENTWICKELN	80
3.3. MODELL FÜR INTERVISION	80
<u>4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK</u>	<u>84</u>
<u>5. LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>87</u>
<u>6. ANHANG</u>	<u>93</u>
6.1. ZUSAMMENFASSUNG	93
6.2. LEBENSLAUF	94

1. AUSGANGSPUNKTE

In diesem Kapitel folgt eine Darstellung meines Zuganges zum Thema und der sich daraus ergebenden Thesen und Fragestellungen, um im Anschluss daran einen Überblick zum Forschungsstand zu geben und die angestrebte Forschungsmethodik, die sich aus der Wahl des Themas ergibt, vorzustellen.

1.1. Forschungsinteresse

Im Jahr 2006 habe ich das Modul Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache an der Universität Wien abgeschlossen und mit dem Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache (im Folgenden DaZ) begonnen. So konnte ich mein theoretisch erworbenes Wissen in der Praxis erproben und weiterentwickeln.

Zu Beginn unterrichtete ich Studierende, die bereits im Ausland erworbene Deutschkenntnisse im Rahmen ihres Erasmusaufenthaltes vertiefen wollten. Dadurch war ich mit einer sehr selbstständigen, aber vor allem mit einer Gruppe von Lernenden konfrontiert, die aus eigener Motivation und nicht durch Verordnung im Klassenzimmer saß.

In meiner weiteren Tätigkeit als Unterrichtende sammelte ich Erfahrungen im Bereich der Erwachsenenbildung und der sogenannten „Integrationsvereinbarung“ (im Folgenden „IV“), die seit 2002 von Drittstaatsangehörigen zu erfüllen ist, wenn diese eine Niederlassungsbewilligung beantragen. Der Begriff Integrationsvereinbarung wird unter Anführungszeichen gesetzt, da es sich hierbei um keine Vereinbarung im eigentlichen Sinne handelt. Dies dient auch der begrifflichen Distanzierung (vgl. Plutzar 2010/Pöschl 2003). Pöschl führt dies wie folgt aus und betont,

„dass der Begriff „Integrationsvereinbarung“ beeindruckend klingt und viel verspricht: „Integration“ ist ein Ziel, das allseits Zustimmung findet, „Vereinbarung“ ein partnerschaftliches Mittel, das an den zweiseitigen Integrationsprozess erinnert, in dem sowohl Zuwanderer als auch Aufnahmestaat einen Beitrag zur Integration leisten. Anders als der

Ausdruck „Vereinbarung“ vermuten lassen könnte, wird der Inhalt dieser Integrationsvereinbarung nicht durch Verhandlungen im Einzelfall festgelegt; er ist vielmehr schon gesetzlich vorgegeben“ (Pöschl 2003).

Auch ich werde den Begriff unter Anführungszeichen setzen, da ich der Meinung bin, dass es sich hierbei um eine Verschleierung dessen handelt, was die sogenannte „IV“ meines Erachtens nach tatsächlich darstellt: ein Kontrollinstrument für restriktive Zuwanderung.

Die sogenannte „IV“, die seit dem Fremdenrechtspaket 2005 im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (im Folgenden NAG) geregelt ist, erfuhr in den letzten Jahren zwei Novellierungen und wirkte sich entscheidend auf meine Unterrichtstätigkeit aus, begleitete fünf Jahre lang meinen Arbeitsalltag und zwang mich immer wieder dazu nach Möglichkeiten zu suchen, den durch sie entstehenden Druck in Unterricht und Prüfungssituation zu entschärfen. Aus diesem Grund wird die sogenannte „IV“ im Laufe der Arbeit in ihren Grundzügen dargestellt und die Auswirkungen, die sie auf die Lehr- und Lernsituationen hat, werden beschrieben.

Durch die unterschiedlichen Erfahrungen mit zwei verschiedenen Zielgruppen, nämlich den Studierenden, die freiwillig einen Kurs besuchten und den jungen Erwachsenen, die im Rahmen der sogenannten „IV“ einen Kurs besuchten, bemerkte ich, dass Unterrichts- und Lernsituationen und deren Ergebnis viel mehr von der Umwelt beeinflusst sind als mir bis dahin bewusst war. Mein Interesse an den wesentlichen Wirkprinzipien des Unterrichts und deren Wechselwirkungen mit Faktoren außerhalb des Klassenzimmers¹, im speziellen Kontext der verpflichtenden Deutschkurse, war geweckt. Ich wollte wissen, welchen Einfluss diese auf meinen Unterricht und dessen Gelingen oder Nichtgelingen haben.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es weder möglich Gelingen oder Nichtgelingen von DaZ-Unterricht zu erforschen und ausreichend darzustellen, noch scheint

¹ Gesetze, Sanktionen bei Nichterfüllung, Migrationsprozess, familiäre Situation der KursteilnehmerInnen, finanzielle Situation....

es ratsam, versuchen zu wollen, alle Einflussfaktoren auf diese Lehr- und Lernsituation zu erforschen und daraus Schlüsse für meine Unterrichtstätigkeit zu ziehen, da dies den Umfang einer Diplomarbeit bei Weitem überschreiten würde.

Viel ergebnisorientierter scheint mir herauszuarbeiten, was ich als Unterrichtende dazu beitragen kann, weiterhin qualitativ hochwertig zu arbeiten, da unter den gegebenen Bedingungen (siehe Kapitel 2.2) die Gefahr bestünde, dass wichtige Aspekte meiner Arbeit, nämlich auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und die Qualität meiner Arbeit weiterzuentwickeln, vernachlässigt würden und meine Unterrichtstätigkeit sich auf die Vorbereitung auf das A2-Diplom reduzieren könnte.

Aus diesen Gründen habe ich mich für folgende Annäherung an das Thema entschieden:

Aus Sicht der Unterrichtenden soll ausgearbeitet werden, inwiefern durch die sogenannte „IV“, im speziellen Kontext der Erwachsenenbildung, die Vorgehensweise im Unterricht beeinflusst wird und wie gegen diese Entwicklung gesteuert werden kann. Dahinter steht das Anliegen, auf die Situation der Lernenden und Unterrichtenden einzugehen, um Verbesserungen für beide Seiten zu erwirken und aufzuzeigen, dass Lernen durch Zwang nicht dem lebenslangen Lernen der Erwachsenenbildung gerecht wird.

Methoden zur Qualitätssicherung werden vorgestellt und in einem weiteren Schritt wird die Tauglichkeit des Konzepts Intervision als qualitätssichernde Maßnahme für Sprachkurse in der Erwachsenenbildung überprüft, indem auf dessen Grundlage ein praxisorientiertes Modell für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung erarbeitet wird.

1.2. Thesen und Fragestellungen

Die sogenannte „IV“ erfüllen zu müssen, übt einen enormen Druck auf alle Beteiligten aus, natürlich auf die Lernenden, aber auch auf Institute und Unterrichtende, die unter Zeit- und Erfolgsdruck, oft lernungewohnte Lernende

trainieren und unter diesen Bedingungen „qualitativen“ Unterricht bieten wollen und sollen.

Die positive Absolvierung, d.h. das Ablegen einer positiven A2-Prüfung, ist eng an das Aufenthaltsrecht einer Person geknüpft. Dass diese Situation für einen Lernerfolg bzw. auch die sprachliche Nachhaltigkeit nicht sehr förderlich ist, wird ausführlich diskutiert. Die Teilnehmenden werden fast ausschließlich auf diese Prüfungen vorbereitet und die in der sogenannten „IV“ beschriebenen Ziele werden zu einem großen, mir sehr wichtig erscheinenden, Teil verfehlt, dient sie doch der

„Integration rechtmäßig im Bundesgebiet niedergelassener Drittstaatsangehöriger (§ 2 Abs. 2). Sie bezweckt den Erwerb von vertieften Kenntnissen der deutschen Sprache, um den Drittstaatsangehörigen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen“ (NAG § 14).

Die Absolvierung einer Prüfung² befähigt meiner Meinung nach aber weder zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben, gibt sie doch nur Auskunft über einen punktuellen Wissensstand einer Person, noch ersetzt der Besuch eines Deutschkurses die für den Spracherwerb wichtigen positiven Sprachkontakte und Beziehungen.

Aus dem oben Beschriebenen ergibt sich folgende erste These:

Deutschkurse im Rahmen der „IV“ laufen Gefahr, zu Prüfungsvorbereitungskursen zu degenerieren und verfehlen so ihr eigentliches Ziel.

Aus dieser These ergibt sich folgende Fragestellung:

Wie kann dieser Entwicklung gegengesteuert werden? Was können Unterrichtende dazu beitragen?

² Zur Auswahl stehen hier die A2- bzw. B1-Prüfung des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD) und zwei neue vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) entwickelte Testformate: DTÖ (Deutschtest für Österreich) und ÖIF-Test neu (2011). Der DTÖ ist eine Prüfung auf den Niveaustufen A2 und B1, d.h. der Test ist fertikeitsbezogen und ermöglicht es unterschiedliche Sprachkompetenzen in den verschiedenen Fertigkeiten nachzuweisen und zu bestätigen. Der ÖIF-Test neu (2011) ist eine überarbeitete Version des ÖIF-Tests der eigens für die Erfüllung der „IV“ konzipiert wurde und sich lt. ÖIF an der Alltagsrealität der Zuwanderer orientiert. Die Eignung dieser Testformate müsste ebenfalls diskutiert werden.

Das Konzept der Intervision als Mittel zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Unterricht hält mögliche Antworten auf obige Fragestellung bereit. Dieses Konzept soll in der Arbeit einer genauen Prüfung unterzogen werden und erprobt werden, inwiefern es in meinem Tätigkeitsfeld, der Erwachsenenbildung, eingesetzt werden kann. Diese Gedanken führen zu einer konkreteren Fragestellung:

Inwiefern kann Intervision als qualitätssicherndes Instrument in Deutsch-Integrationskursen in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden?

Um diese Fragestellung zu bearbeiten, ist es notwendig, zunächst einen Überblick über den Forschungsstand zu geben und meinen Zugang zum Forschungsgegenstand zu beschreiben.

Ein weiterer Punkt, der hier diskutiert werden muss, ist das Spannungsverhältnis zwischen „gutem Unterricht“ und der sogenannten „IV“. Denn wie gut der Unterricht auch sein mag, der Deutschlernzwang, der durch die sogenannte „IV“ entsteht, wird dadurch nicht aufgehoben und besteht nach wie vor.

1.3. Überblick über den Forschungsstand

Die Publikationen zur Frage, was „guter Unterricht“ sein könnte, sind zahlreich. Google schlägt für die Suchanfrage „guter Unterricht“ 10.900.000 Einträge vor. Auch der Eintrag „Qualitätssicherung im Sprachunterricht“ erfreut sich großer Beliebtheit und bringt 1.040.000 Einträge. Die Kombination von Qualitätssicherung und Erwachsenenbildung ergibt auch eine beachtliche Anzahl an Einträgen: 778.000 Suchergebnisse. Versuche, Google Vorschläge für Qualitätssicherung im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu entlocken, belaufen sich nur mehr auf ca. 80.000 Einträge.

Konkrete Vorschläge zur Umsetzung von Qualitätssicherung in der Sprachkursen der Erwachsenenbildung in Wien konnte ich bei folgenden AutorInnen finden: Norris/Plutzar (2003), Rieder (2007), Wurzenrainer/Hrubesch (2007), Ritter (2007). Die AutorInnen waren oder sind selbst Unterrichtende, sowohl in Sprachkursen als auch in der SprachkursleiterInnenausbildung, und haben Projekte zur Qualitätssicherung durch Intervision und Unterrichtsbeobachtung durchgeführt und diese dokumentiert. Auf einige Projekte werde ich mich im Laufe der Arbeit beziehen, da sie meine Hypothese darüber, dass durch kollegiale Zusammenarbeit Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung stattfindet, unterstützen und praktische Beispiele vorgestellt werden, wie Intervision in einem Team von Unterrichtenden eingesetzt werden kann.

Eine erste Literatursichtung ergab, dass Qualitätssicherung in Regelschulen schon sehr intensiv diskutiert, erprobt und umgesetzt wird, konkrete Modelle aber kaum für die Erwachsenenbildung übernommen werden können, ohne eine entsprechende Anpassung zu erfahren. In Anlehnung an Schratz/Iby/Radnitzky (2011) die für die Qualitätsentwicklung in Schulen, eine umfassende Darstellung von Verfahren, Methoden und Instrumenten entworfen haben, werde ich mich orientieren, um Qualitätssicherung in DaZ-Kursen der Erwachsenenbildung zu diskutieren und zu evaluieren.

Für die Qualitätssicherung in der DaF-Vermittlung hat Irita Birzniece eine umfangreiche Studie veröffentlicht, an der ich mich im Weiteren auch orientieren werde.

Eine weitere Publikation, die im Zusammenhang mit dem Thema von Bedeutung ist, ist die Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft mit dem Titel „Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule.“ (Hrsg. Helmke, Hornstein, Terhart, 2000). Hier finden sich Beiträge, die den Versuch unternehmen, Qualität im Bildungsbereich zu definieren.

Im Folgenden möchte ich die oben angeführte Forschungsliteratur zum Thema Qualität im Bildungsbereich vorstellen und deren Grundaussagen bzw. Ergebnisse festhalten und zusammenfassen. Allen Texten gemeinsam ist, dass sie von dem Versuch ausgehen, Qualität zu definieren, um dann Vorschläge für die Praxis zu erarbeiten.

Irita Birzniece stellt zunächst die DaF-Vermittlung in rechtliche, bildungspolitische und ökonomische Zusammenhänge, um die Vielschichtigkeit und Komplexität als charakteristische Merkmale des Bereiches herauszuarbeiten. Sprachinstitutionen müssen, so Birzniece, *„einerseits den Anforderungen der Fremdsprachenvermittlung Rechnung tragen und sich andererseits den bildungspolitisch und ökonomisch bedingten Rahmenbedingungen stellen“* (Birzniece 2006, S. 237). Deutschintegrationskurse, auf die der Fokus dieser Arbeit gerichtet ist, haben ebenso außerinstitutionellen Anforderungen gerecht zu werden und stehen im Spannungsfeld Didaktik – Legislative. Den Unterrichtenden ist bewusst, dass Druck für den Lernerfolg nicht förderlich ist, und sie sehen sich im Unterrichtsalltag mit den möglichen Sanktionen konfrontiert, die Geldstrafen beinhalten, aber auch bis zur Ausweisung führen können.

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich ist ein brisantes Thema, denn sie stehen meistens auch im Zusammenhang mit Förderungen bzw. staatlichen Förderungen. Um Förderungen zu erhalten, stehen viele Institutionen unter dem Druck, zu zeigen, mit welcher Qualität sie arbeiten und wodurch sie sich auszeichnen und am Markt unterscheiden. Dazu dienen zum größten Teil international anerkannte Qualitätssicherungsverfahren wie DIN EN ISO 9000 und EAQUALS. Diese Qualitätssicherungsverfahren werden für meine Arbeit nicht herangezogen, da ich mich aus folgendem Grund auf die interne Qualitätssicherung konzentrieren werde: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch Lehrende mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtung ist eine prozessverbessernde, gestaltende Maßnahme im Gegensatz zu zusammenfassenden, abschließend beurteilenden Maßnahmen durch äußere Qualitätssicherungsverfahren (vgl. Krumm 1999, S. 9).

„Durch die permanente Anwesenheit der Forschenden im Feld und ihre intimen Kenntnisse der lokalen Zusammenhänge, können diese wesentlich effizienter agieren als Externe, die sich erst mit dem Umfeld vertraut machen müssen, bevor sie mit ihrer eigentlichen Forschungsarbeit beginnen“ (Boeckmann 2007, S. 129).

Die interne Qualitätsprüfung stellt eine Selbstkontrolle dar, für die Standards jeweils neu und bezogen auf den eigenen Unterricht erarbeitet werden können. Aus diesen Gründen wirken sie besonders stark auf den Unterricht zurück und führen so zu Unterrichtsentwicklung (vgl. Krumm 1999 und Ziebell 2002).

Birzniece sucht, nachdem sie interne und externe Qualitätssicherungsverfahren diskutiert hat, nach einer Definition für den Begriff Qualität und stellt fest, dass die ursprüngliche Definition von Qualität, nämlich die, sich auf die wesentlichen Merkmale des zu untersuchenden Objektes zu beziehen, die geeignetste ist (vgl. Birzniece 2006, S.75 – 107), um sich mit dem Qualitätsbegriff für die DaF-Vermittlung auseinanderzusetzen.

Green und Harvey (2000) nähern sich dem Qualitätsbegriff aus dem privatwirtschaftlichen Produktions- und Dienstleistungsbereich und arbeiten fünf Qualitätskategorien für den Bildungsbereich aus: Qualität als Ausnahme, Qualität als Perfektion, Qualität als Zweckmäßigkeit, Qualität als adäquater Gegenwert für eingesetzte Ressource und Qualität als transformativer Austausch. Mit einem - auf den ersten Blick – Knock-Out-Argument, *„Es ist Zeitverschwendung Qualität definieren zu wollen“* (Green/Harvey 2000, S. 36), kommen sie zu folgendem Schluss: Definition von Qualität ist interessensabhängig und liegt im Auge des Betrachters.

Aus Lernenden- und Unterrichtendenperspektive liegt der Fokus auf dem Prozess der Bildung, aus Sicht der Arbeitgebenden liegt er auf den Ergebnissen. *„Aus diesen Gründen kann Qualität nicht als einheitliches Konzept verstanden werden; man muss stattdessen von unterschiedlichen Qualitäten sprechen“* (Green/Harvey 2000, S. 36). Harvey/Green fordern die

Kriterien, die für die Beurteilung von Qualität herangezogen werden, klar und präzise zu formulieren und die unterschiedlichen Sichtweisen darzustellen.

Heid (2000) stellt Überlegungen zur Qualität als pädagogischer Beurteilungskategorie auf und macht sichtbar, dass Qualitätsurteile Zuschreibungen sind, die aus subjektiver Sicht gemacht werden. Das bedeutet, der Qualitätsbegriff ist abhängig von der Konzeptualisierung von Qualität und wird durch Findung und Begründung von inhaltlichen Kriterien bestimmt. *„Qualität ist keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes“* (Heid 2000, S. 41).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die AutorInnen unterschiedliche Zugänge zum Begriff Qualität haben, aber letzten Endes zu einem ähnlichem Schluss kommen: sie plädieren alle für einen pragmatischen Zugang und fordern, dass dargestellt wird, was unter welchen Voraussetzungen unter Qualität verstanden wird und wie diese erreicht werden kann.

Für diese Arbeit bedeutet das, dass für den Bereich „Qualitätssicherung in Deutsch-Integrationskursen“ Maßstäbe beschrieben werden müssen und ein Kriterienkatalog aus den deskriptiven Merkmalen des DaZ-Unterrichts im Rahmen der sogenannten „IV“ erarbeitet werden muss. An diesen Kriterien kann Qualität in einem ersten Schritt festgemacht werden, in einem zweiten Schritt wird diskutiert, ob und wie die Kriterien weiterentwickelt werden müssen. *„Qualitätssicherung heißt dann weiterhin, dass die konkreten Leistungen (...) mit den zuvor festgelegten Kriterien verglichen werden“* (Birzniece 2000, S. 240).

Um dies zu erreichen, werde ich wie im nächsten Kapitel beschrieben vorgehen.

1.4. Forschungsmethodik

Ausgehend vom Versuch, den zu untersuchenden Gegenstand „Qualität“ zu definieren und einen theoretischen Rahmen festzulegen, soll in einem weiteren Teil ein Aktionsforschungsprojekt (siehe Weinberger 2009) vorgestellt werden, das ich im Lehrgang „Sprache und Kultur“ der Universität Wien und des Interkulturellen Zentrums durchgeführt habe und in dieser Arbeit weiterentwickeln möchte. Theorie und Praxis werden so zusammengeführt, die Ergebnisse in einem Ausblick zusammengefasst.

Unterricht steht im Mittelpunkt der Betrachtungen dieser Arbeit und aus diesem Grund scheint es naheliegend, eine Methode zu wählen, die ebenfalls den Unterricht und die Unterrichtenden ins Zentrum rückt. Grundsätzlich ist Aktionsforschung eine Methode zur Unterrichtsentwicklung, kann aber auch für Schulentwicklungsprozesse wie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung Bedeutung haben und nach Altrichter/Posch auch für diese eingesetzt werden (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 294).

Aktionsforschung versteht sich als problemlösende, soziale Intervention und wird auch in dieser Arbeit als solche verstanden und ebenso eingesetzt.

Unterricht ist eine komplexe Situation und viele unterschiedliche Faktoren bestimmen Gelingen oder Misslingen. Unterricht wird u.a. von der Auswahl und Aufbereitung des zu vermittelnden Stoffes, von räumlichen Gegebenheiten, von äußeren Bedingungen wie politischen Vorgaben und Gesetzen wie der sogenannten „IV“, von den Lernenden, vom Kollegium und nicht zuletzt von der einzelnen LehrerInnenpersönlichkeit und der Einstellung zum Beruf beeinflusst. Auf einige Gegebenheiten wie z.B. gesetzliche Rahmenbedingungen oder räumliche Ausstattung hat man als Unterrichtende wenig bis keinen Einfluss, natürlich kann man die Sitzordnung verändern und neues Unterrichtsmaterial ordern, auch die Ausstattung des Unterrichtsraumes könnte man beanstanden und so zu einer Verbesserung der Situation beitragen. Manch Unterrichtende/r bringt einen Blumentopf mit in den

Unterrichtsraum, um das Raumklima aufzubessern. Was aber jeder/m Unterrichtenden zu Verfügung steht ist das eigene Reflexionsvermögen und, ich stelle die Behauptung auf, der Wille zur Weiterentwicklung und zur Professionalisierung.

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist der Wunsch nach Verbesserung meines Unterrichts und ich bin der Meinung, dass Aktionsforschung eine geeignete Methode ist, um sich mit dem Thema Qualitätsentwicklung und -sicherung auseinanderzusetzen. *„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“* (Altrichter/Posch 2007, S. 13). Das Wesentliche der Aktionsforschung liegt darin,

„dass das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung, dass also Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden. Beide werden dadurch gewinnen: dem Handeln werden durch die Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet, und die Reflexionsergebnisse werden durch das Handeln einer Prüfung unterzogen“ (Altrichter/Posch 2007 S. 15).

Durch diese Bewegung, nämlich das In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion, wie es in der Aktionsforschung Programm ist, reflektiere ich meinen Unterricht, leiste Entwicklungsarbeit und trage so etwas zur Sicherung von Qualität bei.

Wenn Aktionsforschung, so meine These, als Werkzeug zur Qualitätssicherung eingesetzt wird und auch das gesamte Kollegium an einem Institut sich zu dieser Art der Qualitätsentwicklung bekennt, führt dies nicht nur zu einer Qualitätssteigerung, sondern möglicherweise auch zu einer Auflösung des in der Einleitung beschriebenen Problems „Teaching to the Test“.

Um diese These verifizieren zu können, muss Qualität für unseren Zweck definiert werden und die im Folgenden beschriebenen theoretischen Grundlagen in Beziehung mit der Unterrichtspraxis gesetzt werden.

2. THEORETISCHER RAHMEN

Im diesem Kapitel werden die Eckpunkte des theoretischen Rahmens dieser Arbeit skizziert. Zunächst wird der Versuch unternommen, eine gemeinsame theoretische Grundlage zu erarbeiten, indem der Begriff Qualität definiert und eine Arbeitsdefinition für diesen Text entwickelt wird.

In einem weiteren Punkt möchte ich einen Überblick über die Entwicklung und die Bestimmungen der sogenannten „IV“ geben, um darzustellen, wie und warum diese Bestimmungen den Ablauf und die Inhalte eines sogenannten Deutschintegrationskurses beeinflussen. Kritikpunkte an der sogenannten „IV“ aus sprachwissenschaftlicher Sicht werden ebenfalls diskutiert.

In einem weiteren Kapitel werden die Besonderheiten der Deutschkurse im Rahmen der Integrationsvereinbarung beschrieben. Ich gehe auf den Spracherwerbsprozess im Erwachsenenalter ein und erläutere lebenslanges Lernen als erwachsenenpädagogisches Prinzip (vgl. Plutzar 2008), da auch dieser Aspekt nicht unberührt von den gesetzlichen Bestimmungen der sogenannten „IV“ bleibt.

Ein weiterer Aspekt im Zusammenhang mit Lernen und dem verordneten Spracherwerb in der Migration darf nicht unberücksichtigt bleiben: die Migrationskrise. Ruth Kronsteiner (2003) hat sich mit Migration in der Psychotherapie befasst und die Migrationskrise als einen einflussreichen Faktor auf die Lernbereitschaft und die Lernmöglichkeiten des Einzelnen beschrieben.

Anschließend schlagen wir eine Brücke zum Unterrichtskonzept „Kommunikative Kompetenz“ und dem handlungsorientierten Ansatz, da dieses Konzept für Deutschintegrationskurse unverzichtbar erscheint und als Unterrichtsziel meines Erachtens im Vordergrund stehen sollte.

Möglicherweise kann dadurch auch dem prüfungsorientierten Unterricht entgegengewirkt werden.

Im letzten Kapitel dieses Teiles wird Intervision als qualitätssichernde Maßnahme dargestellt.

Abschließend werden alle Aspekte zusammengefasst und das Spannungsverhältnis „Integrationsvereinbarung - guter Unterricht“ diskutiert, indem das Integrationsverständnis der „IV“ erörtert wird.

Aus diesen Grundlagen soll ein Analyseschema erarbeitet werden, das sich an gängigen Beobachtungsbögen (vgl. Ziebell 2002, Kaufmann 2009) orientiert und die spezifische Unterrichtssituation bei Interface Wien (siehe Kapitel 3.1), wo ich meine Unterrichtserfahrung gesammelt habe, berücksichtigt. Im Weiteren soll das Analyseschema in einer Unterrichtsbeobachtung erprobt und evaluiert werden, um im Anschluss daran, einen Ausblick für die zukünftige Arbeit zu geben und Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen.

2.1. Qualität - Versuch einer Definition

Wenn etwas alltagssprachlich „Qualität“ hat, dann hat es gute Eigenschaften. Diese Arbeit soll aber nicht über Bewertungen im Sinne von gut oder schlecht sprechen. Sie unternimmt den Versuch, Qualität im Kontext DaZ-Unterricht zu definieren und Qualitätssicherung als Instrument für eine effektivere Unterrichtsgestaltung zu beschreiben.

Qualität als Begriff ist ein Konstrukt, welches meines Erachtens viel Raum für sehr schöne theoretische Diskussionen bietet, aber für die Praxis keine eindeutige Antwort bereithält, wenn man der Frage nachgehen möchte, was „qualitativer“ Unterricht denn nun sei. Trotzdem oder gerade aus diesem Grund muss eine Arbeitsdefinition als Basis für die Auseinandersetzung mit Qualität und Qualitätsentwicklung in diesem Text gefunden werden. Als Grundlage hierfür dient die Dissertation „Qualitätssicherung für die DaF-

Vermittlung“ von Irita Birzniece. Konkret bezieht sich diese Arbeit auf Qualitätssicherung und Qualitätssicherungsverfahren für DaF-Sprachinstitute und DaF-Unterricht in Deutschland.

Birzniece untersucht Qualitätssicherungsverfahren im Kontext politischer, rechtlicher und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen, um die Grenzen und Möglichkeiten für die Qualitätssicherung in der DaF-Vermittlung zu beschreiben. Da diese Verfahren hauptsächlich im außeruniversitären Bereich zum Einsatz kommen, richtet sich der Fokus ihrer Arbeit auch auf diesen Bereich. Der Fokus meiner Arbeit richtet sich ebenfalls auf den außeruniversitären Bereich, nämlich DaZ-Kurse in der Erwachsenenbildung, deswegen wähle ich diese Dissertation als Ausgangspunkt meiner Überlegungen.

Birzniece beschreibt die historische Entwicklung des Begriffs „Qualität“, um damit ein allgemeines Qualitätsverständnis und einen gemeinsamen terminologischen Rahmen für ihre Arbeit zu schaffen. Diese Vorgehensweise ist für die Auseinandersetzung mit Qualität von Bedeutung, da es sich beim Begriff „Qualität“ sowohl um einen alltagssprachlichen, wie auch einen wissenschaftlichen Terminus handelt (vgl. Birzniece 2006 S. 75). Da die alltagssprachliche Bedeutung in unseren Köpfen so verankert ist, ich aber Qualität im Kontext dieser Arbeit nicht als gleichbedeutend mit einem bewertenden „gut“ verstanden wissen will, erfolgt in Anlehnung an Birzniece eine kurze Darstellung des Begriffs.

Als abstrakter philosophischer Begriff erscheint „Qualität“, griechisch <poiótes> zum ersten Mal bei Platon und meint übersetzt „Wie-Beschaffenheit“. Die weitere Genese des Begriffs von Aristoteles über das Mittelalter bis zu Decartes, Locke, Kant, Hegel - um einige zu nennen, die sich mit diesem Begriff auseinandergesetzt haben – lässt die Autorin zu dem Schluss kommen, *„dass unter „Qualität“ die Gesamtheit der wesentlichen Eigenschaften eines Dinges verstanden wird, die dann in einem System, das*

aus Einzelqualitäten besteht, das Ding ausmachen“ (Birzniece 2006, S. 82). Der Begriff hat demnach keine beurteilenden, sondern beschreibende Eigenschaften. Im heutigen Sprachgebrauch wird der Begriff Qualität nicht neutral verwendet, sondern beinhaltet oft auch eine Wertung. Diese Wertung ist meist positiv aber auch relativ (vgl. Birzniece 2006, S. 82-84). Qualität als relativer Begriff steht immer in Bezug zu der Person, die ihn verwendet und zu der Sache, auf die er sich bezieht. Harvey und Green beschreiben dies so:

„Erstens ist „Qualität“ relativ zu demjenigen, der diesen Begriff verwendet sowie abhängig von den Kontexten, in denen er verwendet wird. Qualität meint für verschiedene Personen unterschiedliches, und auch ein und dieselbe Person verwendet den Begriff womöglich zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich. Diese wirft die Frage nach „Wessen Qualität?“ auf“ (Harvey/Green, 2000 S. 17).

Qualität kann demnach

„nicht als einheitliches Konzept verstanden werden; man muss stattdessen von unterschiedlichen Qualitäten sprechen. Bestenfalls sollten wir so klar und präzise wie möglich definieren, welche Kriterien eine bestimmte Interessengruppe anwendet, wenn sie Qualität beurteilt und welche unterschiedlichen Sichtweisen zum Zuge kommen, wenn Qualität eingeschätzt wird“ (Harvey/Green, 2000 S. 36).

Aus diesen o.a. Gründen ist es erforderlich, eine für diesen Text gültige Definition festzulegen. Dafür wird Qualität zunächst im Kontext Bildung betrachtet, um auszuarbeiten, welche Kriterien für die Qualitätsbestimmung angewendet werden könnten.

2.1.1. Qualität – im Kontext Bildung

Um eine erste Orientierung zu finden, wie der Begriff in Bildungskontexten verwendet wird, sollen in Anlehnung an Harvey und Green die verschiedenen Begriffsverständnisse dargestellt werden. Die Autoren unternehmen den Versuch, den Qualitätsbegriff aus dem privatwirtschaftlichen Produktions- und Dienstleistungsbereich auf den Bildungssektor zu übertragen.

Sie stellen fünf unterscheidbare Kategorien (vgl. auch Birzniece 2006, S. 92) für die Verwendungsweisen von Qualität auf, die im Folgenden erläutert und

auf ihre Tauglichkeit für die Betrachtung unseres Gegenstandes überprüft werden sollen.

1. Qualität als Ausnahme

Qualität ist etwas Besonderes, Exklusives und kaum Erreichbares. Qualität übertrifft die allerhöchsten Standards. Qualität erreicht zumindest vorgeschriebene Standards. Dem Ansatz implizit ist, dass die Qualität eines Produktes in jedem Fall steigt, wenn die Standards erhöht werden. Der Fokus liegt auf dem Ergebnis.

2. Qualität als Perfektion

Der Fokus liegt nicht auf dem Ergebnis, sondern auf dem Prozess. Die Aufgaben werden so ausgeführt, dass Fehler nicht auftreten.

3. Qualität als Zweckmäßigkeit

Die zugedachten Aufgaben von Produkt oder Dienstleistung werden erfüllt. Der Fokus liegt auf einem Ergebnis, das sowohl den Anforderungen der KonsumentInnen als auch dem Auftrag einer Institution entsprechen kann.

4. Qualität als „adäquater Gegenwert“

Qualität im Preis/Leistungs-Verhältnis - im Sinne von „value for money“. Man bekommt das, was man bezahlt. Ob dieses Verhältnis richtig ist, kann an sogenannten Konsumentenchartas gemessen werden, hier wird festgelegt, was der entsprechende Preis für eine erbrachte Leistung ist.

5. Qualität als Transformation

Diese Kategorie versteht die Weiterentwicklung und die Ermächtigung der Konsumierenden als Qualität. Der Kunde/die Kundin steigert seinen/ihren „Ausgangswert“ und wird dazu ermächtigt selbst an dieser Steigerung mitzuwirken.

Für unseren Gegenstand scheinen auf den ersten Blick die Verwendungsweisen „Qualität als Perfektion“ und „Qualität als Transformation“ von Bedeutung zu sein, geht es beim Sprachenlernen zwar nicht ausschließlich, aber zu einem großen Teil um den Lernprozess und auch darum, dass die „KundInnen“ sich sprachlich weiter entwickeln und ermächtigt werden, selbst am Lernen mitzuwirken. Auf den zweiten Blick rückt „Qualität als Zweckmäßigkeit“ ins Zentrum, da die verschiedenen Begriffsverständnisse zeigen, dass eine Definition von Qualität, interessenabhängig ist und beim Versuch, Qualität für einen bestimmten Gegenstand zu definieren, pragmatisch vorgegangen werden soll.

Auch Birzniece findet in der Dimension „Qualität als Zweckmäßigkeit“ nach Harvey/Green (2000) einen weiterführenden Ansatzpunkt für die Definition von Qualität, in dem man zunächst nach dem Zweck des Unterrichts fragt (vgl. Birzniece 2006, S. 204). Um den Zweck des Unterrichts zu beschreiben, könnte es nützlich sein, Prozess und Ergebnis des Unterrichts in Bezug auf Qualität auszuarbeiten, d.h. die produkt- und produktionsbezogenen Dimensionen von Qualität darzustellen.

2.1.2. Qualität: produkt- oder produktionsbezogene Dimensionen

Der Prozess der Unterrichtsgestaltung bzw. -planung und -durchführung soll genauer zu beobachtet werden, um dadurch zur Qualitätsentwicklung beizutragen. Meiner Meinung nach stehen Prozess und Ergebnis ohnehin in einer Wechselbeziehung zueinander, wodurch sie sich gegenseitig beeinflussen, und nur zusammen betrachtet Aufschluss über Qualität geben, denn *„nur indem Prozeß- und Ergebnisziele gleichermaßen berücksichtigt werden, lassen sich Qualitätsstandards formulieren“* (Heiner 1996, S. 28).

Maja Heiner ist Herausgeberin und Autorin eines Sammelbandes, der die Zusammenhänge zwischen Evaluation und Qualitätsmanagement verdeutlicht. Der Sammelband „Qualitätsentwicklung durch Evaluation“ (1996) zeigt, wie

Evaluation im Bildungs- und Sozial- und Gesundheitswesen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eingesetzt werden kann und wie sie dazu beiträgt. Heiners Artikel „Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ liefert theoretische Überlegungen für unseren Gegenstand. Obwohl Heiner sich aus der Sicht von SozialarbeiterInnen mit dem Thema befasst, lassen sich die grundlegenden Gedanken auch auf den Unterricht, der im Zentrum unserer Untersuchungen steht, übertragen.

Heiner stellt produktbezogene und produktionsbezogene Dimensionen des Qualitätsmanagements auf. Neben den produktbezogenen Qualitätsdimensionen wie, Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität stehen die produktionsbezogenen wie Konzept- MitarbeiterInnen-, Organisations-, Ausstattungs- und Ressourcenqualität.

Sie betont, dass die Qualität nicht ausschließlich von der Motivation der einzelnen MitarbeiterInnen und den sozialpolitischen, sozialrechtlichen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen abhängig ist. Das Ensemble dieser Rahmenbedingungen wäre entscheidend. Eine motivierte Unterrichtende kann nichts ausrichten, wenn die Rahmenbedingungen einer Institution es nicht zulassen. Wenn z.B. die Ausstattung (Unterrichtsmaterial, Kopierer, Wandtafel etc.) nicht angemessen ist, oder das Konzept der Institution nicht in allen Abläufen (z.B. sprachliche Einstufung der Teilnehmenden, Zuteilung in eine möglichst homogene Lernendengruppe, gemeinsames Curriculum) zusammenpasst bzw. transparent ist.

Heiner ist der Meinung, dass Entwicklung nur dann stattfinden kann, wenn das Konzept einer Qualitätssicherungsmaßnahme für alle Beteiligten transparent ist und Erwartungen und Zielvorgaben einer Institution konkret formuliert sind (vgl. Heiner 1996, S. 31-32).

Die dargestellten Dimensionen lassen sich wie folgt auf den Unterricht übertragen:

Aus Sicht der Teilnehmenden, also aus KundInnen-Perspektive, stehen die produktbezogenen Dimensionen von Qualität im Vordergrund:

- Ergebnisqualität: Prüfung schaffen, Nachhaltigkeit des Sprachunterrichts
- Prozessqualität: lerntypgerechte Aufbereitung der Lehrinhalte
- Strukturqualität: aufeinander aufbauende, kohärente Module

Für die Unterrichtenden stehen die produktionsbezogenen Dimensionen im Vordergrund:

- Konzeptqualität: Unterrichtskonzept, gemeinsames Curriculum
- MitarbeiterInnenqualität: Qualifikation und Motivation (z.B. Ermöglichung von Fort- und Weiterbildungen)
- Organisations- und Ausstattungsqualität: von der Anmeldung zum Kursplatz über die Prüfung zum Abschluss, passende Unterrichtsräume
- Ressourcenqualität: optimaler Einsatz aller Fertigkeiten und Fähigkeiten der MitarbeiterInnen, zB. durch Intervision

Fragen wir nun nach dem Zweck des Unterrichts, kommen wir zu folgendem Schluss: Der Zweck des Unterrichts ist, den TeilnehmerInnen die zu vermittelnden Inhalte, entsprechend ihrem Lerntyp, zur Verfügung zu stellen bzw. gemeinsam zu erarbeiten. Dadurch sollen die Teilnehmenden befähigt werden, die Prüfung am Ende der besuchten Module, positiv zu absolvieren, darüber hinaus sollen sie von einer nachhaltigen Sprachförderung profitieren.

Das bedeutet, dass Qualität im Unterricht aus Sicht der Unterrichtenden und der Lernenden zu betrachten ist. Um sowohl produktbezogenen als auch produktionsbezogenen Qualitätsdimensionen gerecht zu werden, muss zunächst das Unterrichtsetting genauer betrachtet werden, d.h. dass die Rahmenbedingungen für Deutschintegrationskurse aus den Perspektiven der Unterrichtenden und der Lernenden beschrieben werden müssen.

In einem weiteren Teil werden wir folgenden Konzepten besondere Aufmerksamkeit schenken: Intervision, „Cooperative Development“, kollegiale Unterrichtsbeobachtung und Aktionsforschung. Alle Konzepte verstehen sich als Evaluationsinstrumente. *„Evaluieren heißt (...) auswerten, bewerten und damit zugleich auch empfehlen, beraten und bei der Entscheidungsfindung unterstützen“* (Heiner 1996, S. 20). Diese Konzepte dienen demnach der Aus- und Bewertung von Unterrichtssituationen, um Empfehlungen einzuholen bzw. auszusprechen und bei der Entscheidungsfindung beratend zu unterstützen bzw. unterstützt zu werden. Diese Modelle beruhen auf Gleichberechtigung der Beteiligten, und deren Gelingen hängt von den Settings ab, in denen diese Evaluationen stattfinden.

2.1.3. Zusammenfassung Qualität

Qualität, in Bezug auf Unterricht lässt sich nach oben Ausgeführtem definieren, indem wir zuerst nach dem eigentlichen Zweck des Sprachunterrichts (vgl. Birzniece 2006, S. 204) fragen. Dafür müssen die Rahmenbedingen festgelegt werden, unter denen Sprachunterricht in Deutsch-Integrationskursen stattfindet.

Im Folgenden werden die Maßstäbe und die Kriterien ausgearbeitet, die als Grundlage für ein Analyseschema herangezogen werden sollen, mit dem Qualitätssicherung durch Intervision stattfinden könnte. Wenn wir weiterhin davon ausgehen, dass *„Qualitätssicherung heißt (...), dass die konkreten Leistungen (...) mit den zuvor festgelegten Kriterien verglichen werden“* (Birzniece 2000, S. 240), ist dieser Schritt erforderlich.

Die Leistungen werden mit den Ansprüchen (Kapitel 2.2), der spezifischen Unterrichtssituation verglichen, und es soll laufend ausgewertet werden, ob die Leistungen weiterhin den Ansprüchen genügen. Um dies zu gewährleisten, werden in Kapitel 2.5 unter dem Überbegriff Intervision, verschiedene

Konzepte zur Qualitätssicherung vorgestellt und in die Überlegungen miteinbezogen.

2.2. Sprachunterricht im Rahmen der sogenannten „IV“

Sprachunterricht und Spracherwerb im Rahmen der sogenannten „IV“ findet unter speziellen Bedingungen statt, die sich auf die Lernenden und Unterrichtenden auswirken, aus diesem Grund werden die Eckpunkte der Deutsch-Integrationskurse in diesem Kapitel vorgestellt und diskutiert.

2.2.1. Die sogenannte „Integrationsvereinbarung“ („IV“)

In einem kurzen Überblick möchte ich den Inhalt und die Entwicklung der sogenannten „IV“ darstellen, um sichtbar zu machen, welche Personengruppen betroffen sind, wie die Fristen und Kosten geregelt sind und welche Ziele damit erreicht werden sollen. Diese Darstellung dient auch dazu, die Anforderungen an Unterrichtende und die TeilnehmerInnen der Deutsch-Integrationskurse aufzuzeigen, um in einem weiteren Schritt den Unterrichtsalltag in Deutsch-Integrationskursen zu beschreiben. Durch diese Vorgehensweise sollen die Maßstäbe und Kriterien entwickelt werden, die als Grundlage für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung herangezogen werden sollen.

2.2.1.1. Inhaltliche Entwicklung der sogenannten „Integrationsvereinbarung“

Eingeführt wurde die sogenannte „IV“ im Fremdenrechtsgesetz (FrG) im Jahr 2002 und trat am 01.01.2003 in Kraft. Mit 01.01.2006 erfuhr die sogenannte „IV“ eine erste Novellierung und ist seither im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG) geregelt.

Bis 2006 war ausschließlich der Besuch eines 100-stündigen Deutsch-Integrationskurses notwendig, es gab keine genaue Regelung darüber, wie

dieser Besuch nachzuweisen sei. Es gab keine Kontrollen und dadurch auch keine Sanktionen bei Nichteinhaltung.

Mit der Einführung des Fremdenrechtspakets und der daraus resultierenden Änderung der Integrationsvereinbarungsverordnung 2005 wurde das Absolvieren einer Sprachprüfung auf dem Niveau A2 obligatorisch. Zwei Module waren dafür vorgesehen: Modul 1 bestand aus 75 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten und war als Alphabetisierungskurs betitelt. Modul 2 beinhaltete 300 Unterrichtseinheiten und war zum Erreichen des A2-Niveaus gedacht. Konnte innerhalb von fünf Jahren ab Antragstellung kein Zertifikat über eine bestandene Prüfung vorgewiesen werden, drohten Geldstrafen und, im schlimmsten Fall, die Ausweisung der Betroffenen.

Die neueste Fassung beinhaltet ebenfalls zwei Module. Das erste Modul dient der Erreichung des A2-Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, ist verpflichtend und wird bei Nicht-Erreichen innerhalb von 2 Jahren mit Ausweisung und/oder Geldstrafen sanktioniert. Das zweite Modul schließt mit dem B1-Niveau ab und kann von Personen, die einen Daueraufenthalt oder die österreichische Staatsbürgerschaft anstreben absolviert werden. Nichterfüllung des Moduls 2 wird in keinem Fall sanktioniert, kompliziert aber den Aufenthalt in Österreich, da die Aufenthaltstitel dadurch jedes Jahr verlängert werden müssen.

Das Ziel der „IV“ war zunächst die Integration durch den *„Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache, insbesondere der Fähigkeit des Lesens und Schreibens“* und wurde in der neuen Fassung geändert in *„den Erwerb von vertieften Kenntnissen der deutschen Sprache“* NAG § 14 (1), wodurch Drittstaatsangehörige *„zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich“* befähigt werden sollten. Das bedeutet: Sprache ist gleich Integration und Integration somit eine Bringschuld Drittstaatsangehöriger. *„Das Gesetz modelliert Integration als einseitigen Prozess, bei dem allein die Migranten (...) eine Anpassungsleistung (=Assimilation) erbringen müssen“* (Krumm 2005, S. 1). Die Integrationsmissverständnisse werden in Kapitel 2.3 diskutiert.

2.2.1.2. Betroffene Personengruppen

Bei der Konzeption dieser Diplomarbeit ging ich davon aus, dass es sich bei der betroffenen Personengruppe um eine große Personengruppe handelt und dass es wichtig wäre aufzuzeigen, welche Personen betroffen sind. Nachdem ich mich in die Gesetzestexte eingelesen habe, bin ich der Meinung, dass es wichtiger wäre aufzuzeigen wer von dieser „Vereinbarung“ ausgenommen ist. Ausgenommen sind EU-BürgerInnen. Türkische StaatsbürgerInnen sind durch das Urteil des Verwaltungsgerichtshofes über das Assoziationsabkommen zwischen der EU und der Türkei, von den Verschärfungen des Fremdenrechts seit Österreichs EU-Beitritt im Jahr 1995 ebenfalls ausgenommen. Von der „IV“ nicht ausgenommen, aber als erfüllt gilt die „IV“ für jene Personen, die einen Hochschulabschluss bzw. einen Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule nachweisen können. Warum bei diesen Personengruppen die Deutschkenntnisse für die Integration nicht erforderlich sind, bleibt offen. Die Fremdenrechtsexperten Schuhmacher/Peyrl vermuten dahinter einen Taschenspielertrick: *„Jene Personen sollen nicht ausgenommen, sondern in die Erfüllungsquote eingerechnet werden, um die Zahl der Personen zu erhöhen, die die Integrationsvereinbarung erfolgreich abgeschlossen haben“* (Netzwerk Sprachenrechte 2006).

Zur „IV“ verpflichtet, sind demnach nur Drittstaatsangehörige im Familiennachzug, die einen der folgenden Aufenthaltstitel beantragen: Rot-Weiß-Rot-Karte, Rot-Weiß-Rot-Karte plus, Niederlassungsbewilligung, Niederlassungsbewilligung – ausgenommen Erwerbstätigkeit, Niederlassungsbewilligung - Angehöriger oder Familienangehöriger.

2.2.1.3. Fristen und Kosten

Drittstaatsangehörige, die die „IV“ unterzeichnen, erhalten einen Gutschein zur Teilübernahme von Kosten, die für den Besuch von Deutsch-Integrationskursen anfallen. 50 Prozent werden vom Bund übernommen, wenn die Betroffenen innerhalb von 18 Monaten einen vom ÖIF zertifizierten Deutsch-Integrationskurs abschließen. Als abgeschlossen gilt ein Kurs dann, wenn eine ÖIF-Prüfung positiv absolviert wurde. War es bis Juni 2011 möglich mit ÖSD-Diplom oder mit einem Prüfungszertifikat des ÖIF die Kurskosten anteilig retourniert zu bekommen, ist dies nun ausschließlich mit Zertifikaten des ÖIF möglich. Das ÖSD-Diplom gilt zwar als Nachweis über das geforderte A2-Niveau, auch die „IV“ wäre damit erfüllt, aber für die Kostenrückerstattung von maximal € 750,-- werden ÖIF-fremde Prüfungen nicht anerkannt (vgl. www.Integrationsfonds.at).

Auch hier entsteht der Eindruck, dass die „IV“ nicht für die sprachliche Bildung der Betroffenen eingeführt wurde, und es stellt sich die Frage, warum ein Prüfungszertifikat eines Prüfungszentrums, das jahrelange Erfahrung mit dem Testen und Prüfen hat, nicht anerkannt wird.

Abschließend möchte ich noch festhalten, dass seit 01.06.2011 Betroffene eine Bestätigung über das Sprachniveau A1 bereits beim Beantragen eines Aufenthaltstitels vorweisen müssen. Das bedeutet, dass Betroffene bereits im Heimatland einen Deutschkurs besuchen und eine Prüfung ablegen müssen. Dies stellt für bestimmte Personengruppen eine unüberwindbare Hürde dar, da Institute, die Deutschkurse anbieten, oftmals schwer bis nicht erreichbar sind und die Deutschkurse viel zu teuer sind. Für die A1-Kurse gibt es nämlich keine finanzielle Unterstützung.

Auf oben Ausgeführtes, gab es viele kritische Reaktionen von ExpertInnen aus verschiedenen Disziplinen. Auf diese Kritiken und Reaktionen werde ich im Kapitel Spannungsverhältnis „IV“ – guter Unterricht (Kapitel 2.3) eingehen.

Wie sich diese Gegebenheiten auf Deutschintegrationskurse auswirken und welchen Einfluss sie auf das Unterrichtsgeschehen nehmen, soll im nächsten Kapitel erläutert werden.

2.2.2. Deutschintegrationskurse

Der Unterrichtsalltag in einem Deutschintegrationskurs ist oft davon gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden Fragen zu den gesetzlichen Rahmenbedingungen haben. Diese sind für Lernende aber auch für Unterrichtende oft nicht durchschaubar. Oftmals ist den Teilnehmenden nicht bewusst, dass ihr Aufenthaltsrecht vom Bestehen einer Prüfung abhängt. Sie besuchen einen Kurs und denken, dass damit ihre Verpflichtung erfüllt ist. Dass das Ablegen einer Prüfung obligatorisch ist und dass nur innerhalb von 18 Monaten die Kurskosten teilweise rückerstattet werden, ist vielen nicht bekannt. Und auch jene, die den Sprachkurs mit dem ausschließlichen Ziel, die Prüfung positiv zu absolvieren, besuchen, haben Schwierigkeiten mit dieser Gesetzgebung, und es ist oft nicht möglich in den veranschlagten 300 Unterrichtseinheiten das verlangte sprachliche Niveau zu erreichen. Dies hat u.a. folgende Gründe: die Zahl der Unterrichtseinheiten ist für lernungsgewohnte Menschen mit wenig Schulbildung bei weitem nicht ausreichend, hinzu kommt, dass Kursteilnehmende oftmals mit existenziellen Sorgen befasst sind und auch der Zwang, der hinter der „IV“ steht, dem Spracherwerb nicht förderlich ist. Nach Plutzar stellt der Zwangscharakter der „IV“ eine gesetzliche „Bildungspflicht“ dar und führt so zu folgenden Nachteilen (vgl. Plutzar 2008): Das starre und einheitliche Lernziel der Deutsch-Integrationskurse führt dazu, dass die Angebote wenig differenziert sind und die Entwicklung neuer Angebote, die sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren sollten, nicht statt findet. Mit der gesetzlichen Verpflichtung wurde, *„das politische Signal gesetzt, dass ZuwanderInnen die deutsche Sprache nicht lernen wollen und dass man daher durch Zwang Druck auf sie ausüben müsste“* (Plutzar 2008, S. 7). Dieser Zwang führt zu Motivationsverlust und der Erfolgsdruck erschwert das Lernen.

Neben diesen Punkten steht die gesetzliche Verordnung eines Sprachkurses im Widerspruch zu dem, was sie verlangt, möchte sie doch die folgenden im § 3, Abs. (2) und (3) der sogenannten „IV“ beschriebenen Qualitätsstandards für den Unterricht verwirklicht wissen:

(2) Der Unterricht stellt die personenzentrierte Sprachkompetenzförderung der Kursteilnehmer in den Vordergrund, soll persönlich bedeutsames Lernen ermöglichen und versteht Lehren und Lernen als Kontaktprozess zur Umwelt.

(3) Der Unterricht hat durch seine Methodik der Vielfalt der Lerntypen gerecht zu werden und unter Bedachtnahme auf die Binnendifferenzierung, Raum für die Kursteilnehmer zu schaffen, damit sich diese durch den Unterricht persönliche Interessensprofile und Handlungsspielräume erarbeiten können.

(Hervorhebungen durch die Autorin)

Angesichts dieser Forderungen ergeben sich folgende Fragen, mit denen sich Unterrichtende auseinandersetzen müssen:

- a) Wie kann „persönlich bedeutsames Lernen“ und „Lehren und Lernen als Kontaktprozess zur Umwelt“ in einem Kurs mit Zwangscharakter verwirklicht werden?
- b) Welche Unterrichtsplanung kann diesen Forderungen gerecht werden, wenn das m. E. eindeutige Ziel, nämlich eine Sprachprüfung, im Vordergrund steht?

Das primäre Ziel eines solchen Kurses ist es, eine Prüfung auf dem Niveau A2 positiv zu absolvieren, um damit seinen Aufenthalt in Österreich zu legitimieren. Betrachtet man dies aus der Perspektive der Unterrichtenden, darf Folgendes nicht außer Acht gelassen werden: die Unterrichtenden sind in gewissem Maße dafür verantwortlich, ob ihre KursteilnehmerInnen in Österreich bleiben dürfen oder nicht.

„Auf der einen Seite gibt es sozial schlecht unterstützte MigrantInnen, die nicht nur aufgrund des neuen Gesetzes unter großem Druck stehen, und

auf der anderen Seite gibt es DaZ-KursleiterInnen, die ebenfalls nicht wenig Druck spüren werden, denn sie tragen dem Gesetz nach die Hauptverantwortung für das Gelingen von „Integration“ (Plutzer 2006, S. 108).

Dieser Druck, der auf den Unterrichtenden lastet, wird in der Form der Unterrichtsplanung und –durchführung sichtbar, führt er doch in vielen Fällen zu „teaching to the test“. *„Es ist bekannt, dass Kurse, die auf eine Prüfung hinarbeiten, zu Prüfungsvorbereitungskursen werden, da andere Inhalte an Relevanz verlieren“* (Plutzer 2008, S. 7). Die integrationsentscheidenden, sprachenübergreifenden Lernziele sind durch diese Unterrichtsmethode nicht mehr im Sprachunterricht verankert. Das einzige Lernziel ist eine Prüfung (vgl. Krumm 2009, S. 80). Gegen eine Prüfung als ausschließliches Ziel sprechen die folgenden von Krumm formulierten und von mir zusammengefassten Thesen:

- Prüfungen, von denen viel abhängt, verhindern eine positive Sprachentwicklung.
- Sprachtests etablieren eine auf kurzfristige erreichbare Output-Ziele hin orientierte und organisierte Gestaltung der Sprachkurse, d.h. einen verkürzten Assimilations-, nicht einen nachhaltigen Integrationsprozess.
- Prüfungen, die aus ihrem pädagogischen Zusammenhang gerissen und mit außerunterrichtlichen, die Existenz bedrohenden Sanktionen verknüpft werden, können zu Problemen führen.
- Prüfungen in nur einer Sprache negieren und stören die mehrsprachige Identität der Betroffenen.

Auch das bereits beschriebene Ziel der sogenannten „IV“, die Teilnehmenden zu befähigen, am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich teilnehmen zu können, sollte Inhalt des Unterrichts sein. Ob man

für diese Fähigkeit ausschließlich die deutsche Sprache benötigt, wage ich zu bezweifeln.

„Statt Sprachprüfungen als Symbole der Macht über Migranten und Migrantinnen zu exekutieren, wünschen sich Sprachpädagoginnen und Sprachlehrforschenden eine sprachliche Bildung, die darauf zielt, dass sich Migrantinnen und Migranten aus ihren verschiedenen Sprachen, die deutsche eingeschlossen, sprachliche Mittel und ein hohes Maß an Flexibilität aneignen“ (Krumm 2009, S. 83).

Um diese Entwicklung zu unterstützen, wäre es meines Erachtens sehr sinnvoll, Kommunikative Kompetenz als Lernziel anzustreben und handlungsorientierten Unterricht anzubieten. Dieses Lernziel hat Auswirkungen auf die Methodik des Sprachenunterrichts und stellt den Menschen das Werkzeug zur Verfügung, jenes auszudrücken, was für sie in einer Situation von Bedeutung ist. Nicht zuletzt ist dieses Konzept einer nachhaltigen Sprachförderung dienlich.

Kerschhofer/Plutzar (2009) formulieren Mindeststandards für eine nachhaltige Sprachförderung in Österreich, die auch im Unterricht verwirklicht werden könnten. Sie fordern die Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit, die Einbettung der Deutschförderung in eine gleichrangige Förderung der sozialen und beruflichen Eingliederung, lebensbegleitende, interdisziplinäre Angebote und Offenheit für sprachliche und kulturelle Vielfalt (vgl. Kerschhofer–Puhalo/Plutzar 2009, S. 15).

Durch die Umsetzung der geforderten Mindeststandards im Unterricht werden persönliche Interessensprofile und Handlungsspielräume berücksichtigt. Persönlich bedeutsames Lernen und Lehren und Lernen als Kontaktprozess zur Umwelt könnte dadurch stattfinden und erwachsenengerechter Spracherwerb könnte gewährleistet werden.

2.2.2.1. Erwachsenenbildung

Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 21 Jahren sind Zielgruppe der Deutschkurse, die im Rahmen dieser Arbeit betrachtet werden.

Deswegen ist es nötig, die Sprachkurse aus der Perspektive der Erwachsenenbildung zu betrachten und Merkmale erwachsenengerechten Sprachunterrichts zu beschreiben.

Der Spracherwerbsprozess im Erwachsenenalter findet unter anderen Bedingungen statt als der kindliche Spracherwerb, da er durch personale, affektive und biographische Faktoren bestimmt ist (vgl. Quetz 2007, S. 466).

„Die Individualisierung der Lernsituation und das selbstgesteuerte Lernen erfordern eine sehr flexible Unterrichtsstruktur, in der ohne Zwang gelernt werden kann. Die soziale, sprachliche und kulturelle Heterogenität der Gruppe der Migrantinnen würde differenzierte Lehr-/Lernziele, ein differenziertes methodisches Instrumentarium wie auch unterschiedliche Formen des Leistungsnachweises erfordern“ (de Cillia, Krumm 2009, S. 34).

Um erwachsenenpädagogische Anforderungen zu erfüllen, müsste ein Kurssystem praxisorientierte Kursformen anbieten und Beratungsangebote im Repertoire haben (vgl. Plutzar 2007, S. 7). Den Lernenden sollte die Verantwortung für den Lernprozess übergeben werden und sie sollten als ExpertInnen für den eigenen Lernfortschritt anerkannt werden. Für diese Art des selbstgesteuerten Lernens ist es, nach Plutzar, wichtig, dass Lernende ihre Lernziele selbst bestimmen können, selbstgesteuertes Lernen schließe eine Prüfung nicht aus. *„Es ist durchaus auch möglich und sinnvoll, auch auf Prüfungen in dieser Form vorzubereiten; das setzt aber Freiwilligkeit voraus“* (Plutzar 2007, S. 7).

Eine weitere große Wirkung auf den Lernerfolg haben auch Faktoren wie z.B. Motivation, Einstellung, Ethnozentrismus, Intro- bzw. Extravertiertheit (vgl. Quetz 2007, S. 466). Motivation ist zweifellos der Faktor mit dem größten Einfluss und dem größten Interventionspotential beim Lernen einer Sprache. *„Im DaZ-Unterricht ist Motivierung umso wichtiger, weil viele soziale und Umfeld-Faktoren die individuelle Motivation schwächen, der Deutschkurs nicht immer freiwillig besucht wird und Leidensdruck den Platz von selbstbestimmter Motivation einnimmt“* (Kaufmann 2009, S. 51).

Wie positiv die Motivation ist, wenn der Lernerfolg über das Aufenthaltsrecht entscheidet, kann ich nur vermuten, aber ich gehe davon aus, dass eine

Sprachenlernverordnung nicht erwachsenengerecht ist, und lebenslanges Lernen dadurch auch nicht gefördert wird. Lebenslanges Lernen wird neben berufsbezogener Weiterbildung und der Förderung der Teilhabe an der Gesellschaft als Ziel der Erwachsenenbildung formuliert und hat niederschwellige, chancengleiche und flächendeckende Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen. (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2003, S. 174).

In diesen Lern- und Bildungsprozessen müssten aber auch alle anderen Sprachen der ZuwanderInnen berücksichtigt werden, diese dürfen nicht als Hindernis für das Deutsch-Lernen dargestellt werden. (vgl. Hans Reich 2001, zitiert nach Dirim/Mecheril 2010, S. 146). Die Aus- und Weiterbildung in der Erwachsenenbildung dient dem Ziel, auf vorhandenen Kenntnissen aufzubauen und neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben (vgl. Raasch 2007, S. 218), da scheint es durchaus Sinn zu machen und wichtig zu sein, alle Sprachen der MigrantInnen anzuerkennen und in die Diskussion miteinzubeziehen.

2.2.2.2. Mehrsprachigkeit

In Diskursen rund um die Integration steht ein Punkt meist im Vordergrund und das sind die sprachlichen Defizite der MigrantInnen. *„Bildungsangebote für MigrantInnen werden vielfach als Maßnahmen zur Behebung von Defiziten gesehen, wobei solche Defizit-Zuschreibungen Selbstbild und Selbstbewusstsein der Betroffenen beeinträchtigen“* (deCillia, Krumm 2009, S. 35). Dass diese Menschen bereits mindestens eine, meistens aber zwei oder drei Sprachen beherrschen, wird nicht berücksichtigt oder gar in die Diskussion aufgenommen. Dies liegt daran, dass in Diskursen über Sprache, und Kultur oft von Gleichheit ausgegangen wird. Gleichheitsdiskurse führen dazu, dass Unterschiede defizitär wahrgenommen werden und die Assimilation an Bestehendes als Lösung wahrgenommen wird.

„Die aufnehmende Gesellschaft und ihre Institutionen werden als „gegeben“ angesehen, die sie kennzeichnenden Normalitätsverständnisse werden nicht hinterfragt. Die Folge ist, dass Differenz mit Defizit und die Forderung nach Chancengleichheit pädagogisch in assimilatorische und kompensatorische Maßnahmen und Konzepte übersetzt wird“ (Krüger Potratz 2005, S. 172).

In Bezug auf die Sprachenkenntnisse der Migrantinnen passiert nach dem Gleichheitsdiskurs Folgendes: Migrantin spricht (noch) nicht Deutsch – Migrantin ist sprachlos – Migrantin muss Deutsch lernen, um sprachliches Defizit auszugleichen – Migrantin muss gleich werden mit den hiesigen Sprecherinnen – Die Sprache(n) der Migrantin rückt/en in den Hintergrund – Migrantin spricht Deutsch – Migrantin ist assimiliert/integriert – Herkunftssprachen sind wertlos. Genau das Gegenteil sollte aber der Fall sein: Kerschhofer-Puhalo (2003) weist darauf hin, dass die Anerkennung der Herkunftssprachen und die Aufwertung von Mehrsprachigkeit für alle weiteren Lernprozesse wichtig sind und so auch in der Erwachsenenbildung zum Tragen kommen sollten.

Für den Unterricht bedeutet das, eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit, die sich wie folgt im Unterricht einbringen lässt (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2003. S 182):

- positive Haltung gegenüber den Erstsprachen der TeilnehmerInnen in Kurs und Beratung
- Wertschätzung von Zwei- und Mehrsprachigkeit der Lernenden
- Ermunterung zur Verwendung der Muttersprachen im Unterricht
- Aneignung von Wissen über Herkunftssprachen seitens der Unterrichtenden
- Einbeziehung der Erstsprachen in den Unterricht zur Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden
- Thematisieren des Wertes der Erstsprache in den Familien und Weitergabe und Förderung der Sprache(n) der Eltern an die Kinder

Neben dem Eingehen auf die Sprachen der KursteilnehmerInnen, das für die Motivation sehr förderlich sein kann, ist es auch unumstritten, dass sich eine angenehme entspannte Atmosphäre im Unterricht motivierend auf den Lernprozess auswirken kann. Auch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Migrationshintergründen der TeilnehmerInnen ist nach Hofmann-Stapel/Kaufmann/Malamoud wichtig, um die LernerInnen besser begleiten zu können (vgl. Kaufmann 2009, S. 73) und das Wissen über den Prozess der Migration entscheidend in der Lernberatung. Einen besonderen Aspekt des Migrationsprozesses, nämlich die Migrationskrise, sollten die Unterrichtenden in ihre Überlegungen zur Unterrichtsplanung und LernerInnenberatung mit einbeziehen. Im Folgenden werde ich diesen Aspekt darstellen, um aufmerksam darauf zu machen, dass Lernschwierigkeiten in Deutsch-Integrationskursen nicht sofort pathologisiert (vgl. Kronsteiner 2006 und Plutzar 2010) werden dürfen, sondern oft im Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte eines Menschen stehen und zeitlich begrenzt sind.

2.2.2.3. Migrationskrise

Der Deutschkurs beginnt zu einem Zeitpunkt, an dem viele der TeilnehmerInnen sich erst seit kurzem in Österreich befinden. Manchmal ist es eine Woche, manchmal zwei Monate, aber nie länger als ein Jahr und nie bleibt er aus, der Kulturschock. Der Kulturschock ist Teil einer Krise, die Menschen, die migrieren, erfahren und durchleben: die Migrationskrise.

„Die frisch eingereisten Migrantinnen und Migranten stehen besonders zu Anfang aufgrund der fremden Sprache unter einem großen psychischen Druck. Die prägenden Erfahrungen, die verarbeitet werden müssen, sind die Entwertung des Bekannten und Beherrschten, Kontrollverlust und Angst“ (Stölting-Richert 2000, S. 257, zitiert nach Schweckendiek 2009, S. 230).

Lernen in einer Krisensituation ist zwar nicht von Anfang an zum Scheitern verurteilt, braucht aber eine gewisse Sensibilität der Umgebung und auch das Wissen über diesen Zustand. *„Migration bringt einen massiven Objektverlust mit sich und löst somit eine psychische Krise aus. Das Vertraute wie die*

Sprache, die Umgebung, das Essen, die Musik, die Menschen, die Geräusche und Gerüche, Haltungen und Werte ist mit einem Schlag nicht mehr vorhanden – die neue Umgebung ist fremd“ (Kronsteiner 2003, S. 65-66).

Nach Ruth Kronsteiner (2003) lässt sich diese Krise in drei Phasen einteilen: die Phase des kulturellen Zusammenstoßes, die Phase der Deorganisation und die Phase der neuen Identität.

Phase 1 wird als Kulturschock beschrieben und führt zu einem massiven Verlust des Vertrauten. Diese Phase ist von Gefühlen wie Angst, Trauer, Abwehr, Verzweiflung und Sehnsucht nach dem Verlorenen gekennzeichnet und führt bei den Betroffenen zu Selbstisolation, Idealisierung der verlassenen Umwelt, zu einer Pseudoanpassung (Assmilation) und/oder zu heftigen Stimmungsschwankungen (vgl. Kronsteiner 2003, S. 67 f.). Phase 2 ist der Trauerprozess, der sich mit dem Verlust der Heimat, des Bekannten und Vertrauten befasst. Der Trauerprozess führt zu einer Wiederherstellung der Identität und zu einer realistischen Sichtweise der verlorenen und der neuen Kultur. Phase 3 ist der Abschluss des Trauerprozesses. Voraussetzung dafür ist eine Umwelt, die Sicherheit, Geborgenheit und Kontinuität herstellt. Ergebnis dieser Phase ist ein gewachsenes Selbst, das durch zwischenmenschliche Interaktion in der Aufnahmegesellschaft reflektiert wird. Wird der Trauerprozess nicht abgeschlossen, kommt es nach Kronsteiner zu einer Fixierung in der ersten oder zweiten Phase.

Das charakteristische dieser Migrationskrise ist der massive Objektverlust, der abrupt eintritt. Dieser Verlust löst das Gefühl der Verlassenheit und eine Krise aus, die mit Trauer, Wut und Schuldgefühlen verbunden ist. In solch einer Lebenssituation ist es auch nicht verwunderlich, wenn nicht der gewünschte Lernerfolg eintritt. Nach Kronsteiner ist die Kenntnis von der Migrationskrise notwendig, *„um nicht vorschnell zu pathologisieren“* (Kronsteiner 2003, S. 281). Plutzar hält fest, dass die Migrationskrise weder in der Forschung noch in Sprachprogrammen berücksichtigt wird, obwohl die Auswirkung auf den Spracherwerb anerkannt ist. Es sollte aber berücksichtigt werden, dass die Lernenden nicht immer im gleichen Maße dazu bereit sind, sich mit der fremden Sprache auseinanderzusetzen (vgl. Plutzar 2010).

Natürlich lässt sich der Spracherwerb in der Migration nicht allein auf die Migrationskrise reduzieren. Dieser Aspekt scheint aber in Bezug auf die Zielgruppe doch relevant zu sein, da ich schon des öfteren im Unterricht, Erfahrungen mit „Lernverweigerern“ oder „unterrichtsresidenten“ Lernenden gemacht habe und keine Erklärung dafür hatte.

2.2.2.4. Handlungsorientierter und kommunikativer Unterricht

Die Kommunikative Wende in den 70er-Jahren führte zu einer Neuorientierung im Unterricht, im Speziellen, im Sprachenunterricht. War man vor knapp fünf Jahrzehnten von Strukturalismus und Behaviorismus als Bezugswissenschaft für den Sprachenunterricht überzeugt, weiß man heute, dass das Formulieren von grammatisch richtigen Sätzen nicht das einzige Sprechlernziel sein kann. Durch die Erkenntnis, dass Sprechen Handeln ist, veränderten sich die Perspektiven im Sprachunterricht. Ziel ist das Erwerben sprachlicher Kompetenz im Sinne Chomskys, erweitert um eine pragmatische Ebene.

Hans –Eberhard Piepho ist es zu verdanken, dass das Konzept der kommunikativen Kompetenz im Sprachunterricht Einzug gefunden hat. Durch sein damals neues Unterrichtskonzept, das sich auf Habermas bezieht, werden Äußerungen nicht mehr als richtig oder falsch beurteilt, sondern dahingehend, ob sie gelingen oder misslingen. *„Hauptziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ist also nicht die Vermittlung von – sprachlichen bzw. landeskundlichen – Kenntnissen (darauf hatte sich die GÜM konzentriert) sondern die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache)“* (Neuner 2000. S. 85). Die Sprechenden müssen somit mehr erreichen als bloße Sprachkompetenz, sie müssen kommunikative Kompetenz erreichen, die weitaus komplexer ist.

„Kommunikative Kompetenz ist die umfassende Fähigkeit eines Sprechers, kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern, d.h. die Bedeutung und die Absicht in oder hinter einer Äußerung bzw. einem Text aufzufassen und eigene Absichten wirksamer Weise sprachlich auszudrücken. Diskurstüchtigkeit erweist sich darin, dass ein Sprecher bewusst kommunikativ handelt und in der Lage ist, seine sprachlichen Mittel zu problematisieren und notfalls anzupassen und zu variieren, um die Verständigung zu verbessern und zu vertiefen“ (Piepho 1974, S. 8).

Das bedeutet, dass die Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen als Lernziel im Sprachunterricht im Zentrum steht. Aus diesem Grund ist der Unterricht nicht mehr nach den Mustern der Grammatik-Übersetzungsmethode, der audiolingualen-Methode oder der audiovisuellen-Methode zu gestalten, sondern muss sich auf Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit beziehen und Realitätscharakter haben (vgl. Piepho 1974, S. 10-11).

Was bedeutet dies für Deutschintegrationskurse?

Der Unterricht muss realitätsnah gestaltet werden, um dem Ziel Sprache als Handeln gerecht zu werden. Die Lernenden dürfen nicht als Objekt betrachtet werden, das mit möglichst viel Input versorgt wird, den es dann möglichst wortgetreu wiedergibt. Die Lernenden sollen befähigt werden, Äußerungen von sich zu geben, die sie auch tatsächlich inhaltlich ausdrücken möchten (vgl. Krumm 2001, S. 62). *„Demnach müssen Inhalte so gewählt werden, dass bei jedem Kommunikationsanlass Persönlichkeitsvariablen wie Urteilsvermögen, Vorwissen, Emotionen, soziale Herkunft, Intentionen und Betroffenheit eine Rolle spielen können“* (Krumm 2001, S. 62).

Zusammenfassend sind für einen Unterricht nach dem kommunikativen, handlungsorientierten Ansatz, der Prinzipien und keine Methode liefert, folgende Punkte (vgl. Neuner 2000, S. 104-105 und Barkowski 2007, S. 161) zu beachten: Inhalte, die dem Lernenden etwas bedeuten, beeinflussen unter Einbeziehung der verschiedenen Lebenswelten die Motivation. Die Lernenden sollen als aktive PartnerInnen im Lernprozess betrachtet werden, wodurch spezifische Weiterbildungs- Freizeit- und/oder Emanzipationsinteressen bedient werden. Das Sprachhandlungsangebot soll sich an Bedürfnissen des kommunikativen Alltags orientieren und die Sozialformen im Unterricht dementsprechend gestaltet werden (Partner-, Einzel- oder Gruppenarbeit). Die Unterrichtenden sind „HelferInnen“ im Sprachlernprozess und unterstützen den Erwerb von Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein. Mit offenen

Lehrmaterialien soll auf die Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten der Lernenden eingegangen werden.

Um eine umfassende kommunikative Kompetenz zu entwickeln, sollte der Unterricht möglichst vielfältig gestaltet werden, das bedeutet den Einsatz von unterschiedlichen Materialien und Medien. Authentische Texte und verschiedenste Sprechansätze, die für Lernende Relevanz haben, sollten von den Unterrichtenden angeboten werden. Diese sollten sich an der Lebenswirklichkeit der Lernenden orientieren. *„Insbesondere sind auch Übungen und Aufgaben einzusetzen, die ganzheitlich alle Sinne ansprechen oder spielerisches Lernen gestatten“* (Buhlmann 2005, S. 10).

2.3. Spannungsverhältnis: „IV“ – guter Unterricht

Das Spannungsverhältnis „IV“-guter Unterricht soll im Folgenden diskutiert werden. Es soll aufgezeigt werden, dass die Integrationsdebatte, wie sie im öffentlichen Raum täglich zu verfolgen ist, auf falschen Vorstellungen von Integration basiert und auf einer falschen Zielsetzung beruht (vgl. Barkowski 2008, S. 16-18). Ich meine, dass wir es in der Diskussion rund um Integration mit mindestens zwei Missverständnissen zu tun haben. Missverständnis 1 ist das Verständnis von Integration als Assimilation und einseitige Anpassungsleistung. Missverständnis 2 betrifft die Gleichung: „Integration = beherrschen der Landessprache“.

2.3.1. Missverständnis 1: Integration als Anpassungs- und Leistungsprozess

Die falsche Vorstellung, Integration als Assimilation bzw. Anpassung zu verstehen, *„ist dadurch charakterisiert, dass eine einseitige Integrationsleistung seitens der hinzukommenden Mitglieder erfolgt bzw. gefordert wird“* (Barkowski 2008, S. 17). Der Fokus liege dadurch auf dem Erwerb der Mehrheitssprache, was nach Barkowski ein falscher Ansatz sei, da er dazu führe, *„die unzweifelhaft große Bedeutung einer soliden und gefestigten deutschsprachlichen Kompetenz auf Seiten der ImmigrantInnen*

dahingehend zu überschätzen und zu überdehnen“ (Barkowski 2008, S. 17), dass die nicht-deutschen Muttersprachen ignoriert würden und als „privater Luxus“ und „Verhinderungsfaktor“ für erfolgreichen Zweitspracherwerb und gelingende Integration angesehen wären. Barkowski schlägt ein alternatives Verständnis von Integration und Sprache vor, dass Integrationsprozesse ins Zentrum rückt und Sprachkompetenz als einen von vielen, die Integration beeinflussenden Faktoren versteht. Integration wäre demnach von sogenannten Integrationsvariablen abhängig und als wechselseitiger Prozess in der Gesamtgesellschaft zu verstehen. Die Faktoren, die den Verlauf von Integrationsprozessen beeinflussen und die zentral sind für gelingende oder scheiternde Integration, sind nach Barkowski die Gelegenheit zu bzw. die Teilnahme an sozialer Partizipation, eine Partizipationskompetenz, der Status einer Person und das Integrationsvermögen bzw. die Integrationsbereitschaft. Das bedeutet, dass die Gelegenheiten zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen von der Mehrheitsgesellschaft gegeben werden müssten, z.B. in Bezug auf das Wahlrecht, um Partizipationskompetenz zu erlangen und „integrative Effekte“ erzeugen zu können (vgl. Barkowski 2008, S. 20).

Dieser Auffassung folgend wären Sprachkurse auch meiner Meinung nach als ein Angebot anzusehen und könnten den natürlichen Spracherwerb unterstützen, *„indem sie zu sprachlichen Erkundungen anregen und alltägliche Sprachgebrauchserfahrungen produktiv verarbeiten“* (Plutzar 2010). Sprachkurse und das Bestehen einer Prüfung dürfen aber aus sprachenrechtlicher und ethischer Sicht nicht als Maßstab für „positive Integrationsleistungen“ herangezogen werden und in keinem Fall losgelöst von den o.a. Integrationsvariablen als aufenthaltsrechtliche Parameter fungieren.

2.3.2. Missverständnis 2: Integration = beherrschen der Landessprache

„Sprich Deutsch und du gehörst zu uns!“ lautet der provokante Titel eines Beitrages zur Bestandsaufnahme der Österreichischen Sprachenpolitik und war eine der ersten Reaktionen auf die verpflichtenden Deutschkurse für

ZuwandererInnen. Gefordert wurde eine grundlegende Überarbeitung des österreichischen Modells „Integrationsvertrag“ (vgl. Boeckmann, Eder, Furch, Plutzar 2003, S. 56). Dies ist zwar geschehen, aber an der Forderung nach und der Verpflichtung zu Deutschkenntnisnachweisen hat sich nichts geändert. Und tatsächlich könnte man diesen Satz zum Leitmotiv der österreichischen Integrationspolitik machen, denn Sprachförderung für Migrantinnen wird noch immer mit der Förderung des Erwerbs der Sprache Deutsch gleichgesetzt (vgl. Blaschitz, de Cillia 2008, S. 2). Muttersprachen und andere Zweit- oder Drittsprachen werden in Sprachförderprogrammen nicht berücksichtigt.

Personen aus sprach- und bildungswissenschaftlichem, sowie sprachenpolitischem Kontext wie z.B. Krumm, de Cillia oder Plutzar, um nur einige zu nennen, haben immer wieder laut ihre Bedenken gegenüber dieser „Vereinbarung“ und Verpflichtung geäußert, indem sie den verpflichtenden Charakter unter Androhung weitreichender Sanktionen als sprachdidaktisch kontraproduktiv beschrieben haben, den Einheitskurs und Einheitstest für unterschiedliche Zielgruppen als nicht erwachsenengerecht beschrieben haben und aufzeigen, dass z.B. informelles Lernen in diesem System keinen Platz hat (de Cillia 2007, Krumm 2002, Plutzar 2008).

Verena Plutzar, Mario Rieder und Sebastian Schuhmacher haben nach dem Inkrafttreten der sogenannten „IV“ eine Plattform gegründet. Das Netzwerk Sprachen Rechte hat sich zum Ziel gesetzt, für die Wahrung von Sprachenrechten einzutreten.

Bezugnehmend auf Maßnahmen zum Deutscherwerb erwachsener Migrantinnen verfasste das Netzwerk Sprachenrechte (2010) eine Stellungnahme, die sich wie folgt zusammenfassen lässt: Das Motto der aktuellen Integrationspolitik „Integration durch Sprache“ führt sich durch die sogenannte „IV“ ad absurdum und kommt einer „Selektion durch Sprache“ gleich. Nicht alle ZuwandererInnen müssen gleichermaßen ihre Integration durch eine Sprachprüfung nachweisen. Der Erwerb einer Sprache kann nicht zeitlich befristet werden und ist kein Produkt eines Kurses oder einer standardisierten Prüfung, sondern ein Prozess, der durch positive

Sprachkontakte, eine stabile Lebenssituation und lernendenzentrierte Kursangebote gefördert werden kann. Sprache und Bildung sind gesellschaftliche Teilbereiche, die nicht in den Zuständigkeitsbereich des Innenministeriums fallen sollten, Bildung ist keine Angelegenheit der „inneren Sicherheit“ (vgl. Netzwerk Sprachenrechte 2010).

Nach Krumm modelliert die sogenannte „IV“, Integration als einseitigen Prozess (vgl. Krumm 2005), dies dient, wie es auch aus oben beschriebenen Gründen sichtbar wird, keiner nachhaltigen Festigung der Zweitsprache, sondern kann, wie schon mehrmals ausgeführt, zu einer Ablehnungshaltung führen. Vielmehr müssen andere Faktoren in den Mittelpunkt rücken, die nach Barkowski den Zweitsprachenerwerb beeinflussen: zielgerichtete Lernangebote, Förderung der Muttersprachen und gelebte Sprachpraxis. Mit Barkowski lässt sich sagen, dass dem Sprachunterricht *„die Rolle zukommt, den ersten Anstoß zur Entwicklung von zielsprachlicher Kommunikationsfähigkeit zu geben, dass aber daraus allein keine nachhaltige Sprachkompetenz erwächst, sondern diese erst durch ausreichende und erfolgreiche Sprachpraxis entwickelt wird“* (Barkowski 2008, S. 25).

2.3.3. „Guter“ Unterricht unter „schlechten“ Voraussetzungen

Unterrichtenden in Deutsch-Integrationskursen kommt die Aufgabe zu, eine Brücke zu schlagen. Eine Brücke zwischen den gesetzlichen Anforderungen, den Diskursen, die über Integration geführt werden und dem Angebot, das sie den Lernenden in den Kursen zur Verfügung stellen. Die gesetzliche Verpflichtung kann von Unterrichtenden nicht aufgehoben werden die optimale Unterrichtsgestaltung kann die Verpflichtung nicht umgehen und die Lernenden müssen der Verpflichtung nachkommen.

Unterrichtende könnten sich, indem sie das Integrationsverständnis der sogenannten „IV“ und der dahinterstehenden Politik hinterfragen, für komplexe und umfassende Integrationskonzepte einsetzen. Unterrichtende könnten die von Barkowski beschriebenen komplexen und umfassenden Integrationskonzepte bei der Gestaltung ihres Unterrichts berücksichtigen und

so den Integrationsprozess unterstützen und gemeinsam mit den Lernenden gestalten. Denn die Unterrichtenden „sind oft die ersten und manchmal auch längere Zeit die einzigen Ansprechpartnerinnen für Migrantinnen und werden mit großen und kleinen Sorgen konfrontiert“ (Plutzer 2006, S. 109).

Durch Einbeziehung des Wissens über die Komplexität von Integrationsprozessen in die Unterrichtswirklichkeit könnte es gelingen, die Fähigkeiten der Zuwanderinnen zu fördern, die sie benötigen, um sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen. Diese Fähigkeiten sind nicht rein sprachlicher Natur, sondern beinhalten auch verschiedene Formen des Lernens, die das Selbsthilfepotential der Migrantinnen steigern sollen (vgl. Buhlmann 2005, S. 5).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „guter“ Unterricht unter „schlechten“ Voraussetzungen stattfinden kann, wenn er lebenslanges Lernen fördert und so ZuwandererInnen eine Startbegleitung anbietet, damit diese gleichberechtigt an der Gesellschaft partizipieren können. Um es mit anderen Worten auszudrücken: Unterricht ist dann gut, wenn er eine nachhaltige Sprachförderung anstrebt.

2.4. Qualität in Deutsch-Integrationskursen

In diesem Kapitel soll durch die Zusammenführung der erarbeiteten Qualitätsdefinition und der ausgearbeiteten Merkmale des Sprachunterrichts im Rahmen der sogenannten „IV“, dargestellt werden, was ich unter Qualität verstehe und warum ich mich für diese Qualitätskriterien entschieden habe.

Qualität lässt sich nach dem oben Beschriebenen bestimmen, indem zunächst dargestellt wird, was in Bezug auf die gegebenen Voraussetzungen unter Qualität verstanden wird, um im Weiteren Indikatoren festzulegen, mit denen diese Qualität überprüft werden kann.

Es soll der Versuch unternommen werden, Qualitätsansprüche festzumachen, indem ich auf die oben beschriebenen Merkmale der Deutschkurse im Rahmen der sogenannten „IV“ Bezug nehme und daraus die Anforderungen an den Unterricht formuliere. Dadurch wird nach Krumm (vgl. Krumm 1999, S.

8) der fachlich-qualitative Aspekt von Unterricht in die Qualitätsüberlegungen einbezogen.

„Die Stärke dieses Ansatzes zur Qualitätssicherung liegt darin, daß bereits der Diskussionsprozess zur Erarbeitung von Qualitätskriterien Transparenz und Reflexivität innerhalb eines Instituts herstellt und damit ein erster, VIELLEICHT DER ENTSCHEIDENDE, Schritt zu Qualität getan ist“ (Hervorhebungen im Original, Krumm 1999, S. 8).

Qualität in Deutsch-Integrationskursen findet statt, so meine These, wenn man erstens berücksichtigt, dass DaZ-Unterricht gekennzeichnet ist *„durch die besonderen Ziele und Einstellungen der Lerner sowie durch ihre individuellen, meist nicht vorhersehbaren Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Lerner in den Unterricht einbringen und die nutzbar gemacht werden müssen“* (Buhlmann 2005, S. 6) und zweitens die sich aus den Rahmenbedingungen ergebenden Kriterien berücksichtigt werden. Die Kriterien lauten:

1. Einbeziehung der mehrsprachigen Realität der Lernenden
2. Orientierung an erwachsenenpädagogischen Anforderungen
3. Ausrichtung auf nachhaltige Sprachförderung

Diese Auflistung stellt weder Absolutheitsansprüche, noch will ich diese Kriterien als unwiderrufbar verstanden wissen. Sie beziehen sich auf die spezifische Unterrichtssituation in Deutsch-Integrationskursen, sind jederzeit für bestimmte Lernendengruppen erweiterbar. *„Lehrer und Lehrerinnen können sich, was ‚guten‘ Unterricht betrifft, nicht auf Rezepte stützen, sondern müssen von Fall zu Fall selbst herausfinden, welches Verhalten für die jeweiligen Lernenden und in der konkreten Situation angemessen ist und einen positiven Einfluß auf das Lernen hat“* (Krumm 1999, S. 5). Somit müssen diese Kriterien immer wieder hinterfragt werden und neuerlichen Prüfungen unterzogen werden. Ich werde die Kriterien für die Ausarbeitung eines Analyseschemas (siehe Kapitel 2.5) heranziehen, das bei einer Unterrichtsbeobachtung erprobt (siehe Kapitel 3.2.4) und im Anschluss reflektiert (siehe Kapitel 3.2.5) werden soll.

Zunächst möchte ich allerdings, in Anlehnung an Buhlmann 2005, die ähnliche Anforderungen erarbeitet hat, erläutern was ich unter den angeführten Kriterien verstehe.

ad 1) Die Lernenden sind bereits mindestens in einer Sprache, aber oft auch in mehreren Sprachen kompetent und verfügen dadurch über Sprachkönnen, Sprachwissen und den Zugang zu verschiedenen Sprachwelten. Im besten Fall kann an dieses Vorwissen angeknüpft werden, indem alle Sprachen der Lernenden im Unterricht Platz haben. Die Akzeptanz und die Präsenz der Muttersprache fördert den Zweitsprachenerwerb (vgl. Buhlmann 2005, S. 7) und nimmt die Lernenden in ihrer mehrsprachigen Realität wahr und vermittelt Wertschätzung und Anerkennung.

ad 2) Die Orientierung an erwachsenenpädagogischen Anforderungen setzt voraus, dass den Unterrichtenden bewusst ist, dass die Teilnehmenden sich hinsichtlich ihrer Sozialdaten und Lernbiographien unterscheiden und dadurch auch unterschiedliche Zugänge zum Lernen haben. Sie sind berufstätig, besuchen eine Schule, sind arbeitslos oder befinden sich in einer Ausbildung. Das bedeutet, dass auch die Motivationen hinsichtlich des Deutschkursbesuches unterschiedliche sind und diese erstrecken sich von freiwillig oder beruflich motiviert, über sozial oder kulturell motiviert (vgl. Raasch 2007, S. 219), bis hin zur unfreiwilligen Teilnahme, da durch die „IV“ „motiviert“. Die LernerInnengruppen sind durch extreme Heterogenität gekennzeichnet was eine Herausforderung für die Unterrichtenden darstellt. Mit der Heterogenität umzugehen, wird als TeilnehmerInnenorientierung bezeichnet. Nach Buhlmann bedeutet das, dass *„die eigene Identität, möglichst auch die eigene Muttersprache, die eigenen Vorerfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Lernprozess einbezogen und nutzbar gemacht werden“* (Buhlmann, 2005, S. 7).

ad 3) Unter nachhaltiger Sprachförderung verstehe ich einen Unterricht, der im Sinne des lebenslangen Lernens Lernstrategien und Arbeitstechniken anbietet und kommunikative Kompetenz und Handlungsmöglichkeit fördert. Diese

erworbenen Kompetenzen können dann auch außerhalb des Klassenzimmers eingesetzt werden. Buhlmann charakterisiert folgende sechs Lernzugänge: selbstgesteuertes Lernen, lebensnahes Lernen, ganzheitliches Lernen, handlungsorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen und reflektierendes Lernen. Durch die Konfrontation mit den verschiedenen Lernstrategien wird Selbstständigkeit und Selbstverantwortung gefördert und es werden Schlüsselkompetenzen entwickelt (vgl. Buhlmann 2005, S. 8), die für die Partizipation am gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Leben erforderlich sind.

Die Inhalte der oben ausgearbeiteten Kriterien sollen nun in ein Analyseschema fließen, dazu werde ich mich an Beobachtungsbögen von Kaufmann (2007) und Ziebell (2002) orientieren.

2.4.1. Analyseschema: Kriterien für „qualitativen“ Unterricht

Bei einer Beobachtung des Unterrichts kann der Fokus auf den Lernenden oder den Unterrichtenden liegen. Ich erstelle ein Analyseschema, dass sich auf die Aspekte des LehrerInnenverhaltens bezieht, dass aber ebenso Bezüge zu den Lernenden herstellt. Das ist erforderlich, weil das Lehrerverhalten in Wechselwirkung mit den Lernenden steht. Wenn z.B. der Aspekt der Mehrsprachigkeit betrachtet wird, ist es wichtig, die Sprachen der TeilnehmerInnen zu erheben, um Schlüsse aus dem Lehrerverhalten ziehen zu können.

In erster Linie geht es aber darum, was Unterrichtende durch ihre Unterrichtsgestaltung zur Qualitätsentwicklung beitragen können, denn *„bei der Qualitätsentwicklung geht es wesentlich um die Verbesserung der Lernmöglichkeiten der Teilnehmenden. Sie sollten daher aus einer Logik gelungenen Lernens gestaltet werden, die als reflexiver Modus aller Qualitätsmaßnahmen gilt“* (Zech 2008, S. 14-6).

In der Analyse beziehe ich mich auf drei Teilbereiche und beobachte das methodische Vorgehen der Unterrichtenden. Mehrsprachigkeit, TeilnehmerInnenorientierung und die Vermittlung von Handlungskompetenz stehen im Zentrum der Analyse. Die Analysebögen orientieren sich an Kaufmann (2007) und Ziebell (2002).

Analyseschema Mehrsprachigkeit

U...Unterrichtende TN...TeilnehmerIn	Notizen
Welche Sprachen sind vertreten?	
Ist die/der U selbst mehrsprachig? Verwendet die/der U andere Sprache/n als Deutsch? Wenn ja, wie werden sie eingesetzt und warum?	
Sprechen die TN in ihren Muttersprachen miteinander oder verwenden sie eine „lingua franca“? Wie reagiert die/der U?	
Fördert die/der U die Verwendung der Muttersprachen/Sprachen der TN in konkreten Situationen? Wenn ja, wie, wann und warum?	
Macht die/der U Sprachvergleiche oder stellt Verbindungen zu den Muttersprachen her? Wenn ja wie und warum?	
Werden interkulturelle Themen aufgegriffen? z.B. Migrationserfahrungen der TN, Vielfalt/Vergleich verschiedener Kulturen....	

Analyseschema „Teilnehmerorientierung“

U...Unterrichtende TN...Teilnehmende	Notizen
Wird das Vorwissen der TN aktiviert? Wenn ja, wie und warum?	
Werden die verschiedenen Lebenswelten und die eigenen Erfahrungen der TN in den Unterricht einbezogen? Wenn ja, wie und warum?	
Spricht die/der U einzelne TN an und bezieht sie konkret in das Thema ein. Wenn ja, wie und warum?	
Fördert die/der U Team- und Gruppenarbeiten? Wenn ja, mit welchem Zweck?	
Geht sie/er auf TN-Interessen ein?	

Analyseschema „Vermittlung von Handlungskompetenz“

U...Unterrichtende TN...Teilnehmende	Notizen
Werden „echte“ Sprechanlässe angeboten? Wenn ja, welche?	
Wird die Eigenständigkeit der TN unterstützt? Wenn ja, wie? Sind individuelle Lösungswege erlaubt?	
Werden verschiedene Übungsformen angeboten?	
Werden authentische Materialien eingesetzt?	
Steigert die/der U das sprachliche Selbstbild der TN durch Lob, Verstärkung, Anerkennung ...	
Bietet die/der U verschiedene Lernstrategien an? Macht er/sie Vorschläge, wie geübt, gelernt werden kann? z.B verschiedene Lern- und Arbeitstechniken...	

2.5. Qualitätssichernde Maßnahmen

Vorstellungen von „gutem Unterricht“ sind häufig subjektive Theorien wie z.B.: Unterricht ist gut, wenn die Schüler etwas lernen. Unterricht ist gut, wenn das Thema interessant ist. Unterricht ist gut, wenn der Lernprozess richtig strukturiert ist. Durch diese Theorien könne man, nach Krumm (1999), zu dem Schluss kommen, dass es etwas wie fixierte Standards gibt, die abfragbar sind und die „guten Unterricht“ von „schlechtem Unterricht“ unterscheidbar machen. Da aber die *„Lernenden und die Voraussetzungen, Bedingungen, Situationen und Ziele, unter denen Lernen stattfindet, so verschieden sind,“* gibt es kein Lehrendenverhalten, *„das in allen Unterrichtssituationen in gleicher Weise angemessen und erfolgreich ist“* (Krumm 1999, S. 5) Aus dieser Tatsache schließe ich, dass sich zur Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität Methoden anbieten, die möglichst offen, gestaltbar und für die verschiedensten Lehr- bzw. Lernsituationen einsetzbar sind und sich auf konkrete Problemstellungen beziehen lassen.

Ich selbst begann mich mit Qualitätssicherung zu befassen, als ich auf der Suche nach einer geeigneten Methode war, die Einsamkeit als freie Dienstnehmerin in der Erwachsenenbildung zu überwinden. Als ich zu unterrichten begann, war ich freie Dienstnehmerin und dadurch nicht an eine gewisse Institution gebunden, sondern verbrachte meinen Arbeitsalltag an unterschiedlichen Institutionen. In der Auseinandersetzung mit meiner Rolle als Unterrichtende und im Umgang mit Problemen und Herausforderungen des Unterrichts, fehlte oft der Austausch mit KollegInnen bzw. das optimale Setting dafür. Bei der Suche nach Möglichkeiten, diese Lücke zu schließen, stieß ich auf ein Modell, das Verena Plutzar und Susan Norris für die Kursleitenden an den Wiener Volkshochschulen entwickelt hatten: „Intervision: Professionalisierung durch reflexive Praxis.“ Im Jahr 2000 und 2001 boten sie ein Seminar zu diesem Thema für VHS-SprachkursleiterInnen an und dokumentierten ihre Erfahrungen in Thomas Fritz (Hg.) *„Wessen Sprache – lernen. Beiträge zur Autonomie und Sprachpolitik.“* Diese Aufzeichnungen weckten mein Interesse an Intervision und „Cooperative Development“, denn

diese Methode bietet lösungs- und ressourcenorientierte Ansätze (vgl. Norris/Plutzar 2003/ Hrubesch/ Wurzenrainer 2007) zur Problemlösung und kann als Lern- und Arbeitsform für Unterrichtsentwicklung und als Grundlage zur Entwicklung von fachlicher Expertise dienen (Norris und Plutzar 2003/Hrubesch und Wurzenrainer 2007).

Die Kennzeichen und der Nutzen von Intervision werden im nächsten Kapitel dargestellt, um auszuarbeiten, wie dieses Model der Beratung von Unterrichtenden eingesetzt werden kann.

2.5.1. Intervision: kollegiale Beratung

Der Begriff Intervision wird im Folgenden als Oberbegriff für kollegiale Beratungskonzepte verwendet und steht im Gegensatz zu Beratungssettings unter supervisorischer Begleitung. Intervisionen selbst finden ohne externe Fachpersonen statt.

Ich möchte einige grundlegende Gedanken der Intervision aufgreifen, um zuerst die Vorteile von kollegialer Zusammenarbeit auszuarbeiten und im Anschluss drei Modelle, in denen Intervision eingesetzt wird, vorstellen.

Intervision ist eine kollegiale Beratungsform, mit der konkrete Problemstellungen systematisch gelöst werden können. Wichtig ist, dass die Personen einen gemeinsamen beruflichen Fokus haben und gleichrangig sind. In dieser Gruppe hat jede beteiligte Person die Möglichkeit, eine Frage-bzw. Problemstellung einzubringen (vgl. Lippmann 2009, S. 17-18), die sich z.B. auf den Unterricht, die Rolle als Unterrichtende oder Handlungsweisen im Unterricht bezieht. In jedem Fall muss Intervision freiwillig, aber auch verbindlich sein.

Was ist der Vorteil?

Durch die Arbeit in Intervisionsgruppen oder Intervisionsteams profitieren sowohl die Individuen, als auch die Gesamtorganisation. Unterrichtende erhöhen ihre Professionalität durch Reflexions- und Wahrnehmungserweiterungsprozesse, die durch diese Arbeitsweise in Gang

kommen und erleben eine Entlastung durch Einfühlung und Anteilnahme der Kollegen und Kolleginnen (vgl. Lippmann 2009, S. 17-20). Für die Gesamtorganisation steckt der Vorteil in den relativ günstigen Weiterbildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten, da nicht immer externe ExpertInnen zu Rate gezogen werden müssen (vgl. Lippmann 2009, S. 21).

Wie kann diese Beratungsform eingesetzt werden?

Dieses Modell der Lösungsfindung könnte in LehrerInnenteams eingesetzt werden, um Unterricht vor- und nachzubesprechen, gemeinsam zu planen und zu reflektieren oder auch um konkrete Unterrichtssituationen zu diskutieren.

Intervision kann Supervision und andere professionelle Beratungssettings nicht ersetzen und ist nicht der Schlüssel für alle Probleme. Die teilnehmenden Personen sind in der Regel keine ausgebildeten Beratungspersonen und oft auch selbst von dem zu bearbeitenden Problem betroffen. Trotzdem bin ich der Meinung, dass das Potential aller KollegInnen genutzt werden sollte, um optimale Bedingungen für den Unterricht und in weiterer Folge für Unterrichtende und Lernende zu schaffen.

Was kann Intervision leisten?

Durch Intervision kann ein Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven (unterschiedlichen Zugänge der einzelnen Lehrpersonen) betrachtet werden und mehrere mögliche Lösungswege (da unterschiedliche Lösungsstrategien) können ausgearbeitet werden.

„Gerade weil wir als Lehrer meinen, wir verstünden genug vom Unterrichten, und uns würden wichtige Dinge schon auffallen, reicht die Selbstbeobachtung nicht aus; daneben brauchen wir die Irritation durch fremde Beobachter, der ungewohnte Fragen stellt und Dinge wahrnimmt. Und wir brauchen neben der Konfrontation mit eigenem Unterricht auch die Verunsicherung und Bereicherung durch ganz andere Unterrichtsverfahren unserer Kollegen...“ (Krumm 1982, S. 1, zitiert nach Ziebell 2002, S. 106, da das Zitat aus einem unveröffentlichten Manuskript entnommen wurde und so nicht zugänglich ist.)

2.5.1.1. „Cooperative Development“

Norris und Plutzar haben in Anlehnung an Julian Edges „Cooperative Development: professional self-development through cooperation with colleagues“ ein Intervisions-Modell entwickelt und erprobt. Diesem Modell liegt folgende Vorstellung von Persönlichkeitsentwicklung zu Grunde: persönliche Entwicklung findet dann statt, wenn eine andere Person unterstützend dazu beiträgt, sich der eigenen Vorstellungen und Gedanken bewusster und klarer zu werden. In Bezug auf ein Problem werden Unklarheiten und Unsicherheiten gemeinsam durchdacht. Dies passiert in einem Gespräch, das der Person, die das Problem formuliert, mehr Gesprächsraum einräumt als dem/der GesprächspartnerIn. Es agieren demnach eine Erzählerin/ein Sprecher (im Folgenden S) und eine ZuhörerIn/ein Zuhörer (im Folgenden Z). Der/die S formuliert sein/ihr Anliegen und der/die Z hilft bei der Entwicklung der Gedanken, um das Erfahrene zu verarbeiten und weitere Schritte für eine Lösung zu planen (vgl. Norris/Plutzar 2003, S. 150-151). Nach Norris und Plutzar stellt das Modell „Cooperative Development“ Techniken zur Verfügung, mit denen sich Kursleitende weiterentwickeln und verbessern können, *„um die beste Kursleiterin zu werden, die man sein kann“* (Norris/Plutzar 2003, S. 162). Die beste Kursleiterin zu werden, die man sein kann, ist auch mein Ziel und ein ausschlaggebendes Moment für diese Arbeit. *„Das Lernen durch die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen und Ideen, indem sie so ausgesprochen und formuliert werden müssen, dass sie eine/e anderer/e versteht“* (Norris/Plutzar 2003, S. 150) wird gefördert. Aus diesem Grund möchte ich das Modell des „Cooperative Development“ auf die Probe stellen und im praktischen Teil meiner Arbeit einsetzen.

Ich werde mich im Folgenden am Text von Norris und Plutzar orientieren und die Fertigkeiten für das Gesprächsmodell dem Originaltext (Edge 1992) entnehmen.

Das Modell des „aktiven Zuhörens“ setzt sich aus sechs Fertigkeiten (vgl. Norris/Plutzar 2003 S. 152 -154) zusammen, die je nach Bedarf vom Zuhörer eingesetzt werden können und die Grundlage für ein „intensives Gespräch“ bilden:

1. aufmerksames Zuhören (attending)
2. widerspiegeln (reflecting)
3. fokussieren (focusing)
4. thematisieren (thematizing)
5. herausfordern (challenging)
6. Vergleiche ziehen (disclosing)

„*Attending*“ gestaltet sich in der Art, dass Z durch seine/ihre Körperhaltung signalisiert, dass er/sie aufmerksam zuhört, aber in keinem Fall eine Beurteilung, weder positiv noch negativ, abgibt. „*Non-judgmental acceptance means exactly what it says: equal respect for what the Speaker has to say, regardless of the opinions of the Understander*“ (Edge 1992, S. 23). Die Z müssen sich ihrer nonverbalen Signale bewusst werden. Weder sollte durch zu viele „Oohs! and Aahs!“ übertriebene Zustimmung ausgedrückt werden, noch sollte versucht werden Langeweile zu überspielen, da dies dem/der S ein verunsicherndes Gefühl geben könnte (vgl. Edge 1992, S. 22-24).

„*Reflecting*“ bringt den/die Z in eine aktivere Rolle und lässt sie als Spiegel fungieren, in dem sie das Gehörte zusammenfasst und in eigenen Worten wiedergibt. Dazu verwendet er/sie Satzanfänge wie: „Hab ich das richtig verstanden, dass....“, oder „Wenn ich dich richtig verstehe, dann....“, oder „Wenn du sagst, ..., meinst du dann....“.

„*Focusing*“ unterstützt den/die S zu einem Punkt zu kommen, indem der/die Z aus dem Gesagten etwas aufgreift und der/die S als Ausgangspunkt anbietet, oder ihn/sie auffordert etwas auszuwählen, an dem er/sie weiterarbeiten will. Mit Fragen wie: „Du hast von ...gesprochen, möchtest du darauf zurückkommen?“ oder „Möchtest du noch etwas zu ...sagen?“ „*This asks the Speaker to think back and choose a focus for further work*“ (Edge 1992, S. 35).

„*Thematizing*“ erlaubt dem/der Z das Gesagte in Verbindung zueinander zu setzen, wenn er/sie denkt, dass er/sie einen Zusammenhang zwischen zwei erwähnten Aspekten erkannt hat. „*The Understander has brought together two statements made by the Speaker in order to see if there is any thematic relationship between them*“ (Edge 1992, S. 46). Der/die S kann dem

zustimmen und diesen Gedanken aufgreifen und weiterspinnen, oder zurückweisen.

„*Challenging*“ bringt den/die Z in die Position, zwei für ihn/sie widersprüchlich erscheinende Aussagen in Beziehung zu einander zu setzen und ähnlich, wie beim „*thematizing*“ zu einer Stellungnahme aufzufordern.

„*Disclosing*“ komplementiert die Fertigkeiten und räumt dem/der Z die Möglichkeit ein, eigene Erfahrungen zu schildern, „*only to extent that it may be useful to clarify exactly what the Speaker is trying to say*“ (Edge 1992, S. 61).

Nicht immer muss tatsächlich ein Problem Ausgangspunkt dieser Gespräche sein, durchaus können auch gut funktionierende Aspekte des Unterrichts ausgebaut werden. Alles, was einer intensiveren Auseinandersetzung bedarf, kann bearbeitet werden.

Im Anschluss an das „aktive Zuhören“ und die Reflexion des Problems, sollen konkrete Schritte geplant werden, mit denen der Unterricht beeinflusst wird.

„*Das bewusste und reflektierte Verändern des Unterrichts ist der entscheidende Schritt in der Professionalisierung*“ (Norris/Plutzar 2003, S. 155).

Ich möchte meinen Unterricht durch kollegiale Hospitation und/oder Aktionsforschung bewusst und reflektiert verändern. Die nächsten Schritte in dieser Arbeit sind daher die Auseinandersetzung mit kollegialer Hospitation und Aktionsforschung. Das Modell des „aktiven Zuhörens“ könnte als Ausgangspunkt einer kollegialen Unterrichtsbeobachtung herangezogen werden, um z.B. die zu beobachtenden Kriterien festzulegen. Aber auch in den vorbereitenden Gesprächen zu Aktionsforschungsprojekten könnte es dem Finden eines Ausgangspunktes dienlich sein.

2.5.1.2. Kollegiale Hospitation

Hospitation dient in vielen Fällen, der Bewertung von Unterricht: in der Lehreraus- und -weiterbildung, bei Einstellungsverfahren und bei Überprüfungen, die durch Inspektoren oder Inspektorinnen oder den Chef/die

Chefin stattfinden. Kollegiale Hospitation hingegen dient nicht der Bewertung der KollegInnen, sondern soll von einer hierarchisch gleichgestellten Person durchgeführt werden, um Lernmöglichkeiten für beide Unterrichtende anzubieten.

Hospitationen in Ausbildungs- und Überprüfungskontexten und kollegiale Hospitationen unterscheiden sich durch ihre Ziele. Die Beobachtungsintention spielt nach Ziebell 2002 eine wichtige Rolle, wer was warum beobachten möchte muss festgelegt werden. Man unterscheidet zwischen zwei Zielen (Ziebell 2002, S. 12):

1. Lernen als Ziel der Unterrichtsbeobachtung:

- Fortbildung, Beratung und Bereuung von Unterrichtenden
- Austausch und gegenseitige Hilfestellung
- Selbstkontrolle und Selbstfortbildung

2. Beurteilen als Ziel der Unterrichtsbeobachtung

- Bewertung des Unterrichts oder der Unterrichtenden
- Beurteilung der Unterrichtenden

Das bedeutet, dass vor einer Unterrichtsbeobachtung die Zielsetzungen dieser Beobachtung, nämlich Bewertung/Beurteilung oder Beratung, eindeutig geklärt werden müssen.

In unserem Zusammenhang soll die Unterrichtsbeobachtung im Sinne einer professionellen Entwicklung eingesetzt werden und hat daher die kollegiale Beratung zum Ziel. Kollegiale Hospitation

„ist eine Form der professionellen Entwicklung, in der das Wissen, das Können und die Fähigkeiten der Lehrenden genutzt werden, um Aussagen über die Wirksamkeit des Unterrichts von Kolleginnen und Kollegen zu machen. Sie trägt zu einer Neubewertung der eigenen Arbeit und der des Kollegiums bei“ (Schratz/Iby/Radnitzky 2000, S. 100).

Damit kollegiale Hospitation erfolgreich sein kann, sollten nach Ziebell folgende Aspekte berücksichtigt werden: Beide Partner sollten

Sachkompetenz, Taktgefühl und Zurückhaltung mitbringen und unvoreingenommen an die Beobachtung herangehen. Die Beobachtung soll unter beiderseitigem Einverständnis stattfinden und von den Beteiligten ausdrücklich gewünscht sein. Im besten Fall haben sich die Personen gegenseitig für dieses Unternehmen ausgewählt und wechseln die Rolle des/der Unterrichtenden und des/der Beobachtenden in regelmäßigen Abständen. Vor der Beobachtung sollten die Beteiligten sich über die Ansprüche über und Erwartungen an „guten Unterricht“ austauschen und eine gemeinsame Ausgangsbasis finden, d.h. es sollten Beobachtungsaspekte vereinbart werden (vgl. Ziebell 2002, S. 106).

Als Beobachtungstechniken eignen sich „ungesteuertes globales Beobachten“, „von globalen Leitfragen gesteuertes Beobachten“, „gesteuertes gezieltes Beobachten“ aber auch die „gezielte Vorbereitung der Beobachtung“. Für unsere Fragestellung in erster Linie relevant, ist das vorbereitete gezielte Beobachten, da bereits ein Beobachtungs- und Erkenntnisinteresse entwickelt wurde und die Beobachtungskriterien (siehe Analyseschema) formuliert sind:

Beobachtungsintention: Wird das Konzept der Mehrsprachigkeit im Unterricht berücksichtigt?

Beobachtungskriterien: Wird die mehrsprachige Realität der Lernenden im Unterricht aufgegriffen? Wie passiert das? Ist der Unterricht einer nachhaltigen Sprachförderung dienlich, indem er erwachsenenpädagogischen Anforderungen gerecht wird?

2.5.1.3. Aktionsforschung

Der Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit war der Wunsch ein Modell für Unterrichtsentwicklung in Deutsch-Integrationskursen durch kollegialen Austausch zu erarbeiten, um mit dem Druck der sogenannten „IV“ besser umgehen zu können und meine Unterrichtstätigkeit weiterzuentwickeln. Dafür musste ich mich zunächst mit den Rahmenbedingungen meiner Unterrichtstätigkeit auseinandersetzen und herausfinden, ob meine

KollegInnen ebenfalls den Wunsch nach kollegialem Austausch haben. Ich habe das Modell der Aktionsforschung gewählt, da nach Altrichter/Posch 2007 mit ihren Methoden eine systematische Untersuchung beruflicher Situationen durchgeführt werden kann. Im Folgenden möchte ich darstellen, wie das Konzept der Aktionsforschung von Altrichter/Posch charakterisiert wird (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 15-22), um aufzuzeigen, warum dieser Zugang für meinen Untersuchungsgegenstand relevant ist.

Das Konzept der Aktionsforschung besteht darin, dass die Forschung von Personen unternommen wird, die direkt von einer sozialen Situation - in meinem Fall „Unterricht in Deutsch-Integrationskursen“ - betroffen sind. Meine Erfahrungen mit dem Unterrichten in Deutsch-Integrationskursen und dem Zwang der sogenannten „IV“ führten zu der Fragestellung, wie es möglich wäre unter diesem Druck qualitativen Unterricht anzubieten. In der Aktionsforschung werden Fragestellungen aus der Praxis heraus und auf Grund von Erfahrungen, die für die Berufstätigkeit bedeutsam sind, formuliert. Ein weiteres Anliegen der Aktionsforschung ist es, unterschiedliche Perspektiven miteinander zu konfrontieren. Das bedeutet, dass meine Wahrnehmungen mit den Wahrnehmungen meiner KollegInnen verglichen werden sollen, um durch mögliche Abweichungen, oder andere Zugänge der KollegInnen, Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von Handlungsstrategien bilden zu können. Durch Konfrontationen der Wahrnehmungen gelingt die Einbettung meiner individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft, dieser Schritt wird in der Aktionsforschung als entscheidende Bedingung für qualitätvolle Arbeit angesehen. Das Ziel, das mit der Aktionsforschung erreicht werden will, ist

„die möglichst unmittelbare Anwendbarkeit der Ergebnisse auf den eigenen Unterricht: Das durch die Praxisforschung hervorgebrachte Wissen wirkt sich unmittelbar aus auf pädagogisches Handeln, auf die Zielgruppen und erhöht Chancen effektiven und sinnvollen Lernens“ (Prengel 1997, 620)“ (Boeckmann 2007, S. 119).

Daraus schließe ich mit Boeckmann (2007), dass Aktionsforschung nicht die größtmögliche Generalisierbarkeit anstrebt, wie dies in der klassischen Forschung der Fall ist, sondern die Ergebnisse sofort einer neuerlichen Überprüfung in der Praxis unterzogen werden sollen.

2.5.2. Intervision – eine Zusammenfassung

Alle vorgestellten Konzepte bzw. Teilkonzepte gehen davon aus, dass Unterrichtende Interesse haben, ihre Unterrichtsqualität weiterzuentwickeln und sich zu Professionalisieren. Die Methoden sind offen konzipiert, sodass sie sowohl für Problemstellungen als auch für die Weiterentwicklung von bereits „gut funktionierenden“ Unterrichtsmethoden und Konzepten eingesetzt werden können. *„Im optimalen Fall können sie (...) so adaptiert werden dass sie für den jeweiligen Zweck zu neuen Ideen, Methoden und Reflexionen anregen, die der gegebenen Zielstellung bestmöglich entsprechen“* (Schratz/Iby/Radnitzky 2011, S. 96).

Erfahrungs- und Theoriewissen bilden das Fundament für die Unterrichtstätigkeit der Einzelnen. Der Erfahrungsschatz und der theoretische Background der Einzelnen könnten im produktiven Austausch mit KollegInnen zu einem Konglomerat an Erfahrungs- und Theoriewissen werden, und so das Fundament für eine Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf höchstem professionellem Niveau bilden.

„Schließlich sollte Qualitätsentwicklung ein gemeinsamer Lernprozess der Professionellen sein, die hierbei ihre Fähigkeiten, ihre Persönlichkeit und ihre soziale Kooperation weiterentwickeln (...) Darüber hinaus sollte Qualitätsentwicklung der Rückgewinnung der Selbstbestimmung der Profession über die Definition ihrer Qualitätsstandards dienen“ (Zech 2008, S. 14-7).

Um dies zu gewährleisten, werden die oben beschriebenen Konzepte in einem Aktionsforschungsprojekt erprobt, um zukünftig Intervision als qualitätssichernde Maßnahme nach Bedarf einzusetzen.

3. PRAXIS

3.1. Rahmenbedingungen im Forschungsfeld

Im folgenden Kapitel werde ich die Institution Interface Wien GmbH, eine gemeinnützige Einrichtung der Stadt Wien, vorstellen. Die Handlungsfelder und die Aufgaben der Institution werden beschrieben, um in Anschluss daran einen Einblick in das pädagogische Konzept der Jugendbildungswerkstatt (im folgenden JBW) zu geben und die Rahmenbedingen für die Zielgruppe und die Unterrichtenden zu beschreiben. In diese Darstellung fließen meine Erfahrungen als Unterrichtende, meine Tätigkeit in der Kursorganisation und der Jahresbericht 2011 der Interface Wien GmbH ein.

Im September 2008 wurde die gemeinnützige Interface Wien GmbH als Nachfolgeeinrichtung des Vereins Interface gegründet. Interface Wien wird von der Stadt Wien, nämlich der Magistratsabteilung 17 für Integration und Diversität gefördert und gliedert sich in drei Abteilungen, die Startbegleitung mit verschiedenen Schwerpunkten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund anbieten. Die Abteilungen haben folgende Aufgabengebiete:

- **Jugendbildungswerkstatt (JBW):** Deutschkurse mit Start- und Niederlassungsbegleitung für junge Erwachsene von 15 bis 21 Jahren
- **Eltern Kinder (EKI):** Sprachlern- und Bildungsangebote für Frauen, Eltern und schulpflichtige Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren
- **Startbegleitung für Asylberechtigte (SfA):** gezielte Beratung für anerkannte Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte

Interface Wien sieht seine Aufgabe in der Förderung, der gesamtgesellschaftlichen Integration von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Die Bildungs-, Informations- und

Beratungsmaßnahmen sollen die Basis- und Schlüsselkompetenzen verbessern und die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einer gleichgestellten Partizipation in der Gesellschaft stärken.

Das Forschungsfeld, nämlich sowohl die Institution, die Kolleginnen als auch die zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung angemeldeten KursteilnehmerInnen sind mir sehr vertraut, da wir sehr eng zusammen arbeiten und ich es auch als Teil meiner Arbeit als Unterrichtende sehe, zu den KursteilnehmerInnen ein gutes Verhältnis aufzubauen, um eine angenehme Lernsituation zu schaffen.

In meinem Tätigkeitsfeld der Kursorganisation sehe ich es als meine Aufgabe die optimalen Bedingungen für die Unterrichtenden und Teilnehmenden zu schaffen, dies betrifft sowohl Gruppenzusammenstellung, Kurszeiten, Wochenstundenausmaß, Raumauswahl, Unterrichtsmaterial etc. Kurz gesagt, alle den Unterricht betreffenden Rahmenbedingungen innerhalb der Organisation. Um dies zu ermöglichen, ist ein regelmäßiger Austausch mit KollegInnen wichtig.

Aus oben Ausgeführtem wird ersichtlich, dass ich selbst auch Teil des Forschungsfeldes bin und dadurch u.a. meine Objektivität beeinträchtigt werden könnte, allerdings versucht Aktionsforschung,

„die Beteiligten am Unterricht – und hier in erster Linie die Lehrkräfte, obwohl es auch Konzeptionen von Aktionsforschung für Lernende gibt – zu Subjekten der Unterrichtsforschung zu machen, die nicht nur die Forschungsfrage finden und die Forschung selbst vor Ort durchführen, sondern auch die dabei gewonnen Erkenntnisse unmittelbar wieder in ihre eigene Praxis einfließen lassen“ (Boeckmann 2007, S. 116).

Die Grundidee dieser Arbeit, nämlich die Unterrichtenden und die Lernenden vom Druck der sogenannten „IV“ zu entlasten, entstand im Jahr 2009, als Interface Wien noch zertifizierter Kursträger des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) war und das Hauptaugenmerk auf TeilnehmerInnen lag, die nach 300 Unterrichtseinheiten eine Prüfung auf dem Niveau A2

ablegen mussten. Das ergab sich daraus, dass die JBW von 2008 bis Ende 2011 als zertifizierter Kursträger des ÖIF mit der Abhaltung von Deutschintegrationskursen beauftragt war und ca. 80 % der TeilnehmerInnen die sogenannte „IV“ erfüllen mussten. Seit 01.01.2012 ist die JBW akkreditiertes Bildungsinstitut der Initiative Erwachsenenbildung und somit eine Basisbildungsmaßnahme. Der Wechsel der Auftrag- und FördergeberInnen und die Änderung der Bildungsmaßnahme von Deutsch-Integrationskurs zu Basisbildung führte zu folgenden Änderungen: Die Sprachkurse sind für die TeilnehmerInnen kostenlos und die individuellere Betreuung und Beratung der TeilnehmerInnen durch Sozialbegleitung und BildungsberaterInnen ist in einem größeren Ausmaß möglich. Die maximale Gruppengröße wurde von 15 Teilnehmerinnen auf 10 Teilnehmerinnen reduziert.

Auch die letzte Änderung des NAG und das Urteil des Verwaltungsgerichtshofes über das Assoziationsabkommen zwischen Türkei und Österreich haben zu Änderungen in der JBW geführt: die Zielgruppe hat sich im Laufe des letzten Jahres verändert. Der Großteil der Teilnehmerinnen ist nicht „IV“-verpflichtet, sondern nimmt freiwillig am Deutschkurs teil. Nach wie vor aber schließen die Teilnehmerinnen die Sprachkurse mit einer Prüfung ab, einige weil sie müssen andere weil sie wollen. Nach wie vor besteht für manche der Druck, ihren Aufenthalt durch eine Sprachprüfung zu legitimieren. Nach wie vor besteht für die Unterrichtenden der Druck, die Teilnehmerinnen entsprechend vorzubereiten. Nach wie vor besteht die Gefahr, dass die Sprachkurse zu Prüfungsvorbereitungskursen degenerieren. Aus diesen Gründen ist es nach wie vor wichtig, qualitätssichernde Maßnahmen einzusetzen und alle Ressourcen für Unterrichtsplanung und Reflexion zu nutzen. Im Folgenden werde ich das Konzept der JBW, die Zielgruppe und die Unterrichtenden beschreiben, um damit eine Brücke zum Aktionsforschungsprojekt zu schlagen und ein mögliches Modell zu entwickeln.

3.1.1. Konzept der Jugendbildungswerkstatt

In einem Anmeldegespräch wird sowohl die sprachliche Einstufung vorgenommen, als auch ein informatives Gespräch über die Bedingungen am Institut (Anwesenheitspflicht, Kursdauer etc.) und die Bedürfnisse der Jugendlichen (Kurszeiten, Kursintensität etc.) geführt.

Die JBW bietet Deutschkurse, in mehreren Modulen, zu jeweils 100 Unterrichtseinheiten (50 Minuten/Einheit) an. Die einzelnen Module gliedern sich in vier Grundkurse (von Niveau A1 bis zum Niveau A2) und spezifische Kursmaßnahmen (von Niveau A2 bis zum Niveau B1). Die Stufenbezeichnungen der Module orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER).

3.1.1.1. Curriculum

Die Grundkurse der JBW sind lernendenzentriert und kommunikativ ausgerichtet. Die Unterrichtenden arbeiten mit einem eigens für die Zielgruppe entwickelten Curriculum, das auf langjähriger Erfahrung mit DaZ-Unterricht und der Zielgruppe beruht. Das Curriculum wurde auf Basis des Rahmencurriculums der MA17 entwickelt und orientiert sich am Prüfungssystem des ÖSD. Bei der Entwicklung sind wir davon ausgegangen, dass in der Regel 400 Unterrichtseinheiten benötigt werden, um das Sprachniveau A2 zu erreichen. Es nimmt Bezug auf die Alltagsbedürfnisse der jugendlichen TeilnehmerInnen und berücksichtigt die Mehrsprachigkeit der Lernenden. Neben der sprachlichen Progression ist auch die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen ein Ziel des Unterrichts. Dies wird dadurch ermöglicht, dass der Sprachunterricht mit Angeboten der Sozial-Bildungs- und Kreativbegleitung nach dem Konzept „Sprache Plus“ ergänzt wird.

3.1.1.2. Sprache Plus

Dieses Konzept beinhaltet, wie der Name zeigt, etwas Zusätzliches zum Sprachkurs: Kreativbegleitung und Sozial- und Bildungsberatung. Darunter kann man sich Folgendes vorstellen: 20 der 100 Unterrichtseinheiten stehen für Aktivitäten, die über den „reinen“ Deutschunterricht hinausgehen, zur Verfügung. Diese werden entweder im Teamteaching von KursleiterIn und KreativtrainerIn oder Sozial- und BildungsberaterIn geplant und ausgeführt, oder finden im Rahmen von Exkursionen, Projekten und den Sprachunterricht ergänzenden Maßnahmen statt. Beispiele sind etwa gemeinsames Einkaufen und Kochen, T-Shirts-Bedrucken, Videos-Produzieren oder eine Zeitschrift zu gestalten. Sinn dieser Aktivitäten ist es, das Sprachlernen aus dem Klassenzimmer herauszunehmen, das im Kurs Gelernte anzuwenden und Raum für sprachliches Handeln anzubieten. Die Inhalte der Maßnahmen beziehen sich auf das Curriculum und greifen die Themen des Sprachunterrichts auf. Konkret kann man sich das so vorstellen: das Thema der Unterrichtseinheit ist „Essen und Trinken“. Die Teilnehmenden sollen befähigt werden, auf Deutsch einzukaufen und gängige Lebensmittel sollen als Grundwortschatz erarbeitet werden. Konkret wird dies umgesetzt, in dem die Lernenden gemeinsam mit KursleiterIn und Kreativbegleitung tatsächlich einkaufen und kochen. Die Lernenden überlegen gemeinsam was gekocht wird und schreiben eine Einkaufsliste mit den nötigen Zutaten, besorgen die Lebensmittel und treffen sich anschließend in der Küche, um das Gericht zuzubereiten und im Anschluss gemeinsam eine Mahlzeit einzunehmen.

Die Jugendlichen haben auch die Möglichkeit, Einzelberatungen durch SozialberaterIn oder BildungsberaterIn in Anspruch zu nehmen, um Hilfestellungen in verschiedenen Bereichen (von der Wohnungssuche bis zum Schulplatz oder bei Schwierigkeiten in sozialen Bereichen) zu bekommen.

3.1.2. Zielgruppe

Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 25 Jahren waren von 2008 bis Ende 2011 Zielgruppe der JBW. Sowohl Jugendliche die zur „IV“ verpflichtet waren, als auch Jugendliche die Asylberechtigt oder subsidiär schutzberechtigt sind, zählten dazu. Jugendliche die zur „IV“ verpflichtet waren, machten den Großteil der LernerInnengruppe aus, wodurch das Absolvieren einer Prüfung am Ende des Sprachkurses im Zentrum des Interesses stand.

Durch die Änderung des NAG und das Urteil über die Auslegung des Assoziationsabkommen ging die Gruppe der „IV“-Verpflichteten KursbesucherInnen stark zurück. Waren bis 31.12.2011 fast 80 Prozent der KursteilnehmerInnen „IV“-pflichtig, sind es im Jahr 2012 nur mehr ca. 20 Prozent. Viele TeilnehmerInnen haben aus eigener Motivation das Ziel, den Deutschkurs mit einer Prüfung und einem Diplom abzuschließen.

Im Jahr 2011 haben 896³ Jugendliche die Sprachkurse bei Interface in Anspruch genommen. Die Stärksten Gruppen sind dabei afghanische, serbische und türkische Staatsbürgerinnen mit dem Aufenthaltsstatus Familienangehörige/r, Niederlassungsbewilligung oder Asylberechtigte/r bzw. subsidiär Schutzberechtigte/r.

3.1.3. Unterrichtende

Die Unterrichtenden bei Interface Wien haben verschiedene Zugänge zu ihrer Unterrichtstätigkeit. Dies liegt daran, dass KollegInnen verschiedene Ausbildungen und Schwerpunkte in ihren bisherigen Bildungsbiographien gesetzt haben, unterschiedliche Berufserfahrungen mit unterschiedlichen Zielgruppen gemacht haben und natürlich auch unterschiedliche Charakterzüge in ihrer Lehrendenpersönlichkeit zum Ausdruck bringen.

³ Statistik Jahresbericht 2011 Interface Wien, S.11.

Das Team setzt sich aus PädagogInnen zusammen, die entweder langjährige Erfahrung mit dem Unterrichten in DaZ-Kursen oder dem Unterrichten an Regelschulen haben. Ein breites Spektrum an Ausbildungen und Berufserfahrungen ist vertreten. In ihren Grundausbildungen sind sie Bildungsberaterin, Psychologin, Lebens- und Sozialberater, Dolmetscherin, Pädagogin, Germanistin, Berufsorientierungstrainerin, Volksschullehrerin, Linguistin oder Slawistin. Die MitarbeiterInnen werden den Forderungen von Plutzar (2006) gerecht, die ausarbeitet, dass Unterrichtende von Deutsch-Integrationskursen über eben diese Ausbildungen verfügen müssten, um das geforderte Ziel „Integration“ in Deutsch-Integrationskursen zu verwirklichen. Auch sämtliche im „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache der Magistratsabteilung 17 der Stadt Wien“ formulierten Ziele der Deutsch-Integrationskurse, nämlich soziale, sozio-kulturelle, sozial-psychologische, sprachliche und kommunikative Zielsetzungen können fachspezifisch umgesetzt werden.

3.2. Aktionsforschungsprojekt

Durch den Universitätslehrgang „Sprache und Kultur“, der erstmals im Wintersemester 2009/10 stattfand, hatte ich die Möglichkeit, ein Aktionsforschungsprojekt (siehe Weinberger 2009) durchzuführen, dass sich mit dem Thema „Gemeinsame Reflexion des DaZ- Unterrichts“ befasste. Diese Aktionsforschung möchte ich hier reflektieren, da ich mich im Laufe meiner Diplomarbeit nicht nur mit der praktischen Seite der Aktionsforschung sondern auch mit der theoretischen Seite befasst habe und das Wissen über Aktionsforschung nun für diese Arbeit fruchtbar mache. Außerdem werde ich das vergangene Projekt als Ausgangspunkt für eine weitere, im Rahmen dieser Arbeit durchzuführende Aktionsforschung nutzen.

3.2.1. Ausgangspunkt

Zu Beginn dieser Arbeit stand ein Prozess, der von Altricher/Posch als

„Entwicklung und nähere Klärung eines Ausgangspunktes für die Forschung“ bezeichnet wird und für den folgende Methoden vorgeschlagen werden: Brainstorming, Analysegespräche, Gespräch mit kritischen FreundInnen, graphische Rekonstruktionen und das Ordnen von Erfahrungen mit dem Untersuchungsgegenstand innerhalb verschiedener Kategorien (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 52-95). *„Lassen Sie Ihre Gedanken möglichst frei fließen und schreiben Sie Ihre ersten spontanen Assoziationen in Stichworten nieder“* (Altrichter/Posch 2007, S. 63). Die oben zitierte Freiheit der Gedanken, spiegelt sich auch im Forschungsprozess einer Aktionsforschung: *„Aktionsforschung versucht das Dogma der fixen Hypothese, die während eines traditionellen empirischen Forschungsprojekts nicht angetastet werden darf, zu vermeiden und innerhalb des Forschungsprozesses für die weiterführenden Informationen offen zu sein“* (Altrichter/Posch 2007, S. 69). Der Forschungsprozess wird nun fortgesetzt, indem ich die bereits dokumentierte Aktionsforschung (Weinberger 2009) als Ausgangspunkt für eine weitere Aktion und Reflexion heranziehe, um damit dem Merkmal „längerfristiger Forschungs- und Entwicklungszyklus“ einer Aktionsforschung (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 17) gerecht zu werden. Die Vorgehensweise wird in den folgenden Kapiteln dargestellt.

3.2.2. Gespräch mit einer kritischen Freundin

Das Gespräch mit einer „kritischen Freundin“, das nach Altrichter/Posch eingesetzt werden kann, wenn man für den Untersuchungszeitraum keine KollegInnengruppe zur Verfügung hat oder wenn die zeitlichen Ressourcen es nicht zulassen, kann auch mit einer Einzelperson durchgeführt werden, mit der man ein gutes Gesprächsklima und eine gewisse Vertrauensbasis hat (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 89).

Ich möchte ein Modell für die Qualitätssicherung im Berufsalltag ausarbeiten, das auch tatsächlich eingesetzt werden kann. Aus diesen Gründen habe ich mich für die Vorgehensweise entschieden, die Aktionsforschung im Tandem mit einer Kollegin durchzuführen. Die längerfristige praktische Umsetzung ist

so gewährleistet, da terminliche Schwierigkeiten auf ein Minimum reduziert werden können. Ein Merkmal der Aktionsforschung ist auch, dass die Methoden ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg aufweisen (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 15).

Mit dem folgenden Gespräch soll die aufgestellte Hypothese überprüft werden und der Forschungsausgangspunkt festgelegt werden. Altrichter/Posch 1998 geben methodische Vorschläge zur näheren Klärung von Forschungsausgangspunkten (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 80-95), eine Methode ist das Analysegespräch in einer Gruppe. *„Dieses Verfahren erlaubt es, sich wichtiger Merkmale von Situationen, die erforscht werden sollen, bewußter zu werden und das Verständnis ihrer Zusammenhänge zu vertiefen“* (Altrichter/Posch 1998, S. 81). Folgende Vorgehensweise wird für das Analysegespräch vorgeschlagen:

1. Die Person, die die Situation analysieren möchte, schildert den Sachverhalt.
2. Durch Fragen der Kollegin, soll ein umfassendes, möglichst stimmiges Bild der Situation erstellt werden. Regeln für dieses Setting sind: kritische Äußerungen und Lösungsvorschläge sind nicht erlaubt.
3. Drei Arten von Fragen sind für die Situationsanalyse geeignet:
 - Konkretisierungen (z.B. die Bitte ein Beispiel zu schildern)
 - Fragen zum gedanklichen (theoretischen) Hintergrund
 - Fragen zur Systemerweiterung

Ich habe mit einer Kollegin ein Gespräch nach den oben dargestellten Regeln durchgeführt, um den Status quo zu erheben:

ad 1) Schilderung des Sachverhalts: Durch die laufende Auseinandersetzung mit Intervision und kollegialen Beratungsformen habe ich festgestellt, dass ich diese Art des kollegialen Austauschs gerne

weiterhin zu nutzen. Bin ich mit diesem Wunsch allein, oder kannst du dir diese Art des Austausches auch vorstellen?

ad 2) Fragen zur Situationsanalyse: Was bedeutet Intervision genau? Welche Modelle von kollegialen Beratungsformen kennst du? Wie hast du dir das konkret vorgestellt? Gibt es Regeln für kollegialen Austausch? Kann ich mir die Kollegin aussuchen, mit der ich zusammenarbeite? Wird das dokumentiert und für alle sichtbar gemacht?

Ziel des Gesprächs war es, von meiner Kollegin zu erfahren, welche Vorstellungen sie zum Thema „professioneller Austausch mit einer Kollegin“ hat, und festzustellen, ob die Bereitschaft für dieses kollegiale Unternehmen gegeben ist und wir eine Aktionsforschungspartnerschaft eingehen wollen. Auf Grund des Gesprächs hat sich herausgestellt, dass ich mit meinem Wunsch nicht alleine bin und die Umsetzung erfolgen kann.

3.2.3. Sammlung von Daten

Die Daten, die dieser Aktionsforschung zu Grunde liegen, beruhen auf einer „Sammlung bereits vorliegender Daten“ (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 125), nämlich auf dem Aktionsforschungsprojekt, das ich im Lehrgang „Sprache und Kultur“ durchgeführt habe, auf der schriftlichen Ausarbeitung im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit, auf dem entworfenen Analyseschema und auf dem Gespräch mit der „kritischen Freundin“.

3.2.4. Analyse der Daten

Die gesammelten Daten können nach Altrichter/Posch nach verschiedenen Analysemethoden ausgewertet werden. Ich habe mich für eine konstruktive Analysemethode entschieden und werde ein Datenresümee verfassen, *„um einen ersten Überblick zu bekommen, was die Daten im Hinblick auf die*

Forschungsfragestellung bieten“ (Altrichter/Posch 2007, S. 193). Zur Erinnerung an die Fragestellung wird sie hier nochmals wiedergegeben:

Inwiefern kann Intervention als qualitätssicherndes Instrument in Deutschintegrationskursen in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden?

Das Datenresümee soll Folgendes beinhalten (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 194):

1. In welchem äußeren Rahmen (Kontext) wurden die Daten gesammelt?
2. Was sind die wichtigsten Sachverhalte?
3. Zu welchen Forschungsfragen sagt das Datenmaterial am meisten aus?
4. Welche neuen Fragen legt das Datenmaterial nahe?
5. Was ist der nächste Schritt?

ad 1) Die Daten wurden in einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen der Deutsch-Integrationskurse gesammelt, es wurde versucht, alle Betroffenen einzubeziehen, indem der Fokus sowohl auf den Lernenden als auch auf den Unterrichtenden lag.

ad 2) Ich habe argumentiert, dass Deutsch-Integrationskurse erfolgreich sein könnten, wenn sie eine nachhaltige Sprachförderung unterstützen und freiwillig absolviert würden. Da die Freiwilligkeit nicht gegeben ist, sollten Unterrichtende die komplexen Integrationsprozesse bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen, indem sie auf mehrsprachige Realität der Lernenden eingehen und erwachsenenpädagogischen Anforderungen gerecht werden. Im Weiteren habe ich Modelle vorgestellt, durch die Qualität gesichert werden kann und die Aktionsforschung selbst als geeignete Methode identifiziert, da sie sowohl die Gesprächsanalyse „Cooperative Development“, als auch Unterrichtsbeobachtung impliziert.

ad 3) Da die Kriterien, die für Qualität sprechen von mir aufgestellt wurden, ist es wichtig andere Meinungen einzubeziehen. Vermuten KollegInnen Qualität auch in diesen Kriterien?

ad 4) Der nächste Schritt ist, das erarbeitete Analyseschema zur Unterrichtsbeobachtung einzusetzen und Qualitätskriterien mit der Kollegin abzustimmen. Im Anschluss daran werde ich das Analyseschema reflektieren und einen Ausblick geben.

Nach der Analyse der Daten werden Handlungsstrategien entworfen, die unter anderem Folgendes forcieren können: Organisation kollegialer Praxisberatung zur Stützung von Entwicklungsprozessen und die Gestaltung bildungspolitischer Stellungnahmen, in denen z.B. auf die ungünstigen Rahmenbedingungen eingegangen wird oder gezeigt wird, dass freiwilliges Lernen viel erfolgreicher sein kann (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 235).

3.2.5. Entwicklung von Erfolgsindikatoren

In Kapitel 2.4.1 wurden Qualitätskriterien aufgestellt, die im Rahmen der Aktionsforschung überprüft und weiterentwickelt werden sollen. Diese Überprüfung setzt nach Altrichter/Posch Erfolgsindikatoren voraus, die im Anschluss beschrieben werden. Handlungsstrategien sind dann „erfolgreich“ wenn sie zu einer längerfristigen Verbesserung der Situation führen, ohne, dass negative Nebenwirkungen eintreten (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 253). Im Anschluss finden sich die ausgearbeiteten Analyseschemen, die durch die Erfolgsindikatoren ergänzt wurden. Altrichter/Posch unterscheiden fünf Typen von Erfolgsindikatoren: Input-, Prozess-, Output-, Outcome-, und Akzeptanzindikatoren (vgl. Altrichter/Posch S. 2007, S. 107). Im Rahmen dieser Arbeit stelle ich Input- und Prozessindikatoren auf. Typische

Instrumente, um die Indikatoren zu überprüfen, sind nach Altrichter/Posch Checklisten und Beobachtungen.

Die Analyseschemen entsprechen den Checklisten und die Beobachtung wird im Rahmen der Hospitation durchgeführt.

Erfolgsindikatoren „Mehrsprachigkeit“

U...Unterrichtende TN...Teilnehmende	Erfolgsindikatoren
Welche Sprachen sind vertreten?	U und TN nehmen die Sprachenvielfalt/Mehrsprachigkeit der Gruppe bewusst wahr.
Ist die/der U selbst mehrsprachig? Verwendet die/der U andere Sprache/n als Deutsch? Wenn ja, wie werden sie eingesetzt und warum?	U zeigt Interesse an den Sprachen der TN, U „lernt“ die Muttersprachen der TN, wie z.B. Begrüßen, Verabschieden, Bitte, Danke, etc. U fragt nach, wie heißt das auf Punjabi, Farsi, etc.
Sprechen die TN in ihren Muttersprachen miteinander oder verwenden sie eine „lingua franca“? Wie reagiert die/der U?	TN setzen ihre Muttersprachen/andere Sprachen in bestimmten Situationen ein.
Fördert die/der U die Verwendung der Muttersprachen/Sprachen der TN in konkreten Situationen? Wenn ja, wie, wann und warum?	U vermittelt Anerkennung gegenüber den TN-Sprachen. Bei Team- oder Gruppenarbeiten wird explizit auf die Verwendung der Muttersprache hingewiesen.
Macht die/der U Sprachvergleiche oder stellt Verbindungen zu den Muttersprachen her? Wenn ja, wie und warum?	U geht auf unterschiedliche Merkmale der Sprachen ein.
Werden interkulturelle Themen aufgegriffen? z.B. Migrationserfahrungen der TN, Vielfalt/Vergleich verschiedener Kulturen....	Die TN bringen sich persönlich ein, die Interessen und Anliegen der TN werden zum Thema des Unterrichts.

Erfolgsindikatoren „Teilnehmerorientierung“

U...Unterrichtende TN...Teilnehmende	Erfolgsindikatoren
Wird das Vorwissen der TN aktiviert? Wenn ja, wie und warum?	TN bringen sich persönlich ein, die Interessen und Anliegen der TN werden zum Thema.
Werden die verschiedenen Lebenswelten und die eigenen Erfahrungen der TN in den Unterricht einbezogen? Wenn ja, wie und warum?	Die Interessen und Anliegen der TN werden zum Thema. TN handeln und sprechen als sie selbst.
Spricht die/der U einzelne TN an und bezieht sie konkret in das Thema ein. Wenn ja, wie und warum?	Die Interessen und Anliegen der TN werden zum Thema.
Fördert die/der U Team- und Gruppenarbeiten? Wenn ja, mit welchem Zweck?	TN lösen Aufgaben gemeinsam, z.B., diskutieren, Text produzieren, Präsentation vorbereiten, etc.
Geht sie/er auf TN-Interessen ein?	U spricht TN direkt an und/oder reagiert auf TN-Interessen, indem sie diese aufgreift und in den Unterricht einbezieht

Erfolgsindikatoren „Vermittlung von Handlungskompetenz“

U...Unterrichtende TN...Teilnehmende	Erfolgsindikatoren
Werden „echte“ Sprechanlässe angeboten? Wenn ja, welche?	Die TN sprechen und handeln als sie selbst.
Wird die Eigenständigkeit der TN unterstützt? Wenn ja, wie? Sind individuelle Lösungswege erlaubt?	Entdeckendes Lernen wird gefördert, z.B. Aufstellen von gramm. Regeln. Die TN reflektieren ihre Lösungswege gemeinsam mit der/dem U
Werden verschiedene Übungsformen angeboten?	Der Unterricht ist abwechslungsreich: Gruppenarbeitsphasen lösen Einzelarbeit und Teamarbeit ab. Die verschiedenen Fertigkeiten werden trainiert.
Werden authentische Materialien eingesetzt?	Authentische Materialien, wie z.B. Zeitungsartikel, Prospekte, Nachrichtenausschnitte, Bilder etc. werden eingesetzt.
Steigert die/der U das sprachliche Selbstbild der TN durch Lob, Verstärkung, Anerkennung ...	Die U lobt, z.B. das hast du gut gemacht, sehr schön, die Hausübung hast du sehr gut gemacht, schaut wie toll TN „xy“ die Aufgabe gelöst hat, etc.
Bietet die/der U verschiedene Lernstrategien an? Macht er/sie Vorschläge, wie geübt, gelernt werden kann? z.B verschiedene Lern- und Arbeitstechniken...	Lernmaterial trägt dazu bei, dass TN selbstständig arbeiten können, z.B. Projektarbeit, U fördert Einsatz von Wörterbuch, TN entnehmen Informationen aus verschiedenen Medien z.B. Internet

3.2.6. Handlungsstrategie entwickeln

„Die Klärung der Situation, eben die Problemanalyse, die wir durch den Forschungsprozess unternehmen und die uns zu einer (neuen) Situationseinschätzung führt“ (Altrichter/Posch 2007, S. 238), leitet den nächsten Schritt ein, indem auf diesen Grundlagen eine Handlungsstrategie entworfen wird.

Das erarbeitete Analyseschema wird für eine Unterrichtsbeobachtung herangezogen, um zu beobachten, wie die Konzepte „Mehrsprachigkeit“, „TeilnehmerInnenorientierung“ und „Vermittlung von Handlungskompetenz“ im Unterricht Eingang finden, denn dass sie eingesetzt werden, ist der Ausgangspunkt meiner Arbeitshypothese. Im Anschluss daran sollen die Qualitätskriterien mit der Kollegin diskutiert werden.

Diese Unterrichtsbeobachtung soll der Beginn einer Reihe von Interventionen sein und zur Qualitätssicherung beitragen. Ein mögliches Interventions-Modell auf Grundlage der gesammelten Daten soll ausgearbeitet werden und als Anstoß für weitere Aktionsforschungsprojekte oder kollegiale Unterrichtbeobachtungen fungieren.

Ziel dieser Aktion ist es, auf der einen Seite die Kollegin für kollegiale Unterrichtsbesuche zu gewinnen und weitere Aktionen dieser Form zu initiieren. Auf der anderen Seite möchte ich über meinen Forschungsprozess einen zweiten legen, um Differenzen zu entdecken (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 118). *„Forschende Lehrerinnen können Schwächen ihres bisherigen Forschungsvorgehens entdecken und seine Güte steigern, wenn sie es mit „anderen Perspektiven“ der erforschten Situation konfrontieren und dabei entdeckte Diskrepanzen durch weitere Forschung zu klären versuchen“* (Altrichter/Posch 2007, S. 118).

3.2.7. Handlungsstrategie umsetzen

Im Folgenden Teil werden die Voraussetzungen, die Beobachtung und die Nachbesprechung innerhalb der Aktionsforschung dokumentiert.

3.2.7.1. Voraussetzungen

Die Unterrichtsbeobachtung findet unter folgenden Voraussetzungen statt: Die Unterrichtende weiß, dass die Analysebögen im Rahmen meiner Diplomarbeit entwickelt wurden und dass die Unterrichtsbeobachtung ebenfalls in der Diplomarbeit Eingang finden. Die Unterrichtende kennt das Thema meiner Diplomarbeit, kennt aber keine Details. Sie weiß, dass der Fokus meiner Beobachtung auf Mehrsprachigkeit, Teilnehmerorientierung und Vermittlung von Handlungskompetenz liegt. Die einzelnen Beobachtungskriterien wurden aber vor dem Unterricht nicht besprochen, um die Unterrichtende nicht mit meinen Vorstellungen zu beeinflussen.

Die Unterrichtende lädt mich in den Unterricht ein, um das entwickelte Analyseschema zu testen. Die Lernenden wurden informiert, dass ich den Unterricht mitverfolgen werde und sind auch alle damit einverstanden.

Die Lernendengruppe setzt sich wie folgt zusammen: vier Mädchen und vier Burschen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren. Sie kommen aus China, Rumänien, Griechenland, Indien und Serbien. In der Gruppe sind elf Sprachen vertreten: Griechisch, Rumänisch, Ukrainisch, Punjabi, Chinesisch, Englisch, Arabisch, Hindi, Serbisch, Französisch, Spanisch und Deutsch. Die Lernenden beherrschen die Sprachen in den verschiedenen Fertigkeiten unterschiedlich. Manche können eine Sprache nur sprechen, andere wiederum haben sowohl mündliche, als auch schriftliche Fertigkeiten in mehreren Sprachen. Die Unterrichtende selbst ist ebenfalls mehrsprachig, sie zählt Arabisch, Französisch, Englisch und Deutsch zu ihren Sprachen.

Der Unterricht findet täglich von 9:00 bis 12:15 Uhr statt. Der Kurs richtet sich an AnfängerInnen mit Vorkenntnissen und hat das Niveau A1 nach dem GER zum Ziel. Die Lernenden haben m. E. dieses Ziel zu einem großen Teil bereits erreicht.

Ich beobachtete den Unterricht von 9:00 bis 10:30 Uhr. Die Nachbesprechung fand aus organisatorischen Gründen nicht direkt im Anschluss sondern drei Tage später statt.

3.2.7.2. Beobachtung

Mehrsprachigkeit: Die Lernenden kommunizieren, in allen ihnen zu Verfügung stehenden Sprachen miteinander und benutzten Deutsch und Englisch als „lingua franca“. Die Unterrichtende hat im Laufe des Kurses gelernt, verschiedene Anweisungen in den Muttersprachen der Lernenden zu geben, aber auch Begrüßen und Verabschieden hat sie sich angeeignet. Dies ist mir aufgefallen, als sie die griechisch sprechenden TeilnehmerInnen mit einem griechischen Satz darauf hingewiesen hat, dass sie bitte dem Unterricht folgen sollen.

Teilnehmerorientierung: Einzel- und Gruppenarbeitsphasen wechseln ab, die Teilnehmer korrigieren sich gegenseitig. Sie müssen sich immer wieder sprachlich auf ein Thema oder eine Vorgehensweise einigen, da sie in Teams einen Text zu einem ausgewählten Bild verfassen müssen. Die Unterrichtende spricht die TeilnehmerInnen direkt an.

Vermittlung von Handlungskompetenz: Die Lernenden handeln als sie selbst. Die Sprachanlässe fordern die Teilnehmer auf, ihre Vorlieben und Abneigungen auszudrücken. Sie korrigieren sich gegenseitig in der Aussprache. Die Unterrichtende lobt die Lernenden für gute Aussprache. Die Lernenden werden aufgefordert selbstständig das Wörterbuch zu verwenden, um Artikel zu identifizieren.

3.2.7.3. Nachbesprechung

In der Nachbesprechung teilte ich zunächst meinen persönlichen Eindruck über die Gruppe mit und bestärkte meine Kollegin in ihrer Zugangsweise zu den Lernenden. Die Lernatmosphäre ist durchwegs konstruktiv und von

gegenseitiger Wertschätzung gekennzeichnet. Ich habe mich in dieser Gruppe sehr wohl gefühlt und wurde auch willkommen geheißen. In der Nachbesprechung konnte meine Kollegin in alle Beobachtungsaspekte Einsicht nehmen.

Wir wurden uns darüber einig, dass die Kriterien noch expliziter ausformuliert werden müssen, dass in einer Beobachtung nicht alle drei Merkmale beobachtet werden sollen und dass es mehrerer Beobachtungszyklen bzw. gemeinsamer Arbeitsphasen bedarf, um das konkrete „Wie“ der Konzepte auszuformulieren und neue Zugänge zum Konzept „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ auszuarbeiten.

Die Kriterien „TeilnehmerInnenorientierung“ und „Vermittlung von Handlungskompetenzen“ sind bereits so fester Bestandteil der Unterrichtsszenarien, dass wir im Moment keinen Bedarf darin sehen diese weiter zu diskutieren. Natürlich soll weiterhin die Möglichkeit eines Austausches bezüglich der Arbeitstechniken im Unterricht gegeben sein, aber konkret wünschen wir uns für den Aspekt der Mehrsprachigkeit weitere Entwicklungsschritte. Es ist uns ein großes Anliegen, diesen Aspekt genauer zu betrachten, dem zwar durch den sprachlichen Einsatz der Kollegin sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, wofür aber noch konkrete Modelle und Szenarien entwickelt werden müssen, damit dieser Aspekt ebenso selbstverständlich wird wie Teilnehmerorientierung und Vermittlung von Handlungskompetenz. Ein weiterer Punkt, der bei der Diskussion in den Mittelpunkt rückte war, wie KollegInnen mit Mehrsprachigkeit umgehen, die selbst nicht mehrsprachig sind. Konkret, wie ich damit umgehe, da ich neben Deutsch ausschließlich Englisch spreche, aber sonst über kein weiteres Sprachkönnen verfüge, abgesehen von den Begrüßungs- und Verabschiedungsfloskeln, die ich von KursteilnehmerInnen im Laufe meiner Unterrichtstätigkeit gelernt haben. Wir sind uns darüber einig, dass ein Konzept der Mehrsprachigkeit mehr beinhalten muss, als das bloße Begrüßen und Verabschieden.

Ein weiterer Punkt, der uns wichtig erschien, ist die Lernenden in diesen Entwicklungsprozess einzubeziehen, indem wir ein Portfolio auf diesen

Grundlagen entwickeln werden. Da diese Entwicklung den Rahmen der Diplomarbeit überschreiten würde, verlege ich die Portfolioarbeit in meinen Arbeitsalltag und werde mich im Ausblick noch einmal darauf beziehen.

3.2.8. Reflexion der Aktion: Analyseschema

Ziel des Aktionsplans war es, die aufgestellten Qualitätskriterien in einer Unterrichtsbeobachtung einzusetzen und im Anschluss mit der Unterrichtenden zu diskutieren und zu reflektieren.

Die gemeinsame Arbeit an der Unterrichtsentwicklung hat uns beiden sehr großen Spaß gemacht und die gegenseitige Anerkennung unserer Arbeit viel Motivation für die Zukunft geschaffen. Auf Grundlage der Nachbesprechung und meiner Reflexion des gesamten Arbeitsprozesses ergeben sich weitere Hypothesen:

Hypothese 1:

Der Aspekt der Mehrsprachigkeit wird im Unterricht berücksichtigt, aber es fehlen konkrete Arbeitsschritte und neue Zugangsweisen, um dem Konzept einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gerecht zu werden.

Hypothese 2:

Die gemeinsame Arbeit an Unterrichtsentwicklung mit einer Kollegin schafft Motivation und stärkt das Selbstbewusstsein der Unterrichtenden. Es bedarf konkreter Modelle wie, diese Arbeitsgemeinschaften im Arbeitsalltag bestehen können.

Die Überlegungen die dieser Aktion zu Grunde liegen, möchte ich im Folgenden darstellen, um die weiteren Arbeitsschritte zu beschreiben und einen Ausblick zu geben.

3.2.9. Zusammenfassung: Eine weiterte Handlungsstrategie entwickeln

In einem Aktionsforschungsprozess sollte ein weiterer Aktionsplan ausgearbeitet werden. Die Entwicklung eines neuen Aktionsplans wird ebenfalls in den Ausblick verlagert. Die oben dargestellten Ausführungen dienen der Darlegung eines solchen Forschungsprozesses, um die Grundlage für einen längerfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklus zu schaffen.

Durch die gesetzte Aktion sollte eine Kollegin in den Forschungsprozess miteinbezogen werden, um die Ergebnisse zu validieren und dadurch den Gütekriterien von Aktionsforschung gerecht zu werden. Altrichter/Posch verweisen auf die traditionelle empirische Forschung, die Objektivität, Reliabilität und Validität als zentrale Gütekriterien ansieht (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 117) und bilden in Analogie zu ihr, erkenntnistheoretische, pragmatische und ethische Gütekriterien für die Aktionsforschung. Erkenntnistheoretisch ist Aktionsforschung, wenn sie mit anderen Perspektiven konfrontiert wird. Pragmatisch ist sie, wenn sie von PraktikerInnen ohne übermäßigen zusätzlichen Zeitaufwand für die Weiterentwicklung von Praxis genutzt werden kann und ethisch wenn sie mit den pädagogischen Zielen vereinbar ist und den Grundsätzen humaner Interaktion entspricht (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 116-124).

Alle Kriterien wurden erfüllt und ein weiterer Ausgangspunkt für kollegiale Interventionen gesetzt. Die Grundlage für längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen wurde erarbeitet.

3.3. Modell für Intervention

Auf Grund der oben angestellten Überlegungen, ergeben sich folgende Möglichkeiten für ein Interventionsmodell:

„Im Mittelpunkt der Auswertung sollte die Frage stehen, wie die Interessen der Lernenden am besten berücksichtigt werden können“ (Ziebel, 2002, S. 114).

Um dies zu gewährleisten, schlage ich in Anlehnung an Schratz/Iby/Radnitzky folgende Vorgehensweise vor: In fünf Schritten sollen Kriterien festgelegt

werden, an denen sich Qualität erkennen lässt und Indikatoren aufgestellt werden, mit denen überprüft werden kann, ob die angestrebten Ziele erreicht werden. Diese Arbeitsschritte könnten für erste Versuche im Team von zwei KollegInnen unternommen werden, da sich so der Organisationsaufwand in Grenzen hält, aber auch die Möglichkeit gegeben ist, dass sich längerfristige Arbeitspartnerschaften entwickeln können. Die Arbeit und der Austausch mit KollegInnen basiert auf Vertrauen, daher ist es meines Erachtens wichtig, dass die Intervisionen zunächst in Zweierteams stattfinden und die Möglichkeit gegeben ist, herauszufinden, ob diese Arbeitsweise für jeden und jede geeignet ist. Haben sich ArbeitspartnerInnen gefunden, wie weiter oben angeführt -dabei ist es wichtig, dass sich die Partnerinnen freiwillig auswählen- könnte folgendes Szenario (vgl. Schratz/lbyRadnitzky 2011, S. 45-49) durchgeführt werden:

1. Schritt: Fragestellung auswählen bzw. Problemstellung formulieren. Für diesen Schritt, könnte das Gesprächsmodell „Cooperative Development“ herangezogen werden. Schratz/lby/Radnitzky schlagen vor, diese Fragestellung möglichst klein zu halten, da sonst Überforderung bei der Ausarbeitung entstehen könnte. Hat das LehrerInnenteam nun eine Fragestellung formuliert, z.B. „Teilnehmendenorientierung im Unterricht“, sollte es in einem 2. Schritt nach Vorgaben suchen, die für diesen ausgewählten Bereich Gültigkeit haben, um im 3. Schritt, Kriterien festzulegen, die in diesem Zusammenhang von der Arbeitspartnerschaft für geeignet und wichtig erachtet werden. Im 4. Schritt werden die Indikatoren formuliert, mit denen es gelingen soll, zu beurteilen, ob die festgelegten Kriterien erfüllt werden. Die Indikatoren könnten in einem Beobachtungsbogen ausgearbeitet werden, der dann im 5. Schritt in einer kollegialen Unterrichtsbeobachtung als Evaluationsinstrument herangezogen wird. Im besten Fall löst die Auswertung dieses Beobachtungsbogens im Anschluss an den Unterricht eine neue Diskussion aus, wodurch sich das Lehrerteam in einem Aktionsforschungsprozess befindet für den gilt, dass sich Aktion und Reflexion abwechselnd beeinflussen. Die Aktion löst eine Reflexion aus und die Reflexion eine weitere

Aktion. „Der Kreislauf von Reflexion und Aktion ist eigentlich eine - hoffentlich nach ‚oben‘ führende - Spirale, wie“ die Abbildung „versinnbildlicht und er wird bei der Weiterentwicklung der Praxis und der Theorien darüber einige Male durchlaufen“ (Altrichter/Posch 2007, S. 17).

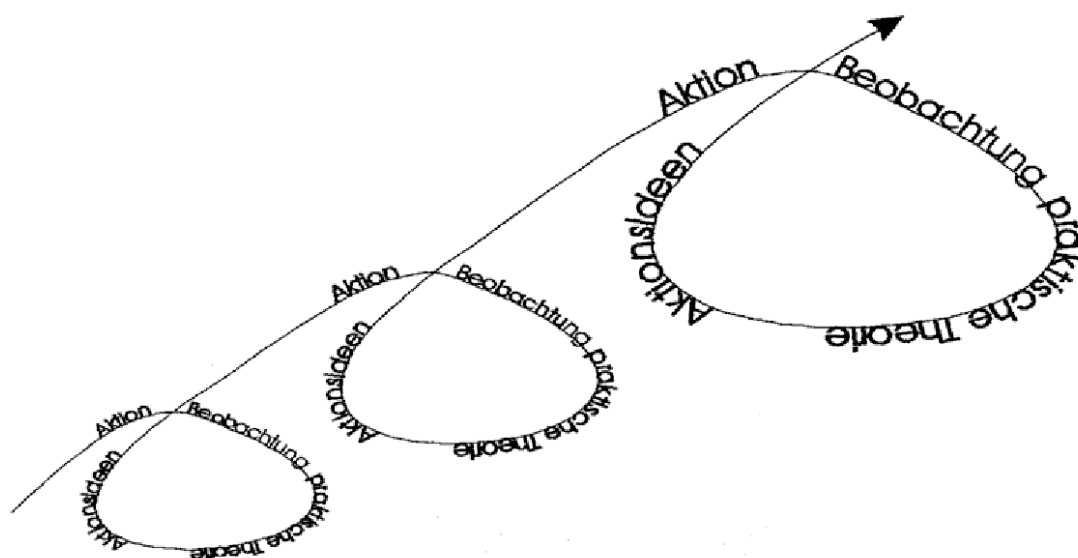


Abbildung aus Altrichter/Posch 2007, S. 17, längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen

Die Ergebnisse dieser Aktionsforschungsprojekte könnten in regelmäßigen LehrerInnensitzungen vorgestellt und dadurch dem gesamten Kollegium zugänglich gemacht werden. Die Darstellung von LehrerInnenwissen wäre gewährleistet und eine „Tradition der Darstellungen des beruflichen Wissens, der eigenen Erfahrungen und des eigenen Nachdenkens“ (Altrichter/Posch 2007, S. 260) innerhalb des Teams und nach außen könnte sich einstellen. Warum ist das wichtig? Altrichter/Posch führen Argumente an, denen ich mich anschließe (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 260-263): Darstellung und Kommunikation von LehrerInnenwissen

- schützt LehrerInnenwissen vor dem Vergessen
- erhöht die Qualität der Reflexion über die Praxis
- ist für den professionellen Umgang mit Teilnehmenden und KollegInnen erforderlich
- stärkt das berufliche Selbstbewusstsein

- verbessert das gesellschaftliche Ansehen
- erweitert die berufliche Autonomie
- ermöglicht begründete bildungspolitische Einflussnahme

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Ausgangspunkte dieser Arbeit waren erstens eine Definition für Qualität in DaZ-Kursen zu finden und zweitens eine Methode zu entwickeln, mit der diese Qualität gesichert werden kann. Im Weiteren sollte aus Sicht der Unterrichtenden ausgearbeitet werden, inwiefern durch die sogenannte „IV“, im speziellen Kontext der Erwachsenenbildung, die Vorgehensweise im Unterricht beeinflusst und wie gegen diese Entwicklung gesteuert werden kann.

Dazu möchte ich folgendes festhalten: Kurse im Rahmen der sogenannten „IV“ degenerieren zu Prüfungsvorbereitungskursen wenn als einziges Ziel eine Sprachprüfung im Vordergrund steht. Integration wird mit Sprachwissen und -können gleichgesetzt und als Anpassungs- und Leistungsprozess verstanden. Dem könnte entgegengesteuert werden, indem Unterrichtende das von Barkowski beschriebene Integrationsverständnis, nämlich die Berücksichtigung der Komplexität der Integrationsprozesse, als Grundlage für ihren Unterricht heranziehen. Dadurch würde der Unterricht erwachsenenpädagogischen Anforderungen gerecht werden und könnte sich an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden orientieren. In einem weiteren Schritt könnte durch den Aspekt der Mehrsprachigkeit, mit Bezug auf eine Mehrsprachigkeitsdidaktik wie Neuner (2009) sie dargestellt hat, eine nachhaltige Sprachförderung erreicht werden. Neuner sieht in der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Weiterentwicklung und Profilierung des kommunikativen Ansatzes und versteht sie als *„didaktisches Konzept des individuellen (plurilingualen) Erlernens von Sprachen im Rahmen des gesteuerten, institutionellen Lehrens“* (Neuner 2009). Entwicklung von Interkultureller Kompetenz ist eines der Ziele einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, diese führe, so Neuner, zu einer *„Horizontenerweiterung' im Bereich der Persönlichkeitsbildung (Entwicklung personaler Identität und sozialer Kompetenz durch Entfaltung von Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, in der Auseinandersetzung mit ,dem Fremden', das durch die jeweils neue Sprache ins Spiel kommt)“* (Neuner 2009). Meines Erachtens

sollte in Deutsch-Integrationskursen ebenfalls eine interkulturelle Dimension (vgl. Neuner 2009) des Lernens und Lehrens berücksichtigt werden und als pädagogische Leitvorstellung fungieren. Eine Möglichkeit wäre, besondere Formen der Textgestaltung zu berücksichtigen, indem mehrsprachige Paralleltexte im Unterricht eingesetzt werden, spezifische Aufgabenstellungen und Übungsformen zu den Sprachsystemen entwickelt werden und spezifische Formen der Anwendung, wie z.B. Entwicklung von mehrsprachigen Kommunikationsstrategien trainiert werden (vgl. Neuner 2009). Wie dies zu bewerkstelligen ist, müsste diskutiert werden und es sollten Überlegungen angestellt werden, wie eine Didaktik der Mehrsprachigkeit konkret für die spezifische Unterrichtssituation in Deutsch-Integrationskursen eingesetzt werden könnte. Um Unterrichtsszenarien zu entwickeln, könnte man die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Methoden zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung heranziehen, denn wie sich im Laufe dieser Arbeit gezeigt hat, sind sie tatsächlich geeignet als qualitätssichernde Maßnahme für Sprachkurse in der Erwachsenenbildung eingesetzt zu werden. Dies wird unter anderem dadurch sichtbar, dass durch eine kollegiale Unterrichtsbeobachtung und eine anschließende Reflexion weitere Arbeitsschritte in Gang gekommen sind: z.B. die Weiterentwicklung des Portfolios für die Lernenden durch die Einbeziehung der mehrsprachigen Realität der Lernenden oder die intensivere Auseinandersetzung mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in Bezug auf Deutsch-Integrationskurse.

Ich komme in Anlehnung an Altrichter/Posch (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 260-263) zu folgendem Ergebnis: Durch Intervision wird LehrerInnenwissen vor dem Vergessen geschützt, da es mindestens einer/einem weiteren Unterrichtenden zugänglich gemacht wird. Sowohl die Qualität der Reflexion, als auch die Qualität der Praxis werden durch Intervision erhöht, da sich Reflexion und Praxis wechselseitig beeinflussen und wie in der oben abgebildeten Spirale weiterentwickeln. Dadurch findet Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung statt. Durch Intervision kann eine Feedbackkultur unter gleichberechtigten und gleichgestellten KollegInnen etabliert werden, wodurch das berufliche Selbstbewusstsein gestärkt wird. Durch gegenseitige

Unterrichtsbesuche und anschließende Reflexionen wird die Motivation gesteigert und die professionelle Weiterentwicklung gefördert. Was diese Arbeit nicht wegdiskutieren kann, ist der Zwang der durch die sogenannte „IV“ ausgeübt wird. Sie kann aber sehr wohl dazu beitragen, dass die Diskussion über das Verständnis von Integration weitergeführt wird und Unterrichtende hinterfragen mit welchem Integrationsverständnis sie in den Unterricht gehen und welches Bild sie dadurch vermitteln.

Das Schlusswort möchte ich ebenfalls Altrichter/Posch überlassen, da ich es selbst nicht schöner formulieren hätte können und die Worte genau das ausdrücken, was ich glaube, mit dieser Arbeit erreicht zu haben:

“Die Lehrerinnen waren ‘normale’ Lehrerinnen. Es waren ‘reflektierende PraktikerInnen’, die die schönen Seiten ihres Berufes stärken und weiterentwickeln wollten und die sich mit den problematischen Seiten ihres beruflichen Alltags nicht abgefunden, sondern sich darüber Gedanken gemacht und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht haben. Sie hatten Interesse daran, ihr Handeln nicht erstarren zu lassen, sondern ihre Stärken weiterzuentwickeln und Schwächen zu überwinden, Neues aufzugreifen und zu erproben” (Altrichter/Posch 2007, S. 14).

5. LITERATURVERZEICHNIS

ALTRICHTER Herbert/POSCH Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1998.

ALTRICHTER Herbert/POSCH Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2007.

BARKOWSKI Hans (2007) IN: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG: Tübingen 2007. S. 157-163.

BARKOWSKI Hans (2008): Integration und Sprache(n). Voraussetzungen und Grenzen der Unterstützung von Integrationsprozessen in Einwanderungsgesellschaften durch Angebote zur Förderung des Zweitspracherwerbs der Immigrant/inn/en. IN: KRUMM Hans Jürgen und PORTMANN-TSELIKAS Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 12/2008 Schwerpunkt: Sprache und Integration. Studien Verlag: Innsbruck, Wien, Bozen 2008. S. 13-25.

BIRZNIECE Irita (2006): Qualitätssicherung für die DaF-Vermittlung: Möglichkeiten, Grenzen und Erfahrungen. Martin Meidenbauer Verlag: München 2006.

BLASCHITZ Verena/de CILLIA Rudolf (2008): Sprachförderung für Erwachsene in Österreich. Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und Ergebnisse einer Erhebung. IN: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Mehr als Deutschkurse. Migration und Interkulturalität in der Erwachsenenbildung. Ausgabe 5. 2008.

BOECKMANN Klaus-Börge, EDER Ulrike, FURCH Elisabeth, PLUTZAR Verena (2003): Sprich Deutsch und du gehörst zu uns! Deutsch als Zweitsprache bei der Integration von MigrantInnen und in der LehrerInnenaus- und -fortbildung. IN: BUSCH Brigitte/de CILLIA Rudolf (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich, eine Bestandsaufnahme. Peter Lang GmbH: 2003. S. 43-62.

BOECKMANN Klaus-Börge (2007): Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht. IN: FRITZ Thomas (Hrsg.): WHAT NEXT? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung. Trends, Traditions and Developments in Teacher Education. Verband Wiener Volksbildung - Edition Volkshochschule: Wien 2007. S. 115-135.

BUHLMANN Rosemarie (2005): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Erstellt im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg 2005.

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile (25.11.2012)

de CILLIA Rudolf (2007): Sprachförderung. IN: FASSMANN, Heinz (Hrsg): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava: Klagenfurt/Celovec 2007. S. 251-256.

http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/PDF_DeCilla.pdf (25.11.2012)

de CILLIA Rudolf und KRUMM Hans-Jürgen (2009): Sprachförderung im Erwachsenenalter einschließlich des Umgangs mit sekundären Analphabetismus). IN: Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. S. 25-37.

<http://verein.ecml.at/Portals/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf> (25.11.2012)

EDGE Julian (1992): Cooperative Development. Professional self-development through cooperation with colleagues. Longman: New York 1992.

FRITZ Thomas (Hrsg.) (2003): Wessen Sprache – lernen. Beiträge zur Autonomie und Sprachpolitik. Verband Wiener Volksbildung - Edition Volkshochschule: Wien 2003.

FRITZ Thomas (Hrsg.) (2007): WHAT NEXT? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung. Trends, Traditions and Developments in Teacher Education. Verband Wiener Volksbildung - Edition Volkshochschule: Wien 2007.

GREEN Diana und HARVEY Lee (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. IN: HELMKE Andreas, HORNSTEIN Walter und TERHART Ewalt (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Beltz Verlag: Weinheim Basel 2000. S. 17-39.

von der HANDT Gerhard (2007): Qualitätssicherung und –entwicklung. IN: BAUSCH Karl-Richard /CHRIST Herbert /KRUMM Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG: Tübingen 2007. S. 390 – 394.

HEID Helmut (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. IN: HELMKE Andreas, HORNSTEIN Walter und TERHART Ewalt (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Beltz Verlag: Weinheim Basel 2000. S. 41-51.

HEINER Maja (1996): Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Möglichkeiten der Gestaltung von Evaluationssetting. IN: HEINER Maja (Hrsg.) Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Lambertus-Verlag: Freiburg im Breisgau 1996. S. 20-47.

HOFMANN-STAPEL Andrea, KAUFMANN Susan, MALAMOUD Alla (2009): Die sozialpädagogische Beratung. IN: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 4. Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Hueber Verlag: Ismaning 2009. S. 72-92.

HRUBESCH Angelika, WURZENRAINER Martin: Unterrichtsbeobachtung - einmal anders. IN: FRITZ Thomas (Hrsg.): WHAT NEXT? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung. Trends, Traditions and Developments in Teacher Education. Verband Wiener Volksbildung - Edition Volkshochschule: Wien 2007. S. 147-159.

KAUFMANN Susan (2009): Unterrichtsbeobachtung DaZ. IN: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 4. Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Hueber Verlag: Ismaning 2009. S. 35-68.

KERSCHHOFER-PUHALO Nadja/PLUTZAR Verena (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandaufnahmen und Perspektiven. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck 2009.

KRONSTEINER Ruth (2003): Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systematischer Therapie. Brande & Aspel: Bamberg 2003.

KRUMM Hans-Jürgen (1999): Lehren ist Dienstleistung für Lernen: Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht. IN: ÖDaF-Mitteilungen 15 (1999) Heft 1. 27-41.

KRUMM Hans-Jürgen (2002): „One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig“ Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. Vortrag im Rahmen des Symposions „Sprache und Integration“ Wien am 22.02.2002
<http://www.univie.ac.at/linguistics/forschung/wittgenstein/critics/KrSul1.pdf>
(25.11.2012)

KRUMM, Hans-Jürgen (2005): Stellungnahme im Rahmen des Begutachtungsverfahrens zu dem Bundesgesetz, mit dem das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz erlassen sowie das Fremdengesetz 1997, das Gebührengesetz 1957, das Familienlastenausgleichsgesetz 1967 und das Kinderbetreuungsgeldgesetz geändert wird. Wien.
http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/ME/ME_00266_09/fnameorig_039613.html (25.11.2012)

KRUMM Hans-Jürgen (2009): Deutschlernen für die Integration – ein (unkalkulierbares?) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von Migrantinnen. IN: PLUTZAR Verena/KERSCHHOFFER-PUHALO Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandaufnahmen und Perspektiven. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck 2009. S. 75-84.

KRÜGER-POTRATZ Marianne (2005): Ordnung des Feldes III: Diskure. IN: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin 2005. S. 169-177.

MECHERIL Paul u.a. (2010): Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel: 2010.

NEUNER Gerhard/KRÜGER Michael/GREWER Ulrich (1991): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt: Wien 1991.

NEUNER Gerhard (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik
<http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mehrsprachigkeitsdidaktik>
(25.11.2012)

Netzwerk Sprachenrechte (2006): Rechtliche Informationen zur Integrationsvereinbarung
http://www.sprachenrechte.at/_TCgi/Images/sprachenrechte/20070209183252_Rechtliche%20Infos%20zur%20IV%202005_1.pdf) (25.11.2012)

NORRIS Susan, PLUTZAR Verena (2003): Intervision: Professionalisierung durch reflexive Praxis. IN: FRITZ Thomas: Wessen Sprache – lernen. Beiträge zur Autonomie und Sprachenpolitik. Verband Wiener Volksbildung - Edition Volkshochschule: Wien 2003. S. 149-162.

PIEPHO Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubestimmung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf: Schriftenreihe Heft 12. Düsseldorf 1974.

PLUTZAR Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. IN: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Mehr als Deutschkurse. Migration und Interkulturalität in der Erwachsenenbildung. Ausgabe 5. 2008.

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

PLUTZAR Verena (2010): Sprache als Schlüssel zu Integration 2010.
http://www.sprachenrechte.at/_TCgi/Images/sprachenrechte/20101115114620_Plutzar_Sprache%20als%20Schluessel_1.pdf (25.11.2012)

PÖSCHL Magdalena (2003): Die Integrationsvereinbarung nach dem österreichischen Fremden-gesetz. Lässt sich Integration erzwingen? S. 197-241. IN: SAHLFELD Konrad (Hrsg.) Integration und Recht. Beck: München 2003.

http://www.sprachenrechte.at/TCgi/Images/sprachenrechte/20050110185328_poeschel_integr_erzwingen_1.pdf (25.11.2012)

QUETZ Jürgen (2007): Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. IN: BAUSCH Karl-Richard/CHRIST Herbert/KRUMM Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG: Tübingen 2007. S. 465 – 470.

RAASCH Albert (1997): Erwachsenenbildung, Qualitätssicherung und Sprachtests. IN: EGGERS Dietrich (Hrsg.): Sprachandragogik. Peter Lang GmbH: Frankfurt am Main 1997. S. 31- 45.

RAASCH Albert (2007) Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. IN: BAUSCH Karl-Richard/CHRIST Herbert/KRUMM Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG: Tübingen 2007. S. 218– 223.

Rahmencurriculum. Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung

<http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf> (25.11.2012)

RIEDER Mario (2007): Zwischen Selbstevaluation und Coaching. Ein Modell der professionellen Entwicklung im institutionellen Kontext. IN: FRITZ Thomas (Hrsg.): WHAT NEXT? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung. Trends, Traditions and Developments in Teacher Education. Verband Wiener Volksbildung - Edition Volkshochschule: Wien 2007. S. 137-145.

RITTER Monika (2007): Der Lehrgang „Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen“. IN: FRITZ Thomas (Hrsg.): WHAT NEXT? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung. Trends, Traditions and Developments in Teacher Education. Verband Wiener Volksbildung - Edition Volkshochschule: Wien 2007. S. 223-227.

SCHRATZ Michael/IBY Manfred/RADNITZKY Edwin (2011): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Beltz Verlag: Weinheim Basel 2011.

SCHWECKENDIECK Jürgen (2009): Zur Förderung von Lernenden mit fossilisierten Fehlern. IN: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 4. Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Hueber Verlag: Ismaning 2009. S. 223-264.

WEINBERGER Pamela (2009): Zusammen ist man weniger allein. Gemeinsame Reflexion des DaZ-Unterrichts.

http://iz.marmara.co.at/images/doku/kollegiale_reflexion_im_dazunterricht.pdf (25.11.2012)

ZIEBELL Barbara (2002): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudienangebot. Germanistik. Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt: München 2002.

ZECH Rainer (2008): Gute Arbeit-Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung. IN: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. S. 14-1 bis 14-10.

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> (25.11.2012)

6. ANHANG

6.1. Zusammenfassung

Drittstaatsangehörige, die im Rahmen des Familiennachzugs in Österreich einen Aufenthaltstitel beantragen sind seit 2002 zur Ablegung einer Sprachprüfung auf dem Niveau A2 des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens verpflichtet. Sie müssen eine „Integrationsvereinbarung“ eingehen und das geforderte Sprachniveau innerhalb von 18 Monaten nachweisen. Es werden Deutsch-Integrationskurse im Ausmaß von 300 Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten angeboten, damit dieses Ziel erreicht werden kann. Der Druck, der durch die „Vereinbarung“ zum Deutsch Lernen entsteht, hat Auswirkungen auf die Lehr- und Lernsituation und könnte dazu führen, dass diese Kurse zu Prüfungsvorbereitungskursen degenerieren. Es wird festgestellt, dass bei der Konzeption der „Vereinbarung“ von falschen Vorstellungen über Integration ausgegangen wird und Integration mit Beherrschen der Landessprache gleichgesetzt ist. Um der Degeneration der Deutsch-Integrationskurse entgegenzuwirken, unternimmt die Arbeit den Versuch darzustellen, inwiefern Intervision als qualitätssichernde Maßnahme in Deutsch-Integrationskursen der Erwachsenenbildung eingesetzt werden kann. Dabei wird wie folgt vorgegangen:

In Bezug auf die Rahmenbedingungen, unter denen Deutsch-Integrationskurse stattfinden, wird ausgearbeitet, was Qualität in Deutsch-Integrationskursen sein könnte, wie diese Qualität erreicht und wie dies überprüft werden kann. Dafür werden Analyseschemen entwickelt, die in einer Unterrichtsbeobachtung eingesetzt und im Anschluss reflektiert werden.

Es werden verschiedene Konzepte zur Qualitätssicherung vorgestellt und auf ihre Tauglichkeit innerhalb der Deutsch-Integrationskurse in der Erwachsenenbildung überprüft. Aktionsforschung und Unterrichtsbeobachtung werden im praktischen Teil eingesetzt und im Anschluss daran ein praxisorientiertes Modell für Intervision entwickelt.

6.2. Lebenslauf

Pamela-Sarah Weinberger, geb. am 13.02.1979 in Wien

Ausbildung:

2002-2012: Studium Deutsche Philologie mit Schwerpunkt DaF/DaZ
2001-2002: Studium Deutsche Philologie und Linguistik
2000-2001: Studium Deutsche Philologie und Geschichte

1998-2000: Berufsreifeprüfung

1994-1997: Lehre als Versicherungskauffrau

Berufserfahrung:

2006-2012: DaZ-Kursleiterin und Kursorganisation bei Interface Wien

1994-2000: Versicherungskauffrau