

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Deutschtrainer_innen als Wertevermittler_innen? –
Positionierungen von Deutschtrainer_innen zum Werteteil der
neuen Integrationsprüfung“**

verfasst von / submitted by

Daniela Jakubovits, BA BA

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

Wien, 2018/Vienna, 2018

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Ich danke Herrn Mag. Dr. Hannes Schweiger für die tolle Betreuung, aber auch ganz grundsätzlich für das Heranführen an und Wecken meines Interesses für diesen Themenbereich. Seine Seminare und vor allem seine Art, wie er diese gestaltet hat, haben mich sehr inspiriert.

Einen großen Dank muss ich auch meiner Familie, insbesondere meinem Freund und meiner Mutter, aussprechen, die sich durch die unzähligen Seiten gequält haben, mir bei der Gestaltung des Layouts tatkräftig zur Seite gestanden sind, und mich trotz meiner Unausstehlichkeit in manchen Phasen immer unterstützt und bestärkt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	4
3	Integration	7
3.1	Begriffsdefinition: Integration	7
3.2	Begriffsverständnis in der Politik	9
3.3	Integrationspolitik in Österreich – Entwicklung	12
3.3.1	Einwanderungsland Österreich	12
3.3.2	Gesetzliche Bestimmungen	14
3.3.3	Leitgedanken der österreichischen Integrationspolitik	18
3.4	Spracherwerb bzw. Deutschkurse als Integrationsmittel	21
4	Werte.....	26
4.1	Begriffsdefinition „Werte“	26
4.2	Werte als Teil der Integrationsprüfung	30
4.3	Kritische Betrachtungen.....	33
5	Deutschtrainer_innen	37
5.1	Anforderungen und Herausforderungen	37
5.2	Rollenbilder und Funktion	40
6	Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung.....	42
6.1	Forschungsdesign: Einzelfall - Vergleichsstudie	42
6.2	Erhebungsmethode: Das fokussierte Interview.....	43
6.3	Ethische Überlegungen	46
6.4	Durchführung der Erhebung	49
6.5	Auswertungsmethode: Die qualitative Inhaltsanalyse	51
6.6	Gütekriterien	55
7	Auswertung	57
7.1	Untersuchungsgegenstand.....	57
7.1.1	Interviewpartner_in B	59
7.1.2	Interviewpartner_in C	60
7.1.3	Interviewpartner_in D	60
7.1.4	Interviewpartner_in E.....	60
7.1.5	Interviewpartner_in F.....	61
7.2	Untersuchungsergebnisse.....	61
7.2.1	Aufgaben – Rollen – Eigenschaften.....	62
7.2.2	Arbeitsbedingungen - Vorgaben	66
7.2.3	Wertevermittlung	71

7.2.3.1	Erfahrung	71
7.2.3.2	Methodische Vorgehensweise – Materialien	73
7.2.4	Integrationspolitische Dimension – Integrationsprüfung	77
7.2.5	Forderungen und Wünsche.....	87
8	Interpretation der Ergebnisse	89
8.1	Hegemoniekritische Perspektive.....	89
8.2	Ergebnisinterpretation.....	91
8.2.1	Funktionen von Deutschtrainer_innen	91
8.2.2	Wertedefinition.....	93
8.2.3	Integrationsverständnis.....	97
8.2.4	Hegemoniekritische Positionierung	100
9	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	105
10	Literaturverzeichnis.....	110
11	Anhang	119
11.1	Fragebogen zur Akquirierung	119
11.2	Einverständniserklärung	121
11.3	Kategoriensystem.....	123
11.4	Interviewleitfaden	134
11.5	Transkriptionen	139
11.5.1	Transkription Interview 1 – Interviewpartner_in B	139
11.5.2	Transkription Interview 2 – Interviewpartner_in C	167
11.5.3	Transkription Interview 3 – Interviewpartner_in D	193
11.5.4	Transkription Interview 4 – Interviewpartner_in E.....	227
11.5.5	Transkription Interview 5 – Interviewpartner_in F	251
11.6	Abstract.....	286

1 Einleitung

In der österreichischen Politik dient Sprache seit den 1990er Jahren als primärer Bezugspunkt und wichtigstes Messkriterium für Integration. Die 2003 in Kraft getretene Integrationsvereinbarung (IV) legte erstmals den Erwerb von Grundkenntnissen der deutschen Sprache explizit als Voraussetzung zur gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Teilhabe in Österreich fest. Deutschkenntnisse gelten seitdem als Integrationsvoraussetzung und gleichzeitig als „objektiv messbares Kriterium des bestehenden Integrationsgrades“ (de Cillia/Dorostkar 2013: 147). Dadurch wird Sprache zur Barriere und zum Selektionsmerkmal, durch das die Zuwanderung erschwert oder sogar verhindert werden soll. (vgl. de Cillia/Dorostkar 2013: 147)

Im neuen Integrationsgesetz, von dem Teile im Juni und Oktober 2017 sowie im Jänner 2018 in Kraft getreten sind, sind die zentralen Rahmenbedingungen für die Integration von Menschen, die eine langfristige Niederlassung in Österreich anstreben, festgeschrieben. Der leitende Grundsatz darin lautet „Integration durch Leistung“ (BMEIA 2018a), d. h. Integration soll durch Integrationsangebote *gefördert* und gleichzeitig durch eine Mitwirkungspflicht *gefordert* werden. Denn „Menschen werden nicht danach beurteilt, woher sie kommen, sondern was sie bereit sind, in Österreich beizutragen“ (BMEIA 2018a). Jede von diesem Gesetz betroffene Person muss eine verpflichtende Integrationserklärung abgeben und eine Prüfung ablegen. Zu diesem Zweck müssen Deutsch- sowie Wertekurse besucht werden. (vgl. BMEIA 2018a) Das übergeordnete Ziel, insbesondere in Bezug auf Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte, lautet:

Ziel der Integration [...] ist die rasche Selbsterhaltungsfähigkeit. Es geht um die Möglichkeit und die Bereitschaft [...], sich aktiv um das eigene Fortkommen zu bemühen und sich in der Gesellschaft einzubringen. Die nicht alimentierte Existenz und das aktive Einbringen in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge muss das übergeordnete Bestreben [...] sein. (BMEIA 2015: 5)

Um dieses möglichst schnell zu erreichen, müssen Deutschkurse absolviert werden, in denen seit in Kraft treten des neuen Gesetzes nicht mehr „nur“ ein vorgegebenes Sprachniveau erreicht werden soll, sondern fortan auch verpflichtend Werte zu erlernen sind, die einen Überblick über das Leben in Österreich und die Grundwerte des Zusammenlebens sowie Informationen über Umgangsformen und Verhaltenskodizes geben.

Werte sind Teil einer jeden Gesellschaft und grundsätzlich als wichtige Orientierungshilfe für das Zusammenleben zu akzeptieren. Im Zusammenhang mit jeglicher Art von Integrationskursen sind jedoch folgende Fragen von großer Bedeutung (Hartkopf 2010: 111):

- Welche Werte sind relevant?
- Welcher Bezugsrahmen (Nation, Region, Religion, Kultur, etc.) ist zu wählen?
- In welcher Form und in welchem Abstraktionsgrad sind Werte zu vermitteln?
- In welches Verhältnis sind Werte zueinander (z.B. individuelle zu kulturellen oder kulturelle zueinander) zu setzen?
- Unter welcher Zielsetzung soll Wertevermittlung stattfinden?

Obwohl es keinen Konsens darüber gibt, inwiefern eine Wertevermittlung überhaupt zur Integration notwendig ist, und dies aus wissenschaftlicher Sicht eher kritisch betrachtet wird, sollen in den Deutschkursen, über deren Inhalte ab sofort der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) die Schirmherrschaft hat, neben Grundkenntnissen der deutschen Sprache auch Themen des Alltags, staatsbürgerliche Elemente und sogenannte „europäische und demokratische Grundwerte“ vermittelt werden. Diese werden im Rahmen der neuen Integrationsprüfung auf den Niveaus A1 bis B1 getestet. Die Erweiterung des Sprachtests um das Abprüfen ebendieser Werte unterstellt den Zuwander_innen implizit Unwissenheit und setzt die defizitäre Perspektive, die die Integrationspolitiken in Österreich seit langem prägt, fort. Diese Defizitorientierung und symbolische Politik stimuliert außerdem den Fremdenhass in der Aufnahmegesellschaft und rechtfertigt diskriminierende Haltungen (vgl. Gatt 2013: 166).

Auszugehen ist davon, dass im Rahmen des neuen Integrationsgesetzes eine Bildungseinrichtung, nämlich der ÖIF, versucht, die restriktive, repressive, sanktionierende und exkludierende Migrations-, Asyl- und Integrationspolitik der österreichischen Regierung umzusetzen (vgl. Salgado 2016: 300). Dies geschieht mithilfe von Prüfungen, die als „mächtige Kontrollinstrumente“ (Plutzer 2010: 129) eingesetzt werden und neuerdings auch eine „Einheitlichkeit und Konformität in Bezug auf Werte und Normen sicherstellen“ (Plutzer 2010: 129) sollen. Die einzelnen Bildungsträger fungieren hierbei als Komplizen, indem sie sich einerseits vom ÖIF zertifizieren lassen (müssen) und die neuen vorgeschriebenen und für den Erwerb des Deutschzertifikats notwendigen Inhalte, bei denen es sich um eine „homogenisierende Vorstellung einer Wertegemeinschaft“ handelt (Gatt 2013: 177), in ihre Kurse aufnehmen und ihre Trainer_innen vor vollendete Tatsachen stellen, die durch diese zusätzliche und verpflichtend zu erfüllende Aufgabe in ihren Gestaltungsmöglichkeiten für den Deutschunterricht eingeschränkt und in das vorherrschende Migrationsregime involviert werden.

Daher stellen sich nun die Fragen, wie die betroffenen Deutschtrainer_innen, die mit dieser neuen Funktion konfrontiert werden, auf diese Änderungen reagieren und wie sie mit diesen umgehen. Von noch größerem Interesse ist, wie sie zu den konkreten Inhalten und Werten, die sie neuerdings in den Deutschkursen unterrichten müssen, stehen und wie deren konkrete Vermittlung aussieht. In der vorliegenden Arbeit soll daher versucht werden, auf diese Fragen eine Antwort zu finden.

Diese gliedert sich in einen theoretischen (A) und einen empirischen (B) Teil. Im ersten Abschnitt wird zunächst eine theoretische Einbettung des Themas gegeben und versucht, die Begriffe „Werte“ und „Integration“ zu definieren und vor allem herauszuarbeiten, wie sie im neuen Integrationsgesetz verstanden werden. Außerdem soll ein Überblick über die Entwicklung der Integrationspolitik in Österreich gegeben werden, um die derzeitige Gesetzeslage besser einordnen zu können. Als weiterer Orientierungspunkt soll eine kurze Darstellung der Aufgaben, Herausforderungen und Rollen von Deutschtrainer_innen dienen. Im zweiten Abschnitt wird zunächst die methodische Vorgehensweise beschrieben. Anschließend daran werden die gewonnen Daten zusammengefasst und theoriegeleitet interpretiert.

2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Da im Bereich Deutsch als Zweitsprache bisher nur sehr wenig konkrete Arbeiten zum neuen Integrationsgesetz entstanden sind, was durchaus der Tatsache geschuldet ist, dass dieses noch nicht lange wirksam ist und daher noch kaum wissenschaftlich dazu gearbeitet und publiziert wurde, spielt dieses in der vorliegenden Masterarbeit, wie – soweit meine Informationen stimmen – auch in einigen anderen Master- und Diplomarbeiten, die derzeit im Fachbereich für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik entstehen, eine zentrale Rolle. Bisher sind hauptsächlich Stellungnahmen zum neuen Integrationsgesetz und dessen negativen Auswirkungen aufzufinden, wie zum Beispiel von Thomas Fritz im Magazin für Erwachsenenbildung (31/2017), oder von Organisationen wie dem ÖDaF oder dem Netzwerk Sprachenrechte. Mit der tatsächlichen Umsetzung des neuen Integrationsgesetzes und dem Beginn der Abhaltung der neuen Integrationsprüfung ist aber von einem erhöhten Forschungsaufkommen und einer ansteigenden Anzahl an Veröffentlichungen auszugehen.

Mehr Publikationen existieren zur 2003 in Kraft getretenen „Integrationsvereinbarung“, die erstmals den Erwerb von Grundkenntnissen der deutschen Sprache als Voraussetzung zur Teilhabe in Österreich festlegt. Darunter befinden sich Publikationen aus dem sprach- und politikwissenschaftlichen Kontext sowie dem Bereich Deutsch als Zweitsprache. Es wurden auch einige Diplomarbeiten verfasst, unter anderen eine – der vorliegenden thematisch und von den Untersuchungsteilnehmenden ähnliche – zur Arbeitspraxis von Sprachtrainer_innen in Deutsch-Integrationskursen unter den Rahmenbedingungen der Integrationsvereinbarung.

Alexander Berghold und Maria Scheer (2008) setzten sich vor allem aus der Perspektive der Geschichtswissenschaft mit dem Staatsbürgerschaftstestmodell nach der Novellierung des Fremdenrechtspaktes 2006 auseinander. Die Prüfung umfasste damals neben dem Sprachteil zusätzliche Fragen zu Grundkenntnissen der demokratischen Ordnung sowie der Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes. Die beiden beleuchteten allgemein die Funktion von Tests als Integrationsindikator und kritisierten außerdem die Tatsache, dass dabei sämtliche lernpsychologische, pädagogische und didaktische Erkenntnisse missachtet werden würden. Auf deren Ergebnisse wird teilweise auch in der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen. Im Rahmen eines Projektes entwarfen sie ein Alternativmodell zur – bis heute – gängigen Praxis stupider MC-Tests, bei denen kurzzeitig aufgenommenes Wissen unhinterfragt wiedergegeben wird.

Zu erkennen ist, dass aufgrund des hohen Stellenwerts der Sprache in der bisherigen Integrationsgesetzgebung, die grob zusammengefasst den Deutscherwerb mit gelungener Integration gleichsetzt, mehr Literatur zum Zusammenhang von Integration und Sprache, der in untergeordneter Weise auch in dieser Arbeit eine Rolle spielt, existiert. In diesem Zusammenhang ist auf Publikationen von beispielsweise Verena Plutzar, Rudolf de Cillia und Hans-Jürgen Krumm zu verweisen.

Weniger behandelt wurde bisher die zu den Deutschkursen erst später hinzugekommenen Werte- und Orientierungskurse, vor allem im österreichischen Kontext. Erwähnenswert ist hierbei der Artikel „The making of „good citizens“: German courses for migrants and refugees“ (2018) von Alisha Heinemann, die darin erste Ergebnisse ihrer Forschung zur aktuellen Praxis dieser Kurse in Österreich und Deutschland aus hegemoniekritischer Perspektive zusammenfasst. Diese stellen am Ende dieser Masterarbeit auch eine Grundlage für die Ergebnisinterpretation dar.

Erwähnenswert und interessant im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit ist abschließend noch Krassimir Stojanov (2018), der vor allem auf dem Gebiet der Bildungsgerechtigkeit forscht. Er propagiert seit einiger Zeit den Begriff „Inklusion“ anstelle von jenem überrepräsentierten und häufig – vor allem im politischen Kontext – missbräuchlich verwendeten der „Integration“. Stojanov entwickelte daher auch einen Gegenentwurf zur derzeit im Rahmen der Integrationspolitiken von Deutschland und Österreich praktizierten „kulturellen Wertevermittlung“: die „diskursive Wertebildung“.

Das Unterrichten im Kontext von Deutsch als Zweitsprache ist, wie bereits erwähnt, seit Jahren von Rahmenbedingungen geprägt, die die österreichische Integrations- und Sprachpolitik vorgeben. Die aktuellsten Neuerungen wurden durch das Integrationsgesetz 2017 bewirkt. Im Zuge der darin bestimmten Regelungen müssen Deutschtrainer_innen fortan in ihren Kursen nicht nur Deutsch, sondern auch bestimmte Werte vermitteln, die in der neuen Integrationsprüfung in einem eigenen Werteteil zusätzlich zu den Deutschkompetenzen geprüft werden. In der vorliegenden Arbeit soll daher ein Einblick in die Unterrichtspraxis von Lehrkräften gegeben werden, die unter diesen Voraussetzungen unterrichten: Wie geht es diesen bei der täglichen Ausübung ihrer Tätigkeit? Wie hat sich diese verändert? Welchen Anforderungen und Herausforderungen müssen sie gerecht werden? Fühlen sie sich in gewisser Weise in ihrer Tätigkeit bevormundet, eingeschränkt und/oder überfordert? Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf die neuen Werteinhalte und deren Vermittlung gelegt. Ziel war zu untersuchen, welche Einstellungen Deutschtrainer_innen im Allgemeinen zu den in den

Fragekatalogen für die Niveaustufen A1, A2 und B1 nach dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) sowie in den explizit dafür entwickelten Materialien befindlichen Inhalten haben. Können sie sich mit den Inhalten identifizieren, stehen sie diesen kritisch gegenüber oder nehmen sie eine indifferente Haltung zu diesen ein? Herausgefunden werden sollte außerdem, wie sie die vorgegebenen Inhalte zu den Werten vermitteln und ob ein Zusammenhang zwischen Einstellung und Vermittlungsmethode festgestellt werden kann. Betrachten sie die Wertevermittlung als reines „teaching for the test“, wofür keine nachhaltige Auseinandersetzung mit den Inhalten notwendig ist, oder versuchen sie, eine reflexivere Herangehensweise umzusetzen? Die zentrale Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt lautet demzufolge: *Wie nehmen Deutschtrainer_innen die für die neue Integrationsprüfung zu vermittelnden Wertehalte wahr und welchen Einfluss hat ihre Einstellung dazu auf ihre Vermittlungsmethode?* Das Ergebnis hinsichtlich deren Beantwortung wurde völlig offen gelassen und es wurden im Vorhinein keinerlei Hypothesen aufgestellt. Hervorzuheben ist dabei, dass die einzelnen Deutschtrainer_innen mit ihren jeweiligen Standpunkten und Einstellungen, die im Rahmen von Interviews herausgefunden werden sollten, als Individuen betrachtet werden. Am Ende wurden die unterschiedlichen Sichtweisen zusammengefasst, verglichen und in einen Gesamtkontext eingebettet. Diese Arbeit versucht anhand der dadurch gewonnen Ergebnisse einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Auswirkungen das neue Integrationsgesetz auf die Arbeitspraxis von Deutschtrainer_innen hat.

A: Theoretischer Teil

3 Integration

Im folgenden Kapitel soll versucht werden, den häufig gebrauchten Begriff „Integration“ zu definieren. Der Diskurs um diesen Begriff ist breit gefächert und das Verständnis von Integration könnte unterschiedlicher nicht sein. Bei diesem Definitionsversuch kann daher nicht auf alle verschiedenen Interpretationen und Verstehensweisen desselben eingegangen werden. Es soll vor allem dargelegt werden, wie dieser im neuen Integrationsgesetz, das seit Oktober 2017 in Kraft ist, definiert wird, und dieses jenem Verständnis, das in sozialwissenschaftlichen Kontexten vertreten wird, gegenübergestellt werden. Zur besseren Orientierung soll auch noch ein grober Überblick über die Entwicklung und die Leitgedanken der Integrationspolitik und deren Gesetzgebung in Österreich seit den 1960er Jahren gegeben werden. Abschließend wird noch auf die darin stark vertretene Rolle des Spracherwerbs und im weiteren Sinne von Deutschkursen als „Integrationsmittel“ eingegangen.

3.1 Begriffsdefinition: Integration

Der Begriff „Integration“ durchlief in den letzten Jahren eine Entwicklung „von einem soziologischen Konzept zu einem politischen Schlagwort im Diskurs über Migration“ (de Cillia/Dorostkar 2013: 146), die sich nun in einer enormen Mehrdeutigkeit des Begriffs widerspiegelt. Bedeutete Integration ursprünglich „(ein Ganzes) wiederherstellen“ oder „Teile zu einer Einheit zusammenführen“ (de Cillia/Dorostkar 2013: 146), werden heute damit Konzepte wie „Inklusion“, „Assimilation“ oder „Pluralität“ verbunden (vgl. Cilia/Dorostkar 2013: 146).

Daraus lässt sich auch leicht schließen, dass es keinen allgemein akzeptierten Integrationsbegriff gibt. Seine Bedeutung verändert sich je nach Interessenslage und politischer Orientierung. Im wissenschaftlichen Kontext wird in Bezug auf Talcott Parson „Integration als Indikator für den Zusammenhalt und die Stabilität einer Gesellschaft und als Gegenteil von Anomie“ (Perchinig 2010a: 17) betrachtet. Hier wird auch zwischen „Integration als Teilhabe an der Statusstruktur einer Gesellschaft und Assimilation als Angleichung an deren Kultur“ (Perchinig 2010a: 17) unterschieden, wobei eine – in vielen anderen Bereichen fehlende – Übereinstimmung darüber herrscht, dass ersteres, nämlich die gleichberechtigte Teilhabe an der Statusstruktur einer Gesellschaft, zu bevorzugen ist.

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff mit Hartmut Essers Verständnis vertreten. Dieser differenziert zwischen vier Ebenen: der strukturellen, zu der Bildungsstand, Berufsposition, Einkommen und soziale Mobilität zählen, der sozialen, wozu Kontakte, Partnerschaften, Teilhabe an Vereinen etc. gehören, der kognitiven, womit Spracherwerb und Wissen um die Normen und Regeln einer Gesellschaft gemeint sind, sowie der identifikatorischen, die Zugehörigkeitsgefühl und Anerkennung umfasst. (vgl. Perchinig 2010a: 17)

Im Einwanderungskontext wird Integration als „Zustand oder Prozess verstanden, in dem Newcomer zu einem integralen Bestandteil der Gesellschaft werden“ (Geisen 2010: 13). Auch Hans Barkowski definiert den Begriff in ähnlicher Weise und bezeichnet Integration als „einen prozesshaften, gesellschaftlichen Vorgang, in dessen Verlauf Individuen bzw. Gruppen von Menschen Mitglieder einer anderen, bereits definierten Gruppe werden wollen bzw. sollen“ (Barkowski 2009: 16). Es gibt dabei aber keine Übereinstimmung darüber, „wie dies geschieht und was das bedeutet“ (Geisen 2010: 13). Ein wichtiger Unterscheidungsfaktor dabei ist, wie die Integration abläuft. Entweder sie passiert durch Assimilation bzw. Anpassung, die einer einseitigen Integrationsleistung aufseiten der Migrant_innen gleichkommt, in dem sie sich an der aufnehmenden Gesellschaft orientieren sollen, – diese Variante ist in der österreichischen Politik nach wie vor vorherrschend – oder durch Aushandlungen, sprich eine gegenseitige Annäherung beider Gruppen. (vgl. Barkowski 2009: 17).

Letzterer Vorgehensweise entsprechend bedarf es nicht nur von Migrant_innen und Geflüchteten einer Integrationsbereitschaft, sondern, im Sinne von Integration als wechselseitigem Prozess, auch von der gesamten Gesellschaft: „Integration bedeutet allgemein die Existenz von systematischen Beziehungen von Teilen zueinander und in Abgrenzung zu einer Umgebung, woraus diese Beziehungen auch immer bestehen“ (Esser 2006: 23). Unterschieden wird dabei zwischen zwei Perspektiven: „der Bezug auf die *Individuen* und ihre Beziehungen zu einem bestehenden gesellschaftlichen Kontext, darunter auch die Beziehungen zu anderen Individuen, und der Bezug auf ein *soziales System* und dessen Zusammenhalt als kollektive Einheit *insgesamt*“ (Esser 2006: 23-24). Der Integrationsprozess sollte genauso von den eingewanderten Neubürger_innen wie auch von der aufnehmenden Gesellschaft gestaltet werden: „Voraussetzungen für politische Identifikation und Integration sind die staatsbürgerliche, soziale und kulturelle Gleichberechtigung der Zuwanderer [sic!] und der einheimischen Bürger [sic!] sowie die Akzeptanz der Zuwanderer [sic!] durch die Aufnahmegesellschaft“ (Oberndörfer 2001: 11).

Während die Einbürgerung und die Zuerkennung gleicher Rechte im Sozialstaat für eine staatsbürgerliche und soziale Gleichberechtigung der Migrant_innen sorgen, wird diesen durch das Recht, ihre eigenen kulturellen Werte frei zu wählen, solange sich diese im Rahmen der Normen der Verfassung, der Gesetze und der Rechtsprechung bewegen, ebenso eine Gleichstellung in kulturellen Belangen garantiert. Wenn diese allerdings nur formal zugestanden werden und die Akzeptanz und der Wille dafür, diese auch auszuüben, aufseiten der Mehrheitsgesellschaft nicht gegeben ist, wird deren Wirksamkeit begrenzt oder verhindert. (vgl. Oberndörfer 2001: 11-12)

In einem emanzipatorischen Verständnis bedeutet erfolgreiche Integration die Herstellung von Chancengleichheit zwischen der Mehrheitsbevölkerung und den Zuwander_innen. Um diese zu erreichen bedarf es aber auch einer Anstrengung durch die Aufnahmegesellschaft, indem sie sowohl Toleranz und Anerkennung für die kulturellen Differenzen aufbringt, als auch Möglichkeiten, etwa durch den Abbau institutioneller Hürden für den sozialen Aufstieg, dazu schafft: „Während die Einwanderer [...] die größere individuelle Anpassungsleistung erbringen, steht die Gesellschaft insgesamt vor der ebenso großen Herausforderung, ihre politischen, rechtlichen und kulturellen Institutionen so umzugestalten, dass aus Fremden gleichberechtigte Bürger werden“ (Bauböck 2001: 14).

Wenn unterschiedliche Teile zu einem neuen Ganzen, in diesem Falle zu Gesellschaft werden, ist das Resultat nicht dasselbe, wie die einzelnen Teile zuvor. Auf unsere Gesellschaft bezogen bedeutet dies, dass die Frage der Integration von Migrant_innen auch eine Frage nach dem Selbstverständnis unserer gemeinsamen Gesellschaft ist. Basis dafür kann kein multikulturalistisches Nebeneinander sein, sondern ein interkulturelles Miteinander, das Menschen- und Bürgerrechte für alle garantiert und von der Gleichheit der Mitglieder einer Gesellschaft ausgeht. Diese Gesellschaft, sprich wir alle – Migrant_innen und hier Geborene – müssen uns darüber unterhalten, streiten und bewusst werden, in welcher Gesellschaft wir leben wollen. Diese bedeutet, dass wir gleiche Chancen und Partizipationsmöglichkeiten für Migrant_innen und ihre Nachkommen schaffen müssen, damit diese sich überhaupt entsprechend in einen solchen Prozess einbringen können. (Schmidinger 2010: 39)

3.2 Begriffsverständnis in der Politik

Nach dem aktuellen politischen Verständnis läuft Integration nach einem assimilatorischen Prinzip ab. Es geht bei Integration um eine Anpassung ganz im Sinne des „Bringschuldtopos“ (de Cillia/Dorostkar 2013: 146). Dieser besagt, dass es die Migrant_innen aufgrund ihrer eigenen Entscheidung für eine Zuwanderung der Mehrheitsgesellschaft schuldig sind, bestimmte Pflichten – die sogenannten „Integrationsleistungen“, zu denen etwa der Spracherwerb zählt – zu erbringen, wenn sie im Zielland Anspruch auf Rechte erheben wollen. (vgl. de Cillia/Dorostkar 2013: 146-147). In Folge dessen wird seit einiger Zeit mit Sanktionen und Strafen gedroht, wenn „ein Bemühen um Integration nicht sichtbar und Erfolg

versprechend verfolgt wird“ (Geisen 2010: 16). Integration hat sich insofern zu einem negativ bestimmten Begriff entwickelt, der sich durch einen repressiven Charakter auszeichnet, indem die Zuwander_innen ihren Migrationswillen und ihre Integrationsbereitschaft beweisen müssen. (vgl. Geisen 2010: 16)

Im aktuellen politischen Verständnis äußert sich eine erfolgreiche Integration durch die Annahme einer gemeinsamen Kultur im Sinne von einer gemeinsamen Sprache und gemeinsamer Werte – vom ehemaligen deutschen Innenminister Thomas de Maizère wurde diese auch gern als „Leitkultur“ bezeichnet und medial sehr stark propagiert. Die Art von Integration, die damit verfolgt wird entspricht nichts anderem als einer Anpassungsleistung aufseiten der Migrant_innen und Nichtintegration wird als Schuld jener betrachtet, die sich (angeblich) nicht anpassen wollen. (vgl. Perchinig 2010a: 18)

Das Erlernen der Sprache wird als zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration angesehen. Insofern waren Deutschkurse bisher das wesentliche Instrument der Integrationspolitik. Natürlich ist der Spracherwerb eine wichtige Voraussetzung für den sozialen Aufstieg im Allgemeinen und insbesondere für die kommunikativen Ansprüche der Berufswelt, den Zugang zu Medien, etc. „Die Sprache bildet einen zentralen Aspekt der Integration von Migranten [sic!], womöglich sogar den wichtigsten. Sie ist selbst Teil wie auch Bedingung und Folge anderer Prozesse der Integration“ (Esser 2006: 23). Sie erfüllt im Integrationsprozess mehrere Funktionen: Zum einen ist Sprache eine „wertvolle *Ressource*, über die andere Ressourcen erlangt werden können und in die man investieren kann (oder auch nicht)“ (Esser 2006:52). Des Weiteren ist sie „ein *Symbol*, das Dinge bezeichnen, innere Zustände ausdrücken, Aufforderungen transportieren und (darüber) Situationen ‚definieren‘ kann, einschließlich der Aktivierung von Stereotypen über den Sprecher [sic!] mit eventuell daran hängenden Diskriminierungen“ (Esser 2006: 52). Und schließlich ist sie „ein *Medium* der Kommunikation und der darüber verlaufenden Transaktionen und hat dabei die besondere Funktion der kommunikativen Sicherstellung von Abstimmungen und ‚Verständigung‘“ (Esser 2006: 52). Nichtsdestotrotz stellt der Deutscherwerb nur *einen* Teil im Integrationsprozess dar.

Die Hervorhebung der Rolle der Landessprache im Integrationsprozess durch die Politik widerspricht allerdings dem Verständnis von Integration als komplexen und gesamtgesellschaftlichen Prozess und rückt die entscheidenden gesamtgesellschaftlichen Fragen erfolgreich in den Hintergrund. Nach wie vor gibt es auch keine wissenschaftlichen Belege für einen Zusammenhang zwischen Integration und Sprachkompetenzen, wie beispielsweise Studien über die sogenannten *banlieues*, die Pariser Immigrant_innenviertel, zeigen. (vgl. Plutzar 2010: 127) „Schlechte Deutschkenntnisse sind [...] sicherlich ein

Integrationshindernis, aber kein Indikator für mangelnde Integrationsbereitschaft. [...] Die wichtigsten Integrationshindernisse liegen nicht bei den Migranten [sic!], sondern in jenen Rahmenbedingungen, die sie in Österreich vorfinden“ (Bauböck 2001: 21). Diese erwecken nämlich den Anschein, dass es gar nicht so sehr um den Erwerb von notwendigen Kommunikationsfähigkeiten und Alltagskompetenzen geht. Was zählt sind die verpflichtend abzulegenden Integrations- und Einbürgerungstests, die willkürlich festgelegte Deutschkompetenzen sowie teilweise selbstverständliche Wissensbestände und angeblich richtiges Benehmen abprüfen. Dadurch werden fremde Menschen infantilisiert und eine Machttechnologie ausgeübt, durch die zukünftige Staatsbürger_innen eine symbolische Unterwerfungsgeste unter die Staatsgewalt erbringen müssen. Migrant_innen werden als defizitäre Wesen, als Objekte oder Opfer dargestellt, die nicht fähig sind autonom zu handeln und „erst das nötige Wissen zum selbstständigen Leben in der Gesellschaft erwerben müssen“ (Perchinig 2010a: 18). (vgl. Perchinig 2010a: 19-21)

Diesem in der österreichischen Politik vertretenen Verständnis liegt das historische Idealbild des Nationalstaates zugrunde, d.h. das Konzept *ein Staat – eine Nation – eine Sprache*. Dieses sieht die Übereinstimmung von Kultur und Staat sowie eine kulturelle Gleichheit in der Gesellschaft vor und stellt soziokulturelle Vielfalt als problematisch dar. (vgl. Perchinig 2010a: 18) Ein solcher Integrationsbegriff, der Integration als eine Bringschuld, eine Leistung der Migrant_innen auffasst, hat nichts mit jenem der Sozialwissenschaften zu tun, wo er als „(Wieder-)Herstellung eines Ganzen durch unterschiedliche Teile“ (Schmidinger 2010: 38) verstanden wird und nicht als Assimilationsleistung. Denn „Assimilation ist eine Einbahnstraße“ (Bauböck 2001: 14), da diese ausschließlich auf die Erfüllung von von der Aufnahmegesellschaft festgelegten Standards abzielt. Eine reine Anpassungsleistung ist aber alleine deshalb nicht möglich, weil sie in einem Identitätsverlust resultiert und eine erfolgreiche Integration nochmals erschwert. (vgl. Barkowski 2009: 17)

„Integration“ in Einwanderungsgesellschaften ist ein komplexer multiliteraler Prozess und erfordert zu ihrer erfolgreichen Gestaltung die Abkehr von Prinzipien nationaler Monokultur und Einsprachigkeit sowie ein nachhaltiges Bekenntnis zum eigenen Status als multikulturelle und mehrsprachige Gesellschaft. (Barkowski 2009: 26)

Die Begriffsdefinition im neuen Integrationsgesetz betont zwar durchaus, dass es sich bei Integration um einen gesamtgesellschaftlichen Prozess handelt, letztendlich werden aber vor allem Forderungen an die Zuwander_innen gestellt und diese zur Erfüllung diverser Leistungen verpflichtet. Laut Gesetzestext ist das Ziel des neuen Integrationsgesetzes die rasche Integration „rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen in die österreichische Gesellschaft durch das

systematische Anbieten von Integrationsmaßnahmen (Integrationsförderung) sowie durch die Verpflichtung, aktiv am Integrationsprozess mitzuwirken (Integrationspflicht)“ (BMEIA 2017: 2). Die Aufgabe der staatlichen Institutionen beschränkt sich also auf das Anbieten von Integrationsmaßnahmen, durch die in erster Linie eine gesellschaftliche Teilhabe durch Erwerbsarbeit, Bildungsangebote, Geschlechtergleichstellung und das rasche Erreichen der Selbsterhaltungsfähigkeit erzielt werden sollen. (vgl. BMEIA 2017: 2-3) Im Großen und Ganzen beschränkt sich die Integrationsunterstützung des Staates auf den verpflichtend vorgeschriebenen Erwerb der Landessprache Deutsch und des Werte- und Orientierungswissens. Die unter den Geltungsbereich des Gesetzes fallenden Personen müssen sich im Vergleich dazu durch das obligatorische Unterschreiben einer Integrationserklärung – im Falle von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten – „zur Einhaltung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ sowie „zur vollständigen Teilnahme, Mitwirkung und zum Abschluss der angebotenen und zumutbaren Kursmaßnahmen“ (BMEIA 2017: 4) verpflichten. Rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörigen müssen durch das Unterzeichnen der Integrationsvereinbarung ebenfalls eine Garantie dafür abgeben, „Kenntnisse der deutschen Sprache sowie der demokratischen Ordnung und der daraus ableitbaren Grundprinzipien zu erwerben“ (BMEIA 2017: 4). Im Endeffekt steht dieses propagierte Prinzip des „Forderns und Förderns“ aber für nichts anderes als ein Aufruf zur Assimilation, indem das Erlernen von Basiskenntnissen in der Landessprache und die Anpassung an einen vorgegebenen Wertekanon vom Staat eingefordert werden, der eine oberflächliche Unterstützung dazu anbietet.

3.3 Integrationspolitik in Österreich – Entwicklung

3.3.1 Einwanderungsland Österreich

Die Debatte um Migration und Integration ist in Österreich wesentlich jüngeren Datums als Migration selbst. Auch wenn sich Österreich und seine politischen FunktionsträgerInnen bis heute gegen den Begriff des ‚Einwanderungslandes‘ wehren, so lässt sich historisch nicht bestreiten, dass Österreich schon immer ein Einwanderungs- und Auswanderungsland war. (Schmidinger 2010: 33)

Der Wiederaufbau Österreichs nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte ab den 1960er Jahren durch sogenannte „Gastarbeiter_innen“, sprich durch freiwillig zugewanderte Arbeiternehmer_innen. Denn Modernisierung und wirtschaftlicher Aufschwung war damals wie heute nur durch Migration möglich. (vgl. Schmidinger 2010: 35) Bis 1955 war Österreich aber noch ein Auswanderungsland und bis 1965 gab es eine hohe innerösterreichische Arbeitsmigration. Ab 1960 wurden die Migrationsprozesse dann aber hauptsächlich von den

Gastarbeiter_innen bestimmt. (vgl. Gächter 2000: 109) Dazu wurden Anwerbeabkommen geschlossen: 1962 mit Spanien, 1964 mit der Türkei und 1966 mit der damaligen Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien. Vor allem aus den beiden letzten Ländern kamen in den 1960er und 1970er Jahren Zehntausende – durchwegs männliche – Arbeitskräfte für wenig qualifizierte Tätigkeiten. (vgl. Schmidinger 2010: 35-36) So fanden sich in einer ersten Phase von 1960 bis 1973 mehr als 260.000 Gastarbeiter_innen in Österreich ein. Während in den Jahren 1974 bis 1984 die Abwanderung wieder zunahm, erfolgte ab 1985 eine neue „Migrationsära“. Bis 1996 kamen 425.000 Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft ins Land. (vgl. Gächter 2000: 107) Auch die Einbürgerungszahlen stiegen kontinuierlich an: von 7.000 bis 8.000 in den 1980er Jahren, auf fast 16.000 Mitte der 1990er Jahre und letztendlich circa 45.000 2003. Seitdem ist die Zahl der jährlichen Einbürgerungen wieder stark zurückgegangen. (vgl. Çinar 2007: 41)

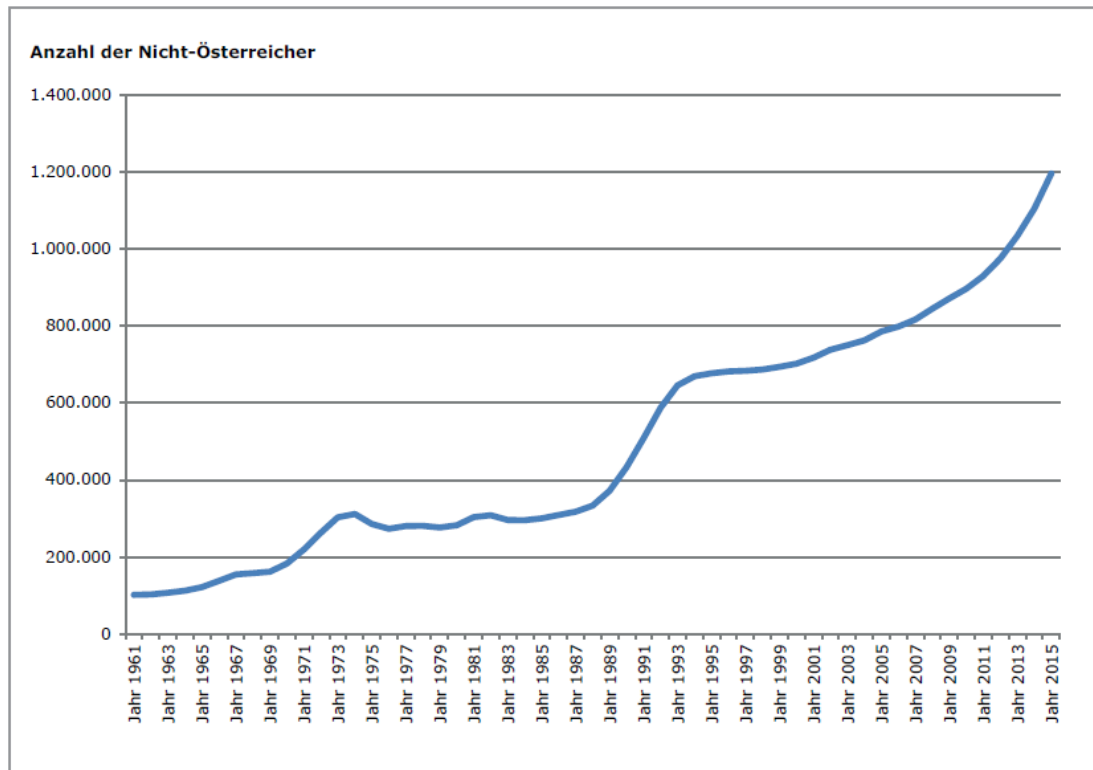
Die eigentliche Idee der Gastarbeiterbewegung war, dass die angeworbenen Arbeitskräfte tatsächlich Gäste blieben und nach getaner Arbeit nach ein paar Jahren wieder in ihre Herkunftsländer zurückgingen. (vgl. Schmidinger 2010: 35) Bis 1974 war eine Ein- und Ausreise von Arbeitnehmer_innen daher auch problemlos möglich. Sie konnten je nach vorhandenen Arbeitsplätzen die Grenze passieren. (vgl. Gächter 2000: 107) Durch eine stetige Nachfrage österreichischer Arbeitgeber_innen und anwachsendem Familiennachzug wurden Gastarbeiter_innen aber bereits in den 1970er Jahren vermehrt zu Immigrant_innen (vgl. Bauböck 2001: 13) Außerdem wurde das Rotationsprinzip mehr und mehr als impraktikabel angesehen und die Rückkehr Jahr um Jahr aufgeschoben. Denn die Unternehmen wollten einmal angelernte Arbeitskräfte nicht wieder durch neue ersetzen. (Perchinig 2010b: 146) Österreich wurde zu einem Einwanderungsland. Maßnahmen zur Integration wurden aber keine gesetzt. Diese wurde dem Zufall und den eigenen Anstrengungen der Arbeitsmigrant_innen überlassen. (vgl. Götzelmann 2010: 185)

Im Zuge des Umbruchs in der Sowjetunion und den darauffolgenden Wenden in Ungarn, Polen, der CSSR und Rumänien sowie dem Beginn des Jugoslawienkrieges stieg die Wohnbevölkerung mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft bis Mitte der 1990er Jahre weiter kontinuierlich an. Auch aus der Türkei, aus Asien sowie Afrika gab es regen Zuzug und die Anzahl der Asylanträge erhöhte sich beträchtlich. (vgl. Gächter 2000: 110-111)

Durch den Beitritt zum Europäischen Wirtschaftsraum 1994 und zur Europäischen Union 1995 war es folglich auch deren Einwohner_innen erlaubt, jederzeit in Österreich einzuwandern. (vgl. Gächter 2000: 112) Dadurch wurde auch dem sogenannten „Inländerprimat“ (Perchinig 2010b: 151) am Arbeitsmarkt zunehmend ein Ende gesetzt. Durch

die EU-Osterweiterung 2004 nahm die Zuwanderung erneut maßgeblich zu. Deren Anstieg wurde dann in den letzten Jahren vor allem durch die erhöhte Asylmigration, insbesondere aus Syrien, Afghanistan und dem Irak, bewirkt. (vgl. Herold 2017: 2)

Entwicklung des Ausländeranteils in Österreich 1961 bis 2015



Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Statistik des Bevölkerungsstandes 1961-2015 (Bevölkerung im Jahresdurchschnitt) zit. nach Herold 2017: 3

3.3.2 Gesetzliche Bestimmungen

Da die Gastarbeiter_innen nicht, wie angenommen, nach einer bestimmten Zeit in ihre Herkunftsländer zurückkehrten und darüber hinaus auch noch ihre Angehörigen nach Österreich holten, wurde 1973 ein Anwerbestopp beschlossen, der dieser Praxis ein Ende setzen sollte. Anstatt dessen verstärkte sich aber der Familiennachzug, da man zwischen den Optionen, in das Herkunftsland zurückzukehren, oder sich in Österreich niederzulassen, entscheiden musste. (vgl. Perchinig 2010b: 147) All jene, die weiterhin hier arbeiten wollten, waren fortan zur Niederlassung gezwungen, denn bei einer Ausreise bestand die Gefahr, nicht mehr einreisen zu dürfen. (vgl. Gächter 2000: 107-108)

Aufgrund des weiter ansteigenden Zuwachses an Arbeitskräften und Flüchtlingen und der damit verbundenen innenpolitischen Kontroversen, wurde 1992 ein Einwanderungsgesetz beschlossen. (vgl. Berghold/Scheer 2008: 84) Dieses regelte die Einreise, den Aufenthalt, die Niederlassung sowie die Aufenthaltsbeendigung neu und machte einen legalen Aufenthalt in Österreich schwieriger (vgl. Gächter 2000: 111). Seit Anfang der 1990er Jahre verfolgte die Politik daher das Motto „Integration vor Neuzuzug“, das so viel bedeutete wie keine weitere Zuwanderung bevor nicht alle „Fremden“ integriert waren. Die Erlangung von Aufenthaltstiteln und Asyl wurden deutlich erschwert und zusätzlich zu der schon vorher im „Ausländerbeschäftigungsgesetz“ festgelegten Höchstanzahl von erlaubten nicht-österreichischen Arbeitskräften, wurde ein Maximum an jährlich zugelassenen Aufenthaltsgenehmigungen eingeführt, die aber nicht gleichzeitig das Recht auf Beschäftigung beinhalteten. (vgl. Perchinig 2010b: 149)

Das Aufenthaltsgesetz, das 1993 in Kraft trat, wurde von kritischen Stimmen auch als „Ausländer-raus-Gesetz“ bezeichnet, da es viele zugewanderte und sich seit langem in Österreich aufhaltende Personen wieder aus dem Land vertrieb. Es wurde 1995 etwas abgeändert und bereits 1997 wieder außer Kraft gesetzt. (vgl. Jawhari 2001: 118, 120) Die Gestaltungskompetenz im Integrationsbereich, die seit Mitte der 1970er Jahre beim Sozialministerium lag, wanderte im Rahmen dieses Gesetzes zum Innenministerium, das fortan das Aufenthaltsrecht dominierte. (vgl. Götzelmann 2010: 195)

1998 erfolgte eine Novellierung des Staatsbürgerschaftsgesetzes, das die Einbürgerung fortan von Deutschkenntnissen abhängig machte (vgl. Çinar 2007: 41). 2004 trat die Novellierung des Asylgesetzes von 1997 in Kraft, die aufgrund von kontinuierlich steigenden Asylantragszahlen beschlossen wurde (vgl. Vogl 2007: 19). Im Rahmen des Fremdenrechtspaketes 2005 wurden ein neues Asyl-, Fremdenpolizei- sowie Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz beschlossen. (vgl. Vogl: 2007: 23)

Seit 2001 setzte in Österreich – wie auch in anderen europäischen Ländern – eine „Rückbesinnung auf nationale Bedingungen“ (Fritz 2017: 3) ein. Neben der Überprüfung von Kenntnissen der Landessprache wurden im Zuge der Fremdenrechtsnovellen auch Prüfungen eingeführt, die landeskundliches Wissen testeten. Begründet wurde dies damit, den „Zuwander_innen eine Teilhabe an der gegenwartsrelevanten Geschichte und den Traditionen zu ermöglichen“ (Fritz 2017: 3). Diese trugen den Titel „Nachweis von Grundkenntnissen der demokratischen Ordnung und die [sic!] sich daraus ableitbaren Grundprinzipien sowie der Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes, in dem der Staatsbürgerschaftswerber [sic!] seinen Wohnsitz hat“ (staatsbuergerschaft.gv.at).

Mit der Fremdenengesetzesnovelle wurde die Integrationsvereinbarung eingeführt, die gewisse Drittstaatsangehörige dazu verpflichtet, innerhalb von zwei Jahren die Landessprache ausreichend zu erlernen. Ein 100 Stunden umfassender Deutschkurs sollte die Betroffenen auf Sprachkompetenzen auf Niveau A1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen bringen. Die erfolgreiche Absolvierung der IV stellte die Voraussetzung für die erstmalige Erteilung einer Niederlassungsbewilligung bzw. für die Verlängerung ebendieser von Personen, die seit 1. Jänner 1998 zugewandert waren, dar. (vgl. Pöschl 2006: 43-44) Deren Bestimmungen wurden 2006 novelliert und verschärft, indem, unter anderem, das zu erreichende Sprachniveau erhöht wurde. Die verpflichtende Vereinbarung schrieb letztendlich den Besuch eines Deutschkurses im Umfang von 300 – anstatt bisher 100 – Stunden und den Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem Niveau A2 – anstatt bisher A1 – nach dem GERS und die Ablegung einer Prüfung vor. (vgl. Vogl: 2007: 33-34) Seit 2011 verpflichtet die Integrationsvereinbarung Drittstaatsangehörige für die Erlangung eines Aufenthaltstitels dazu, innerhalb von zwei Jahren das Sprachniveau A2 und für einen Daueraufenthaltstitel B1 nachzuweisen. Bereits vor der Einreise sind Deutschkenntnisse auf dem Niveau A1 zu belegen. (vgl. Gatt 2013: 165) Mit der Umsetzung der Integrationsvereinbarung wurde der Österreichische Integrationsfonds betraut, der die Qualität der Integrationskurse sichern soll und zu diesem Zweck auch eigene Prüfungen erstellt und abhält. (vgl. Herold 2017: 9)

Eine als „politischer Meilenstein“ (Herold 2017: 5) der Integrationspolitik bezeichnete Maßnahme war die Einführung des „Nationalen Aktionsplans für Integration“ (NAP.I) im Jahr 2010, mit dem die Integration in Österreich erstmalig „umfassend geplant, koordiniert und unterstützt“ (Herold 2017: 5) wurde. „Die Bundesregierung demonstrierte damit, dass Integration nicht dem Zufall der Ereignisse überlassen bleibt, sondern durch ein planvolles Vorgehen zu unterstützen ist“ (Wolfarth/Kolb 2016: 4). Darüber hinaus wurde ein *unabhängiger* Expertenrat für Integration gegründet, der sich aus Expert_innen aus Wissenschaft und Praxis zusammensetzt und die Bundesregierung in Integrationsfragen berät. Seit 2011 erscheint auch jährlich ein Integrationsbericht, der die Umsetzung integrationspolitischer Maßnahmen dokumentiert. (vgl. Herold 2017: 5, Hervorhebung der Autorin)

Die Erkenntnis, dass Zuwanderung auch eine Integrationspolitik zur Folge haben muss, hat sich in Österreich und in vielen europäischen Staaten, erst spät durchgesetzt. Die Fehler der Vergangenheit, nämlich ZuwanderInnen ihrem Schicksal und Integration dem Zufall zu überlassen, sollten nicht wiederholt werden. (Expertenrat für Integration 2014: 40)

Der Nationale Aktionsplan wurde gemeinsam von allen betroffenen Bundesministerien und Bundesländern, vom Städte- und Gemeindebund, von Sozialpartnern und Industriellenvereinigung sowie von Organisationen der Zivilgesellschaft abgestimmt. Er umfasste die Handlungsfelder Arbeit und Beruf, Sprache und Bildung, Rechtsstaat und Werte, Interkultureller Dialog, Gesundheit und Soziales, Sport und Freizeit sowie Wohnen und regionale Dimension der Integration. 2014 wurde der NAP.I um das Handlungsfeld „Integration von Anfang an“ ergänzt. Dabei handelt es sich um „ein Konzept, welches danach trachtet, integrationsfördernde Prozesse möglichst frühzeitig zu starten und aufeinander abzustimmen“ (Expertenrat für Integration 2014: 18). Der Nationale Aktionsplan für Integration stützte sich allerdings auf einen sehr eng definierten Integrationsbegriff, der sich auch in der weiteren Integrationspolitik fortsetzte:

Erfolgreiche Integration liegt vor, wenn jedenfalls ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für das Arbeitsleben, für die Aus- und Weiterbildung sowie für den Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen vorhanden sind, die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit gegeben ist sowie die Anerkennung und Einhaltung der dem Rechtsstaat zugrundeliegenden österreichischen und europäischen Rechts- und Werteordnung vorliegen. (Nationaler Aktionsplan für Integration 2011: 2)

2011 wurde ein eigenes Staatssekretariat für Integration im Innenministerium eingerichtet. Mit der Bestellung des damaligen Staatssekretärs, Sebastian Kurz, zum Außenminister im Jahr 2013 wanderten die Aufgaben im Integrationsbereich in das in „Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres“ (BMEIA) umbenannte Außenministerium, wodurch das Thema Integration erstmals ministerial verankert wurde. (vgl. Wolfarth/Kolb 2016: 5)

Als die Flüchtlingszuwanderung Ende 2015 ihren Höhepunkt erreichte, wurde der „50 Punkte Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten“ vorgelegt und 2016 rechtsgültig. Dieser enthält, unter anderen, Maßnahmen zum Spracherwerb, zur Arbeitsmarktintegration und zur Wertevermittlung. In diesem Zusammenhang wurden österreichweit Alphabetisierungs- und Deutschkurse für Geflüchtete bzw. Asylwerbende sowie achtstündige Werte- und Orientierungskurse eingeführt, in denen grundlegende Verfassungswerte und wichtiges Alltagswissen vermittelt werden sollten. (vgl. Herold 2017: 8)

2017 wurde das aktuelle Integrationsgesetz verabschiedet und im Rahmen dessen die Integrationsvereinbarung in einigen Punkten überarbeitet. Veränderungen gab es, beispielsweise, durch den neu eingeführten Nachweis von Wertekenntnissen und die Festlegung strengerer Kontrollen bei den Sprachkompetenzen. Um die Differenz zwischen einem national definierten „Wir“ und den nicht dazugehörenden „Anderen“ aufrechtzuerhalten, wurde ein neuer Aspekt eingeführt. Entscheidend sind nicht mehr nur die Deutschkenntnisse

allein, sondern auch das Wissen über bestimmte „Normen“ und „Werte“. Wer diese nicht anerkennt und respektiert und sich nicht an den nationalen Traditionen orientiert, wird automatisch als „Anderer“, „Fremder“ oder gar „Feind“ angesehen. (vgl. Fritz 2017: 3-4). „[D]ie [von den Zuwander_innen] zu erfüllenden Standards werden ausschließlich von der dominanten aufnehmenden Gesellschaft vorgegeben. Es liegt daher auch in deren Ermessen, diese Kriterien hinaufzuschrauben, um die Grenze zu den unerwünschten Fremden aufrecht zu erhalten“ (Bauböck 2001: 14).

Durch das neue Integrationsgesetz werden Bildungseinrichtungen zu einem „Ort, an dem hegemoniales Wertewissen und -verhalten diktiert werden soll“ (Fritz 2017: 8). Sie werden zu einer „Benimm Schule für unzivilisierte Geflüchtete“ (Fritz 2017:8) anstatt zu einem Ort, an dem emanzipatorische Bildung stattfindet und sich Lehrende und Lernende auf derselben Augenhöhe begegnen, sowie politische Partizipation gelernt werden kann. (vgl. Fritz 2017:8)

Integration wäre prinzipiell dann als erfolgreich zu bezeichnen, wenn Zuwander_innen ein gleichberechtigter Teil der Aufnahmegesellschaft geworden sind. Dies würde aus rechtlicher Sicht dem Erwerb der Staatsbürgerschaft gleichkommen. Diese zu erlangen, wird den Migrant_innen – wie eben versucht darzulegen – aber von Gesetz zu Gesetz immer weiter erschwert.

3.3.3 Leitgedanken der österreichischen Integrationspolitik

Tatsächliche Schritte zur Integration von Migrant_innen wurden in Österreich erst sehr spät gesetzt, da lange die Annahme überwog, dass es sich nur um ein „vorübergehendes Phänomen“ (Schmidinger 2010: 37) handle und sich durch die Rückkehr der Zuwander_innen alles wieder normalisieren würde. Deshalb beschäftigte man sich lange nicht mit der Eingliederung dagebliebener Arbeiter_innen und deren Angehörigen. Statt ein umfassendes Integrationskonzept zu entwickeln und zu überlegen, wie der Staat den Integrationsprozess bestmöglich unterstützen könnte, setzte sich die Politik – bzw. setzt sie sich bis heute – im Integrationskontext hauptsächlich mit sicherheitspolitischen Maßnahmen auseinander und definiert Integration als „Bringschuld“ der Migrant_innen. (vgl. Berghold/Scheer 2008: 82) Dabei wurde Sprache als „Schlüssel zur Integration“ (Gatt 2013: 163; Plutzar 2010) angepriesen und seit 1998 Sprachenpolitik als primäre „Integrationsmaßnahme“ eingesetzt. (vgl. Gatt 2013: 165)

Seit 1998 ist der Nachweis von „den Lebensumständen entsprechenden“ (Plutzar 2010: 124, vgl. auch Çinar 2007: 41) Deutschkenntnissen für die Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft notwendig. Die mit der Fremdengesetznovelle 2003 eingeführte IV, die,

unter anderem, „den Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache, insbesondere der Fähigkeit des Lesens und Schreibens, zur Erlangung der Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich [bezweckt]“ (de Cillia 2007: 255), knüpft die Festigung des Aufenthaltstitels an einen Sprachnachweis (vgl. Gatt 2013: 164). Dies hatte auch eine Bedeutungsänderung des Integrationsbegriffs zur Folge. Bisher war mit Integration die rechtliche Gleichstellung im Sinne einer Aktion der Aufnahmegesellschaft gemeint. Durch die ab diesem Zeitpunkt geforderten Deutsch- und Integrationskurse verlagerte sich die politische Definition in Richtung Anpassungsleistung der Migrant_innen, bei der es bis heute geblieben ist (Kapitel 2.2). (vgl. Perchinig 2010b: 153)

[...] obwohl es in Österreich eine komplexe Gesetzgebung für Fremde, Asyl und Aufenthalt gibt, mit der die Zuwanderung reguliert wird, gibt es kaum umfassende Gesetze, die auf Integration von ZuwanderInnen abzielen. Gesetze und Regulierungen beziehen sich lediglich auf Einzelaspekte der Integration, und dabei hauptsächlich auf die Verantwortung der Migrant_innen [...] (Götzermann 2010: 185)

Integration wird also vor allem als Leistung der Immigrant_innen verstanden und demzufolge von ihnen gefordert, dass sie sich an die österreichischen Verhältnisse anpassen. (vgl. Bauböck 2001: 13) Dem Leistungsbegriff wird in der österreichischen Integrationspolitik ein großer Stellenwert zugeschrieben. Er steht für zwei Dinge: einerseits, dass „Integration und damit das erfolgreiche ‚Ankommen‘ im Einwanderungsland kein ‚Gnadenakt‘ der Mehrheitsbevölkerung [ist], sondern logische Konsequenz eigener Anstrengungen“ (Wolfarth/Kolb 2016: 8) und andererseits, dass „Integration eine Anpassungsleistung und zwar vor allem seitens der Zuwanderer [erfordert]“ (Wolfarth/Kolb 2016: 8). Auch wenn Integration im politischen Verständnis prinzipiell als gesamtgesellschaftlicher und beidseitiger Prozess definiert wird, lässt sich aus dieser Konzeption des Leistungsgedankens unverkennbar herauslesen, dass die von den Zuwander_innen geforderte und zu erbringende Leistung weit höher gesteckt ist als jene der aufnehmenden Gesellschaft. (vgl. Wolfarth/Kolb 2016: 8)

Integration ist ein langfristiger und umfassender Prozess, der in unterschiedlichsten Lebensbereichen stattfindet. Ziel ist es, Rahmenbedingungen für eine „Integration durch Leistung“ zu schaffen. Das heißt, Menschen sollen nicht nach ihrer Herkunft, Sprache, Religion oder Kultur beurteilt werden, sondern danach, was sie in Österreich beitragen wollen. Dazu ist es wichtig, Leistung zu ermöglichen, einzufordern und anzuerkennen, um eine umfassende Teilhabe an der Gesellschaft allen Bürgerinnen und Bürgern sicherzustellen. (BMEIA 2018b)

Anstatt Einbürgerung als Mittel zur Integration anzusehen, stellt die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft seit jeher erst den Abschluss eines gelungenen Integrationsprozesses dar, der möglichst hinausgezögert bzw. dessen Erreichen immer weiter

erschwert wurde. Ab 2006 mussten zusätzlich zu den Deutschkenntnissen auf vorgegebenem Niveau auch ein Basiswissen der demokratischen Ordnung, der Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes, wo man sich niederlassen wollte, nachgewiesen werden, die durch eine Multiple-Choice-Prüfung zu belegen waren. (vgl. Vogl: 2007: 38-39) Das Nicht-Bestehen der Prüfung bzw. allgemein die Nicht-Erfüllung der Integrationsvereinbarung innerhalb von 5 Jahren war mit Sanktionen, die von Geldstrafen bis hin zur Ausweisung reichten, verbunden. (vgl. de Cillia 2007: 254-255; Plutzar 2010: 124) Schon damals wurde der in der Integrationsvereinbarung geforderte Spracherwerb von vielen Expert_innen und Sprachverbänden kritisiert. Vor allem das Anbieten von Einheitskursen und die Abhaltung von standardisierten Tests für die unterschiedlichen Zielgruppen, das Verhältnis von Lernzeit und Lernziel sowie die Drohung mit Sanktionen wurden als sprachdidaktisch nicht sinnvoll befunden. (vgl. de Cillia 2007: 257) Ein weiterer Kritikpunkt war, dass die Verpflichtung zum Deutscherwerb die Annahme, dass die zuwandernden Personen ohne Zwang nicht bereit wären, Deutsch zu lernen, verbreitete. (vgl. Gatt 2013: 169)

Aktuell sind, je nach zu erfüllendem Modul, Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 (Modul 1) oder B1 (Modul 2) gemäß dem GERS sowie Werte- und Orientierungswissen in einer Integrationsprüfung nachzuweisen. Auch im derzeit gültigen Integrationsgesetz von 2017 wird das Erlangen der Staatsbürgerschaft als Endpunkt eines langen Integrationsprozesses angesehen, über deren Verleihung augenscheinliche Willkür herrscht. Fremdenfeindlichkeit ist in der österreichischen Politik und Gesellschaft unübersehbar vertreten und äußert sich nach wie vor in rechtlicher Diskriminierung, sozialen Aufstiegsbarrieren und kulturellem Ausschluss. Denn Integrationspolitiken sind symbolisch exkludierend,

(a) if they are part of a narrative that constructs the immigrant or immigration as a problem and sees the causes of this problem as lying exclusively with the migrant, where the solution is to become tougher and more restrictive, or (b) if they are discursively constructed to send an exclusionary message, for example that migrants are not welcome and that migration and/or cultural diversity are detrimental to society. (Mourão Permoser 2012: 182 zit. nach Gatt 2013: 166)

Auch wenn Österreich durch all die genannten Entwicklungen längst zum Einwanderungsland geworden ist und sich die Parlamentsparteien mittlerweile zumindest verbal zur Integration von Zuwander_innen bekennen, werden Immigrant_innen und deren Nachfahren, die sich hier niedergelassen haben, nach wie vor als „Fremde“ wahrgenommen. Diese Wahrnehmung wurde schon im Fremdenengesetz 1997 rechtlich verankert, indem es in §1 hieß: „Fremder ist, wer die österreichische Staatsbürgerschaft nicht besitzt.“ Aber auch wenn immer wieder mit einer repressiven Gesetzgebung versucht wurde die Migration einzudämmen, war es unrealistisch zu denken, dass sie sich dadurch regulieren ließe. Ganz im Gegenteil, gesetzliche Maßnahmen im

Bereich der Migrationspolitik entfalteten keine oder eine andere als die gewünschte Wirkung, wie zum Beispiel das Abdriften in illegale und kriminelle Milieus, wodurch die migrationsbedingten Herausforderungen nicht gelöst, sondern noch schlimmer gemacht werden. (vgl. Schmidinger 2010: 36)

Integrationspolitik ist schließlich nicht Kultur- oder Religionspolitik, sondern Sozial-, Wirtschafts- und Bildungspolitik. Sie muss als Mindestvoraussetzung einen gleichen Zugang zur Bildung, zu politischen Partizipationsrechten und damit auch zu sozialem Aufstieg für alle sichern. Hier ist schließlich eine Politik gefragt, die nicht [...] aus Angst vor Österreichs rechtsextremen Wählerpotenzial in populistische Scheinlösungen flüchtet, sondern ernsthaft Probleme erkennt und damit lösbar macht. (Schmidinger 2010: 39)

3.4 Spracherwerb bzw. Deutschkurse als Integrationsmittel

Neuere sogenannte Integrationsprojekte – keineswegs nur in Österreich – vernachlässigen den Zusammenhang von Sprache und Identität, indem sie einseitig nur auf die Förderung der Landessprache setzen, diese teilweise wie in Österreich erzwingen, jedoch nichts zum Wert, zur Förderung und zum Erhalt der Erstsprachen sagen. Damit entlarven sich diese Projekte als einseitige Assimilation, nicht jedoch als Angebote, sich unter Einbeziehung der eigenen, herkunftssprachlich geprägten Identität, zu integrieren. (Krumm 2003: 183)

Unbestritten ist, dass Migrant_innen, die sich dauerhaft in Österreich niederlassen wollen, Deutsch lernen müssen, und dass Kenntnisse der Landessprache für die Integration notwendig sind. Die meisten zugewanderten Personen wollen auch von selbst Deutsch lernen, da sie sprachlich an der Gesellschaft teilhaben möchten und wissen, dass Sprachkenntnisse für die Teilhabe am Arbeitsmarkt und Wohlstand unabdingbar sind. Durch die aktuellen Bestimmungen wird aber suggeriert, dass „Zuwanderer [sic!] mit Drohungen und Strafen dazu gebracht werden [müssten], die Sprache des Landes, in dem sie leben, zu lernen“ (Krumm 2002: 1). Integration kann aber nicht durch ein verpflichtetes, zeitlich begrenztes und mit Sanktionen belegtes Deutschlernen erzielt werden. (vgl. Krumm 2003: 185) Für den Spracherwerb ist darüber hinaus „[e]in Zwang zum Besuch von Deutschkursen [...] wenig erfolgsversprechend“ (Reich 2001: 45).

Das Problem sind in den meisten Fällen also nicht mangelndes Interesse auf Seiten der Migrant_innen, sondern ein zu geringes und angemessenes Angebot für den Deutscherwerb. Defizitäre Sprachkenntnisse werden aber oft gleich als Zeichen mangelnder Integrationsbereitschaft interpretiert und sanktioniert. Die Mehrheitsbevölkerung und auch die Politik haben keinerlei Bewusstsein darüber, wie schwierig es ist, eine neue Sprache zu erlernen, die sich noch dazu bei vielen Betroffenen in vielen Aspekten von der Erstsprache unterscheidet. Darüber hinaus ist scheinbar kaum Wissen über den Zweitspracherwerb vorhanden oder zumindest nicht berücksichtigt worden. Denn eine Einbindung von fachlichen

Expert_innen in den Entwicklungsprozess von Integrationsmaßnahmen fand in Realität nie wirklich statt. Die Wissenschaft hätte genug Erkenntnisse, um einen erfolgsversprechenden Deutschunterricht umsetzen zu können. Diese werden von der Politik aber nicht angenommen bzw. anerkannt. Denn auch wenn „Argumente für ein komplexes und zielführendes Integrationshandeln vorliegen, auf denen sich Konzepte und Entscheidungen gründen ließen, [scheinen] das gesellschaftliche Bewusstsein und/oder der politische Wille häufig noch weit entfernt zu sein, die daraus folgenden Konsequenzen zu ziehen“ (Barkowski 2009: 14).

Die Deutschkurse, die durch das neue Integrationsgesetz zur Erlangung der Staatsbürgerschaft vorgeschrieben sind, werden von dem vom Innenministerium beauftragten ÖIF administriert. Dieser bedient sich für deren Abwicklung verschiedener Kursträger. Darunter fallen auch Institutionen, die Deutschkurse in erster Linie für das AMS durchführen. Diese Deutschkurse zählen zu den Qualifizierungsmaßnahmen, die das Arbeitsmarktservice arbeitsuchenden Personen zur Unterstützung bietet, und sind „gemäß § 10 Arbeitslosenversicherungsgesetz für Arbeitslose verpflichtend, um den Anspruch auf Arbeitslosengeld zu bewahren“ (Bericht des Rechnungshofs 2011/10: 238). Sowohl das AMS als auch die privaten Bildungsinstitutionen sind zum größten Teil ökonomisch ausgerichtet. Dadurch ist das Ziel, möglichst viele Personen in den Kursen unterzubringen, was aus spracherwerbstheoretische Sicht mit einem enormen Qualitätsverlust gleichzusetzen ist.

In den vom Arbeitsmarktservice finanzierten Deutschkursen sind deshalb sowohl Personen zu finden, die arbeitsmarktpolitische Maßnahmen in Anspruch nehmen, als auch Menschen, die sich auf die Integrationsprüfung vorbereiten. Insofern wird an diese Kurse der Anspruch gestellt, einerseits Integration und andererseits berufliche Qualifikationen zu fördern. Das Spektrum der Teilnehmenden reicht von Personen, die eigentlich gar keinen Deutschkurs besuchen wollen, aber von ihrem_r zuständigen AMS-Berater_in in diesen geschickt worden sind und ihn dementsprechend nur als vorübergehende Maßnahme sehen bis sie einen neuen Job bekommen, bis zu Leuten, deren Zukunft davon abhängt, ob sie darin genügend Sprachkenntnisse und Wissen erwerben, um die Integrationsprüfung bestehen zu können. Es ist fraglich, inwieweit im Rahmen der Deutschkurse mit den derzeit zur Verfügung stehenden Mitteln auf all diese verschiedenen Bedürfnisse eingegangen und man den unterschiedlichen Ansprüchen gerecht werden kann. Auszugehen ist davon, dass ein effizienter und lernendenorientierter Unterricht unter diesen Bedingungen, in denen arbeitsmarktpolitische Maßnahmen mit aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen vermischt werden, kaum möglich ist. Dazu bedürfe es gruppenspezifischer Kurse mit einer geringen Maximalanzahl an Teilnehmenden, die auf die jeweils vorhandenen Bedürfnisse eingehen, und einer

kontinuierlichen Evaluation. Die aktuellen Angebote weisen qualitative Schwächen auf und sind zum Großteil eine Verschwendung von Fördermitteln. Anstatt des derzeit vorhandenen „Einheitsbilligangebotes“ (Krumm 2002: 7) mit standardisierten, kursunabhängigen Prüfungen ist ein differenziertes Kursangebot notwendig,

das den unterschiedlichen Lebenssituationen, sozio-kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Zuwanderer gerecht wird, dazu gehören, um das Mindestmaß an Differenzierung zu nennen, Intensivkurse etwa für Arbeitslose und als spezifisch berufsvorbereitende Maßnahmen für jüngere Leute, Sprachkurse mit integrierter Alphabetisierung, Frauenkurse, Elternkurse, Kurse für Lernungewohnte sowie berufsbegleitende Sprachkurse. (Krumm 2002: 7)

In den Deutschkursen des AMS, aber auch allgemein im Integrationsgesetz und in den Rahmencurricula des ÖIF, werden die Sprachkompetenzen der Migrant_innen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen kategorisiert. Dieser wurde aber eigentlich für den Bereich des Fremdsprachenunterrichts entwickelt und ist somit nicht für die Anwendung im arbeitsmarktpolitischen oder im Integrationskontext, in denen es sich um Zweitspracherwerb handelt, vorgesehen. Der Zweck des GERS war und ist die Etablierung gemeinsamer europäischer Standards für Sprachkurs-Anbieter_innen und die Vereinheitlichung von Lehrwerken, Unterricht und Bewertungen. Die primäre Zielgruppe sind bildungsaffine (europäische) Lernende und nicht Politiker_innen, die die Migration regulieren wollen. (vgl. Gatt 2013: 171) Der GERS wird somit im Rahmen der Integrationspolitik in einer unangemessenen Weise gebraucht, als er „auf einheitliche Niveaubeschreibungen, die für alle Fertigkeiten gelten“ (Plutzar 2010: 133), reduziert und zur „Messung integrationsrelevanter Sprachkenntnisse“ (Plutzar 2010: 133) verwendet wird. Bei der willkürlichen Festlegung von verbindlichen Mindestanforderungen auf bestimmte Niveaustufen des Referenzrahmens wird der darin gegebene Hinweis auf die Notwendigkeit, die Fertigkeiten lerngruppenspezifisch unterschiedlich zu gewichten, völlig ignoriert (vgl. Krumm 2003: 195). Denn für den Integrationskontext müssten darin auch andere Niveaustufen, wie beispielsweise Alphabetisierung, berücksichtigt werden. Der Einsatz des GERS im Rahmen der Integrations- und Sprachpolitik diskriminiert Menschen aus bildungsfernen Schichten bzw. Personen, die erst alphabetisiert werden müssen. (vgl. Gatt 2013: 171)

Dem Ganzen liegt die falsche Annahme „Kursbesuch = Spracherwerb“ zugrunde sowie der Glaube, dass man durch eine gewisse Stundenanzahl ein bestimmtes Sprachniveau erreichen kann. Genau das Gegenteil ist aber – vor allem im Migrationskontext – der Fall, wo Spracherwerb insbesondere außerhalb von Institutionen und durch Sprachkontakte stattfindet. Deutschkurse können dabei nur eine unterstützende Funktion einnehmen (vgl. Plutzar 2010: 125, 128). „Deutsch zu können ist nicht das Resultat einer einmaligen Lernanstrengung,

sondern Produkt von integrativer Kommunikation. Institutionelle Lernangebote können den Erwerb von Deutschkenntnissen wirksam unterstützen, den Integrationsprozeß [sic!] selbst aber nicht ersetzen“ (Reich 2001: 42). Denn um in einer neuen Sprache Sicherheit zu gewinnen und sich in ihr angemessen ausdrücken zu können, bedarf es einer aktiven Partizipation an realer Kommunikation. Insofern sind soziale Kontakte die Grundlage des Deutscherwerbs. (vgl. Reich 2001: 45)

Sprachkontakte werden zudem von der Politik seit langem durch die Separierung der Migrant_innen in bestimmten Wohngebieten und eines erschwerten Zugangs zum Arbeitsmarkt verhindert, was wiederum in einer mangelnden Motivation zum Deutschlernen resultiert, da keine Anreize gesetzt und keine Zwecke dafür gesehen werden. (vgl. Krumm 2003: 186-187) „Die Verwendung der deutschen Sprache beginnt bei Zuwanderern dann, wenn diese im nichtghettoisierten Wohnumfeld oder am Arbeitsplatz gebraucht werden kann“ (Krumm 2003: 190).

Darüber hinaus ignoriert die Überbetonung des Deutscherwerbs die Tatsache, dass Integration ein gesellschaftlicher Prozess ist, indem gesellschaftspolitische Fragen von großer Bedeutung sind (Kapitel 2). Insofern stellt auch Sprachenlernen eine soziale Praxis dar, in der sich gesellschaftliche Machtverhältnisse widerspiegeln, die dieses wiederum behindern oder fördern können. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist der Erwerb der Landessprache ein Ergebnis von erfolgreicher Teilhabe an Bildungsprozessen und am Arbeitsmarkt und nicht die Voraussetzung dafür. Denn unbestreitbar ist, dass eine Sprache nur durch Sprechen gelernt werden kann. (vgl. Plutzar 2010: 127) „Deutschkenntnisse von MigrantInnen korrelieren weder mit der Aufenthaltsdauer noch mit dem Stundenausmaß des Unterrichts, sondern mit der Qualität der Sprachkontakte“ (Plutzar 2010: 128). Abgesehen davon bleibt nach wie vor die Frage offen, ob Zuwander_innen, die Deutsch gut oder sogar perfekt beherrschen, tatsächlich integriert sind. Denn:

Kann man jemanden versprechen, wenn er die deutsche Sprache gelernt hat, dass er dann zur Wir-Gruppe der ÖsterreicherInnen, genauer der Deutsch-ÖsterreicherInnen gehört? [...] Doch wohl kaum, das zeigt ja schon das Beispiel der autochthonen Minderheiten, deren Angehörige in der Regel perfekt zweisprachig sind und denen jahrzehntelang verfassungsmäßig zugesicherte Rechte vorenthalten wurden, denen gegenüber eine jahrzehntelange Assimilationspolitik betrieben wurde. Und die haben ja immerhin schon die österreichische Staatsbürgerschaft. (de Cillia 2001: 18-19)

Gleiches gilt für die Annahme, dass das Bestehen einer Prüfung über sogenannte „Werte“ etwas über den Grad an Integration aussagen könne. Denn nur weil es jemand schafft, vorher auswendig gelernte Fragen in einem Multiple Choice-Test richtig zu beantworten, bedeutet dies

nicht automatisch, dass er_sie die abgeprüften Inhalte auch verstanden oder verinnerlicht hat, geschweige denn, ob er_sie sich damit identifizieren kann.

4 Werte

Wie im vorangegangenen Kapitel zu „Integration“ soll im Folgenden der ebenso kontrovers diskutierte Begriff „Werte“ definiert und seine verschiedenen Auslegungen beschrieben werden. Des Weiteren wird kurz darauf eingegangen, welche Werte Eingang in die neue Integrationsprüfung gefunden haben und wie diese abgeprüft werden. Abschließend werden noch einige kritische Betrachtungen in Bezug auf den neuen Wertetest angeführt.

4.1 Begriffsdefinition „Werte“

Gesellschaft und Kultur befinden sich in ständiger Transformation. Diese hat in den letzten Jahrzehnten rasant an Tempo zugenommen. Durch diese raschen Veränderungen kommt es vermehrt sowohl zu Übereinstimmungen, als auch Differenzen, sowie zu einem Anstieg an ökonomischen Disparitäten, sozialen Konflikten und ethisch-kultureller Verschiedenheit. Als Ergebnis entstehen neben neuen Chancen und Möglichkeiten auch neue Konflikte und Krisen, für die traditionelle Deutungs- und Lösungsmodelle nicht mehr greifen. (vgl. Friesl/Polak/Hamachers-Zuba 2009: 13-14) Der „Ruf nach Werten“ (Friesl/Polak/Hamachers-Zuba 2009: 16) ist eine beliebte Reaktion auf gesellschaftliche Krisenphänomene. Doch in den seltensten Fällen ist klar, was mit „Werten“ eigentlich gemeint ist (vgl. Friesl/Polak/Hamachers-Zuba 2009: 17).

Der Begriff „Wert“ stammt ursprünglich aus der Wirtschaft und bezeichnet den materiellen Wert von Gegenständen. In diese Richtung geht auch eine Definition im Duden, die lautet „einer Sache innewohnende Qualität, aufgrund deren sie in einem gewissen Maße begehrenswert ist [und sich verkaufen, vermarkten lässt]“ (duden.de). Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden Werte durch das philosophische Denken eine Art „moralisches Rankgerüst“ (Beil 1996: 13), das als Orientierungshilfe für das Verhalten dient. Jeder Mensch entscheidet individuell, welche Werte ihm_ihr am wichtigsten erscheinen. Gleichzeitig wird jedoch jede_r in seinem Umfeld mit bestimmten Wertvorstellungen konfrontiert und bestimmte Verhaltensweisen werden als mehr oder weniger wünschenswert angesehen. Über Regeln, Überlieferungen und Sitten wird stets weitergegeben, was in einer Gesellschaft als „gut“ und „böse“ sowie als „richtig“ und „falsch“ angesehen wird. Die so vermittelten Werte sind aber nicht als gegeben aufzufassen, sondern sollten von jedem einzelnen hinterfragt werden, um eine für sich wohl überlegte und begründbare Auswahl an Werten zu treffen. (vgl. Beil 1996: 13-14)

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Begriff meist sehr unpräzise verwendet. Vor allem im öffentlichen und politischen Diskurs ist eine terminologische Unbestimmtheit zu erkennen, die sich auch deutlich von wissenschaftlichen Begriffsdefinitionen abgrenzt (vgl. Mandry 2011: 63-64). Gemeint sind oft verbindliche Werte im Sinne von Normen – wie etwa Gleichberechtigung – und Prinzipien – wie etwa Demokratie – oder Kulturstandards – wie etwa ein bestimmtes Zeitverständnis. Sie werden aber auch oft als Einstellungen oder Bedürfnisse verstanden. (vgl. Hartkopf 2010: 111) Insofern lässt sich leicht erkennen, dass der Wertebegriff ein „diffuse[r], schillernde[r] [und] vieldeutige[r]“ (Friesl/Polak/Hamachers-Zuba 2009: 16) ist. Wichtig dabei ist aber zu beobachten, zu welchem Zeitpunkt und aus welchen Gründen über „Werte“ diskutiert wird, und welche Probleme sowie anderen Termini dabei eine Rolle spielen. In öffentlichen Debatten werden sie meist dazu verwendet, um „sowohl moralische Überzeugungen als auch deren Identitätsbedeutung in der Öffentlichkeit zur Sprache zu bringen“ (Mandry 2011: 64). In dieser Weise entstand nach 1989 auch die Diskussion um sogenannte „europäische“ Werte, die auf die Frage nach der politischen Identität Europas eine Antwort geben sollte. Auf diese wird auch gerne im Zuge nationaler Integrationspolitiken Bezug genommen. In manchen Kontexten findet dabei – meist als Reaktion auf islamistische Terroranschläge, Flüchtlings- oder Migrationswellen – auch eine Rückbesinnung auf „christliche“ Werte statt. (vgl. Mandry 2011: 64-66) Allgemein ist zu erkennen, dass die Debatten um grundsätzliche Werthaltungen in modernen pluralistischen Gesellschaften in den letzten Jahren zugenommen haben. (vgl. Mandry 2011: 69)

Werte zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich je nach historischer und gesellschaftlicher Situation verändern. Dieser Wandel basiert entweder auf gesellschaftlichen oder institutionellen Neuerungen bzw. Umbrüchen oder ist mit dem Aufkommen neuer Denkweisen oder Leitbilder verbunden. Werte können sich auch in ihrer Wertigkeit ändern, sodass ein bestimmter, lange Zeit als sehr wichtig empfundener Wert plötzlich an Relevanz verliert, ein anderer dafür aber an Wichtigkeit gewinnt. (vgl. Beil 1996: 15)

Der derzeitige durch gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen ausgelöste Wortediskurs ist vielfach getragen von der „Sehnsucht nach Ruhe, Sicherheit und Ordnung. Werte sollen ‚die Kollateralschäden‘ der gesellschaftlichen Transformation bekämpfen, lindern und heilen“ (Friesl/Polak/Hamachers-Zuba 2009: 17). Allerdings bleibt dabei die Frage, welche Werte dies tun sollen, offen. Man erhofft sich einen allgemein verbindlichen, universalen Wertekanon, an dem sich alle gleichermaßen orientieren können. Prinzipiell wären auch genügend Werte für einen solchen vorhanden, aber angesichts des existierenden Überschusses

fehlt es an Orientierung und Übereinstimmung in Bezug darauf, welchen davon der Vorzug zu geben ist. (vgl. Friesl/Polak/Hamachers-Zuba 2009: 17)

Öffentliche Wertediskurse betonen stark die kollektive und kulturelle Bedeutung von Werten und sehen sie in historischen – kollektiven – Erfahrungen begründet. [...] Dass die Wertesemantik dieser Diskurse eher vage und theoretisch unterbestimmt ist, hat für die Funktion dieser Diskurse aber einen Vorteil, nämlich größere Offenheit: „Werte“ sind im Allgemeinverständnis eine offene und weite Kategorie, die es erlaubt, ethische Wichtigkeiten zu artikulieren, ohne auf ein stärker theoretisch geprägtes Vokabular – wie Normen und Prinzipien – zurückgreifen zu müssen. Sie eignen sich daher im europäischen Kontext, um Werthaltungen zur Sprache zu bringen, die sich auf die Identifikation mit der historisch-kulturellen Europa-Idee und deren politischer Institutionalisierung in der Europäischen Union beziehen. Die Vielzahl [...] und die praktisch-normative Mehrdeutigkeit von Werten stellt das fundamentale Problem der europäischen Wertedebatte dar. (Mandry 2011: 70)

Trotz aktueller gegenteiliger Entwicklungen bzw. Versuche, sind Werte aber „nicht lehrbar, sondern unzwingbares Resultat der reflexiven Verarbeitung persönlicher Erfahrung“ (Friesl/Polak/Hamachers-Zuba 2009: 33; Hervorhebung der Autorin). Insofern ist es auch nicht angemessen von „absoluten Werten“ (Polak 2011: 35) zu sprechen oder diese gar durch religiöse oder politische Verordnungen forcieren zu wollen: „Werte entwickeln sich nur dann zu stabilen Stützpfeilern der Moral, wenn ihr Appellcharakter ‚Du sollst!‘ nicht als Zwang und Müssen verstanden wird, sondern als Richtschnur für freiwillige Zustimmung aus eigener Einsicht“ (Beil 1996: 14).

Dennoch sind Werte für Gesellschaften wichtig, denn sie dienen den Menschen und Gesellschaften als Vorstellungen darüber, was im Leben gut und wünschenswert ist. Sie sind unverzichtbar für die gesellschaftliche und kulturelle Leistungsfähigkeit, sie steuern Einstellungen und Verhaltensdispositionen und halten die Verbindung zwischen Person, Gesellschaft und Kultur aufrecht. (vgl. Polak 2011:24).

In dieser Weise definiert auch Hans Joas Werte als „mental-psychisch verinnerlichte Erfahrungen der Selbsttranszendenz und Selbstbildung, in deren Rahmen Menschen von Lebenswirklichkeiten, die ihnen widerfahren, so ergriffen werden, dass sie sich diese zu eigen machen“ (Joas 2005: 14-15 zit. nach Friesl/Polak/Hamachers-Zuba 2009: 33 bzw. Polak 2011: 33). Sie entstehen also durch richtungsweisende Erlebnisse und sind nicht Ergebnis rationaler Entscheidungen. Persönliche Erfahrungen sind ausschlaggebend für jene Wertüberzeugungen, die die eigene Lebensführung beeinflussen und als Bewertungsmaßstab für das eigene Tun dienen. (vgl. Mandry 2011: 67)

Joas Wertbegriff ist somit eng mit dem Individuum verbunden und orientiert sich an Gefühlen bzw. Erfahrungen desselben. (vgl. Polak 2011: 34; Mandry 2011: 67) Er trifft auch eine wichtige Unterscheidung zwischen Werten und Normen. Letztere sind mit einem Appell des „Sollens“ konnotiert, während erstere einem „Wollen“ entsprechen. Werte zeichnen sich

durch eine „motivational starke Bindungsrelation zu stabilen Orientierungsmustern der Lebensführung“ (Kluckholm 1951 zit. nach Thome 2005: 389 zit. nach Dabrock 2015: 62) aus und lassen sich somit als Konventionen des Zusammenlebens fassen. Normen sind hingegen eher als Regeln zu verstehen und grenzen sich vor allem durch ihren restriktiven Charakter ab. Sie haben auch eine gefestigtere Basis und unterliegen einer rigoroseren Überprüfung, da sie als Grundlage für das menschliche Zusammenleben dienen – man denke dabei, zum Beispiel, an Rechtsnormen – und sind auch eher mit Pluralismus kompatibel. Werte können im Vergleich dazu partikularer sein. Daher gelten sie oft auch nur für eine mehr oder weniger große Gruppe von Menschen. (vgl. Dabrock 2015: 62)

Ein für Gesellschaften notwendiger gemeinsamer Wertekanon muss durch demokratische und partizipative Kommunikationsprozesse entstehen, in dem der Wertebegriff sowohl definiert und begründet, als auch an Menschenwürde und an den historischen Kontext gebunden wird. Außerdem muss darin die Pluralität von Werten anerkannt werden und diese als Grundlage des Wertediskurses dienen. Nur unter diesen Voraussetzungen kann auch eine legitime Verwendung des Wertebegriffs stattfinden. (vgl. Polak 2011: 34-35).

Eine große Rolle spielen – vor allem im Kontext dieser Arbeit – auch jene Werte, die durch Institutionen explizit vermittelt oder aber auch implizit vertreten werden. Diese beeinflussen die Entstehung von Werten in der Gesellschaft nämlich maßgeblich und können, unter Umständen, auch jenen von der Bevölkerung anerkannten widersprechen. Insofern sind Institutionen in der Lage Werte zu fördern, zu blockieren oder zu zerstören. (vgl. Polak 2011: 36)

Hans Joas (2010: 50 zit. nach Polak 2011: 37) vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass Werte innerhalb eines dreieckigen Kraftfeldes entstehen, in dem eine Wechselwirkung zwischen „den Werten selbst, definiert als diskursive und argumentierte Artikulationen von Erfahrungen in Begriffen von Gut und Böse; den Alltagspraktiken, in denen immer schon, auch implizit, ein Bewusstsein davon wirkt, was gut oder böse ist; und schließlich den Institutionen, die Werte in bindende Regeln übersetzen“ besteht. Werte wirken aber erst dann, wenn sie intellektuell begründet sind, im Alltag Relevanz haben und Handlungen tatsächlich leiten, sowie Eingang in gesellschaftliche Institutionen und die Zivilgesellschaft finden und von diesen gelebt werden. (vgl. Polak 2011: 37)

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass eine verantwortungsvolle Verwendung des Wertebegriffs dann möglich ist, wenn (Polak 2011: 39):

- jede Wissenschaft ihre Begriffe, Möglichkeiten und Grenzen transparent benennen und sich der Kritik anderer Zugänge stellt
- in jedem Wertediskurs der Wertebegriff definiert und aus einem Sinnhorizont heraus begründet ist
- die Interessen geklärt werden sowie die (historischen und möglichen Folgen) bedacht werden
- der untrennbare Zusammenhang von Theorie und Praxis konstitutiv mit bedacht wird, d.h. wenn es auch eine Bereitschaft zur (Selbst)Kritik der Praxis gibt, die sich mit dem Sprechen über Werte verbindet
- die konkreten Wertvorstellungen von Menschen wertgeschätzt und als Erkenntnisquelle ernst genommen werden
- Pluralität anerkannt wird im Kontext der Frage nach Wahrheit
- Werte in ihrem Zusammenhang mit Kommunikationsprozessen, Institutionen und Kultur bedacht werden
- und schließlich das „Unverfügbare“ des Mensch-Seins nicht vergessen wird.

4.2 Werte als Teil der Integrationsprüfung

„Migrationsgesetzgebungen sind innerhalb des europäischen Raums sehr heterogen und reagieren empfindlich auf politische Veränderungen“ (Mecheril et al. 2010: 24). So wurde im Falle Österreichs die Integrationsvereinbarung beschlossen, die 2003 in Kraft getreten ist, 2011 novelliert wurde und auch im Rahmen des neuen Integrationsgesetzes aufrecht blieb. Diese stellt grundsätzlich eine Verpflichtung zum Erwerb von bestimmten Kenntnissen der deutschen Sprache dar. Innerhalb von zwei Jahren soll das Niveau A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen erworben werden. Für einen Daueraufenthalt ist ein B1-Niveau nachzuweisen. Werden diese Vorgaben nicht erfüllt, drohen Sanktionen. (vgl. BMEIA 2017)

In den im Rahmen der Integrationsvereinbarung von anerkannten Flüchtlingen, subsidiär Schutzberechtigten und Drittstaatsangehörigen zu absolvierenden Sprachkursen sollen neben den erwähnten Deutschkenntnissen nun auch „grundlegende Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ vermittelt werden. Diese werden dann auch in einem gemeinsamen Sprach- und Wertetest geprüft. (vgl. BMEIA 2017)

Das Konzept dieser vom BMEIA teilfinanzierten Kurse wurde von einer Arbeitsgruppe des unabhängigen Expertenrats für Integration entwickelt. Die zentralen Bestandteile darin sind „grundlegende Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung der Republik Österreich“ (ÖIF 2017a). Darüber hinaus sollen sie wichtige Voraussetzungen für das Leben sowie eine erfolgreiche Integration in Österreich vermitteln. Die Themenschwerpunkte, die in der für diese Kurse eigens entwickelten Lernunterlage „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ (vgl. ÖIF/BMEIA 2016) behandelt werden, sind:

- Prinzipien des Zusammenlebens wie Demokratie, Meinungsfreiheit, Gewaltfreiheit, Rechtsstaatlichkeit
- Vielfalt des Zusammenlebens: Trennung von Religion und Staat, freiwilliges Engagement, Familienleben und interkulturelle Begegnung

- Geschichte und Geographie Österreichs
- Stellenwert von Sprache und Bildung mit Informationen zum österreichischen Bildungssystem, Schulpflicht, Lehre und dualer Ausbildung
- Arbeitswelt und Wirtschaft mit Informationen zum österreichischen Arbeitsmarkt und Gleichberechtigung am Arbeitsplatz
- Wohnen und Regeln des guten Zusammenlebens in der Nachbarschaft
- Informationen zum österreichischen Gesundheitssystem, Vorsorge und Notfällen

Der ÖIF ist alleinig für die Abwicklung der Kurse zuständig (vgl. BMEIA 2017). Die von diesem beauftragten Kursträger müssen im Vorfeld eine Zertifizierung erwerben und Vorgaben, beispielsweise in Bezug auf die Anwesenheits- und Prüfungsmodalitäten, befolgen. (vgl. ÖIF 2017c) Dadurch verfügt im Integrationskontext eine einzige Institution über eine Monopolstellung im Kurs- und Prüfungsbereich. Begründet wird dies mit der „Etablierung einer zentralen Qualitätssicherung und Kontrolle der angebotenen Deutsch-Integrationskurse und -prüfungen“ (ÖIF 2017b). Durch die Abwicklung durch eine zentrale Stelle soll garantiert werden, dass für alle Teilnehmenden dieselben Bedingungen gegeben sind. Dadurch soll Missbrauch vermieden und eine hohe Qualität gesichert werden (vgl. ÖIF 2017b).

Im Vergleich dazu gelten für die Lehrpersonen, die die Deutschkurse durchführen sollen, nur sehr geringe Mindestanforderungen. Laut des ÖIF ist keine explizite DaF/Z-Ausbildung erforderlich. Es wird als ausreichend angesehen, wenn man bereits Erfahrung im Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache hat (vgl. der Standard 9. Mai 2017 S. 9). Den Kursträgern würden ohnehin Materialien zur Verfügung gestellt werden, um die Vermittlung der Grundregeln und Werte des Zusammenlebens auch stärker im Deutschunterricht zu verankern: „Neben dem Angebot der Werte- und Orientierungskurse ist es auch wichtig, die Regeln unseres Zusammenlebens verstärkt in regulären Deutschkursen zum Thema zu machen und dort zu vertiefen. Mit den neuen Curricula bieten wir Trainerinnen und Trainern einen Leitfaden für die Auseinandersetzung mit diesem Thema“ (BMI 2016).

Die Integrationsprüfung auf den Niveaus A1, A2 und B1 enthalten gemäß Integrationsgesetz neben Sprachinhalten auch verpflichtend Werte- und Orientierungswissen: „Die Curricula der Deutschkurse [...] haben die Inhalte der Werte- und Orientierungskurse zu umfassen, die dort vertiefend zu behandeln sind“ (BMEIA 2017: 3). Aus diesem Grund hat der ÖIF Rahmencurricula für Deutschkurse mit diesem Werte- und Orientierungswissen herausgegeben. Diese sollen Unterrichtende und Organisatoren bei der Planung und Umsetzung ihrer Kurse unterstützen und enthalten Vorgaben in Bezug auf grammatikalische und themenbezogene Inhalte, die sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für

Sprachen sowie die Lernunterlage des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“ (2016) stützen. Die Kursinhalte umfassen einerseits allgemeine sprachliche Handlungsfelder, Werte- und Orientierungswissen sowie Grammatik. Als Ziele wird die Erlangung der Kompetenzen aller vier Fertigkeiten – die mittlerweile wissenschaftlich beforschte fünfte Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens wird darin nirgendwo erwähnt – nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen für das entsprechende Niveau sowie des jeweils vorgegebenen Werte- und Orientierungswissens festgelegt, dessen Vermittlung „ein besonderer Aspekt in diesen [...] Deutschkursen“ (Rahmencurriculum A1/A2/B1: 2) ist. Je nach Niveau werden auch einige Kann-Beschreibungen gemäß „Profile deutsch“ angeführt. Die zu vermittelnden „Wertfelder“ beinhalten folgende Themenbereiche (vgl. Rahmencurriculum A1/A2/B1):

A1	A2/B1
	Allgemeines Orientierungswissen über Österreich
Bildung und Sprache	Stellenwert von Sprache und Bildung
Arbeitswelt und Wirtschaft	Arbeitswelt und Wirtschaft
Gesundheit	Gesundheit
Wohnen und Nachbarschaft	Wohnen und Nachbarschaft
Prinzipien des Zusammenlebens – Rechtliche Integration“ – Demokratie und Rechtsstaat	Prinzipien des Zusammenlebens –Rechtliche Integration
Vielfalt des Zusammenlebens – kulturelle Integration	Vielfalt des Zusammenlebens

Die darin enthaltenen Lernziele und Kursinhalte sollen die Kursteilnehmenden dazu anregen, „kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu entdecken“ (ÖIF 2017d/e: 3; ÖIF 2017f: 2) und diese „als bewusst wahrgenommener Lerninhalt sprachlich und inhaltlich reflektiert“ werden (ÖIF 2017d/e/f: 3). Des Weiteren wird explizit der Wunsch nach Methodenvielfalt und einem „demokratischen Unterrichtsstil“ (ÖIF 2017d/e/f: 2) geäußert. Als Leitprinzipien für den Unterricht werden allgemein die Einbeziehung der Lebens- und Erfahrungswelt der Teilnehmer_innen, die Berücksichtigung der Vielfalt unterschiedlicher Lerntypen, Binnendifferenzierung sowie ein handlungsorientierter Ansatz und die Wertschätzung vorhandener Ressourcen genannt. Allgemeine Qualitätsstandards werden außerdem in Bezug

auf Kursräume, Teilnehmendenanzahl, Kurszeiten und -materialien angegeben. (vgl. ÖIF 2017d/e/f: 3-4) Prinzipiell ist gegen Anforderungen in dieser Art nichts einzuwenden. Allerdings ist deren Berücksichtigung unter den gegebenen Rahmenbedingungen, zu denen etwa Zeitmangel oder teilweise extrem heterogene Gruppenzusammensetzungen zählen, höchstwahrscheinlich schwer umzusetzen.

Wie lange und in welcher Reihenfolge die einzelnen Felder behandelt werden sollen wird in den Curricula nicht festgelegt. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass Themen und Lernziele des Werte- und Orientierungswissens häufig zu jenen der allgemeinen sprachlichen Handlungsfelder passen und diese gemeinsam bzw. ergänzend vermittelt werden können. Allgemein wird betont, dass „Sprache nicht losgelöst von gesellschaftliche-kulturellen Aspekten vermittelt werden [kann]“ (ÖIF 2017d/e/f: 5) und sich gesellschaftliche Werte, Regeln und Konventionen sowie Orientierungswissen in Lesetexten, Hörbeispielen und Dialogen sowie im Wortschatz, in Redewendungen und Bildern manifestieren (vgl. ÖIF 2017d/e/f: 5). Nicht immer ganz nachvollziehbar ist, wie bestimmte Themen auf den Niveaustufen A1 oder auch A2 sprachlich angemessen bearbeitet werden sollen.

Die Prüfung zum Werte- und Orientierungswissen dauert 40 Minuten und wird nach der schriftlichen Sprachprüfung und einer 15 minütigen Pause durchgeführt. Ein Testsatz enthält 18 Prüfungsfragen, die durch einen Zufallsgenerator aus einem Fragenpool ausgewählt werden. Dabei ist jeweils mindestens eine Frage aus jedem der sechs Wertebereiche enthalten. Es handelt sich entweder um Entscheidungsfragen (richtig oder falsch), bei denen man für eine richtige Antwort zwei Punkte bekommt, oder um Single-Choice-Fragen mit jeweils drei Antwortmöglichkeiten, bei denen drei Punkte pro richtiger Antwort vergeben werden. Dieser Teil der Prüfung zum Werte- und Orientierungswissen gilt dann als bestanden, wenn mindestens 25 Punkte erreicht wurden. Im Falle, dass diese Mindestpunktzahl nicht erfüllt wird, gilt sowohl die Testung des Werte- und Orientierungswissens, als auch die gesamte Prüfung – also auch die Sprachprüfung – als nicht bestanden. (vgl. ÖIF 2017: 6-7)

4.3 Kritische Betrachtungen

Ich erkenne in den Materialien zu den Wertekursen eine Stereotypisierung der Geflüchteten als Menschen, die Werte nicht kennen und diese unbedingt lernen müssen. Der Grundgestus ist paternalistisch und die Werte sind imperialistisch. Die Werte werden unkritisch als hegemoniales Wissen vorausgesetzt. Sie sind Bestandteil eines zu erwerbenden kulturellen Kapitals, das aber auch dann, wenn es erworben ist, nicht dazu ausreicht, Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen. (Fritz 2017: 2)

„Tests sind in unserer Gesellschaft Symbole der Leistung und des Erfolgs geworden“ (Plutzar 2010: 129). Gerade im Integrationskontext haben Tests eine exkludierende Funktion, da sie immer den Interessen und Zielen derjenigen dienen, die sie ausarbeiten und anwenden. Im Rahmen von Integrationsprüfungen entscheiden Tests über (Nicht-)Zugehörigkeit, indem jene, die die geprüften Inhalte angemessen wiedergeben können, in die Gesellschaft aufgenommen werden und jenen, die dies nicht schaffen, der Zutritt verwehrt wird. Es ist zudem fraglich, inwieweit die geprüften Inhalte tatsächlich verinnerlicht und vor allem wie sie von den Geprüften eingeschätzt werden. Denn „es ist eine durchaus naive Vorstellung, dass eine Überprüfung von staatsbürgerlichem Wissen auch dazu führt, dass die darin vermittelten Normen und Werte auch geteilt werden“ (Van Avermaet 2009 zit. nach Plutzar 2010: 129). (vgl. Plutzar 2010: 129) Genauso wie stark formalisierte Sprachprüfungen wenig über die tatsächlichen Sprachfähigkeiten aussagen (vgl. Krumm 2003: 193), können Werte nicht mit einem Test abgeprüft und vor allem nicht aufgezwungen werden. Auszugehen ist daher von einer kurzzeitigen Aufnahme von Faktenwissen, „das in der Regel genauso schnell wieder vergessen wird, wie es in der Prüfungsvorbereitung aufgesaugt wurde“ (Berghold/Scheer 2008: 85). Für soziokulturelle Kompetenzen können nicht wie für sprachliche Fähigkeiten Deskriptoren festgemacht werden, auf deren Grundlage eine Testentwicklung stattfinden kann. So dienen der, wie der GERS, ebenfalls vom Europarat herausgegebene „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (2018) sowie dessen Beschreibung von „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (2018) als hervorragende Orientierung für den Unterricht, beinhalten aber Aspekte, die schlicht und ergreifend nicht abgeprüft werden können. (vgl. Boeckmann 2018) Eine gewisse Weiterentwicklung in Bezug auf Einstellungen und Haltungen ist in den Kursen durchaus wünschenswert, kann aber weder nachgewiesen, noch getestet werden (vgl. Boeckmann 2016: 195).

Darüber hinaus haben die jeweiligen Prüfungsmodalitäten einen enormen Einfluss auf das Bestehen oder Nicht-Bestehen. Denn Menschen, die diese nicht beherrschen oder verstehen, scheitern oft an einer Hürde, die nichts mit den abgeprüften sprachlichen Kompetenzen oder inhaltlichen Kenntnissen zu tun hat. (vgl. Plutzar 2010: 130) Vor allem bei Sprachanfänger_innen sind Prüfungen nur bedingt geeignet, insbesondere, wenn diese sanktionsbeladen sind. Denn die Verbindung von Deutschunterricht mit Prüfungen und Sanktionen „widerspricht jedem pädagogischen Sachverstand“ (Krumm 2003: 198). Außerdem wird dadurch genau das verhindert, was für den Sprachgebrauch unabdingbar ist, nämlich eine Risikobereitschaft zu entwickeln und Fehler zu machen (vgl. Krumm 2003: 193). „Standardisierte Tests für Sprachanfänger [sic!] widersprechen unseren Erkenntnissen darüber,

wie man bei ihnen feststellen kann, was sie können und gelernt haben (und zwar in Bereichen, wo ihre Sprachkenntnisse für den Integrationsprozess wirklich wichtig sind)“ (Krumm 2003: 198).

Es besteht durchaus ein gewisses Selbstverständnis, rechtsstaatliche Normen zu respektieren, und es ist prinzipiell auch nichts dagegen einzuwenden, diese zu vermitteln. Die Verbindung scheinbar universeller Werte mit einer Kulturgemeinschaft erweckt aber den Anschein, dass die Zuwander_innen durch eine kulturelle Assimilation über ihre Werte belehrt werden müssten. (vgl. Bauböck 2001: 23) Hinzu kommt, dass die im Rahmen der Integrationsprüfung abgefragten Werte so präsentiert werden, als wären diese wertvoller: „However, the tacit rather than openly articulated Western claim of moral superiority remains. It finds expression in the conviction that our values and institutions are superior to others’, and may, or even should, be imposed on them to their benefit, if necessary by force of arms” (Hobsbawm 2007: 77 zit. nach Fritz 2017: 4). Des Weiteren werden Grundwerte, die prinzipiell mit verschiedenen Weltanschauungen kompatibel sind, eine gewisse Allgemeingültigkeit besitzen und nicht bestimmten Nationen, Gesellschaften, etc. zugeschrieben werden können, mit partikularen Sitten und Gebräuchen, die an einem spezifischen Ort oder in einer bestimmten Gruppe üblich sind, sowie Normen und gesellschaftlichen Konventionen vermischt und als für die Integration in Österreich notwendige Werte dargestellt. In der neuen Integrationsprüfung und den dafür entwickelten Vorbereitungsmaterialien wird außerdem ein idealisierendes Bild von Österreich produziert. Dargestellt wird eine gut funktionierende Demokratie, in der die vorgegebenen Werte von allen anerkannt und geteilt werden. Bereits im „50 Punkte Plan für Integration“ war im Zusammenhang mit den damaligen Werte- und Orientierungskursen die Rede von einem „fest etablierten Wertekanon, der nicht verhandelbar ist“ (BMEIA 2015: 14) und die Basis für einen erfolgreichen Integrationsprozess darstellt und daher vermittelt werden soll (bzw. muss). Wie an den bereits erwähnten Themenbereichen zu erkennen ist, stehen vor allem aber verfassungsrechtliche Prinzipien im Fokus und nicht Werte, in dem im Kapitel 3.1 definierten Sinn. Dies rührt daher, dass das Begriffsverständnis, das in der Prüfung und den dazugehörigen Materialien vertreten wird, Normen, Sitten, Bräuche, usw. mit Werten gleichsetzt. Und auch wenn ein Wertebereich den schlagenden Titel „Vielfalt des Zusammenlebens“ trägt, ist von dieser nicht viel zu erkennen. Es macht sich eher „Einfalt“ breit. Wichtige (europäische) Grundwerte wie Menschenrechte, Menschenwürde, aber auch Gleichberechtigung und kulturelle Diversität sucht man vergeblich. (vgl. Boeckmann 2018)

Verschiedenheitsverträglichkeit geht nicht ohne Toleranz. Aus ethischer Sicht wäre sogar noch über Toleranz [...] hinauszugehen und festzuhalten: Pluralismus als einen Wert zu verstehen und entsprechend zu bejahen, setzt die Anerkennung der Anderen in ihrer Andersheit voraus. [...] Toleranz, Anerkennung von Pluralismus und Nichtdiskriminierung sind jene „Metawerte“, die gesellschaftliche Differenz voraussetzen, Pluralität als Situation der Gesellschaft anerkennen, und eine Schlüsselstellung für eine friedliche Bewältigung solcher Differenz haben. (Mandry 2011: 75)

Die Umsetzung der in den Rahmencurricula geforderten Reflexion ist ebenfalls fraglich. Abgesehen davon, dass der darin geforderte Vergleich von Kulturen, der Differenzen und Ähnlichkeiten in den Vordergrund stellt, ein nicht mehr zeitgemäßes und wissenschaftlich vertretenes Kulturverständnis darstellt, ist es irritierend, wie die Vorgabe einer sprachlichen und inhaltlichen Reflexion in gleicher Weise auf allen Niveaus gefordert werden kann. Diese Forderung steht darüber hinaus wieder mit dem Format eines Multiple-Choice-Tests in Widerspruch, bei dem gerade das Verstehen und Begründen nicht im Vordergrund stehen, sondern eher die individuelle Merkfähigkeit geprüft wird. Außerdem ist nicht nachvollziehbar, nach welchen Kriterien die mehr oder weniger detaillierten Inhalte zu den unterschiedlichen Bereichen ausgewählt bzw. warum manche davon unterschiedlich betitelt wurden. Es bleibt fraglich, warum bestimmte Zahlen, Daten und Fakten in Bezug auf Österreich, die prinzipiell auf jeder Niveaustufe behandelt werden könnten, nicht auch in allen Fragenkatalogen vorkommen. Umstritten ist darüber hinaus, ob eine Wertevermittlung mit teilweise sehr komplexen Themen bei noch wenig ausgereiften Deutschkenntnissen überhaupt in einer angemessenen Weise durchgeführt werden kann, und ob die Inhalte tatsächlich verstanden und vor allem reflektiert werden können. Insofern ist für das Bestehen des Prüfungsteils zum Werte- und Orientierungswissen eher von einem stupiden Auswendiglernen und einer im Endeffekt unreflektierten Reproduktion auszugehen. Als Ergebnis der Integrationsprüfungen sind daher höchstens „Fremde´ mit österreichischer Staatsbürgerschaft“ (Berghold/Scheer 2008: 85) zu erwarten. (vgl. Berghold/Scheer 2008: 85)

Integrationsprüfungen können somit im Allgemeinen als „ein Mittel der Machtdemonstration“ (Plutzar 2010: 130) angesehen werden. Sie „[bieten] Regierenden ein einfaches Werkzeug, [um] exkludierende Politiken zu betreiben“ und „stellen daher geeignete Instrumente zur Steuerung von Zuwanderung dar“ (McNamara 2005 zit. nach Plutzar 2010: 130).

5 Deutschtrainer_innen

Sprachenlernen ist mehr als rationale Verarbeitung sprachlichen Materials. Sprachenlernen hat viel mit Körpersprache und -haltung, mit Stimme, mit Einstellungen und Gefühlen und mit kultureller Identität zu tun. Diesen komplexen Zusammenhang beim Unterrichten von Sprachen zu vermitteln ist eine anspruchsvolle Aufgabe von SprachlehrerInnen. Die Vermittlungskompetenz bezieht sich außerdem auf eine sich ändernde Rolle der Lehrenden, sie sind mehr Begleiter, Manager, Organisator, Helfender als Vermittler im traditionellen Sinn. (Schmölz 2001: 225)

Seit beinahe vier Jahrzehnten herrscht ein eher lernendenzentrierter Ansatz in den Publikationen der Sprachlern- und Sprachlehrforschung vor. Die Lernenden werden nicht mehr als passive Rezipienten, sondern als aktive Gestalter des Lernprozesses gesehen. Die Lehrkraft stellt hingegen eine Art Lernberater und Beobachter dar, indem sich deren Rolle vom „aktiven Unterrichtsleiter“ zu „einer eher passiven, teilnehmenden Beraterrolle“ (Demmig 2003: 24) verschoben hat. (vgl. Witte/Harden 2010: 1324-1325) In einem modernen Unterricht geht es nicht mehr um reine Wissensvermittlung, sondern die Lehrkraft hilft den Lernenden, dass Wissen in ihren Köpfen aufzubauen. Die Beziehung zwischen lehrender und lernender Person ist nicht mehr hierarchisch und kein Dominanzverhältnis. Der Lehrkraft kommen als Fachperson die Aufgaben des Organisierens, Lenkens und Helfens zu, wodurch die Lernenden je nach Interessen und Fähigkeiten neue Kenntnisse in ihrer eigenen Geschwindigkeit erwerben. (vgl. Nahalka 1998 zit. nach Lenke Kocsis 2007: 229)

Dennoch „steht außer Zweifel, dass der Lehrkraft im institutionellen Lehr-Lernprozess eine zentrale Rolle zukommt, ist sie es doch, die die komplexe alltägliche Unterrichtspraxis auf verschiedenen Ebenen maßgeblich gestaltet“ (Witte/Harden 2010: 1324). Im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache „ist die Lehrkraft zudem die kulturkompetente Interpretin und einfühlsame Vermittlerin zwischen den Unterrichtssprachen repräsentierten Kulturen sowie – insbesondere aus Lernerperspektive – die Personifizierung der Institution“ (Witte/Harden 2010: 1324). Lehrkräfte sind außerdem „Mittler zwischen Mehrheitsgesellschaft und Zugewanderten“ (Plutzar 2007: 9) und nehmen daher eine „Schlüsselrolle im Integrationsprozess“ (Plutzar 2007: 12) ein.

5.1 Anforderungen und Herausforderungen

Die Vorgaben von Seiten der kurstragenden Institutionen in Hinsicht auf die Qualifikationsanforderungen an Deutschtrainer_innen variieren je nach Ausschreibung. Im Vergleich zu Deutschland war und ist in Österreich teilweise nach wie vor eine universitäre DaF/Z-Ausbildung oder zumindest eine zertifizierte Zusatzqualifizierung keine

Grundvoraussetzung, um als Lehrkraft im Integrationskontext tätig zu sein. Eine abgeschlossene Sprachausbildung, ein Lehramtsstudium oder eine ÖSD- bzw. ÖIF-Prüfer_innen-Schulung war bzw. ist in manchen Fällen immer noch ausreichend. Nichtsdestotrotz ist von Seiten der Institutionen eine langsame Höherstellung der Ansprüche erkennbar. Im Integrationsgesetz selbst werden auch kaum notwendige Anforderungen für die Lehrkräfte gestellt. (vgl. Kaufmann 2010: 1100) Gerade im Bereich von Deutschkursen mit Zuwander_innen gibt es keine spezifischen Aus- und Weiterbildungsstrukturen. Die Akzeptanz von bloßer Erfahrung als Qualifikationskriterium und der Verzicht auf durchaus vorhandene Expertise resultieren auf lange Sicht in kostspieligen, wenig erfolgreichen und sowohl für Lehrende als auch für Lernende demotivierenden Rahmenbedingungen. (vgl. Krumm 2003: 196-197)

Durch die Integrationsgesetzgebungen der letzten Jahre hat sich das Anforderungsprofil von Deutschtrainer_innen, die im Kontext von Deutsch als Zweitsprache unterrichten, allgemein enorm verändert: „Die Anforderungen an den Job in der Praxis sind vielseitig, steigen ständig und werden als selbstverständlich vorausgesetzt. KursleiterInnen fungieren als SprachpädagogInnen, PsychologInnen, SozialberaterInnen, Vertrauenspersonen, VermittlerInnen zur Mehrheitsgesellschaft, KrisenmanagerInnen u.a.“ (Mayrhofer 2010: 49-50).

Nichtsdestotrotz gibt es in Anbetracht dieses hohen Anspruchs an die Deutschkurse, in denen nun auch explizit Integration gefördert werden soll, keine Angaben zu den fachlichen, methodischen und menschlichen Kompetenzen, die die Deutschtrainer_innen dafür benötigen. Fest steht nur, dass die derzeitigen Anforderungen weit über die Vermittlung von Kompetenzen der deutschen Sprache hinausgehen. Neben der Verfügbarkeit über Grundtechniken der Zweitsprachenvermittlung zählen eine interkulturelle und eine sozialpsychologische Qualifikation zu den Mindeststandards, da das Unterrichten von Zuwanderer_innen, die unter den Bedingungen der Emigration, der Minderheitensituation und der Identitätsgefährdung lernen, immer mehr ist als „bloßer Sprachunterricht“ (Krumm 2003: 196).

All dies kommt zu dem ohnehin schon sehr prekären Arbeitsumfeld hinzu, das von einer geringen sozio-ökonomischen Sicherheit, von geringen Einkommen und oft unregelmäßigen Arbeitszeiten sowie geringer öffentlicher und politischer Wertschätzung geprägt ist. (vgl. Mayrhofer 2010: 50) Denn die Berufstätigkeit von Sprachlehrkräften erscheint als unbedeutend. Sie produzieren und distribuieren nichts, was andere brauchen könnten, sie sind in keinem gesellschaftlich bedeutsamen Bereich wie etwa der Wirtschaft, Kultur oder Politik präsent und auch Karrierechancen gibt es kaum. (vgl. Giesecke 2007: 127-128) Darüber hinaus

arbeiten Deutschtrainer_innen außerhalb des institutionalisierten Bildungssystems unter teilweise unprofessionellen Rahmenbedingungen ohne jegliche arbeitnehmerrechtliche Unterstützung. (vgl. Mayrhofer 2010: 50)

„Großes Engagement und fachliche sowie soziale Kompetenzen sind Voraussetzung für diesen Job“ (Mayrhofer 2010: 52). Die Deutschtrainer_innen stehen im direkten Kontakt mit den Migrant_innen, sind also „die wichtigsten VermittlerInnen zur Mehrsprachengesellschaft“ (Mayrhofer 2010: 52) und leisten insofern wichtige „Integrationsarbeit“ (Mayrhofer 2010: 52). Durch die nun zusätzlich hinzugekommene Aufgabe der Wertevermittlung wird die „Rolle [als] Wissensvermittler“ (Plutzer 2007: 11), in die die Deutschtrainer_innen gedrängt werden, noch deutlicher. Eine dem aktuellen wissenschaftlichen Stand entsprechende Unterrichtsweise, bei der man sich an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden orientiert und auf die Gruppe eingeht ist unter den gegebenen Umständen nicht umsetzbar (vgl. Plutzer 2007: 11). Eine Orientierung an Ansätzen wie beispielsweise der Binnendifferenzierung, für die es einer genauen Beobachtung der Lernenden und ihres individuellen Lernprozesses bedarf (vgl. Demmig 2003: 24), oder der Lernendenautonomie würde nämlich eine gewisse Machtübergabe an die Lernenden im Sinne einer Selbst- oder Mitbestimmung der Lerninhalte und -ziele bedeuten (vgl. Fritz 2010: 16). Die aktuelle Rollenverteilung im Lernprozess lässt dies jedoch nicht zu: Die Lehrkräfte haben die Kontrolle über das Lernen und sind verantwortlich für den Lernprozess, indem sie Lernergebnisse sichern, die Lernenden unterstützen und versuchen (müssen), von ihnen selbst – oder von ihnen übergeordneten Ebenen – gesetzte Ziele zu erreichen. Dies versetzt sie in eine gewisse – oft auch unfreiwillige oder unbewusste – Machtposition. Die Lernenden befinden sich hingegen in einer der Machtlosigkeit. (vgl. Fritz 2010: 16)

Durch diese bereits in der IV betonten „Schlüsselrolle“ von Lehrkräften im Integrationsprozess werden diese in hohem Grade für den Integrationserfolg der Migrant_innen verantwortlich gemacht. Darüber hinaus macht die Annahme einer erfolgreich abgelegten Sprachprüfung als Nachweis für gelungene Integration den Druck, der ohnehin schon auf den Lehrkräften lastet, nicht geringer. Ganz davon abgesehen, dass ein Zusammenhang zwischen einer Prüfung und Integration nicht haltbar ist. (vgl. Krumm 2006 zit. nach Plutzer 2007: 12) Aus diesen Gründen wäre es höchst angemessen, diese in politische Überlegungen miteinzubeziehen, deren Arbeitsbedingungen zu verbessern, deren Tätigkeit angemessen zu würdigen und ihnen den nötigen Freiraum für die Ausführung ihrer Arbeit nach aktuellem wissenschaftlichen Stand und eigener Überzeugung zu geben.

Aber auch die Deutschtrainer_innen selbst sollten über „ein hohes Maß an Informiertheit über gesetzliche Bestimmungen zur Integration und ein aktuelles Wissen über die Diskussion in der Integrationsdebatte“ (Fritz 2010: 15) verfügen. Lehrkräfte „können und müssen [...] in jeder konkreten Unterrichtssituation hinterfragen, welche politische Meinung [sie] vertreten und wie [sie] sie im Unterricht umsetzen“ (Fritz 2010: 15). Sie müssen sich auch darüber im Klaren sein, wie Lernende im gesellschaftlichen Diskurs dargestellt und wahrgenommen werden, aber auch wie sie diese selbst sehen und welche Sichtweise in der eigenen Unterrichtspraxis vermittelt wird. Denn es ist von großer Bedeutung, ob Lernende als „defizitbelastete Menschen, die vor allem ‚nicht Deutsch können‘ und sich daher nicht integrieren wollen“ (Fritz 2010: 12-13) betrachtet werden oder ob „wir sie als mehrsprachige Menschen wahr[nehmen], die bereits über [...] Lernerfahrungen verfügen“ (Fritz 2010: 13). In diesem Sinn wird von Deutschtrainer_innen „nicht nur fachliches Wissen und ‚handwerkliches‘ Können gefordert, sondern auch politisches Bewusstsein“ (Plutzar 2007: 13): „Sprache ist an Inhalte gebunden, Unterricht hat immer etwas mit Sozialisation zu tun. Was ich unterrichte und wie ich unterrichte, ist unumgänglich auch politisch. Dies nicht zu reflektieren, heißt nicht, die Tatsache außer Kraft zu setzen“ (Barkowski/Hanisch/Krumm 1980: 45 zit. nach Plutzar 2007: 13).

„Das Bildungssystem ist in seiner momentanen Form nicht integrationsfördernd, sondern integrationshemmend“ (Plutzar 2007: 11) und Lehrkräfte tragen diesen Zustand (un-) bewusst mit. Durch die Tatsache, dass an das Nicht-Bestehen der neuen Integrationsprüfung Sanktionen wie der Entzug der Aufenthaltserlaubnis gebunden sind, kommt den Deutschtrainer_innen eine aufenthaltsrechtliche Funktion zu, indem sie durch das Gesetz zu „Agenten der Fremdenpolizei“ (Plutzar 2010: 126) gemacht werden. Sprachlehrkräfte sollten allerdings dazu angehalten werden,

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

5.2 Rollenbilder und Funktion

Deutschtrainer_innen nehmen teilweise die Rolle und Funktion von Sozialarbeiter_innen oder gar Freund_innen ein. Denn sie sind „oft die ersten Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft [...], die sich den Migrantinnen und Migranten zuwenden, sie zum Sprechen auffordern und

ihnen zuhören und von denen sich Migrantinnen und Migranten respektvoll behandelt fühlen“ (Plutzer 2007:12). Dadurch stehen Lehrkräfte aber häufig herausfordernden Situationen gegenüber, die über sprachdidaktische Fragen hinausgehen und ihren Wissenshorizont übersteigen. So ist es nicht selten der Fall, dass Zuwander_innen bei alltäglichen Schwierigkeiten und Enttäuschungen – sei es im Umgang mit Behörden, bei gesundheitlichen Problemen oder sonstigen Sorgen und Unsicherheiten – die Lehrkraft als erste Anlaufstelle betrachten, vor allem wenn kein Fachpersonal dafür zur Verfügung steht. (vgl. Plutzer 2007: 11-12) Denn „in einer Gesellschaft, die Zugewanderten gegenüber diskriminierend und abwertend agiert, müssen Unterrichtende ausgleichende Funktion übernehmen, um den Lernprozess zu sichern“ (Plutzer 2007: 11).

Sprachlehrkräfte sind aber letztendlich keine Sozialarbeiter_innen oder Psychotherapeut_innen und sollten – wenn nicht explizit dazu ausgebildet – von Aufgaben, die in diese Bereiche fallen, Abstand nehmen. Denn nur so kann der Einsatz von Fachpersonal erreicht werden. (vgl. Plutzer 2007: 12)

Durch die neue Integrationsgesetzgebung kommt den Deutschtrainer_innen nun auch noch die Rolle von Wertevermittler_innen zu. Eine weitere Funktion für die sie keine spezifische Ausbildung haben und deren zusätzlicher Aufwand weder mit mehr Zeitressourcen im Unterricht oder mehr Vorbereitungsstunden, noch in finanzieller Hinsicht abgegolten wird.

B: Empirischer Teil

6 Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung

Für die Untersuchung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage wurde ein Methodenmix aus Einzelfallanalyse und Vergleichsstudie ausgewählt. Als Erhebungsmethode wurden fokussierte Leitfadeninterviews angewendet. Es wurden Interviews mit Einzelfällen geführt und diese dann anhand einiger Kriterien verglichen. Die in den Befragungen gesammelten Daten wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dabei fiel die Wahl auf eine gemischte Form aus induktiver und deduktiver Herangehensweise, bei der sowohl auf Basis der Theorie als auch auf Basis des Materials ein Kategoriensystem entwickelt wurde und die gewonnenen Daten diesem anschließend zugeordnet wurden. Im Folgenden wird die methodische Herangehensweise – das Forschungsdesign (Kapitel 5.1), die Erhebungsmethode (Kapitel 5.2) und deren Durchführung (5.4) sowie die Auswertungsmethode (5.5) genauer dargestellt. Außerdem werden einige Überlegungen zur Forschungsethik (5.3) und den Gütekriterien (5.6) ausgeführt.

6.1 Forschungsdesign: Einzelfall - Vergleichsstudie

In dieser Masterarbeit wurde eine Kombination aus Einzelfallanalyse und Vergleichsstudie als Forschungsdesign gewählt. Das bedeutet, dass einerseits mehrere Fallanalysen durchgeführt und diese dann verglichen wurden. (vgl. Flick 2017⁸: 180)

Bei der Einzelfallanalyse steht der Mensch oder ein soziales System im Mittelpunkt. Es geht dabei darum, den Kontext und die Individualität des Objekts zu verstehen (vgl. Mayring 2002⁵: 41). Die Grundlage dieses Designs lautet nach Mayring (2002⁵: 42): „Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tief greifenderen Ergebnissen zu gelangen“. Natürlich kann diese Arbeit dem Anspruch, die Ganzheit der interviewten Personen zu analysieren, nicht völlig gerecht werden. Folglich wurden insbesondere die individuellen Standpunkte der Deutschtrainer_innen zu den zu vermittelnden Wertinhalten sowie den jeweiligen Arbeits- und Erfahrungskontext im Rahmen der Vorbereitung auf die neue Integrationsprüfung genauer zu betrachtet.

Bei einer Vergleichsstudie werden anders als bei der Einzelfallanalyse mehrere Fälle in Bezug auf einen bestimmten Aspekt und nicht ein Fall in seiner Ganzheit und Komplexität untersucht. (vgl. Flick 2017⁸: 179) Für die vorliegende Arbeit bedeutete dies,

Deutschtrainer_innen hinsichtlich ihrer jeweiligen Positionierung zu den Wertinhalten der neuen Integrationsprüfung sowie der entsprechenden Vermittlung ebendieser zu betrachten und diese dann zu vergleichen. Mit der eingangs formulierten Fragestellung als Basis sollte letztendlich der Schritt vom Einzelfall zu einer „schrittweisen Verallgemeinerung“ (Mayring 2002⁵: 25) gelingen. Die Interpretation der einzelnen Fälle, die im Kapitel 6.1 beschrieben werden, sowie eine gesamtheitliche Betrachtung erfolgen im Rahmen der Kapitel 6 und 7 zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.

6.2 Erhebungsmethode: Das fokussierte Interview

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden als Methode fokussierte Interviews durchgeführt. Qualitative Interviews stellten für mich in diesem Zusammenhang die beste Methode dar, um die Positionierungen der Deutschtrainer_innen zu den Werteinhalten zu untersuchen, da „die Protagonisten – die Lehrenden [...] – selbst mit ihrer Binnensicht zu Wort kommen“ (Riemer 2016: 155). Denn diese Art von Leitfadeninterview lässt „in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweise des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (Flick 2017⁸: 194). Das fokussierte Interview eignet sich auch deswegen, da die persönlichen Einstellungen zu konkreten Materialien – in diesem Fall zu den Fragenkatalogen als von allen Interviewten eingesetztes bzw. für alle bekanntes Material – herausgefunden werden sollten. Grundlegend für diese Interviewform ist nämlich „die Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand [...] und der Versuch, Reaktionen und Interpretationen im Interview in relativ offener Form zu erheben“ (Hopf 1995²: 178). Diese Form nimmt auf ausgewählte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Untersuchungsteilnehmenden Bezug und damit können deren subjektive Sichtweisen und Reaktionen erhoben werden. (vgl. Riemer 2016: 165) Insofern werden bei einem fokussierten Interview nicht nur sprachliche, sondern auch mediale bzw. visuelle Anreize gegeben (vgl. Kruse 2015²: 156). Ein Vorteil dieser Form ist somit „die Möglichkeit, eine sehr zurückhaltende, nicht-direktive Gesprächsführung mit dem Interesse an sehr spezifischen Informationen und der Möglichkeit zur gegenstandsbezogenen Explikation von Bedeutungen zu verbinden“ (Hopf 1995²: 179). „Denn ein Ziel fokussierter Interviews ist es ja gerade, die Themenreichweite zu maximieren und den Befragten die Chance zu geben, auch nicht-antizipierte Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen“ (Hopf 1995²: 179).

Das fokussierte Interview ist prinzipiell offen und den befragten Personen wird viel Raum gegeben, um frei zu erzählen. Nichtsdestotrotz basiert es auf einem zuvor ausgearbeiteten, aber flexibel einsetzbaren Gesprächsleitfaden und stellt der Forschungsfrage entsprechend bestimmte Aspekte in den Fokus. Die Fragestellung muss vorher genau definiert werden und ist für die Entwicklung des Interviewleitfadens entscheidend: „Die Formulierung und Analyse des Problems muss immer am Anfang stehen. Daraus werden die zentralen Aspekte für den Interviewleitfaden zusammengestellt. Er enthält die einzelnen Thematiken des Gesprächs in einer vernünftigen Reihenfolge“ (Mayring 2002⁵: 69). Der Interviewleitfaden ist die Grundlage der Befragung und ergänzt die subjektive Schilderung der bzw. des Interviewten. Mayring (2002⁵: 70) gibt drei Teile des Interviewgesprächs an:

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

Durch einen Interviewleitfaden, der eine Art von Standardisierung darstellt, wird bei der Durchführung mehrerer Befragungen – wie es in dieser Arbeit der Fall ist – der Vergleich der erhaltenen Daten nicht nur vereinfacht, sondern auch das Herleiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie von Zusammenhängen, sprich die Ergebniserhebung im Allgemeinen, erleichtert.

Der Interviewleitfaden, der nach dem SPSS-Verfahren nach Helfferich (2009³) entwickelt wurde, befindet sich im Anhang dieser Arbeit (Kapitel 10). Erwähntes SPSS-Verfahren gliedert sich in die Phasen Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren.

S	Um Leitfragen für einen Leitfaden zu generieren, ist es sinnvoll, zuerst in einem ganz offenen Brainstorming sehr viele Fragen zu sammeln .
P	Wenn dann ein großer Fundus an Fragen vorliegt, müssen die Fragen auf ihre Geeignetheit überprüft werden. Alle ungeeigneten Fragen werden gestrichen (dieses weitere ‚S‘ für „streichen“ wurde aus Gründen der Anspielungsmöglichkeit „SPSS“ unterschlagen...).
S	Die übrig gebliebenen Fragen müssen sowohl inhaltlich sortiert werden, als auch in Hinblick auf offene Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen und konkrete Nachfragen geordnet werden.
S	Die geprüften und sortierten Fragen müssen dann zum Abschluss in den Leitfaden subsumiert , also eingeordnet werden.

Abbildung: Das SPSS-Verfahren der Leitfadenerstellung (Kruse 2015²: 227)

Natürlich müssen die einzelnen Abschnitte nicht streng nacheinander durchgeführt werden. Es handelt sich eher um einen zirkulären Prozess. Nur die erste Phase des Sammelns sollte tatsächlich am Anfang des Entwicklungsprozesses stattfinden, weil sie auch insofern von Bedeutung ist, als man sich durch eine gewisse Selbstreflexion über die eigenen Vorannahmen und Theorien über das Forschungsfeld bewusst wird. (vgl. Kruse 2015²: 227) In dieser wird aber noch nicht auf die konkrete Formulierung und inhaltliche Relevanz geachtet. Es geht rein darum, so viele Fragen wie möglich zu notieren. In der darauffolgenden Prüfungsphase wird dann die große Menge an Fragen unter den Aspekten des Vorwissens und der Offenheit reduziert. (vgl. Helfferich 2009: 182) Dabei helfen folgende Überlegungen (Kruse 2015²: 228-230):

- 1) Stellt der Stimulus eine reine Faktenabfrage dar?
- 2) Wird mit der Frage bzw. der Erzählaufforderung dem Forschungsgegenstand Rechnung getragen?
- 3) Frage ich mir Bekanntes ab?
- 4) Treffen die Fragen bzw. Stimuli in offener Erwartung das Relevanzsystem des/der Befragten oder fragen sie theoretische Rahmenkonzepte ab?

Fragen werden dann entweder komplett gestrichen oder umformuliert. (vgl. Helfferich 2009³: 184) Je nach Forschungsinteresse werden die übrig gebliebenen Fragestellungen dann zu maximal vier Bündel sortiert. Für jedes wird dann in der letzten Phase nach einer möglichst einfachen Erzählaufforderung gesucht, die alle Einzelaspekte beinhaltet. Dabei wird „ein guter, d.h. möglichst erzählgenerierend wirkender und möglichst wenig Präsuppositionen enthaltender Impuls“ (Helfferich 2009³: 185) gesucht.

Leitfadeninterviews zeichnen sich durch ihre mehr oder weniger offene Strukturierung aus. Insofern widerspricht diese den zentralen Prinzipien der qualitativen Interviewforschung: dem Prinzip der Offenheit und der Kommunikation. Denn mit ihnen soll etwas Bestimmtes herausgefunden werden, wozu Fragen gestellt werden und somit das Interview in gewisser Weise gelenkt wird. (vgl. Kruse 2015²: 209-210) Um diesem Problem bestmöglich entgegen zu steuern wurde versucht, den Interviewleitfaden so zu gestalten, dass eine offene Strukturierung möglich ist und dieser nach einem Prinzip entwickelt, das eine flexible und dynamische Handhabung von Strukturierung und Offenheit ermöglicht, und offene Erzähl- bzw. Explikationsaufforderungen oder offene Fragestellungen enthält, sodass die Interviews hörerorientiert geführt werden konnten. (vgl. Kruse 2015²: 212-213) Denn: „Qualitative Leitfadeninterviews operieren im Modus des Erfahrens, nicht im *Modus des Abfragens* oder gar des *Ausfragens*!“ (Kruse 2015²: 213)

Der Sinn der interviewten Person kann stets von jenem der befragenden abweichen. Daher ist es notwendig, einen offenen Äußerungsraum anzubieten, in dem der_die Gesprächspartner_in ihre Inhalte in ihrer Art und Weise ausdrücken kann. Des Weiteren darf der_die Forschende nicht davon ausgehen, dass der_die Befragte die eigene angenommene Normalität teilt. Die Akzeptanz der Differenz und der potentiell unterschiedlichen Sinnsysteme ist eine wichtige Voraussetzung für die Interviewsituation. Letztendlich muss die interviewende Person deshalb auch ihre Rolle in den jeweiligen Verstehensprozessen – sowohl während des Interviews, als auch während der Analyse – reflektieren. (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 110)

Für die Durchführung der Interviews wurde das Sampling durch eine bewusste Fallauswahl festgelegt, die dem „Prinzip der maximalen strukturellen Variation“ (Kruse 2015²: 242) folgt, um die „Heterogenität des Untersuchungsfeldes“ (Kruse 2015²: 241) so gut wie möglich zu berücksichtigen. Denn diese ist „dann relativ gut in der Fallauswahl repräsentiert, wenn sich die Fälle maximal voneinander unterscheiden in Hinsicht auf bestimmte Merkmale: z.B. Lebenssituation, Alter, Einkommen, Erwerbstätigkeit, soziale Situation, Familienstand, u.v.m.“ (Kruse 2015²: 242). In Bezug auf die Interviewpartner_innen für die vorliegende Untersuchung wurde das Sampling insofern eingeschränkt, als dass alle Interviews mit Deutschtrainer_innen geführt wurden, die vom neuen Integrationsgesetz betroffene Kursteilnehmende, die die neue Integrationsprüfung ablegen müssen und eine dementsprechende Vorbereitung darauf erhalten sollen, unterrichten und bereits Erfahrung damit haben. Aufgrund der vorab festgelegten typologischen Varianzmerkmale (vgl. Kruse 2015²: 249) – Ausbildung, Berufserfahrung, Erstsprache, eigener DaZ-Hintergrund, Migrationserfahrung, Alter und Geschlecht – wurde in Folge versucht, eine Sample auszuwählen, das das Untersuchungsfeld bestmöglich widerspiegelt. Denn:

Das Ziel der qualitativen Stichprobenziehung kann [...] nicht statistische Repräsentativität sein, vielmehr kann es nur darum gehen, dass die im Untersuchungsfeld tatsächlich vorhandene Heterogenität in den Blickpunkt gerät. Mit der gezielten Auswahl möglichst unterschiedlicher, z.T. extremer Fälle wird dieses Ziel weit besser erreicht als durch den Versuch, die Verteilung spezifischer Merkmale in einer Population durch ein entsprechendes Sample abzubilden. (Kelle/Kluge 1999: 99f. zit. nach Kruse 2015²: 249)

6.3 Ethische Überlegungen

Fremdsprachendidaktische Forschung zeichnet sich durch einen sozialen Charakter aus, da diese immer von den Beziehungen des_der Forschers_in zu Personen und deren Umfeld abhängt und darin situiert ist. Dadurch entsteht eine Verantwortlichkeit nicht nur gegenüber der

scientific community, sondern auch gegenüber den beforschten Individuen und deren Handlungsfeldern. (vgl. Legutke/Schramm 2016: 109) Auch die vorliegende empirische Forschung stellt Menschen – im vorliegenden Fall Deutschtrainer_innen – in den Mittelpunkt. Aus diesem Grund müssen einige forschungsethische Fragen gestellt und reflektiert werden.

[...] informed consent requires that human subjects, to the degree that they are capable, should be provided with the opportunity to choose what shall or shall not happen to them. This can occur only when at least the following three conditions are fulfilled:

1. Suppliance of sufficient information (i.e., full disclosure about the experiment by the researcher).
2. Comprehension on the part of the subject.
3. Voluntary participation, in which the subject is free from undue pressure or coercion.

(Mackey/Gass 2005: 27)

Die im Rahmen dieser Masterarbeit interviewten Personen haben sich durch persönliche Ansprache freiwillig für die Beteiligung an dieser wissenschaftlichen Untersuchung zur Verfügung gestellt. Sie wurden vorab so gut wie möglich über das Forschungsvorhaben informiert, sprich über das geplante Vorgehen, die Ziele und die Dauer der Untersuchung. Sie wurden darauf hingewiesen, dass es sich um eine empirische Forschung zur neuen Integrationsprüfung im Rahmen einer Masterarbeit handelt und dass zu diesem Zweck Interviews mit Deutschtrainer_innen, die bei dieser Untersuchung im Mittelpunkt stehen, geführt und analysiert werden. Insofern wurden die Prinzipien der „informierten Einwilligung“ (Flick 2017⁸: 59) und der „Freiwilligkeit der Teilnahme“ (Flick 2017⁸: 59) eingehalten. Den Interviewpartner_innen wurde so viel Transparenz wie möglich gegeben, ohne das Vorhaben zu gefährden. In diesem Fall war auch keine Vorenthaltung von Informationen nötig. Ihnen wurde daher auch die Option offen gehalten, jederzeit Fragen zum Forschungsvorhaben zu stellen. (vgl. Mackey/Gass 2005: 27) Außerdem wurde ihnen angeboten, ihnen nach Beendigung der Untersuchung die Forschungsergebnisse zuzusenden. Die Teilnahmebereitschaft wurde auch schriftlich bestätigt, indem eine Einverständniserklärung (siehe Anhang), die in Anlehnung an die Checkliste und Vorlage von Mackey/Gass (2005: 36; 374-375) formuliert und von allen Proband_innen eingeholt wurde. Diese hätte jederzeit auch wieder zurückgezogen werden können. (vgl. Legutke/Schramm 2016: 111) Des Weiteren wurden die personenbezogenen und in den Gesprächen gewonnenen Daten streng vertraulich behandelt und pseudonymisiert, d.h. die der Forscherin bekannten Namen der interviewten Personen wurden bei der Aufbereitung der Daten durch Pseudonyme ersetzt, sodass deren Identität bei der Bearbeitung und der Präsentation der Ergebnisse nicht mehr nachvollziehbar waren. (vgl. Legutke/Schramm 2016: 113) Ihnen wurde garantiert, dass die erhaltenen Informationen nur so verwendet werden, dass andere Personen sie nicht identifizieren können.

Dies galt nicht nur für die interviewten Deutschtrainer_innen, sondern auch für die Institutionen, in der diese tätig waren bzw. sind. (vgl. Flick 2017⁸: 63) Persönliche Angaben wie Namen, Hinweise auf Adressen, Arbeitsstellen, etc. wurden so verändert, dass keine Rückschlüsse gezogen werden können. (vgl. Flick 2017⁸: 66) Aus diesem Grund wurden die Untersuchungsteilnehmenden auch dazu angehalten, keine Auskunft darüber zu geben, ob er_sie als Interviewpartner_in ausgewählt wurde. Sie wurden außerdem darüber informiert, dass ausschließlich die Interview führende Person Zugang zu den Daten hat, wie lange und wo diese verwahrt und in welcher Form diese in Publikationen präsentiert werden. (vgl. Legutke/Schramm 2016: 111) Die Daten wurden während der laufenden Forschung in Form von Tonbandaufnahmen und Transkripten sicher und verschlossen aufbewahrt und – sofern erwünscht – nach Beendigung der Arbeit vernichtet. (vgl. Flick 2017⁸: 66)

Ein weiterer Aspekt, den es zu bedenken gab, war jener, dass ich als ebenfalls im Feld tätige Person, eine eigene Betroffenheit vorweise und dementsprechend auch eine eigene Positionierung zum untersuchten Thema habe. Dies ist mitunter auch ein Grund für das Verfassen dieser Arbeit. Deshalb war es enorm wichtig, eine Außenperspektive einzunehmen, eine größtmögliche Distanz zum Feld und Objektivität zu wahren sowie mit Offenheit an das Thema heranzugehen. Andererseits kann ein gemeinsamer von interviewter und interviewender Person geteilter Hintergrund auch den Zugang zu Erzählpersonen erleichtern und die Teilnahmebereitschaft erhöhen. Durch den mit allen Interviewpartner_innen geteilten Erfahrungshintergrund der Tätigkeit als Deutschtrainer_in und bei manchen auch jener der Zugehörigkeit zur selben Generation ist es möglich, dass diese der interviewenden Person ein größeres Vertrauen schenken und eher davon ausgingen, dass diese sie auch verstehen würde. (vgl. Helfferich 2009³: 120-121) Ein geteilter Erfahrungshintergrund barg aber auch die Gefahr, dass sich der_die Interviewte sehr verkürzt ausdrücken und die Annahme bestehen könnte, dass der_die Interviewende ohnehin verstehen würde. Andererseits war es auch möglich, dass dadurch ausführlicher und mehr ins Detail gehend erzählt werden würde. (vgl. Helfferich 2009³: 122)

Des Weiteren war für die Interpretation der Daten die Einnahme einer Innenperspektive notwendig. (vgl. Flick 1995²: 155) Allerdings galt es auch hier den eigenen Standpunkt offenzulegen und zu reflektieren sowie das Verstehen der Sicht der Interviewten in den Vordergrund zu stellen. Denn der gemeinsame Erfahrungshintergrund durfte keinerlei Einfluss auf die Dateninterpretation haben. Die Gefahr bestand dabei in der potentiellen Vergleichbarkeit auf persönlicher Ebene, die zu emotionalen Konsequenzen führen könnte, indem die eigenen Wünsche und Ängste auf die interviewten Personen übertragen oder diese

als Vergleichsmaßstab benutzt werden könnten. Im schlimmsten Fall kann ein gemeinsamer Hintergrund in Abwehr oder Distanzierung anstatt in besserem Verständnis resultieren. (Helfferich 2009³: 127-128)

Zu guter Letzt musste bei der Analyse der gewonnenen Daten sowie bei der Darstellung der Ergebnisse beachtet werden, dass diese den tatsächlichen Einschätzungen der interviewten Personen gerecht wurden und ihnen mögliche Vergleiche oder Gleichsetzungen mit anderen Untersuchungsteilnehmenden nicht zu nahe treten bzw. diese für sie nachvollziehbar waren. (vgl. Flick 2017⁸: 65) Insofern war es von großer Bedeutung, „dass Interpretationen in den Daten (Aussagen z. B.) begründet [sind] und dass sie den Untersuchungsteilnehmer [sic!] nicht zum Gegenstand einer psychologischen (etwa Persönlichkeits-)Diagnostik machen“ (Flick 2017⁸: 65).

6.4 Durchführung der Erhebung

Da ich selbst seit einiger Zeit im DaF/Z-Bereich tätig bin und im Zuge dessen mehrere Sprachinstitute kennen lernen durfte, wurde die Suche nach potentiellen Interviewpartner_innen etwas erleichtert. Die Rekrutierung erfolgte über einen Kontakt in einem Bildungsinstitut. Durch diesen erhielt ich die Erlaubnis der Personalabteilung zur Durchführung der Interviews und er informierte die dort tätigen Deutschtrainer_innen im Rahmen eines Trainer_innen-Meetings über mein Forschungsvorhaben. Die Akquirierung erfolgte dann über eine Ausschreibung per E-Mail. Von jenen, die sich dazu bereit erklärt hatten, an der Untersuchung teilzunehmen, wurden dann die tatsächlichen Interviewpartner_innen mithilfe eines der Nachricht beigefügten Kurzfragebogens (siehe Anhang) eruiert, der einerseits Informationen zu den Variationsmerkmalen Ausbildung, Berufserfahrung, Erstsprache, eigener DaZ-Hintergrund, Migrationserfahrung, Alter und Geschlecht erfragte. Dadurch sollte ein möglichst heterogenes Sample erzielt werden. Andererseits wurde mit diesem auch die Voraussetzung überprüft, ob bereits mit den Materialien für die neue Integrationsprüfung gearbeitet wurde bzw. auf welchen Niveaustufen.

Es wurden insgesamt 5 Interviews, inklusive Probeinterview, im April und Mai 2018 an unterschiedlichen Standorten durchgeführt. Der Ort der Interviewdurchführung wurde in allen Fällen der befragten Person überlassen. Die Interviews fanden demnach teilweise am Kursort, bei der Autorin oder dem_der Gesprächspartner_in zu Hause statt. Das erste Interview wurde im Sinne eines Probeinterviews auch dazu verwendet, um den Interviewleitfaden zu testen und

diesen gegebenenfalls noch einmal überarbeiten zu können. Die Interviews dauerten zwischen 60 und 90 Minuten.

Entgegen der Erwartungen stellte sich die Akquirierung der Interviewpartner_innen schwieriger heraus als angenommen. Die Antworten für ein potientiellles Interesse an der Teilnahme ließen lange auf sich warten, was natürlich auch erhebliche Verzögerungen im Zeitplan zur Folge hatte. Letztendlich war sogar eine persönliche Nachfrage notwendig, um Rückmeldungen dazu zu bekommen, die dann aber größtenteils positiv waren. Meiner Ansicht nach, war die Hauptmotivation der Deutschtrainer_innen für die Teilnahme an der Untersuchung im Endeffekt, einer Kolleg_in, die in demselben Bereich tätig ist, zu helfen. Bei manchen war auch davon auszugehen, dass diese darin auch eine Chance sahen, ihre Meinung zum darin behandelten Thema, von dem sie persönlich betroffen sind, zu äußern.

Am Beginn der Interviews wurde die_der Gesprächspartner_in zuerst zu persönlichen Informationen über die jeweilige Ausbildung und Berufserfahrung im Bereich DaF/Z befragt. Dies ermöglichte einen aufgelockerten Einstieg in das jeweilige Gespräch, sodass sich die interviewte Person in der Situation einfinden konnte. Dies brachte Kontextinformationen hervor, die sowohl den jeweiligen Fall detaillierter darstellten, als auch für die inhaltsanalytische Auswertung herangezogen wurden, da diese für die Interpretation der Ergebnisse potentiell von großer Bedeutung sein konnten. Anhand eines Interviewleitfadens wurde gezielt auf den Interessensgegenstand dieser Masterarbeit – auf die konkrete Auseinandersetzung mit den Wertinhalten und die Vermittlung ebendieser im Rahmen der Vorbereitung auf die neue Integrationsprüfung – eingegangen.

Alle Interviews wurden zweifach – einerseits mithilfe eines Smartphones und andererseits mithilfe eines Laptops – aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Die Transkriptionen stellten die Basis für die Interpretation der Daten dar. Durch sie war es möglich, die einzelnen Aussagen in ihrem Kontext zu sehen, zu analysieren und zu vergleichen. Natürlich kam es bei der Übertragung von gesprochener Sprache in eine fixierte Form zu Informationsverlusten (vgl. Kuckartz 2010³: 41). Der Autorin war und ist bewusst, dass „jede Transkription als Sekundärdatenmaterial selbst eine Konstruktion dar[stellt] – und keine objektive Abbildung der verbalen Primärdaten [ist]“ (Kruse 2015²: 346). Das „Wie“ der gesprochenen Sprache wird sehr subjektiv wahrgenommen und von jeder transkribierenden Person unterschiedlich interpretiert. (vgl. Kruse 2015²: 346) Aufgrund der Tatsache, dass im Rahmen dieser Arbeit die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund stand, wurde beim Transkriptionsprozess auf *die Übertragung in normales Schriftdeutsch* zurückgegriffen, die – sofern vorhanden – Dialekt sowie andere sprachliche und/oder stilistische Feinheiten und

Satzbaufehler bereinigt und in deutscher Standardsprache wiedergibt, wodurch eine bessere Les- und Nachvollziehbarkeit erreicht werden konnte. (vgl. Mayring 2002⁵: 91) Auf ein „Höchstmaß erzielbarer Genauigkeit“ (Flick 1995²: 161) wurde verzichtet, da sich diese für die Beantwortung der im Rahmen dieser Arbeit behandelten Forschungsfrage nicht als zwingend darstellte. Daher fiel die Entscheidung darauf, „nur so viel und so genau zu transkribieren, wie von der Fragestellung tatsächlich notwendig erscheint“ (Flick 1995²: 162). Demzufolge wurden in den vorliegenden Transkriptionen einerseits zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der interviewenden Person, wie etwa „Mhm“ oder „Aha“, nicht transkribiert und andererseits Lautäußerungen der_des Befragten, wie zum Beispiel Lachen oder Seufzen, in Klammern festgehalten. Pausen wurden durch Auslassungspunkte hervorgehoben – (..) für eine kurze, (...) für eine mittlere Pause – bzw. durch das Wort (Pause) bei einer längeren, und Begriffe, die besonders betont wurden, wurden unterstrichen. Des Weiteren wurden Einwürfe der jeweils anderen Person ebenfalls in Klammern gesetzt. Lautäußerungen der Gesprächspartner_innen wie „ähms“, „ähs“ oder „mmms“ wurden ebenfalls nicht wiedergegeben, da diese für die vorliegende Analyse nicht relevant erschienen. Diese Art der Transkription wurde aufgrund der Erleichterung des Leseflusses, aber auch aufgrund der guten Eignung für die computergestützte Analyse ausgewählt. Für die Anonymisierung wurden sogenannte „Platzhalter“ gewählt, d.h. erwähnte Namen von Kolleg_innen wurden durch (Kolleg_in), geographische Bezeichnungen durch (Land), (Stadt), etc. und Firmennamen durch (Unternehmen) ersetzt. (vgl. Kuckartz 2010³: 44-47)

Mit Ausnahme von einem kam es bei allen Interviews, die entweder am Kursort oder bei der interviewten Person zu Hause stattfanden, zu kleinen Unterbrechungen bzw. Störungen der Interviewführung, die entweder durch das Eintreten anderer Personen in den Raum oder eingehende Anrufe ausgelöst wurden. Diese wurden auch in den Transkriptionen vermerkt. Bis auf eine Situation, in der der_die Interviewpartner_in dies explizit geäußert hatte, wurde die jeweils befragte Person davon aber nicht merklich aus dem Konzept gebracht.

6.5 Auswertungsmethode: Die qualitative Inhaltsanalyse

Als Auswertungsverfahren diente die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese wird im Bereich der Fremdsprachendidaktik häufig eingesetzt,

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

„Die qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002⁵: 114) und zielt darauf ab, „die wesentlichen Inhalte [zu] erhalten, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2007 zit. nach Ramsenthaler 2013: 27). Anhand des Datenmaterials und der Theorie wurden Kategorien gebildet und diese dann in ihrer Gesamtheit strukturiert. Dabei wurde der „Zuordnungsprozess von Kategorien und Textstellen als Interpretationsakt“ (Mayring 2008: 10 zit. nach Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 258) verstanden, den man durch „inhaltsanalytische Regeln“ (Mayring 2008: 10 zit. nach Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 258) zu kontrollieren versuchte. Das Kategoriensystem diente dann als Basis für die Textinterpretation und die Beantwortung der Fragestellung. Die dabei festgelegten Analyseeinheiten sollen die Inhaltsanalyse auch für andere nachvollziehbarer machen. Die Analyse des Materials erfolgte in einzelnen Schritten, die in der allgemeinsten Variante die folgenden sind:

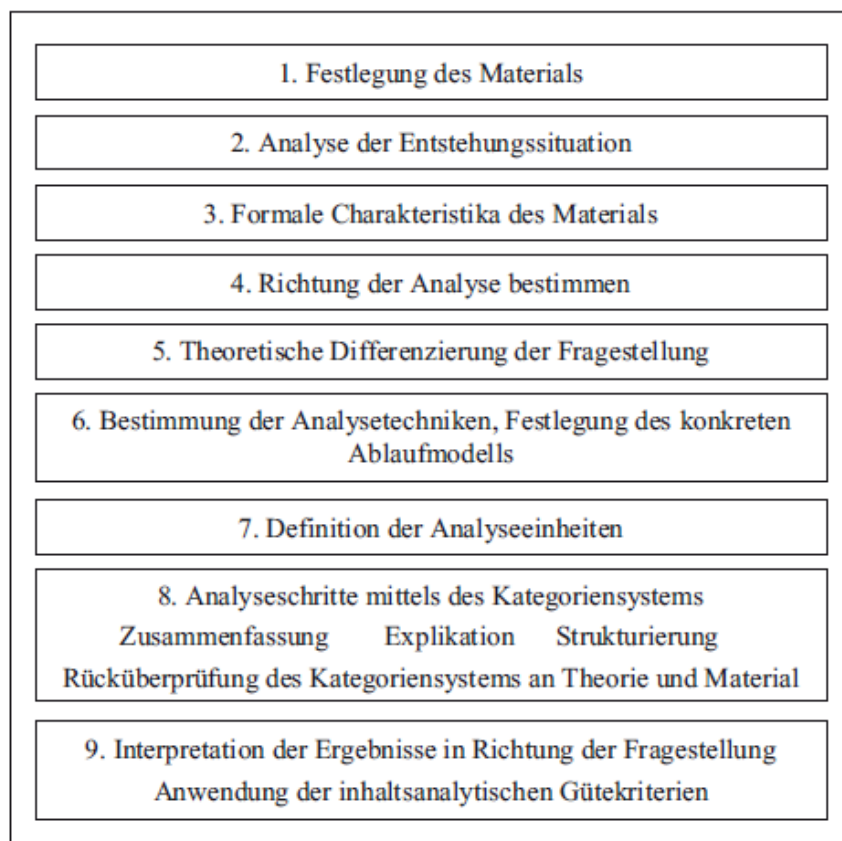


Abbildung 1: Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse (nach Mayring 2007)

Im Rahmen dieser Arbeit wurden nach der Bestimmung des Ausgangsmaterials, der Analyse seiner Entstehungssituation sowie seiner formalen Charakteristika Kategorien sowohl aus dem Interviewmaterial und der zugrundeliegenden Fragestellung als auch theoriegeleitet ausgearbeitet. (Mayring 1995²: 210) Diese wurden im Laufe des Analyseprozesses immer wieder überarbeitet, ausdifferenziert, anhand des Materials rücküberprüft und kontinuierlich verallgemeinert. Es wurde somit ein Mix zwischen induktiver und deduktiver Analyse durchgeführt. Induktiv einerseits, weil das Material selbst dazu verwendet wurde, um Kategorien zu bilden, deduktiv andererseits, weil Codes auch anhand der Theorie festgelegt und an den Text herangetragen wurden (Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 259, vgl. auch Ramsenthaler 2013: 25).

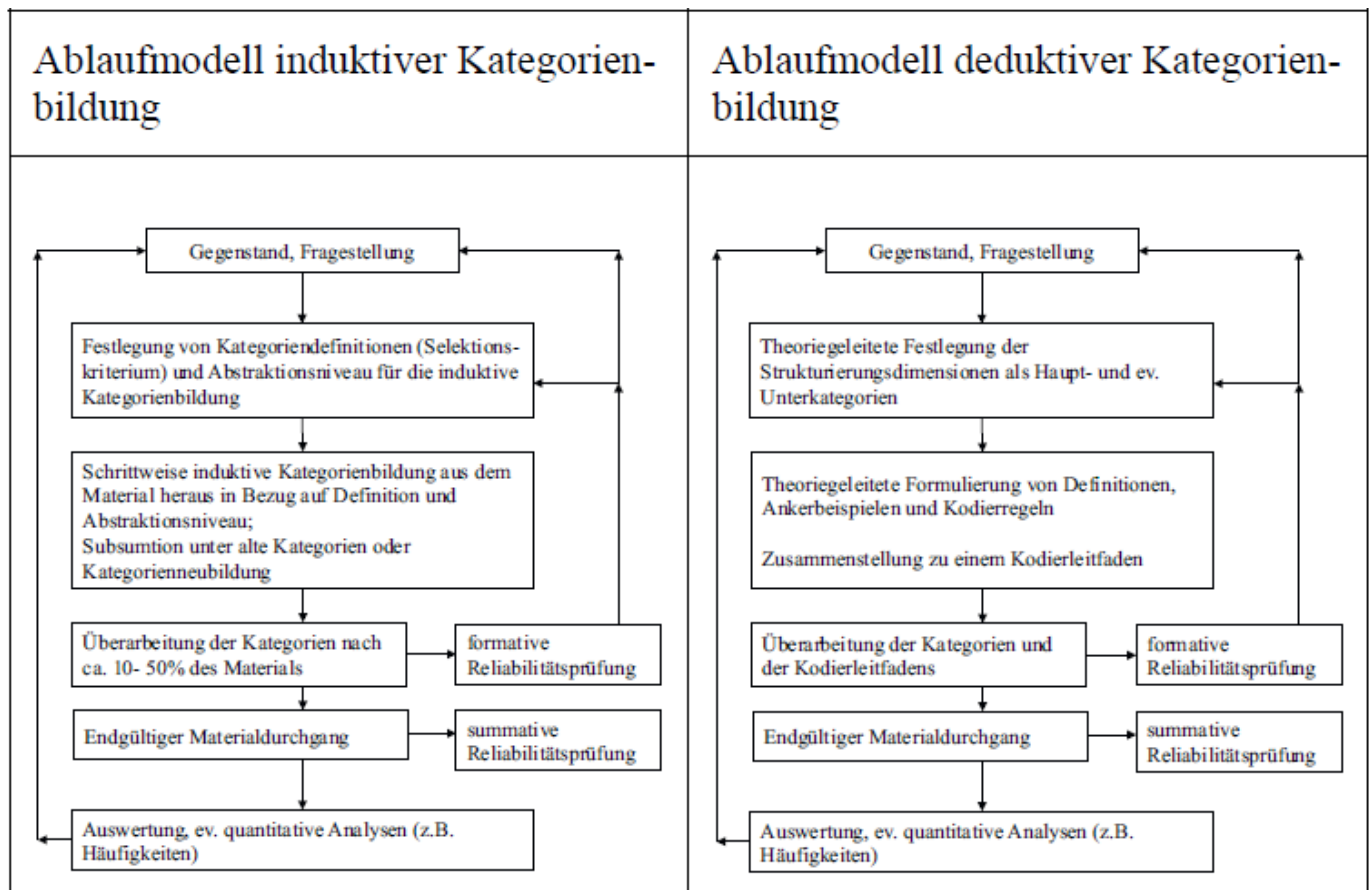


Abbildung: Gegenüberstellung von induktiver und deduktiver Kategorienbildung (Mayring 2000 zit. nach Ramsenthaler 2013: 29)

Für eine anschaulichere und übersichtlichere Nachvollziehbarkeit der Zuordnung des transkribierten Materials zu den jeweiligen Kategorien und Unterkategorien wurde das Programm MAXQDA verwendet. In diesem wurde ein sogenannter „Codebaum“ angelegt, durch den ein System an Kategorien und Unterkategorien angelegt wurde. Diesen wurden dann

Ausschnitte aus den Texten zugeordnet. (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 263) Dies bedeutet,

dass im Datenmaterial ein Phänomen erkannt werden muss, dass auf eine der etablierten Kategorien bezogen werden kann. Das Phänomen in den Daten wird als kategorial relevant erkannt und ihm wird eine entsprechende Kodierung zugewiesen. Diese Zuweisung stellt einen Akt der Interpretation dar, denn der Forschende entscheidet, welcher Kategorie das entsprechende Phänomen zugeordnet werden soll. (Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 264)

Die kodierten Phänomene haben einen unterschiedlichen Abstraktionsgrad. Sie können entweder explizit oder implizit auf eine Kategorie verweisen. Wichtig ist dabei, die Kodiervorgänge nachvollziehbar darzustellen und Kodierregeln zu formulieren. (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 264) Bei der vorliegenden inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse war das Ziel, bestimmte Aspekte

[...] aus dem Material herauszufiltern und unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen. [...] Grundgedanke ist dann, daß [sic!] durch die genaue Formulierung von Definitionen, typischer Textpassagen („Ankerbeispiele“) und Kodierregeln ein Kodierleitfaden entsteht, der die Strukturierungsarbeit entscheidend präzisiert. (Mayring 1995²: 213; vgl. dazu auch Mayring 2002⁵: 118-119).

Unter Ankerbeispielen versteht man Textstellen, die eine Kategorie prototypisch beschreiben. Die Kodierregeln sollten dabei helfen, eine eindeutige Zuordnung der Textstellen zu erreichen. (vgl. Ramsenthaler 2013: 31) Bevor aber eine endgültige Version des Kodierleitfadens erreicht werden konnte, wurden verschiedene Varianten erstellt. Zuerst wurden die Transkripte per Hand grob paraphrasiert, um einen Überblick über die Inhalte des Datenmaterials zu bekommen, und diese dann computergestützt mit dem Programm MaxQDA in mehreren Durchgängen kodiert. Durch diese Vorgehensweise wurde es ermöglicht, das gesamte transkribierte Material thematisch zu ordnen und zu relevanten, sich wiederholenden Themenkomplexen zusammenzufassen. Die anhand der zentralen Kategorien im Kapitel 6 vorgestellten Ergebnisse geben durch die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse einen thematischen Überblick über die im Interview angesprochenen Einstellungen der Deutschtrainer_innen. Eine gute Voraussetzung dafür war bereits durch die leitfadengestützte Interviewform gegeben, die einen Vergleich bezüglich angesprochener Themen erleichterte. (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 265)

6.6 Gütekriterien

Im Bereich der qualitativen Forschung ist das vorrangige Ziel die Erforschung eines Untersuchungsgegenstandes soweit wie möglich aus der Innenperspektive:

Qualitative Forschungsansätze verfolgen das Ziel, das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d.h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. zu entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können. Dieses Ziel beruht auf der zentralen Grundannahme qualitativer Forschungsansätze, die u.a. den kommunikativen Charakter sozialer Wirklichkeit unterstreichen und hervorheben [...]. (Schmelter 2014: 41)

Deshalb bedarf es anderer Gütekriterien als in der quantitativen Forschung. (vgl. Caspari 2016: 15) Im Vergleich zu dieser existieren für qualitative Forschungsansätze keine einheitlich festgelegten Gütekriterien. Nichtsdestotrotz besteht ein Konsens über die Einhaltung der Prinzipien der Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität, die auch in dieser Arbeit so gut wie möglich berücksichtigt wurden. (vgl. Schmelter 2014: 42) Als Hauptkriterium galt jedoch die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Schmelter 2014: 35). Grundlage dafür war die „erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Prämisse, dass Wissen und Erkenntnisse nicht standortunabhängig sind und ihr Wert nicht objektiv, sondern durch gemeinschaftlich diskutierte und akzeptierte Normen bestimmt wird“ (Schmelter 2014: 35). Diesem Kriterium zufolge wurde versucht den im Rahmen dieser Arbeit stattgefundenen Forschungsprozess so transparent wie möglich darzustellen. (vgl. Schmelter 2014: 36)

Das Prinzip der Offenheit gilt gegenüber dem Forschungsfeld und überraschender Resultate (vgl. Caspari 2016: 18) und „soll gewährleisten, dass der beobachtende Zugang zu einem Erkenntnisgegenstand bzw. zu einem Untersuchungsfeld nicht bereits im Vorfeld durch die theoretische Vorstrukturierung verstellt ist“ (Schmelter 2014: 42). Im Sinne dieses Kriteriums wurde an verschiedenen Stellen dieser Arbeit versucht, das Gegenstandsverständnis offenzulegen sowie darzustellen, welche theoretische und praktische Relevanz die Fragestellung und die Ergebnisse haben (vgl. Caspari 2016: 18). Flexibilität galt es sowohl in Hinsicht auf die gewonnenen Erkenntnisse, als auch in Bezug auf Unerwartetes zu bewahren (vgl. Caspari 2016: 18). Denn manche im Forschungsprozess gewonnene Erkenntnisse können eine Veränderung von Datenerhebungs- oder Analyseinstrumenten notwendig machen, was im vorliegenden Fall jedoch nicht der Fall war. Dem Prinzip der Kommunikativität wurde im Zuge dieser Arbeit insofern standgehalten, als die Autorin stets im Austausch mit anderen im Umfeld des Untersuchungsgegenstandes tätigen Personen war. Die angestellten Reflexionen der

Forscherin über ihr Handeln sind im Rahmen der Einhaltung des Kriteriums der Reflexivität in den entsprechenden Kapiteln nachzulesen. (vgl. Schmelter 2014: 42-43)

Im Sinne der „prozeduralen Reliabilität“ von Kirk/Miller (1986) sollte die Reliabilität, im eigentlichen Sinne „die Genauigkeit, die Exaktheit des Vorgehens, der Messung“ (Mayring 2002⁵: 141), dieser Untersuchung durch konventionalisierte und nachvollziehbare Transkriptionsregeln (siehe Kapitel 5.4) sowie die Überprüfung des Leitfadens und dessen Testung durch ein Probeinterview eingehalten werden. Bezüglich der Dateninterpretation wurde hierfür der Interpretationsprozess einer ständigen Reflexion unterzogen. Wichtig ist, dass deutlich nachvollzogen werden kann, wie die Daten zustande gekommen sind, und welche Passagen Aussagen von den interviewten Personen und welche Interpretationen der Forscherin sind. Keinesfalls, weil im Bereich der qualitativen Forschung unmöglich, kann hier von einer Reliabilität im Sinne einer „beliebig häufige[n] Wiederholbarkeit von Erhebungen mit denselben Daten und Resultaten“ (Flick 2017⁸: 492) gesprochen werden. (vgl. Flick 2017⁸: 490-492)

Die Validitätsbestimmung, sprich die Einschätzung, „ob auch das erfasst wurde, was erfasst werden sollte“ (Mayring 2002⁵: 141), erfolgte bei den Interviews über „die formale Überprüfung, ob es in deren Verlauf gelungen ist, den angestrebten Grad an Authentizität zu gewährleisten“ (Flick 2017⁸: 494). Im Grunde bedeutet dies, dass so gut wie möglich analysiert wurde, ob die interviewten Personen aufgrund der Situation bewusst oder unbewusst eine verfälschte Aussage getätigt haben, die nicht oder nur zum Teil mit ihren Standpunkten übereinstimmten. (vgl. Flick 2017⁸: 494) Aus Zeitgründen konnte leider keine zusätzliche kommunikative Validierung durchgeführt werden, bei der die Ergebnisse bzw. Interpretationen den Untersuchungsteilnehmenden gezeigt werden. Wenn sich die Proband_innen mit diesen identifizieren können und „sich [...] in den Analyseergebnissen und Interpretationen auch wieder finden“ (Mayring 2016⁶: 147), dient dies der Absicherung der Ergebnisse. Zu guter Letzt wurden im Rahmen dieser Masterarbeit forschungsethische Standards eingehalten (siehe Kapitel 5.3).

7 Auswertung

Bei der Datenauswertung wurde ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass der Analyseprozess möglichst nachvollziehbar ist. Um dies bestmöglich zu erreichen wurde die Analysesoftware MaxQDA angewendet, die insbesondere für die Auswertung von qualitativen Datenmaterial entwickelt wurde. Mit dieser ist die Codierung und Strukturierung des Materials für Außenstehende transparenter und auch klarer ersichtlich, welche Textteile welchen Kategorien zugeordnet wurden. Bei der Analysesoftware ist es auch möglich, eine Textstelle mehreren Codes zuzurechnen. Alle für die Auswertung festgelegten Kategorien sind im Kategoriensystem im Anhang (Kapitel 10.3) zusammengefasst. Aufgrund dessen, dass die Aussagen der interviewten Personen im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit durch die sogenannte „Brille“ der Autorin wiedergegeben und interpretiert wurden, ist eine gewisse Verzerrung der ursprünglichen Intention des_der Interviewpartners_in natürlich nie auszuschließen. (vgl. Heinemann 2014: 140)

7.1 Untersuchungsgegenstand

Es wurden, wie im Kapitel 5.2 bereits erwähnt, insgesamt fünf Interviews mit Deutschtrainer_innen geführt. Darunter befanden sich drei weibliche und zwei männliche Interviewpartner_innen. Im Folgenden werden die interviewten Personen in Bezug auf ihre Ausbildung und Berufserfahrung, Erstsprache(n) und Migrationshintergrund sowie ÖIF-Zertifizierung und Prüfer_innen-Lizenzen beschrieben. Diese Varianzmerkmale wurden ausgewählt, da die Annahme bestand, dass sie bei der im nächsten Kapitel folgenden Ergebnisinterpretation eine zentrale Rolle spielen und als mögliche Unterscheidungs- bzw. Begründungskriterien anzusehen sein könnten. Diese Informationen wurden größtenteils mithilfe eines Kurzfragebogens während der Akquirierungsphase und/oder am Anfang des Interviews erhoben.

In Bezug auf die Frage nach dem Migrationshintergrund ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass der Autorin bewusst ist, dass durch die Aufnahme dieser Differenzkategorie die sozial konstruierte Unterscheidung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund reproduziert wurde. Um aber jegliche Zuschreibung zu vermeiden, wurde die Zuordnung den interviewten Personen selbst überlassen. Dadurch sollte es auch ermöglicht werden, dieses Unterscheidungsmerkmal in Bezug auf die jeweilige Bedeutung in ihrem eigenen Lebenskontext darzulegen und sie dadurch zu bestätigen oder abzulehnen. (vgl. Heinemann 2014: 140-141) Zwei der fünf Interviewpartner_innen würden sich selbst die Bezeichnung

„Person mit Migrationshintergrund“ zuschreiben. Insgesamt sind drei der interviewten Deutschtrainer_innen nicht in einem deutschsprachigen Land geboren und aufgewachsen und Deutsch ist für sie eine weitere lebende Fremdsprache.

Alle Interviewten haben bzw. machen gerade entweder eine Aus- bzw. Weiterbildung im Bereich DaF/Z oder hatten damit zumindest im Rahmen ihres Germanistik-Studiums zu tun. Bis auf eine Person machen bzw. haben diese alle in einem deutschsprachigen Land gemacht. Abgesehen von einem_r Interviewpartner_in hatte keine_r dezidiert von Beginn an das Ziel, als DaF- oder DaZ-Trainer zu arbeiten. Dieser Tätigkeitsbereich ergab sich entweder als Alternativplan zum eigentlichen Berufsziel oder zufällig. Die Erfahrungen der interviewten Personen als Deutschtrainer_in liegt zwischen einem und zwölf Jahren. Alle fünf Befragten sind ÖIF-zertifiziert, eine_r von ihnen hat darüber hinaus die Lizenz sowohl als ÖSD- als auch als ÖIF-Prüfer_in und ist in dieser Rolle auch tätig. Drei weitere haben für manche Niveaustufen ebenfalls ÖSD-Prüfer_innen-Schulungen absolviert, sind aber in dieser Tätigkeit nicht aktiv. Jede_r der fünf interviewten Personen arbeitet derzeit in der Erwachsenenbildung im AMS-Kontext. Erfahrungen mit der Wertevermittlung haben alle fünf Interviewpartner_innen aufgrund des erst kürzlich in Kraft getretenen Gesetzes noch relativ wenig oder noch gar nicht und wenn, noch nicht auf allen Niveaustufen. Der Termin, ab wann die neue Integrationsprüfung am betroffenen Institut tatsächlich abgenommen werden würde, wurde erst kurz vor der Durchführung des letzten Interviews im Mai 2018 auf Anfang 2019 festgelegt. Die Werte mussten dennoch ab sofort in den Unterricht miteinbezogen werden. Keine_r der Befragten hatte dementsprechend schon einen Kurs, in dem diese verpflichtend zu vermitteln waren, abgeschlossen. Sie hatten erst zwischen Februar und April 2018 – je nach Kursbeginn – mit der obligatorischen Wertevermittlung begonnen. Nichtsdestotrotz haben sich die davon betroffenen und interviewten Deutschtrainer_innen zumindest teilweise mit dieser auseinandergesetzt und sich über methodische Vorgehensweisen Gedanken gemacht sowie sich ausschnittsweise mit den Materialien, d.h. mit dem jeweiligen Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich“ für A1, A2 und B1 sowie mit dem jeweiligen an das Niveau angepassten Fragenkatalog, vertraut gemacht. Außerdem musste noch kein_e Teilnehmer_in der Befragten bis zum Zeitpunkt des Interviews bereits die Integrationsprüfung ablegen. Unklarheit herrschte zudem auch noch darüber, von welchem Prüfungsinstitut die Integrationsprüfung durchgeführt werden würde, und welche Teilnehmenden von dieser tatsächlich betroffen sein würden, d.h. ob – aus möglicherweise organisatorischen Gründen – alle Lernenden am Institut die zusätzliche Werteproofung machen müssen oder nur die im Integrationsgesetz ausgewiesenen Personengruppen. Bisher wurden die Kurse immer mit der ÖSD-Prüfung abgeschlossen. Erst

während der Auswertungsphase im Juni 2018 bekam das ÖSD die Genehmigung für die Durchführung der neuen Integrationsprüfungen. Weitere Informationen gab es zu diesem Zeitpunkt aber noch keine.

Die Interviewpartner_innen wurden im Zuge der Anonymisierung chronologisch nach dem Zeitpunkt der Interviewführung mit den Buchstaben B-E bezeichnet. Die Beschreibung erfolgte aus ebendiesem Grund geschlechtsneutral. Die Zuweisung der Buchstaben wurde auch bei den Interviewtranskriptionen verwendet. Die Interviewende und Autorin wurde darin mit A bezeichnet. Das erste Interview, das mit Interviewpartner_in B geführt wurde, diente als Probeinterview. Da es nach diesem keine gravierenden Veränderungen an dem verwendeten Interviewleitfaden gab, wurde auch dieses für die Auswertung herangezogen.

7.1.1 Interviewpartner_in B

Interviewpartner_in B ist Ende 20, kommt aus Österreich und Deutsch ist seine_ihre Erstsprache. Er_Sie hat an der Universität Salzburg Germanistik studiert und den Bachelor und Master in diesem Fach abgeschlossen. Darin hat er_sie zwar ein Modul zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache begonnen, dieses aber nicht beendet. Insofern hat der_die Befragte keine spezifische Ausbildung für DaF/Z und begann als Quereinsteiger_in in diesem Bereich zu arbeiten. Allerdings konnte er_sie im Rahmen des europäischen Freiwilligendienstes, bei dem er_sie ein Jahr in der Ukraine in der Deutsch- und vor allem Kulturvermittlung tätig war, praktische Erfahrung sammeln. Allerdings fand der Unterricht in einem eher informellen Rahmen statt und die Teilnehmer_innen kamen freiwillig und mehr oder weniger regelmäßig. Nach seiner_ihrer Rückkehr wollte sich Interviewpartner_in B in der Tätigkeit als Deutschtrainer_in professionalisieren und begann 2016 im DaZ-Bereich in der Erwachsenenbildung zu arbeiten. Für einige Monate hielt er_sie Deutschkurse in Firmen ab. Dabei handelte es sich vor allem um Einzelunterricht auf Anfänger_innenniveau. Seit Sommer 2017 ist der_die Befragte im AMS-Kontext tätig. In diesem Bereich wurde er_sie bisher vor allem als Vertretungstrainer_in eingesetzt. Interviewpartner_in B verfügte zum Zeitpunkt des Interviews über eine ÖIF-Zertifizierung und eine Anmeldung für eine ÖIF-Prüfer_innen-Schulung war bereits getätigt.

7.1.2 Interviewpartner_in C

Interviewpartner_in C ist Anfang 30, kommt aus Deutschland und Deutsch ist seine_ihre Erstsprache. Er_Sie hat in Deutschland Germanistik, Literaturwissenschaft und Buchwissenschaft studiert und an der Universität Wien das 24-Stunden-Modul Deutsch als Fremd- und Zweitsprache absolviert, wodurch er_sie für die Tätigkeit in diesem Bereich zertifiziert wurde. Interviewpartner_in C hat 2015 begonnen im DaF-Bereich in der Erwachsenenbildung zu arbeiten. Dabei handelte es sich um Kleingruppenkurse und Einzelunterricht in verschiedenen namhaften Firmen. Die Zielgruppe war sehr bildungsaffin und der Fokus lag auf bereits fortgeschrittenen Sprachkompetenzen und Wirtschaftsdeutsch. Nach einem Jahr hat er_sie dann aus anstellungstechnischen und zielgruppenspezifischen Gründen in den DaZ-Bereich gewechselt. Der_die Befragte ist seither im AMS-Kontext tätig. Interviewpartner_in C ist ÖIF zertifiziert und hat die ÖSD-Prüfer_innen-Ausbildung für die Niveaustufen A1, A2 und B1 absolviert.

7.1.3 Interviewpartner_in D

Interviewpartner_in D ist Anfang 20, kommt aus den USA und seine_ihre Erstsprache ist Englisch. Deutsch ist eine weitere lebende Fremdsprache. Er_Sie würde sich selbst aber deshalb nicht als Person mit Migrationshintergrund bezeichnen und sieht sich als in Österreich integriert an. Der_die Befragte hat Germanistik und als Nebenfach Romanistik, genauer spanische Sprachwissenschaft, in Amerika studiert und aktuell macht er_sie den Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien. Interviewpartner_in D hat in Chicago ein Praktikum beim Goethe Institut gemacht, wo er_sie aber abgesehen von ein paar Vertretungsstunden hauptsächlich in der Verwaltung tätig war. Seit 2017 arbeitet er_sie neben dem DaF/Z-Studium als Deutschtrainer_in in der Erwachsenenbildung im AMS-Kontext. Der_die Befragte ist ÖIF zertifiziert, bekam bisher aber noch keinen Platz für eine ÖIF-Prüfer_innen-Schulung. Außerdem hat er_sie das Gender & Diversity-Zertifikat erworben.

7.1.4 Interviewpartner_in E

Interviewpartner_in E ist Ende 50, kommt aus Südafrika und seine_ihre Erstsprachen sind Englisch und Afrikaans. Deutsch ist eine weitere lebende Fremdsprache. Er_sie würde sich selbst als Person mit Migrationshintergrund bezeichnen und fühlt sich in Österreich auch nicht integriert. Der_die Befragte hat Orientalistik mit Schwerpunkt Arabisch und als Nebenfach

Turkologie studiert und eine DaF-/Z-spezifische Fortbildung an der Volkshochschule (VHS) absolviert. Seit 2006 ist er_sie im DaZ-Bereich tätig und hat bereits bei unterschiedlichen Instituten gearbeitet. Aktuell ist er_sie im AMS-Kontext angestellt. Außerdem engagiert sich Interviewpartner_in E seit Beginn seiner_ihrer Tätigkeit in diesem Bereich auch ehrenamtlich bei der Caritas, wo er ebenfalls Deutsch unterrichtet. Seine_ihre Zielgruppen umfassen Jugendliche, Erwachsene, Geflüchtete und beim AMS gemeldete Personen. Neben der Tätigkeit als Deutschtrainer_in ist der_die Befragte auch seit etwa fünf Jahren regelmäßig als ÖSD- und ÖIF-Prüfer_in im Einsatz. Bei ÖSD verfügt er_sie über Lizenzen für die Niveaus A1 bis C1, beim ÖIF für A1 bis B2.

7.1.5 Interviewpartner_in F

Interviewpartner_in F ist Anfang 30, kommt aus Serbien und seine_ihre Erstsprache ist Serbisch bzw. BKS. Deutsch ist seine_ihre Zweitsprache und er_sie würde sich selbst als Person mit Migrationshintergrund bezeichnen, fühlt sich aber in Österreich integriert. Der_die Befragte hat an der Universität Belgrad Germanistik studiert. Das Studium beinhaltete auch ein Modul zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Er_Sie hat danach an der Universität Wien auch den PhD in Deutscher Philologie begonnen, aber nicht abgeschlossen. Interviewpartner_in F hat mit dem Unterrichten im privaten Rahmen begonnen, indem er_sie Deutschnachhilfe gegeben hatte. Die Zielgruppen umfassten Kinder in der Grund- und Mittelstufe sowie Erwachsene. Teilweise handelte es sich um die Vermittlung fachspezifischer Sprachkenntnisse, wie beispielsweise Wirtschaftsdeutsch oder für den Banksektor. Danach hat der_die Befragte eine Zeit lang Serbisch, Kroatisch und Bosnisch unterrichtet. Im DaZ-Bereich ist Interviewpartner_in F seit 2016 tätig und war darin bisher vor allem in der Erwachsenenbildung beschäftigt. Die unterrichteten Zielgruppen kommen aus dem Flüchtlings- und AMS-Kontext. Er_Sie verfügt über das Gender & Diversity-Zertifikat sowie über ÖSD-Prüfer_innenlizenzen für die Niveaustufen A1, A2 und B1.

7.2 Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden wird auf jene Kategorien eingegangen, die in den Interviews in wiederholter und relevant erscheinender Weise angesprochen wurden. Wie bereits am Anfang des Kapitels erwähnt, haben die interviewten Deutschtrainer_innen erst kürzlich mit der Wertevermittlung begonnen. Insofern beziehen sich die Ergebnisse auf Positionierungen, die am Beginn der Umsetzung des neuen Integrationsgesetzes und dementsprechend der neuen

Integrationsprüfung vertreten wurden. Die Arbeit und deren Ergebnisse sind daher als erste Bestandsaufnahme zu verstehen, die sich als Vergleichsgrundlage für weitere Untersuchungen zu demselben Gegenstand zu einem späteren Zeitpunkt anbieten.

7.2.1 Aufgaben – Rollen – Eigenschaften

Alle fünf Interviewpartner_innen stimmten darin überein, dass ihre Hauptaufgabe die Vermittlung der deutschen Sprache sei. Eine_r der fünf befragten Deutschtrainer_innen würde diese Rolle auch als ihre einzige bezeichnen: „natürlich, ist es als erstes meine Rolle, Deutsch zu vermitteln“ (Interviewpartner_in B, Z152-153). „Naja, also generell würde ich einmal auf jeden Fall sagen als Sprachvermittler_in. Also den Teilnehmern natürlich auf jeden Fall die Sprache beizubringen, das ist klar“ (Interviewpartner_in C, Z71-73). „Die wichtigste Aufgabe für mich ist auf jeden Fall die Vermittlung der Sprache“ (Interviewpartner_in D, Z34-35). „Ich sehe mich da, um Deutsch zu vermitteln“ (Interviewpartner_in E, Z41-42). „Also eigentlich als Deutschtrainer. (lacht) (..) Ich finde, dass es wirklich meine Aufgabe ist, den Leuten, also den Teilnehmern so gut es geht Deutsch beizubringen“ (Interviewpartner_in F, Z24-26). Insofern war es auch wenig überraschend, dass die Mehrheit der Befragten die fachliche Kompetenz zu den wichtigsten Eigenschaften von Deutschlehrkräften zählte.

Drei Interviewpartner_innen betrachteten es des Weiteren auch als ihre Aufgabe, eine Art von Sozialhilfe zu leisten und als Ansprechperson oder Begleiter_in für ihre Kursteilnehmenden zur Verfügung zu stehen: „Es gibt so viele leichte Sachen, die so schnell zu klären sind, das können wir schnell machen und das, finde ich, ist auch irgendwie unsere Aufgabe“ (Interviewpartner_in D, Z40-42). Natürlich gibt es in dieser Hinsicht dennoch gewisse Einschränkungen, da die Deutschtrainer_innen keinerlei sozialpädagogische Ausbildung haben und sich dementsprechend nicht bei allen Anliegen, die an sie herangetragen werden, auskennen. Einer der Interviewpartner_innen, die sich die Rolle als Sozialhelfer_in selbst zuschrieb, gab jedoch auch offen zu, dass es oft auf seine_ihre Tagesverfassung ankäme, wie er_sie auf solche persönlichen Anliegen reagiere:

Es kommt auf meine Verfassung an. Es gibt manche Tage, wo ich das einfach nicht schaffe, weil ich einfach zu müde bin und so weiter. Da kann ich nicht sagen, dass ich das jedes Mal gleich mache. [...] jetzt mit (Kolleg_in) ist es für mich sehr angenehm, da sage ich, geh bitte am Donnerstag zu (Kolleg_in), aber normalerweise, es gibt auch Situationen, wo sie nicht warten können, und da muss man dann selbst schauen. Da helfe ich schon. Ich würde nicht sagen, nein, das ist nicht meine Sache, ich kann dir nicht helfen. Das mache ich nicht. [...] ich finde, das gehört auch dazu. Für mich gehört das dazu. (Interviewpartner_in E, Z100-110)

Eine_r der drei würde sogar vermuten, dass diese Aufgabe und jene der Deutschvermittlung sogar ziemlich ausgeglichen auftreten und beide ineinandergreifen. Dadurch könne auch ein gewisses Vertrauensverhältnis oder zumindest ein besseres Lernklima aufgebaut werden, wodurch die Teilnehmenden mehr Spaß und Freude am Lernen hätten:

[...] mir sind die anderen Aspekte daneben genauso wichtig und ich finde es auch total wichtig, das so irgendwie mitzutragen, weil, ich glaube, dann schaffst du irgendwie auch ein besseres Lernklima, die Teilnehmer haben mehr Spaß, mehr Freude am Lernen, dadurch ist die Motivation wieder größer. Also es ist irgendwie so ein Rad, das ineinander greift. (Interviewpartner_in C, Z84-88)

Im Vergleich dazu willigte ein_e andere Interviewpartner_in zwar ein, dass ihm_ihr die Funktion als Sozialhelfer_in oft zukäme und er_sie diese auch ausführe, dass er_sie diese aber nur aus „menschlichen Gründen“ (Interviewpartner_in F, Z54) wahrnehme und nicht weil er_sie diese zu seinen_ihren Aufgaben im Rahmen der Tätigkeit als Deutschtrainer_in sehe, da er_sie sich dafür nicht kompetent fühle und dafür auch nicht ausgebildet sei:

Eigentlich nicht. [...] wenn es jetzt dringend ist, übersetze ich ihnen oder probiere ihnen zu erklären, was da steht. Aber ich kenne mich oft wirklich nicht aus. [...] bei manchen Sachen kann ich ihnen nicht helfen. Ich kann ihnen dann sagen, wohin sie gehen sollen oder so. Ich sage jetzt nicht nein (lacht), wenn ich sehe, dass sie mit einem Papier kommen, aber ich kann und ich habe auch nicht die Zeit und auch nicht das Wissen, wie ich ihnen helfen könnte. [...] Tue ich eher aus menschlichen Gründen. Aber dass ich mich jetzt kompetent fühle oder dass das meine Aufgabe wäre, finde ich nicht. (Interviewpartner_in F, Z39-55)

In diesem Zusammenhang wurde auch erwähnt, dass es einmal pro Woche eine sozialpädagogische Betreuung gibt, von der die Kursteilnehmenden Gebrauch machen können und zu der die Trainer_innen sie auch schicken, wenn es sich um kein akutes Problem handelt.

Von allen Befragten wurde in jeweils eigener Ausdrucksweise angemerkt, dass es wichtig sei, als Deutschtrainer_in Empathiefähigkeit oder Mensehgefühl zu haben und auf die Teilnehmenden so gut wie möglich einzugehen.

Ein guter Deutschtrainer muss empathisch sein. Das ist für mich sehr wichtig. (..) Er muss spüren können, (Pause) Er muss zu den Leuten Zugang finden. Du kannst nicht zu allen Zugang finden, aber zumindest so, weil die Klasse ist ja ein Kollektiv, zu diesem Kollektiv einen Zugang bekommen, ja. Das ist für mich irgendwie so wie Energie [...] (Interviewpartner_in E, Z77-81)

Alle bejahten auch die Frage danach, ob sie versuchen würden, auf die Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Personen in ihren Kursen einzugehen. Laut Aussagen passen die Befragten ihre Unterrichtsgestaltung an die Teilnehmenden an, vor allem in Bezug auf die Themenauswahl bzw. die Entscheidung, welches mehr oder weniger ausführlich behandelt wird. Ein_e Interviewpartner_in bezieht sie auch explizit in den Auswahlprozess mit ein, indem er_sie fragt, was sie lieber machen wollen. Auch bei den Methoden wird mehrheitlich darauf

geachtet, welche bei den Personen im Kurs ankommen und welche nicht. Als weitere persönlich als wichtig empfundene Eigenschaften von Deutschlehrkräften wurden Geduld, Kreativität, Humor und Offenheit genannt.

Nicht als die Aufgabe von Deutschtrainer_innen wurden in unterschiedlicher Häufigkeit die Prüfungsvorbereitung, das Unterrichten der Module „Kulturtechnik“ und „Berufsorientierung“, die nach Beendigung des Deutschkurses bei A2 und B1 durchgeführt werden müssen, sowie das Schreiben von Lebensläufen und Abschlussberichten genannt.

Also ich meine, ich sehe das nicht als Teil meines Berufes, Lebensläufe von Leuten zu korrigieren. Also Lebensläufe, Abschlussberichte zu schreiben mit Berufe und so für die Leute, das finde ich, das ist aufoktroziert, so empfinde ich und das belastet mich. Ich fände es okay, Lebenslauf im Deutschunterricht zu machen, [...] Da hätte ich dann überhaupt gar kein Problem. Aber dass ich Leuten nachjagen muss für einen blöden Lebenslauf, und sie dann noch wollen, dass ich den Lebenslauf korrigiere, das belastet mich sehr. [...] Das ist für mich persönlich Grenzen überschreitend, ja, dass ich jetzt kontrollieren soll, wie ist der Lebenslauf, weil das ist für mich etwas sehr Persönliches. Und wenn ich den Lebenslauf so haben möchte, dann ist das meine Entscheidung. Ich finde, das ist sehr übergriffig, wenn ich sage, so musst du das haben [...] (Interviewpartner_in E, Z698-724)

Keine_r der interviewten Deutschtrainer_innen sieht sich in der Rolle als Wertevermittler_in oder gar als „Wertepolizist_in“ (Interviewpartner_in B, Z134). Die Mehrheit steht dieser auch kritisch gegenüber und empfindet, dass ihnen diese Funktion aufgezwungen wurde. Dementsprechend fühlen sich die meisten der Befragten in dieser Rolle auch nicht wohl:

Überhaupt nicht wohl. Ich finde es schrecklich. Ich habe das vorher schon, als ich wusste, dass das kommt, habe ich schon immer gesagt, ich finde das furchtbar und ich will das nicht machen und ich werde das auch sicher nicht so rüberbringen, dass, also ich werde es den Teilnehmern auch sicher kritisch vermitteln. Also ich werde ihnen sagen, dass das etwas ist, was leider von der Politik beschlossen wurde, dass ich dem selbst auch kritisch gegenüberstehe, dass wir es aber leider am Ende machen müssen, weil ihr die Prüfung darin machen müsst. (Interviewpartner_in C, Z219-226)

Absolut nicht. Ich bin ja selber kein Österreicher, ich bin nicht hier aufgewachsen und von der Familie her absolut keinen Österreichbezug. Also ich bin scheinbar integriert, also ich unterrichte die Sprache, ich habe die Sprache selber gelernt, wie ich gesagt habe, aber halte das nicht wirklich für meine Aufgabe, die Werte Österreichs zu vermitteln. Einfach weil ich glaube, dass die Werte nicht so definiert werden können. Weil sie nicht vermittelt werden können anhand einer Prüfung. Es geht einfach nicht. [...] ich halte es auch irgendwie nicht für meine Aufgabe, wenn eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer sagt, ich finde das nicht so gut, und dann muss ich sagen, ja, aber in Österreich ist das so, Punkt. (Interviewpartner_in D, Z243-257)

Aber trotzdem man hat das Gefühl, das muss ich noch machen. Man will es dann auch hinter sich haben, damit man sich wieder auf, sagen wir einmal, die wesentlichen Sachen oder das, was man selbst mag und will, konzentrieren kann. Also es ist schon, es fühlt sich (..) an wie etwas, das man zusätzlich machen muss. Was nicht unbedingt so, also nicht ein Teil vom Deutschunterricht, sondern etwas Zusätzliches. So wie Kulturtechnik, Berufsorientierung und so etwas. (Interviewpartner_in F, Z705-711)

Außerdem sagten vier Interviewpartner_innen, dass sie sich für die Wertevermittlung nicht kompetent genug fühlen und ihnen das Wissen oder die Methoden dafür fehlten, wobei sich jene Trainer_innen, die in irgendeiner Weise eine DaF/Z-Ausbildung haben oder machen, durch diese zumindest einen methodischen Vorteil sahen:

Also, ich meine, ja klar, bei manchen Bereichen schon, aber es gibt tatsächlich auch, also ganz ehrlich musste ich bei, was war das? Politik? Irgendwas, da musste ich wirklich bei der Lösung nachschauen, weil ich mir selber auch nicht ganz sicher war. [...] aber das liegt auch daran, dass ich eigentlich nicht aus Österreich komme. Bei anderen Bereichen sicherlich. Da hat mir die Ausbildung natürlich schon etwas geholfen. Gerade im Bereich Kultur, Gleichberechtigung, solche Sachen, wobei ich das schon irgendwie anders mit den Teilnehmern diskutieren würde und halt nicht so wie die Fragen das eigentlich vorgeben zu tun. (Interviewpartner_in C, Z384-394)

Von einem_r Befragten wurde auch der Wunsch nach einer spezifischen Fortbildung geäußert, der von anderen aber vor allem deswegen abgelehnt wurde, weil diese voraussichtlich nur vom ÖIF angeboten werden würde.

Also uns wird das so aufdoktriniert, sozusagen, dass wir das jetzt machen müssen, aber wir bekommen da ein so ein Heft und macht das, sozusagen. Und das war alles. Also ich finde, da sollte auf jeden Fall was angeboten werden. Also alle Institute, die eben solche Kurse anbieten, sollen auch oder es soll dann eben vom ÖIF kommen oder von wem auch immer, wie solche Werte vermittelt werden, im Sinne von Workshop-Reihen oder was auch immer, aber ich finde, es ist, ich würde nicht mal sagen zu wenig, es ist im Grunde einfach nichts. (Interviewpartner_in B, Z479-487)

Keine Ahnung, aber theoretisch ja, es wäre gut zu wissen, wie man das am besten macht, aber der ÖIF würde diese Schulungen anbieten und dass wäre ja dann irgendwie so, die haben diese Inhalte geschrieben und dann versuchen sie uns noch einmal zu sagen, wie das zu unterrichten wäre, das wäre noch einmal so als würden sie uns sagen, was die Werte wären, das wäre dann ein anderer Wertekurs für uns Trainer. (..) Also ja und nein. Theoretisch, wenn das so bleibt, wäre es schon gescheit, wäre es schon wichtig. Ob ich denke, dass die Ausbildung eine gute Qualität wäre (lacht)? Nein. (lacht) Glaube ich nicht. Genau wie ich glaube, dass die Prüfungen, wie die Inhalte und die Fragestellungen hier, keine gute Qualität haben. [A: Wenn dann eher von jemandem anderen? Aber das wird wahrscheinlich sonst kaum wer machen?] Voll. Also, oder machen dürfen. (lacht) (Interviewpartner_in D, Z1021-1033)

Manche merkten auch an, dass die Wertevermittlung in einem anderen Rahmen stattfinden und von dafür geschultem Personal durchgeführt werden sollte: „Das müsste dann in einem anderen Rahmen stattfinden, wenn die Fragen auch offener beantwortet werden können“ (Interviewpartner_in B, Z843-844). Außerdem wurde auch darauf hingewiesen, dass, wenn es wirklich das Ziel sei, dass die betroffenen Personen die Inhalte verinnerlichen, es mehr Sinn mache, diese in den jeweiligen Erstsprachen zu vermitteln und, wenn unbedingt notwendig, auch die Prüfung in ebendieser abzuhalten.

Ich denke, wenn schon, dann sollte man das so machen, dass du vielleicht noch vor dem Sprachkurs eventuell wirklich Kurse in ihrer Muttersprache oder in ihrer Erstsprache abhältst, wo du ihnen manche Dinge mitgibst, vielleicht in punkto Gleichberechtigung, in punkto Körperbekleidung, was auch immer, wenn es wirklich Leute sind, die wirklich streng muslimisch sind oder so. Und natürlich gibt es immer wieder Einzelfälle. Es gibt auch, habe ich selber schon erlebt, gerade aus der älteren Generation, Männer,

die da immer noch ein massives Problem damit haben, und deswegen finde ich es auf jeden Fall sinnvoll, dass man ihnen das sagt, aber nicht in Form von dieser Wertevermittlung. (Interviewpartner_in C, Z448-457)

[...] wenn es darum geht, dass sich die Teilnehmer zurechtfinden sollen und so weiter, dass sie informiert sind, dann sollte man, wenn schon abfragen, das auch in der Muttersprache abgefragt werden und nicht (..) auf Deutsch, wo es vielleicht zu kompliziert ist. [...] Also wenn das die Idee dahinter ist, dass sie das irgendwie verinnerlichen, dann (..), glaube ich, ist schon Deutsch für jemanden, der A1, A2 und B1, das ist ja der Anfang der Mittelstufe, hat, schwer sich auch dann noch mit der Fremdsprache auseinanderzusetzen, wenn es um diese Werte geht. (Interviewpartner_in F, Z506-510)

Nur eine interviewte Person sah keine Notwendigkeit für eine explizite Aus- oder Weiterbildung für die Wertevermittlung – „es ist ja jetzt nicht so, dass man für die Werte ein Doktorat abschließen muss“ (Interviewpartner_in E, Z366-367) – und empfand diese neue Aufgabe allgemein weniger problematisch, sondern ganz im Gegenteil als spannend und etwas Neues – einen „Tapetenwechsel“ (Interviewpartner_in E, Z457).

Die Mehrheit war auch der Meinung, dass manche Themen, die jetzt im Rahmen der Wertevermittlung unterrichtet werden müssen, ohnehin schon immer im Deutschkurs angesprochen worden sind: „Wir arbeiten mit Pluspunkt Deutsch, das heißt, da sind viele Themen auch schon vorgegeben, das heißt auch bevor jetzt diese neue Werteregulation gekommen ist, haben wir Themen ja sowieso schon, schon vorher besprochen, die auch jetzt wichtig sind im Wertekatalog“ (Interviewpartner_in B, Z129-133).

[...] ich meine, sie lernen es ja eh eigentlich, denn das ist ja das Geile daran, dass alle diese Sachen, die da abgefragt werden, zum Teil auch schon vorher in den Lektionen, bevor dieses Gesetz herausgekommen ist, doch behandelt worden sind. Irgendwie hat man das ja immer schon ein bisschen mit berücksichtigt (Interviewpartner_in C, Z235-239)

Ich meine, auf eine bestimmte Weise findet das sowieso im Sprachkurs statt. Wenn man die Sprache unterrichtet, dann kommen diese Fragen der Werte immer vor. Also die Werte, die Normen. Also die Teilnehmer fragen auch immer, wie ist das in Österreich? Oder wie ist das im Vergleich zu meinem Heimatland? Das finde ich natürlich gut und ich finde es auch gut, dass die Teilnehmer darüber sprechen, [...] (Interviewpartner_in D, Z250-255)

7.2.2 Arbeitsbedingungen - Vorgaben

Es ist kein Geheimnis, dass die Arbeitsbedingungen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache allgemein nicht die besten sind, insbesondere aufgrund von meist schlechten Vertragsverhältnissen – die meisten Deutschtrainer_innen arbeiten als freie Dienstnehmer_innen – und unverhältnismäßiger Entlohnung – geringer Stundenlohn bzw. kaum bis keine bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit sind Gang und Gäbe. Die im Rahmen dieser Arbeit befragten Personen sind zumindest alle in der etwas glücklicheren Lage, eine

Anstellung bei einem Institut zu haben. Dennoch sind sie mit einigen Rahmenbedingungen nicht zufrieden. Es soll im Folgenden vorwiegend auf jene Unzufriedenheitsfaktoren eingegangen werden, die sich durch die neue Wertevermittlung ergeben haben.

Drei der fünf interviewten Deutschtrainer_innen sahen durch die zusätzliche Wertevermittlung einen Zeitverlust für andere Sachen, die sie teilweise als wichtiger ansehen würden: „[...] es beeinträchtigt insofern, weil es Zeit wegnimmt“ (Interviewpartner_in B, Z233-234). Eine Person verwendete sogar die Formulierung, er_sie werde einige Tage für diese „opfern“ (Interviewpartner_in F, Z211).

[...] ich habe jetzt schon das Gefühl, dass dadurch, dass ich diesen Werteteil jetzt dann machen muss, dass mir viel weniger Zeit bleibt für die anderen Sachen. Was ich auf jeden Fall total blöd finde, weil, ich glaube, dass dieser komische Katalog ziemlich unnötig ist, und ich gerne mehr Zeit hätte, um das andere zu machen. (Interviewpartner_in C, Z360-364)

Einfach weil die Zeit knapper wird, glaube ich. Weil erstens musst du einmal Deutsch unterrichten, zweitens auf die Prüfung vorbereiten, also den Sprachteil, sagen wir so, und dadurch verringert sich die Zeit überhaupt. Vor allem, wenn es dann wirklich für die Prüfung relevant wird, glaube ich, muss man dann noch mehr Zeit dafür einplanen als jetzt, wo wir das machen. Natürlich kann man das auch zum Sprachenlernen nutzen, aber ich glaube dann doch nicht, dass es sich ausgleicht. Also dass schon ein bisschen etwas an Zeit verloren geht. (Interviewpartner_in F, Z692-699)

Andere hatten noch Schwierigkeiten, dies zu beurteilen, weil erst kürzlich oder noch nicht mit der Wertevermittlung begonnen wurde oder sie bisher nur bei Vertretungen damit in Berührung gekommen waren. Ein_e Interviewpartner_in befürchtete wiederum keinerlei Veränderung des Zeitmanagements, da manche Kurse nun ohnehin zwei Wochen länger dauern würden und sich der Deutschkurs dadurch nicht verändere: „Nein, weil nämlich, erstens einmal haben wir zwei Wochen länger, und zweitens, wie gesagt, letzte Woche bei diesem einen Werteteil von Lektion eins, da haben die Leute geredet und das ist für mich Deutschkurs. Ich meine, das ist für mich kein Verlust oder irgend so etwas, das ist einfach ein Teil“ (Interviewpartner_in E, Z359-363). Allerdings stimmte er_sie darin mit den anderen Befragten überein, dass die Wertevermittlung zusätzlicher Vorbereitung bedarf, alleine deswegen, weil man sich die Fragenkataloge und die dafür vorhandenen Materialien sowie die neu dafür herausgegebene Auflage des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch“ ansehen müsse.

Also oft ist es ja jetzt noch nicht vorgekommen, aber es wird auf jeden Fall darauf hinauslaufen, weil zu vielen Themen, also wenn ich mir jetzt den Fragenkatalog ansehe, dann weiß ich schon, worauf das hinausläuft, und was ich jetzt ankreuzen muss, aber manchmal muss man sich schon dann zusätzlich noch dazu informieren und wenn es interessierte Teilnehmer gibt, die dann mehr nachfragen, dann möchte ich schon irgendwie gut genug informiert sein, und zu manchen Themen weiß ich im Vorhinein vielleicht auch nicht genug. (Interviewpartner_in B, Z498-505)

Der empfundene Zeitverlust wird durch die Deutschtrainer_innen damit begründet, dass zusätzlich zu der ohnehin schon notwendigen Prüfungsvorbereitung auf die Sprachprüfung, nun ein weiterer Unterrichtsinhalt hinzukommt, der der Deutschvermittlung erneut wichtige Zeit koste. Jene Interviewpartner_innen, die schon Erfahrung mit der Wertevermittlung gesammelt hatten, gaben an, dass diese aus unterschiedlichen Gründen enorm zeitintensiv sei. Einerseits seien die Fragen, die behandelt werden müssen, teilweise sehr schwierig formuliert, wodurch es zu Verständnisschwierigkeiten und dementsprechendem sprachlichen oder grammatikalischen Erklärungsbedarf komme. Andererseits gäbe es aufgrund der Inhalte auch Konfliktsituationen, die geklärt werden müssen. Und um all diesem vorhandenen Redebedarf nachzukommen, brauche es Zeit, die ohnehin schon nur begrenzt zur Verfügung stehe.

[...] in jeder Lektion gibt es ein Thema von den Wertesachen, das heißt wenn ich früher eine Woche für eine Lektion gebraucht habe, brauche ich jetzt mindestens eineinhalb Wochen. (..) Vielleicht noch länger, kommt darauf an. Also ich würde nie eine ganze Woche Werte machen, das kann ich mir nicht vorstellen, aber ich verbringe noch mehr Zeit dafür und aus dem Grund kommen wir dann im Buch nicht so weit. Also wir kommen generell nicht so weit, aber damit kommen wir wirklich gar nicht mehr so weit. Und auch weil die Fragen oft sehr schwer formuliert sind und ich muss darauf eingehen, was eigentlich noch länger dauert, und das verzögert einfach alles ein bisschen. (Interviewpartner_in D, Z731-740)

Drei Interviewpartner_innen machten auch einen enormen Informationsmangel deutlich, der in Bezug auf die Umsetzung der neuen Integrationsprüfung bestehe. Bis kurz vor dem letzten Interview war noch nicht bekannt, ab wann die neue Prüfung des ÖIF mit Sprach- und Werteteil an diesem Institut abgenommen und von wem diese durchgeführt werden sollte. Denn bisher waren dort nur ÖSD-Prüfungen abgehalten worden. Erwähnt wurde dabei auch, dass weder die Projektleitung noch ÖSD irgendwelche Informationen hätten, wodurch sich die Kurs- und Prüfungsorganisation enorm erschwerten, was sich wiederum negativ auf die Kursteilnehmenden auswirke. Denn „[...] wir schreiben die Prüfung in zwei Monaten, glaube ich, und wir haben noch immer kein Datum für die Prüfung, weil wir nicht wissen, ob wir ÖSD oder ÖIF schreiben. Also ich habe ja viermal gefragt und es war immer so, ja ich gebe dir Bescheid, wenn ich es weiß“ (Interviewpartner_in D, Z581-584).

[...] wie jetzt schon öfter erwähnt, die Unwissenheit da ist und wir wissen nicht hundertprozentig klar, auf welche Prüfung wir vorbereiten sollen, und, ich finde, beim Kursstart muss das auf jeden Fall klar sein. Und wir haben jetzt schon Kurse, die laufen schon ein paar Wochen, und es ist noch nicht fixiert, ob die jetzt ÖIF oder ÖSD machen und, ich finde, das ist etwas, das beeinträchtigt [...] (Interviewpartner_in B, Z641-647)

Also seit dieser Wende in der Politik ist es so, wir haben keine Ahnung was hier passiert. Wir haben gewusst, welches Niveau wir unterrichten, aber wir haben nicht gewusst, wie dieses Niveau geprüft wird. Zum Beispiel, ich unterrichte jetzt einen B1-Kurs und theoretisch wissen wir schon, dass wir die ÖSD-Prüfung schreiben werden, aber wir wissen immer noch nicht, ob mit Werteteil oder ohne Werteteil.

Trotzdem müssen die Werte unterrichtet werden. Ja, also es ist alles so unklar geworden. (Interviewpartner_in D, Z199-206)

Ein_e Interviewpartner_in gab auch an, dass er_sie sich durch die neue Wertevermittlung in ihrer derzeitigen Vorbereitung für den nächsten Kurs gestresst fühlt: „es stresst mich total, weil ich nicht weiß, wie ich das verknüpfen soll, wie ich das einbauen soll, und im Endeffekt geht es ja nur darum, diesen komischen Fragenkatalog eigentlich abzuarbeiten und das stresst mich extrem“ (Interviewpartner_in C, Z209-212). In ähnlicher Weise hat ein_e andere_r Befragte_r gemeint, dass er_sie sich seit er_sie mit der Wertevermittlung begonnen hat, nicht mehr gut vorbereitet fühlt, sein_ihr Unterricht chaotischer geworden sei und er_sie trotz Ausbildung plötzlich Schwierigkeiten beim Ausführen seiner_ihrer Tätigkeit hätte:

Es ist manchmal ein bisschen durcheinander geworden. (lacht) Also wenn es dazu kommt, dass ich eine neue Lektion beginne, dann habe ich immer so im Kopf, okay, ich mache die Lektion fertig und dann machen wir die Wertesachen. Aber jetzt machen wir einen Teil der Lektion über Thema X und da gibt es eigentlich auch etwas Passendes bei den Werten, dann kann ich das ja dazu machen und dann habe ich oft das Gefühl, dass ich mich zu stark auf die Werte konzentriert habe, weil ich irgendwie Angst vor diesen habe (lacht) oder ich habe im Endeffekt gar nicht genug gemacht. Also ich fühle mich irgendwie nicht so vorbereitet, was ich früher immer war. Muss ich ehrlich sagen. (Interviewpartner_in D, Z704-713)

Bei der Frage nach Vorgaben, an die sie sich halten müssen, und Einschränkungen, die sie in ihrer Tätigkeit empfinden, wurde von vier der fünf Deutschtrainer_innen die Fokussierung auf die Prüfung am Ende genannt, wobei drei auch explizit angaben, sich durch diese in der Ausführung ihrer Arbeit eingeschränkt zu fühlen, da sie ihren Unterricht nicht zur Gänze so gestalten könnten wie sie das gerne würden. Auch der_die fünfte Befragte gab implizit die Prüfung als Vorgabe an, indem er_sie den Fragenkatalog als solche nannte.

[...] dadurch, dass es mit dieser Prüfung abschließt, oftmals das Gefühl habe, dass es dieses typische teaching-to-the-test ist, wenn ich mir ganz oft denke, ich würde jetzt irgendwie ganz andere Sachen wahrscheinlich auswählen, wenn ich den Unterricht selber gestalten könnte und nicht wüsste, sie würden mit der ÖSD-Prüfung abschließen. Also natürlich, auch gerade deshalb, weil ich diese ÖSD-Ausbildung schon gemacht habe, weiß ich auch ein bisschen, was am Ende wichtig sein wird. Das heißt ich probiere natürlich schon während des Kurses immer wieder einmal solche Aufgaben dahingehend einzubauen, damit sie sich daran gewöhnen. Das würde ich sonst nicht machen. Vieles würde ich sonst so nicht machen, weil ich es einfach Quatsch finde. (Interviewpartner_in C, Z157-167)

Also ich arbeite im AMS-Kontext und (..) ich muss schon sagen, dass es bei uns auf jeden Fall nur um die Prüfung geht. Also nicht nur, aber (..) unsere Vorgaben sind auf jeden Fall, unsere Teilnehmer schreiben am Ende alle eine Prüfung, außer man unterrichtet einen A0-Kurs. [...] ich finde diese Prüfungsvorbereitung ist das wichtigste. Was natürlich sehr ärgerlich sein kann, weil wir nur drei Monate mit den Teilnehmern haben. Wir müssen da eine ganze Niveaustufe machen. Wir haben ja nicht so viel Zeit und am Ende geht es eigentlich nur um die Prüfung. Es gibt so viele Sachen. Das denke ich mir jede Woche, ich könnte so viel mit der Gruppe machen. Ich könnte ihnen die Sprache wirklich so gut vermitteln oder ich könnte etwas wirklich Lustiges machen, aber wir müssen nächste Woche noch einmal das Thema machen. (Interviewpartner_in D, Z133-144)

Vier der fünf Befragten standen standardisierten Prüfungen, die ja auch im Kontext des Spracherwerbs angewendet werden, kritisch gegenüber, vor allem weil sie nicht auf die individuellen Kompetenzen der Lernenden eingehen und die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten nicht widerspiegeln oder sogar verfälschen würden: „Ich glaube, es ist nicht so sinnvoll, weil nicht auf verschiedene Zielgruppen individuell eingegangen werden kann“ (Interviewpartner_in B, Z362-363). „Also generell finde ich standardisierte Prüfungen schon schwer. Also ich finde es ist schwer, eine standardisierte Prüfung zu verwenden, einfach weil eine Prüfung einem ja nie zeigt, was eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer tatsächlich kann. Vor allem im Sprachbereich“ (Interviewpartner_in D, Z288-291).

[...] ich finde nicht, dass es immer ein objektiver Beweis dafür ist, was die Teilnehmer können. Überhaupt ist die Prüfungssituation eine ganz andere als das, was sie alltäglich machen, mit dem Stresslevel und so oder das Hören finde ich immer so, da bin ich immer so zwiegespalten, weil, ich meine, wenn man etwas nicht gehört hat, etwas nicht versteht, wird man ja alltäglich im Alltag noch einmal nachfragen, was sie natürlich nicht können. Oder auch beim Lesen, wenn ich jetzt ein Wort nicht verstehe oder zwei, kann ich und werde ich ein Wörterbuch benutzen. Und ich meine, es kann ja auch einem Muttersprachler passieren, dass er ein Wort nicht kann. Natürlich beeinflusst das jetzt nicht die Prüfung, wenn man ein Wort nicht kann, aber ich sage nur, es ist nicht immer so, dass (..) Manchmal ist vielleicht eine Frage undeutlich formuliert, das kann auch sein, vor allem dann bei den höheren Niveaus. Also ich finde nicht, dass es immer objektiv darstellt, was der Teilnehmer kann oder was er gelernt hat. Vor allem, ich denke, dass sie viel mehr lernen als das, was dann geprüft wird. (Interviewpartner_in F, Z245-260)

Nicht so häufig, aber dennoch als weitere Vorgabe wurde auch der vom Institut oder vom AMS vorgegebene Einsatz des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich“ genannt. Dieses gebe einerseits klar die Themen und die Progression vor, was in gewisser Weise auch eine positive Erleichterung darstelle, wie von manchen ehrlich angemerkt wurde, gleichzeitig wurde aber kritisiert, dass das Buch durch den ÖIF mitgestaltet wurde:

Naja, wie gesagt, wir haben die Pluspunkt Deutsch Bücher [...] Das heißt natürlich müssen wir uns nicht hundertprozentig daran halten, aber trotzdem geht man kapitelweise vor [...] die Teilnehmer haben ja alle die Bücher. Das heißt das hat ja auch der ÖIF mitgestaltet, das heißt das fließt ja da auch mit hinein. Ob ich es jetzt explizit im Unterricht anspreche oder nicht, es ist da, an sich. (Interviewpartner_in B, Z188-194)

Ein_e Interviewpartner_in nannte auch noch die Bürokratie des AMS sowie die administrativen Tätigkeiten im Zuge der Frage nach Vorgaben.

7.2.3 Wertevermittlung

7.2.3.1 Erfahrung

Zum jeweiligen Zeitpunkt des Interviews leiteten nur zwei Trainer_innen einen Kurs (A1 und B1), in dem bereits mit der Wertevermittlung begonnen worden war. Zwei andere Befragte waren durch Vertretungen (A2 und B1) schon damit in Berührung gekommen. Lediglich ein_e Interviewpartner_in hatte noch gar keine Erfahrung. Zwei Deutschtrainer_innen gaben an, sich gerade in der Planungsphase für einen neuen Kurs (A2 und B1) zu befinden, in dem sie erstmals die Werte mitberücksichtigen müssen. Bei jenen, die schon Werte vermittelt hatten, waren die Reaktionen sehr unterschiedlich. Sie reichten von sehr positiv bis zu Chaos und Frustration, sowohl aufseiten der Lehrkräfte als auch der Kursteilnehmenden: „Also bei den [praktischen] Sachen war es schon sehr positiv, weil das sind Sachen, die alle brauchen. Bei diesen ganzen kulturellen Sachen, Homosexualität, Gleichberechtigung und so weiter war das eher heikel und negativ“ (Interviewpartner_in D, Z543-546).

Zu den positiven Erfahrungen zählte, unter anderem, die Auseinandersetzung mit jenen Regeln, die zum Begrüßungsverhalten im Lehrwerk A1 gegeben werden. Hier hätten die Teilnehmenden die Aufgabe besser verstanden als der_die Trainer_in und beiden Seiten hätte diese Einheit gefallen. Wohlwollen gab es aufseiten der Lernenden auch bei der Thematisierung von praktischen Sachen, wie Schulanmeldung, Väterkarenz, anerkannte Religionen oder Gehaltsabrechnung. Ebenso Interesse wurde in einem Kurs an der Geschichte Österreichs bekundet. Es wurde des Weiteren eine Situation genannt, in der ein Kursteilnehmer im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit dem Thema Gleichberechtigung in der Arbeit die im Fragenkatalog dargestellte Tatsache, dass Männer und Frauen in Österreich gleich entlohnt werden würden, hinterfragt und als nicht richtig beanstandet hatte, was dem_der Kursleiter_in sehr imponierte. (vgl. Interviewpartner_in C, Z720-732) Genauso wie die Tatsache, dass sich manche Teilnehmenden durch manche Fragestellungen bzw. das wiederholte Abfragen derselben Inhalte für dumm verkauft vorgekommen oder genervt waren, dass sie diese behandeln und lernen müssen: „Also das habe ich wirklich schon einmal erlebt, dass sich die Teilnehmer wirklich dabei verarscht vorkamen, wo sie gemeint haben, aber das ist ja schon wieder das gleiche“ (Interviewpartner_in C, Z648-651) und „Ich habe jetzt schon einmal vertreten [...] und die Teilnehmer waren einfach nur genervt. Ich meine, ich verstehe es. Ich weiß nicht, wie oft ich gesagt habe, Leute, es tut mir leid, dass wir das machen müssen, aber wir müssen das machen. Leider“ (Interviewpartner_in C, Z212-216).

[...] wenn wir mit einer Lektion fertig sind, dann mache ich normalerweise anschließend die Wertefragen, und es führt normalerweise dazu, dass mich die Teilnehmer ständig fragen, warum wir das machen. Also was für einen Zweck hat das? Also worum geht es? Also bei den Wertefragen gibt es theoretisch kein sprachliches Ziel. Es gibt wirklich nur die Vermittlung oder das Verstehen dieser Werte. In dem Fall ist es für die Teilnehmer normalerweise ganz mühsam. (Interviewpartner_in D, Z318-324)

Zum Thema Gleichberechtigung gab es aber auch genau gegenteilige Erfahrungen, wo vor allem weibliche Teilnehmende keine Ungerechtigkeit oder Ungleichbehandlung der Geschlechter wahrnahmen oder wahrnehmen wollten und eine Dame im Kurs meinte, dass sie sich auf keinen Fall von einer Ärztin untersuchen lassen würde, weil sie das nicht so gut könnte, was den_die Trainer_in sehr schockierte. (vgl. Interviewpartner_in B, Z443-455) Ebenso negativ wurde in diesem Zusammenhang von einem_r anderen Befragten eine Situation geschildert, in der eine berufstätige Frau, die Kinder hat, als schlechte Mutter bezeichnet wurde. (vgl. Interviewpartner_in D, Z968-970) In einer anderen ging es wiederum um Homosexualität, in der schwule Männer offen diskriminiert wurden. Der_die Kursleiter_in reagierte folgendermaßen:

Also geht das? Geht diese Aussagen, ich hoffe, dass mein schwuler Nachbar ins Spital geliefert wird? [...] Theoretisch ja, also du kannst sagen, ich mag keine schwulen Menschen. Das kannst du eigentlich gern sagen. Das ist in Ordnung. Aber sobald du in einer Position bist, wo du jemanden anstellen musst oder was auch immer, in irgendeiner anderen Art und Weise damit umgehen musst, geht das natürlich nicht, weil das ist auf jeden Fall Diskriminierung. Und dann haben wir über Diskriminierung gesprochen [...] und dann haben wir uns noch einmal die Fragen angeschaut und im Endeffekt war es dann nur, hier sind die Fragen, was denkt ihr, sind die richtigen Lösungen, haben sie angekreuzt, haben sie kurz besprochen und dann sind wir weitergegangen. Ich wollte einfach nur schnell weg. Ich wollte fertig sein. (Interviewpartner_in D, Z399-418)

Erzählt wurde außerdem vom offenkundigen Aufdecken und Thematisieren kultureller Unterschiede, wie beispielsweise der (un-)nötigen Benachrichtigung von Nachbar_innen bevor man eine Festivität bei sich zu Hause macht, bei der es etwas lauter werden könnte (vgl. Interviewpartner_in B, Z775-790), oder auch die Betrachtung einer traditionellen Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau als Normalität:

Naja, es entstehen halt Diskussionen, wo man irgendwie nur so irgendwie die Hände in die Höhe werfen kann und sich denken kann, okay (lacht). Also in diesem Fall war es, dass ein Teilnehmer gesagt hat, er ist aus Rumänien, in seiner Kultur ist das so. Da ist die Frau halt daheim, macht den Haushalt und der Mann geht arbeiten und die Frau macht den Haushalt und er sitzt im Garten und legt die Füße hoch. In seiner Kultur ist das einfach so. Das ist normal. (Interviewpartner_in B, Z588-594)

Drei der interviewten Deutschtrainer_innen gaben an, dass ein Austausch mit Kolleg_innen über die Wertevermittlung stattfinde, zwei negierten einen solchen. Erwähnt wurden dabei weniger Unterhaltungen über methodische Vorgehensweisen, weil jede_r das auf seine Art und Weise mache bzw. ähnlich mit der Situation umgehe und einfach in den Unterricht integriere,

sondern vor allem, dass es bei Bekanntwerden der neuen Wertevermittlung und am Beginn ebendieser großen Redebedarf gab. Ein_e Befragte_r meinte sogar, ständig darüber zu sprechen, auch in ihrem privaten Umfeld, weil es ihn_sie dermaßen aufrege, während ein_e andere_r wiederum meinte, es handle sich dabei für die meisten in der Kolleg_innenschaft um ein reines Politikum, aus dem er_sie sich heraushalte, weil er_sie es selbst als keines ansehe.

7.2.3.2 Methodische Vorgehensweise – Materialien

Bei der methodischen Vorgehensweise stimmten alle interviewten Trainer_innen darin überein, dass sie versuchen würden, die Wertevermittlung mit dem Deutscherwerb so gut es geht zu verknüpfen. Vier der Befragten wollten diese auch themenbezogen in Übereinstimmung mit „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich“ durchführen, sprich die jeweils zusammenpassenden Themenbereiche im Fragenkatalog mit jenen im Lehrwerk kombinieren:

Also, ich glaube, fix einen Tag in der Woche, das wäre mir zu viel oder würde mir zu viel Zeit nehmen. Ich würde nicht bis zur Prüfungsvorbereitung warten, auf keinen Fall, sondern das schon wirklich von Anfang an in die Kursgestaltung mithineinnehmen und integrieren. Man kann sich das ja auch kapitelweise anschauen, was passt dazu. Also jedes Kapitel im Lehrwerk behandelt ja ein bestimmtes Thema und dazu gibt es dann meistens auch ein bestimmtes Thema im Fragenkatalog und das kann man dann eben verbinden. Das würde ich schon so machen. (Interviewpartner_in B, Z757-764)

Ich werde es wahrscheinlich wöchentlich oder alle zwei Wochen, [...] ich glaube, es geht sich in drei, vier Tagen aus. [...] ich werde schon versuchen, dass es so ist, wenn wir ein bestimmtes Thema machen, dass wir das dann auch machen. Vielleicht kommen einige Themen ganz spät, die werde ich dann vorziehen. Also ich werde das jetzt nicht kurz vor der Prüfung machen, weil, wie gesagt, da [...] ist keiner im Unterricht mehr auffassungsfähig. Aber ich werde das in einigen Tagen, also nicht hintereinander in einer Woche, sondern dann, wenn es passend ist. (Interviewpartner_in F, Z865-877)

Allerdings war anhand der genannten Erfahrungen teilweise auch ersichtlich, dass eine dementsprechende Trennung nicht immer möglich ist und manche Themen in mehrere Lebensbereiche übergreifen und man so gleichzeitig auch anderes bespricht. Zwei sagten, dass sie auf jeden Fall den minimalsten Zeitaufwand für die Wertevermittlung aufbringen wollten. Diese konnten auch noch keine bevorzugte(n) Methode(n) nennen bzw. äußerten sich dazu in verschiedenen Weisen.

Das weiß ich auch noch nicht so genau. (lacht) Also ich werde auf jeden Fall schauen, dass ich gucke, was die Lektionen thematisch abdecken. Dann gucke ich mir halt die Fragen noch einmal dezidiert an und vielleicht mache ich es wirklich so, dass ich einfach am Ende jeder Lektion mit ihnen diese Fragen durchgehe. Womöglich. Es kann aber auch passieren, dass es einfach komplett getrennt voneinander stattfindet. Einfach weil es für mich weniger Sinn macht, das miteinander zu verknüpfen. (Interviewpartner_in C, Z489-495)

Nur eine_r gab an, die Wertefragen der Integrationsprüfung isoliert, voraussichtlich an jeweils einem vorher festgelegten Tag der Woche, mit den Teilnehmenden durchzugehen.

Vier Deutschtrainer_innen stimmten darin überein, sich gemeinsam mit den Lernenden auf jeden Fall in kritischer Weise mit den Inhalten auseinandersetzen zu wollen. Zwei davon gaben auch explizit an, eine andere Perspektive als jene vom ÖIF vermitteln zu wollen: „ich werde [...] zeigen, dass es in Österreich auch noch etwas anderes gibt und dass es auch genauso viele Initiativen und Vereine gibt, die sich dagegen stemmen und die dagegen eintreten und die eine andere Meinung haben“ (Interviewpartner_in C, Z686-691).

Unabhängig davon wie kritisch die einzelnen Interviewpartner_innen der Wertevermittlung gegenüberstanden, waren sie sich in der Hinsicht einig, dass sie jeweils den gesamten Fragenkatalog im Kurs besprechen und Diskussionen anregen würden. Keiner von ihnen möchte die Kursteilnehmenden die Fragen für die Prüfung nur auswendig lernen lassen, wobei ein_e Befragte_r auch anmerkte, dass sich dies bei niedrigen Niveaus aufgrund teilweise schwieriger Formulierungen eventuell nicht verhindern ließe:

Bei A1 da wird es sicher nur um das auswendig lernen gehen, sonst nichts. [...] Denke ich, natürlich kann man sich da auch schon kritisch gegenüber etwas äußern, aber angefangen davon, dass sie viele Fragen wahrscheinlich gar nicht verstehen werden. Also da, glaube ich, wird es nur darum gehen, da ist das richtig, kreuz das an. (Interviewpartner_in C, Z481-485)

Nur zwei Befragte gaben in überzeugender und sicherer Weise an, Zusatzmaterialien bei der Wertevermittlung einzusetzen. Andere konnten sich einen Einsatz vorstellen, wenn es aus ihrer Sicht passe oder ohne Ergänzungen zu wenig sei. Aus Zeitgründen kam aber ebenso das alleinige Arbeiten mit den Katalogen in Frage. Ein_e Trainer_in widersprach sich selbst des Öfteren und gab an einer Stelle des Interviews an, die Wertevermittlung mit dem Lehrwerk und anderen Materialien zu verknüpfen, meinte dann aber wieder diese nur anhand der Fragen zu besprechen. Zwei Interviewpartner_innen erwähnten, diese vor allem mit den eigenen Erfahrungen der Kursteilnehmenden verknüpfen zu wollen.

Drei Trainer_innen konnten sich auch vorstellen, in irgendeiner Weise die jeweiligen Erstsprachen zu nutzen, zum Beispiel damit sich die Teilnehmenden gegenseitig etwas erklären können, wenn es Verständnisschwierigkeiten gibt: „Also ich habe generell nichts dagegen, wenn sie sich helfen, also jetzt nicht minutenlang in ihrer Muttersprache sprechen. Also wenn sie ein Wort übersetzen oder einen Satz“ (Interviewpartner_in F, Z678-680).

Einfach vielleicht nur deswegen, weil sie es sonst wirklich gar nicht verstehen würden womöglich. Es gibt ja gerade auf A1 auch Fragen mit Modalverben, die ja sowieso schon ein schweres Grammatikphänomen für viele Teilnehmer darstellen, wo es dann im Grunde darum geht, dass sie das richtige Modalverb auswählen müssen, und das ist extrem schwierig. Und bei so etwas würde ich dann tatsächlich dann auch auf die Erstsprache zurückgreifen, damit sie es kapieren. Dass sie wirklich wissen,

was sie ankreuzen müssen. Bevor sie dann nur reines auswendig lernen machen, dann kommt irgendetwas und sie verwechseln etwas, kreuzen dann das Falsche an. (Interviewpartner_in C, Z781-790)

Eine_r davon meinte erstaunlicherweise dabei auch auf Google Translate zurückgreifen zu wollen: „Ich würde das dann eintippen bei so schwierigen Fragen in Google und schauen“ (Interviewpartner_in E, Z566-567).

Bei der Materialauswahl für die Deutschvermittlung gibt es unter den interviewten Deutschtrainer_innen eine Tendenz zur Authentizität bzw. allgemein zu einem Einsatz von Zusatzmaterialien. Nur eine_r der fünf Befragten lehnte authentische Materialien ab. Diese_r bezeichnete sich selbst bezüglich der eigenen Unterrichtsweise auch als „altmodisch“ (Interviewpartner_in E, Z483). Im Vergleich dazu verwenden drei Interviewpartner_innen die Lehrwerkreihe „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich“ nur deswegen, weil es vom Institut vorgegeben ist und alle Kursteilnehmenden am Kursbeginn eine Ausgabe davon erhalten. Für eine Person dient das Buch hauptsächlich als eine Art „roter Faden“ (Interviewpartner_in C, Z604), da er_sie versucht, dieses soweit es geht mit anderen Materialien und Aktivitäten zu ersetzen. Zwei Trainer_innen gaben an, hin und wieder eigene Arbeitsblätter oder Texte zu erstellen. Allerdings fehle dafür auch oft die Zeit. Ein_e andere_r erwähnte auch explizit wegen Zeitmangels – die bezahlte Vorbereitungszeit der interviewten Personen beträgt eine halbe Stunde pro Woche – keine eigenen Materialien zu erstellen. In Bezug auf die Wertevermittlung sehen zwei Befragte den Einsatz von Zusatzmaterialien als Zeitfrage und sehen eher davon ab.

Ich muss mir anschauen, wie sich das zeitlich ausgeht. (..) Wie gesagt, wenn man die Texte oder die anderen Sachen, vielleicht Lückentexte oder etwas, das ein bisschen interessanter ist, benutzen kann, auch für sprachliche Inhalte, gerne, aber dass ich das zusätzlich mache, damit sie noch mehr Informationen bekommen, glaube ich nicht, weil mir einfach die Zeit fehlt. [...] Also ich werde das natürlich alles mit ihnen durchgehen. (..) Alles erläutern und alle Fragen beantworten [...], aber dass ich jetzt alles mache oder noch mehr Zeit investiere. Ich habe die Zeit einfach nicht. (lacht) Und, wie gesagt, ich finde, anderes hat da mehr Priorität. (Interviewpartner_in F, Z830-842)

Die anderen drei tendieren schon eher zu deren Verwendung, um besser an die Themen heranzuführen oder um nicht nur den Fragenkatalog als einzige Quelle einzusetzen. Zwei Interviewpartner_innen gaben an, ein dafür vom Institut zu Verfügung gestelltes Skript zu verwenden bzw. konnten sich vorstellen, dieses zu verwenden, während zwei andere vor allem kritische Materialien einsetzen wollen, die Raum für die eigene Meinung geben.

Also es gibt eben dieses vom (Unternehmen 3) zur Verfügung gestellte Dokument. Ich glaube, es ist für Outplacement gemacht, aber ich bin mir nicht sicher. Also das kann man, das werde ich mir auf jeden Fall nochmal anschauen, aber ich möchte auf jeden Fall mehr mit eigenen Materialien oder mit Materialien arbeiten, die ich mir woanders suche, und nicht nur mit ÖIF-Materialien. Auf keinen Fall, weil eben, wie gesagt, da österreichrelevante Themen einfach so dargestellt werden als gäbe es hier keine Probleme und als sei Österreich das einzig Wahre, und ich würde auf jeden Fall auch Materialien nehmen, wo das ein bisschen kritischer betrachtet wird. (Interviewpartner_in B, Z692-701)

Je nachdem was das Buch noch so abdeckt. (..) Und was es sonst noch so an interessanten Sachen, die ich sonst noch so finde, gibt. Natürlich, vielleicht werde ich irgendwelche Zeitungsartikel hernehmen, wenn es gerade passt. [...] aber was ich nur meine ist, es wird sicher nichts Zusätzliches sein, was dann noch einmal irgendwie vom ÖIF kommt oder so, sondern wenn dann irgendetwas, um ihnen andere Perspektiven aufzuzeigen. (Interviewpartner_in C, Z498-504)

Vier der fünf Deutschtrainer_innen haben auch schon mit Materialien des Onlineportals sprachportal.at des ÖIF gearbeitet. Die meisten finden die dort zur Verfügung gestellten Arbeitsblätter teilweise ganz in Ordnung und bewerteten sie als ausschnittsweise verwendbar. Allerdings würden sie diese aus verschiedenen Gründen nicht für die Wertevermittlung in ihren Kursen einsetzen. Eine Person hatte sich sprachportal.at noch nie angesehen und kannte dieses nur aus Erzählungen von Kolleg_innen. Ein_e Interviewpartner_in meinte schon zu versuchen, ÖIF-Materialien einzusetzen, jedoch gäbe es für die Wertevermittlung wenig Passendes, da diese eher allgemein gehalten seien.

Da die meisten zum Zeitpunkt des Interviews gerade erst oder noch gar nicht mit der Wertevermittlung begonnen hatten, wurde auch oft angemerkt, dass man erst verschiedene Methoden und Materialien ausprobieren und auch wie bei der Deutschvermittlung auf die jeweiligen Gruppen achten müsse: „[...] ich glaube, da muss man einfach viel ausprobieren und schauen, was gut funktioniert. Es kommt auch auf die Gruppe an“ (Interviewpartner_in B, Z267-269).

Auf die Frage, ob sie durch den neuen verpflichtend zu unterrichtenden Werteteil mehr zum Reflektieren angeregt werden, kam oft die Antwort, dass sie vor allem dazu gebracht werden, über die derzeitige Regierung oder das politische System in Österreich nachzudenken: „Es bringt mich natürlich sehr zum Nachdenken und zum Reflektieren dahingehend, was wir für ein komisches System haben.“ (Interviewpartner_in C, Z400-401) und „[...] über die Personen, die diese Fragen gestellt haben, also über die Regierung denken. Und ich frage mich sehr oft, das sind die Fragen, die du wirklich fragen willst? Das sind die wichtigsten Themen für dich?“ (Interviewpartner_in D, Z643-646) „Und zweitens denke ich noch mehr darüber nach, wie sehr mich die neue Regierung stört (lacht). Also da herrscht noch mehr Unmut, weil es uns halt direkt auch betrifft und weil wir es einfach umsetzen müssen, weil wir da überhaupt keinen Handlungsspielraum haben“ (Interviewpartner_in B, Z511-514). Nur zwei stimmten zu, durch die obligatorische Auseinandersetzung auch selbst vermehrt über Werte nachzudenken.

7.2.4 Integrationspolitische Dimension – Integrationsprüfung

Im Folgenden wird vor allem auf das integrationspolitische Verständnis der interviewten Deutschtrainer_innen und deren Meinung zur neuen Integrationsprüfung Bezug genommen. Auf andere zu diesem Themenbereich erhobene Daten, wie beispielsweise deren jeweilige Definitionen von „Integration“, wird dann genauer im nächsten Kapitel bei der Ergebnisinterpretation eingegangen.

Als erstes wichtiges Ergebnis kann in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass die Mehrheit der interviewten Deutschtrainer_innen das neue Integrationsgesetz negativ bewertete und darin keine Verbesserung sah. Ganz im Gegenteil, zwei Befragte empfanden es als Verschärfung bzw. Rückschritt, da es komplexer geworden und mit Sanktionen und Wartezeiten verbunden sei: „es wird dann den Teilnehmern auch erschwert irgendwie, um einen Aufenthaltsstatus zu bekommen“ (Interviewpartner_in B, Z326-327) „und die Leute, die um Asyl ansuchen, die müssen lange Wartezeiten in Kauf nehmen, also für die sehe ich jetzt auch keine Besserung. Also ich kenne das neue Integrationsgesetz nicht im Detail, aber an sich sehe ich da keine Fortschritte, eher im Gegenteil“ (Interviewpartner_in B, Z421-424).

Bezogen auf die neue Integrationsprüfung war das Empfinden, dass diese zur Integration beitrage, sehr gering. Von manchen wurde angemerkt, dass es eher die Motivation dazu nehme als steigern:

Also ich finde das neue Integrationsgesetz ziemlich schlecht, weil ich das Gefühl habe, dass es (...) nicht zur Integration beiträgt, sondern eher das Gegenteil bewirken wird. Ich denke, dass es dazu führt, dass sich die Front, wenn man es so nennen will, wenn überhaupt, noch mehr verhärten wird, dass man die Teilnehmer, ich rede immer von den Teilnehmern (lacht), oder dass man die Menschen, die nach Europa kommen und nach Österreich jetzt im Speziellen, und die vielleicht noch irgendwie Motivation gehabt hätten, sich irgendwie integrieren zu wollen oder irgendwie an der Gesellschaft teilzunehmen, dass die das dann erst recht nicht mehr machen wollen, wenn du sie mit solchen komischen Fragen nervst und quälst und plagst und, ich glaube eher, dass das Ganze dann nach hinten losgehen wird. (Interviewpartner_in C, Z332-342)

Des Weiteren verursache sie nur Kosten und der Stellenwert der hinzugekommenen Werteprüfung sei zu groß, da Werte einerseits nicht prüfbar wären und durch das Format jemand, der bereits integriert ist oder sich integriert fühlt, scheitern könnte.

Also ich finde es ja generell sehr schwer, dass diese Werteprüfung dabei so eine große Rolle spielt, weil, habe ich schon gesagt, das nicht geprüft werden kann. Ich sehe das ja sehr kritisch. Ich finde, dass die Werte nicht so eine große Rolle spielen sollten. (...) Vor allem, weil es so viele Leute gibt, die jetzt so lange hier wohnen und jetzt vielleicht nicht so gut bei der Prüfung abgeschnitten haben, aber trotzdem integriert sind, und die noch nie Probleme in Österreich gehabt haben. Es gab noch nie Probleme mit denen. Muss ich auch ehrlich sagen. Also ich finde (...), dass das neue Gesetz für die Integration nichts bringt. Und auch nicht für Österreich. Es kostet einfach nur. (Interviewpartner_in D, Z515-524)

Die neue Prüfung sei dementsprechend nicht notwendig, da sie nichts über den tatsächlichen Integrationsgrad aussagen würde. Als einziger Vorteil wurde von einem_r Deutschtrainer_in genannt, dass die Migrant_innen dazu verpflichtet werden, sich mit bestimmten, teilweise für sie nützlichen, Informationen auseinanderzusetzen. Prinzipiell hinterließ die Frage, was tatsächlich mit dem neuen Integrationsgesetz bzw. der neuen Integrationsprüfung erzielt werden soll, für die meisten Befragten ein großes Fragezeichen. Die wenigsten verbanden damit sprachliche oder gar integrative Ziele, eher das Gegenteil,

[w]eil es einfach die klare Linie ist, die die Politik fährt. (..) Und ich meine, diese Fragen, diese Wertepfahrungen da, zielen, meiner Meinung nach, wie gesagt, nicht auf Integration ab, sondern was hier in der Politik verfolgt wird, jetzt schon seit geraumer Zeit schon, ist ja eigentlich nicht, dass die Leute jetzt hier bleiben, sondern dass sie wieder gehen und das spiegelt sich, meiner Meinung nach, auch in den Fragen wieder (Interviewpartner_in C, Z578-584) und

[...] mir kommt es oft so vor, wenn ich die Fragen auch lese, dass ich denke, es zielt irgendwie darauf ab, die Menschen, die jetzt zu uns kommen, irgendwie (..) dahingehend ruhig zu stellen, dass sie irgendwie zu sehr (..) zu unmündigen Bürgern, möchte ich fast sagen, (..) erzogen werden. Es ist wirklich, es zielt auch darauf ab, dass sie wissen, wo ihr Platz ist. Also irgendwie, wenn sie arbeitslos sind, das ist etwas ganz Schlimmes, und dass sie da dem Steuerzahler irgendwie nur auf der Tasche liegen, und dass alle Österreicher, nach dem Motto, das sind die, die alle super gut arbeiten. Das finde ich schon einmal schrecklich und ich habe echt so das Gefühl, sie sollen eigentlich gar nichts mehr nachfragen, sie sollen auch nicht über irgendetwas reflektieren, sie sollen nichts in Frage stellen, sie sollen es einfach so annehmen und ja (..) irgendwie nicht aufbegehren. (Interviewpartner_in C, Z251-263)

Als negativ und unnötig erschwerend wurde in diesem Zusammenhang auch das repetitive Abfragen derselben Inhalte erwähnt, bei denen die Bedeutung der Frage durch oft nur ein Wort verändert und eher sprachliches denn inhaltliches Wissen eingefordert wird: „weil manchmal dieselben Fragen da sind und nur umgestellt sind. Das heißt da wird ja dann nicht der Inhalt an sich abgefragt, sondern nur, ob man das grammatikalisch irgendwie überlesen hat, wie es funktioniert“ (Interviewpartner_in B, Z834-837).

Es gibt sehr viele Fragen, die ähnliche oder die gleichen Lösungen haben, was für die Teilnehmer natürlich sehr schwer ist. Also im Endeffekt, ist es eigentlich nur eine Frage des Gedächtnisses, weißt du. Also bei den Teilnehmern, ob sie sich bei der Prüfung daran erinnern können, was sie hier angekreuzt hatten, oder nicht. Und deswegen ist es natürlich schwer für die Teilnehmer. (Interviewpartner_in D, Z919-925) und

[...] es hat natürlich auch damit zu tun, dass (..) die Fragen auch sprachlich sehr schwer formuliert sind. Man sieht es ja auch, es gibt manchmal so eine Frage, wo bei der Antwortmöglichkeit so ein nicht ist und es ist ja doch so, dass die Teilnehmer nicht immer verstehen, was gefragt wird, oder was die Aussagen, die anzukreuzen sind, eigentlich heißen. Also was das eigentlich bedeutet. Ich fände es halt viel besser, wenn die Fragen irgendwie anders zu beantworten wären. Also wenn es diese Fragen überhaupt gibt, zum Beispiel einen Aufsatz, irgendetwas mit Schreiben, das wäre natürlich anstrengender, könnte man aber einfacher mit dem Inhalt der Sprachprüfung verknüpfen. (Interviewpartner_in D, Z947-957)

Also ich finde es nicht gut, weil, ich habe mich gefragt, warum sie das so machen zum Teil, Frage 1, und dann Frage 1a, 1b und eigentlich sind die Fragen alle die gleichen. Also sie wollen eigentlich mit mindestens drei Fragen zu diesem Bereich auf die gleiche Antwort abzielen. Und das finde ich schon einmal wirklich blöd. Ich habe mich gefragt, warum sie das so machen. Ob sie es ihnen total eintrichtern wollen oder so. (Interviewpartner_in C, Z643-648)

Bei der Frage nach der Darstellung der Zielgruppe in den Fragenkatalogen, die durch die Inhalte und die Art und Weise, wie diese abgefragt werden, vermittelt wird, kam von der Mehrheit die Antwort, dass dieser Unwissenheit und Ahnungslosigkeit aufgrund ihrer Herkunft unterstellt werden würde. Ein_e Trainer_in benutzte auch explizit den Begriff „Othering“.

[...] als wären das Leute, die von gar nichts eine Ahnung hätten, also schon so, dass es auf jeden Fall in ihrem Land nicht, ja ich weiß nicht, ich würd nicht sagen, dass es nicht richtig läuft dort, aber auf jeden Fall, dass es, dass Österreich irgendwie so das Non-plus-Ultra ist und da, woher sie kommen, auf jeden Fall nicht. Es wirkt schon irgendwie so, ja. (Interviewpartner_in B, Z569-573)

Von den Inhalten her, das habe ich eh schon gesagt, dass ich das Gefühl habe, es wird einfach davon ausgegangen, dass sie banalste Dinge, die ich eigentlich keinem Menschen unterstellen würde, dass sie die nicht wissen, nur weil sie aus einem anderen Land kommen. Weil es einfach wirklich zum Teil so selbstverständliche Sachen sind. Ich weiß nicht, wie man das erklären kann. Menschenrechte, die sind auch in vielen anderen Ländern allgemeingültig. Also ich meine, natürlich, wir wissen alle, dass sie nicht überall eingehalten werden, aber das jetzt per se Menschen zu unterstellen, dass sie nicht so oder nicht danach leben würden, finde ich ziemlich dreist. Und es ist genau das dann, was dann halt passiert, dass sich die Menschen sich für dumm verkauft vorkommen oder einfach erniedrigt fühlen und nicht für voll genommen fühlen halt einfach. [A: Wie wird, deiner Meinung nach, die Zielgruppe in den Fragenkatalogen dargestellt?] Ja, eben als wären sie Bürger zweiter Klasse. Also im Studium bei uns hat man das eigentlich mit Othering gelernt, dahingehend mit diesem Begriff, dass ihnen halt permanent unterstellt wird, dass sie nicht so wären wie wir, oder wie wir, wie die Menschen in Europa oder in Österreich oder der westliche Kulturkreis, wie auch immer man das nennen will. Genau. Dass sie sich halt permanent unterscheiden von uns, wie auch immer und das finde ich (..) ja, das ist ja nicht so. Zum ersten ist es ganz oft gar nicht so, weil eben dieses Bild, das hier vermittelt wird, durch die Regierung, durch die Politik, durch die Medien, was auch immer, einfach klischeehaft ist und zum Teil auf Vorurteilen beruht, die einfach so nicht stimmen. (Interviewpartner_in C, Z686-680)

Ich finde, dass die Zielgruppe (...) als sehr fremde Personen dargestellt werden. Also natürlich hätten sie keine Idee, wie das in Österreich ist, eine Idee, wie eine demokratische Gesellschaft funktioniert, also mit diesem Verständnis habe ich alle Fragen gelesen, dass der ÖIF gemeint hat, natürlich müssen wir das thematisieren, weil sie das sonst nicht wissen würden. Es ist auf jeden Fall sehr erniedrigend, dass die Leute so dargestellt werden. Natürlich müssen wir das noch besprechen, natürlich müssen wir das noch besprechen. Themen, die eigentlich selbstverständlich sind, glaube ich, für fast jede Gesellschaft. (Interviewpartner_in D, Z928-936)

Natürlich wurde auch eingeräumt, dass es sehr wohl gut ist, den Kursteilnehmenden manche Themen und Informationen näher zu bringen, und ihnen andere Wege und Ansichten aufzuzeigen sowie sie über ihre Rechte aufzuklären. Gerade jene Trainer_innen, die schon ein paar eher negative Erfahrungen mit der Wertevermittlung gemacht hatten, räumten ein, dass sie es aufgrund mancher bisher im Unterricht erlebten Situationen nicht schlecht finden, manche Dinge, wie zum Beispiel Homosexualität oder Gleichberechtigung anzusprechen. Fraglich blieb allerdings für die meisten, wie zielführend dies ist und was damit erreicht werden kann,

da das Besprechen und Bestehen der Prüfung alleine kein Beweis dafür sei, ob die Teilnehmenden das Gelernte tatsächlich verstanden oder verinnerlicht haben bzw. ob sie sich daran halten oder es überhaupt befürworten: „[...] ob es dann wirklich zur Integration beiträgt mit diesem Fragekatalog, finde ich sehr fragwürdig“ (Interviewpartner_in B, Z827-829). Es sage nichts über den Grad der Integration aus, weil

[...] es ist kein relevanter Nachweis, dass man das verinnerlicht hat. Weil, ich meine, wenn ich drei Optionen habe, dann gibt es ja dreiunddreißig Prozent Wahrscheinlichkeit, dass ich es richtig habe, oder falsch, richtig, ich mache irgendwo ein Kreuzchen und muss mir die Fragen nicht einmal angeschaut haben. [...] Es macht für mich einfach keinen Sinn, dass das so wichtig ist, dass es so einen Teil einnimmt bei einer Sprachprüfung und das für das Visum ist und dann so gestellt ist, dass man eigentlich mit Glück durchkommen kann oder nicht durchkommen kann. Also da finde ich dann den Glücksfaktor sehr groß. Also irgendwie passt das nicht. (Interviewpartner_in F, 924-935)

Die Inhalte des Fragenkataloges wurden allgemein auch eher kritisch betrachtet, da diese die Realität in Österreich nicht widerspiegeln würden: „Also inhaltlich würde ich sagen, dass es irgendwie (..) nicht eine Realität darstellt in Österreich“ (Interviewpartner_in D, Z925-926), weil „[i]ch meine, die Ziele der Regierung sind, dass die Migranten und Migrantinnen in diesem Land lernen, wie man mit österreichischen Leuten umgeht, wie man mit einer modernen Gesellschaft umgeht. Das Ding ist, dass es aber nicht immer der Fall ist, auch unter Österreichern. Also es ist halt nicht so“ (Interviewpartner_in D, Z381-385). Vor allem beim Thema Gleichberechtigung gab es einige Schilderungen, wo sowohl Trainer_innen als auch Teilnehmende über die Darstellung, dass Männer und Frauen in Österreich in allen Bereichen gleich behandelt werden würden, schockiert waren:

Und das stößt mir auch sauer auf im Wertekatalog, dass es heißt, sind Frauen und Männer in Österreich gleichberechtigt? Und was müssen wir ankreuzen? Ja. Aber ich finde, es ist absolut nicht richtig. Also, wirklich so fern davon. Alleine, wenn man sich den Gender Gap anschaut, Österreich ist da so hinten nach im EU-Schnitt. Das ist wirklich ein Wahnsinn. (Interviewpartner_in B, Z432-437)

[...] es ist halt ganz oft so, dass die Teilnehmer sagen, ja aber das ist bei uns eh auch so. Und dann eben genau so reagieren, dass sie das verstörend finden, wenn ihnen jemand unterstellen würde, dass sie völlig anders wären, oder irgendwie so, keine Ahnung, monsterartig keine Ahnung von dem Ganzen hätten. Ganz konkret ging es da um (..) das Schulsystem in Syrien, wo eben auch Lehrerinnen unterrichten. Das war dann, glaube ich, verknüpft mit der einen Frage, die es ja auch gibt, dürfen Frauen in Österreich auch als Lehrer arbeiten oder irgendwie so etwas, und da waren dann auch einige sehr entsetzt, weil sie gemeint haben, ja, das ist bei uns eh auch so. Bei uns arbeiten auch Frauen als Lehrerinnen. (Interviewpartner_in C, Z747-756)

Und es sind viele Fragen, die ich mir hier durchgeschaut habe, es ist immer bezogen auf Männer und Frauen, immer eher dieses Gleicherechtigungsthema, (..) was sicher als Information nicht schlecht ist. Ich glaube, dass das Leute auch wissen, ob sie es machen, ist etwas anderes. Aber die Frage, ob das Österreicher machen, ist auch etwas anderes. (..) Also das meine ich, warum? Nur weil man aus einer anderen Kultur ist, heißt das nicht, dass es hier überall so ist. [...] Ich meine, eines ist eine Theorie und eine Idee, aber die Realität ist ja anders. Und ich weiß nicht, als ob es nicht einen Mann in Österreich geben würde, der seine Frau geschlagen hätte. Ich meine jetzt nicht nur in Österreich, oder in einem

anderen Land, ich glaube, die Problematik ist überall die gleiche. Natürlich in welchem Maß ist eine andere Sache, aber trotzdem [...] (Interviewpartner_in F, Z1004-1034)

Kritisiert wurde auch, dass die Fragenkataloge sehr verallgemeinern und pauschalisieren und dass durch das standardisierte Abfragen in Form von „richtig“ oder „falsch“ bzw. vorgefertigten Antwortmöglichkeiten die österreichische Gesellschaft als homogen und perfekt dargestellt werde. Prinzipiell könne man weder Werte noch Integration abprüfen, „[d]arum ist es einfach ein Quatsch, so etwas abzuprüfen. Das geht einfach nicht. Da hat jeder seine eigene Meinung dazu. Zu vielen Dingen“ (Interviewpartner_in C, Z770-772).

Also generell finde ich das schon heikel und vor allem, wenn jetzt noch Werte dazukommen, finde ich das überhaupt nicht in Ordnung, weil wenn man davon ausgeht, dass die Werte etwas sind, die halt standardisiert werden können, dann gehen wir davon aus, dass wir in Österreich eine ganz homogene Gesellschaft haben oder dass wir eine ganz homogene Situation haben, wo alle gleich sind und alle das gleiche denken und alle die gleiche Meinung haben, was natürlich nicht der Fall ist. (Interviewpartner_in D, Z298-304)

Aber das jetzt abzufragen. Wie gesagt, es bringt ja auch nichts. Erstens geht das nicht und zweitens beweist es nichts. Auch wenn das jemand mit zehn Punkten macht, heißt das nicht, dass derjenige das nicht in seinem Privatleben anders macht. Und andererseits finde ich, wer sagt, dass alle Österreicher das genauso machen? Ich meine, dass sie diese Werte (lacht) haben oder teilen. [A: Würdest du sagen, das pauschaliert? Man sagt, in Österreich sind alle gleich, weil alle haben irgendwie dieselben Werte?] Ja, natürlich. Was nicht stimmt. Weil es sind ja nicht alle gleich. Menschen sind ja nie gleich. (Interviewpartner_in F, Z480-489)

Generell dieses eurozentristische Gehabe, dass hier alles gut läuft, und von wegen wir und die anderen, und nur hier in Europa oder hier in Österreich läuft es gut und Drittstaatsangehörige kommen von weit her. Die haben keine Ahnung von Kultur und Werten oder dort ist alles anders, aber richtig ist es auf jeden Fall bei uns. So finde ich, ist es oft formuliert. (Interviewpartner_in B, Z557-562)

Ein_e Trainer_in war wiederum anderer Meinung und sagte: „Die Sachen, die ich bis jetzt gelesen habe, natürlich kann man das abprüfen. Das ist wie bei Religion, kann man Religion prüfen? Ja. (..) Es gibt da schon, also ist Homosexualität verboten? Ja, sicher kann ich das abprüfen“ (Interviewpartner_in E, Z430-433).

In Bezug auf negative Auswirkungen der neuen Integrationsprüfung auf die betroffenen Kursteilnehmenden meinte ein_e Deutschtrainer_in, dass es wahrscheinlich einen Unterschied mache, ob es sich um EU-Bürger_innen oder Drittstaatsangehörige handle, da bei letzteren mehr davon abhängt.

Ich habe dazu, ehrlich gesagt, keine individuellen Gespräche mit Teilnehmern geführt. Ich glaube, das gehört dazu zur Prüfung, das muss einfach akzeptiert werden. Es wird sicher auch unterschiedlich oder vielleicht unterschiedlich gesehen von EU-Bürgern oder von Drittstaatsangehörigen. Bei Drittstaatsangehörigen geht es natürlich um mehr. (Interviewpartner_in B, Z339-344)

Allerdings wurde in diesem Zusammenhang auch erwähnt, dass die Kursteilnehmenden in jenem Institut, in dem die Befragten arbeiten, alle die neue Integrationsprüfung machen werden müssen, sprich sowohl Drittstaatsangehörige, die diese auch tatsächlich für ihren Aufenthaltstitel brauchen, als auch EU-Bürger_innen, für die diese laut Gesetz nicht vorgeschrieben ist, „weil wir haben ja nicht irgendwie getrennte Kurse, wo dann nur EU-Bürger sitzen, oder wo nur Drittstaatangehörige sitzen, sondern es ist alles gemischt und man hat da einfach absolut nicht die Ressourcen dafür, dass man da trennt“ (Interviewpartner_in B, Z282-285).

Die meisten sprachen von mehr Druck, der aufgrund zusätzlicher Lerninhalte auf den Teilnehmenden lastet, was wiederum die Motivation für den Deutscherwerb verringert, „weil sie wissen ja auch, dass, wenn sie da durchfallen, dass sie dann durch die ganze Prüfung fallen und dass sie dann alles wiederholen müssen“ (Interviewpartner_in C, Z246-248). „Also ich finde, es ist schon ein Druck auf die Teilnehmer und natürlich auch für mich. Also man sieht dann schon, die letzten zwei Wochen vor der Prüfung ist man schon irgendwie nervös, die Teilnehmer sind nervös, man selbst wird ein bisschen nervös“ (Interviewpartner_in F, Z161-164).

Ich glaube, es wird sie schon sehr beeinflussen, denn alleine schon als ich heute, oder vorgestern war das jetzt, meiner Gruppe erzählt habe, dass dieser Werteteil sehr wahrscheinlich am Ende abgeprüft wird, hatte ich das Gefühl, die sind auf einmal ganz nervös geworden. Weil, es ist ja auch klar, dass sie das stresst, weil es einfach noch einmal etwas zusätzlich ist, was sie lernen müssen (Interviewpartner_in C, Z312-319)

Also ich finde das überhaupt nicht fair, dass der Werteteil so wichtig ist bei der Prüfung und dass bei einem negativen Werteteil die ganze Prüfung, also die ganze Stufe noch einmal wiederholt werden muss. Also ich kann mir schon gut vorstellen, dass die Erfolgsquoten dann auf jeden Fall weniger und schlechter werden. (Interviewpartner_in D, Z355-359)

[...] nicht, weil jetzt noch ein Teil dazukommt, ja, ich glaube, wenn sie nicht wissen, dass das früher nicht war, wäre es ihnen auch egal, aber einfach die Tatsache, dass [...] dass man aufgrund von zehn Fragen den Test nicht besteht, dass man die ganze Sprachprüfung noch einmal machen muss, das finde ich (..) belastet einige sehr. Weil man kann das nicht getrennt machen oder danach machen. Das heißt ich kann bei der Deutsch-, also Sprachprüfung ein sehr gutes Resultat haben, und da vielleicht nicht genug, weil ich vielleicht keine Zeit gehabt habe oder ich weiß es nicht, und dann (..) kann ich die ganze Prüfung noch einmal machen. Also wenn ich das wissen würde, (..) es ist jetzt egal, was abgeprüft wird, aber einfach dieses, wenn ich eines nicht mache, das ganze andere umsonst gewesen ist, das würde den Druck bei mir zum Beispiel erhöhen. (Interviewpartner_in F, Z267-281)

Des Weiteren wurden in diesem Zusammenhang die Erschwerung des Zugangs zu Aufenthaltstiteln sowie die Verhinderung des Lernprozesses durch unnötige chaotische Situationen, Konflikte und Ablenkungen im Unterricht erwähnt. Nur ein_e Trainer_in sprach sich dezidiert gegen diese Ansichten aus: „Nein, ich glaube, das ist kein Unterschied, weil vorher mussten sie auch für ein Visum und so eine Prüfung haben. Da galt halt eine ÖSD A2

Prüfung. Dasselbe. Jetzt ist halt das Format anders“ (Interviewpartner_in E, Z292-294) Denn vor einer Prüfung habe man eben Angst, egal wie diese aussehe.

Bezüglich der Rolle des Deutschkurses im Integrationsprozess waren drei der fünf Befragten der Meinung, dass dieser einen Beitrag zur Integration leiste, eine_r äußerte, dass er einen leisten könne. Deutsch sei vor allem für die Integration in den Arbeitsmarkt wichtig und eine „praktische Fähigkeit“ (Interviewpartner_in D, Z485-486). Man lerne darin, Abläufe und Dinge sowie verschiedene Funktionsweisen zu verstehen. Es finde des Weiteren eine Auseinandersetzung mit anderen Ideen und Menschengruppen statt, wodurch sich eine Akzeptanz oder zumindest Gleichgültigkeit gegenüber anderen Ansichten entwickeln könne. Außerdem würden im Deutschkurs Vorurteile, Klischees und Verallgemeinerungen über Länder und Kulturen abgebaut, was für eine erfolgreiche Integration wichtig sei.

Alle sahen das Erlernen der Landessprache als Teil der Integration, jedoch nicht als alleinigen dafür entscheidenden Faktor, wie es politisch oft dargestellt werde: „[...] aber ich sage jetzt nicht, dass man eine Sprache, oder hier in Österreich, dass man Deutsch auf C1 Niveau können muss, damit man integriert ist. Absolut nicht. Da spielen viele andere Faktoren auch mit hinein“ (Interviewpartner_in B, Z392-395). „Also in dem Fall heißt das nicht unbedingt, dass du perfekt Deutsch kannst, dass du C2 Deutsch kannst. Das brauchst du auch nicht, um integriert zu werden und um integriert zu sein“ (Interviewpartner_in D, Z466-468). Allgemein spiele der Deutscherwerb, also das Erlernen der Landessprache, in der österreichischen Integrationspolitik im EU-Vergleich eine große Rolle: „Also in Österreich ist es politisch sehr wichtig, dass man Deutsch lernt, das muss man schon auch sagen, also im Vergleich zu anderen EU-Ländern spielt das eine große Rolle“ (Interviewpartner_in D, Z478-480). Die meisten waren sich darin einig, dass es nur notwendig sei, eine gewisse Kommunikationsfähigkeit zu erwerben und Deutsch soweit zu beherrschen, um sich verständigen zu können und sich alleine im Alltag zurechtzufinden und dass man diverse Wege, wie zum Beispiel Behördengänge oder Arztbesuche, selbstständig bewältigen könne: „Also jetzt konkret heißt das für mich, wenn man eine Sprache so gut beherrscht, dass man zum Beispiel Amtswege alleine machen kann. Oder dass man sich alleine im Raum bewegen kann“ (Interviewpartner_in B, Z383-385) und „[...] ich denke, Sprache spielt da schon eine große Rolle, weil es einfach das ist, was Kommunikation ausmacht, und ohne Kommunikation geht es nicht“ (Interviewpartner_in C, 316-318).

Vier der fünf interviewten Personen waren auch der Meinung, dass die Mehrheit der Kursteilnehmenden gewillt sei, Deutsch zu lernen, insbesondere deswegen, weil sie wissen, dass der Spracherwerb für die Integration in den Arbeitsmarkt notwendig ist, und dies auch das Ziel der meisten sei.

[...] ich denke, der Großteil macht das schon aufgrund eigener Motivation, um in Österreich Arbeit zu finden. Also ich glaube, das sehen schon viele, also das ist den meisten, denke ich, klar, dass sie die deutsche Sprache brauchen, um eine Arbeit zu finden, und das wollen auch die meisten. Darüber redet man auch viel. (Interviewpartner_in B, Z310-314)

[...] es gibt natürlich immer Ausnahmen, aber, ich glaube, der Großteil kommt deswegen, weil sie wirklich die Sprache lernen wollen, weil sie sich wirklich irgendwann davon einen guten Job versprechen, hoffen, dass sie dadurch auch Chancen haben, gerade die, die eigentlich eh schon aus ihrem Heimatland gute Bildung mitbringen oder eine Ausbildung, ein Studium haben, die erhoffen sich einfach dadurch, dass sie wirklich auch in ihrem Bereich arbeiten können. Und die, die vielleicht nicht so eine gute Ausbildung haben, die erhoffen sich, glaube ich, einfach, dass sie durch den Erwerb der Sprache sich auch in ihrem Umfeld, auch im österreichischen natürlich, integrieren können. (Interviewpartner_in C, Z270-279)

Ein_e Befragte_r merkte auch an, dass die Teilnehmenden im vorliegenden Lernkontext natürlich vom AMS in den Deutschkurs geschickt werden, dennoch war nur ein_e Trainer_in vom Gegenteil der bisherigen Aussagen überzeugt: „Es gibt manche, das ist aber die Minderheit, die wirklich Deutsch lernen wollen“ (Interviewpartner_in E, Z282-283). Als weiterer Grund und mögliche Motivation für den Deutschwerb wurde auch noch die Kontaktaufnahme mit der Bevölkerung genannt.

In Bezug auf die Frage, ob eine explizite Vermittlung der Werte für die Integration notwendig sei, meinten drei der fünf interviewten Personen, dass die Mehrheit diese auch im Alltag mitbekommen würden, dass es für manche aber durchaus sinnvoll sein könne. Es gäbe immer wieder Ausnahmen und Einzelfälle, wo Leute wenig damit in Berührung kämen, da sie beispielsweise in herkunftssprachlichen Communities lebten, wo kein Bedarf dafür vorhanden sei. Eine_r meinte, es sei vor allem für Frauen aus traditionellen Gesellschaften wichtig: „Also es gibt Leute, die so in einem Ghetto drinnen sind, die das nicht mitbekommen würden. Ja, besonders, glaube ich, viele Frauen, die sehr traditionellen Gesellschaften, die würden, manche nicht, nein“ (Interviewpartner_in E, Z438-441).

Allerdings wurde auch hier wieder von den meisten angemerkt, dass dies nicht im Deutschkurs stattfinden sollte. Manche Dinge würden darin ohnehin thematisiert werden und das sei auch in Ordnung und gehöre auch in gewisser Weise dazu, aber nicht in der Form wie sie jetzt verlangt wird.

Natürlich kommen die Teilnehmer da selber daran und, ehrlich gesagt, wenn die Teilnehmer nicht dazu kommen, wenn die Teilnehmer immer noch sagen, ich mag das nicht in Österreich, werden sie das auch immer noch nach der Prüfung denken. Also das wird absolut nichts ändern. Also nein, müssen und sollten sie auch nicht. Man kann sie im Deutschkurs thematisieren, aber nicht in dem Fall, hier ist die Lösung, richtig oder falsch? (Interviewpartner_in D, Z695-701)

Im Zusammenhang mit der neuen Wertevermittlung wurde dahingehend auch angesprochen, dass es mehr als die für die Integration notwendigen Sprachkompetenzen brauche, um über Dinge wie Werte so sprechen und diskutieren zu können, dass jeder tatsächlich das ausdrücken könne, was er denkt: „Aber es ging einfach darum, dass die Teilnehmer sich nur so ausdrücken konnten, was sie wirklich denken. Es war ja wirklich schwer für sie zu sagen, ich verstehe, was du meinst, oder ich verstehe, wie das gesetzlich geregelt wird, aber ich denke nicht so. Also diese Sätze. Das haben sie nicht können“ (Interviewpartner_in D, Z423-427).

Danach gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, dass manche Kolleg_innen, mit den neuen Rahmenbedingungen so unzufrieden sind, dass sie es in Betracht ziehen zu kündigen, meinten alle Befragten, dass das sehr wohl der Fall sein könnte: „[...] ich glaube, es kann mithineinfließen, dass jemand sagt, okay, ich mache das nicht weiter oder auch generell, dass jemand sagt, ich will einfach nicht so wie eine Marionette des ÖIF sein oder des Integrationsministeriums oder der rechtskonservativen Regierung, ich will nicht mitspielen“ (Interviewpartner_in B, Z677-681).

Eine_r gab auch zu, selbst mit dem Gedanken gespielt zu haben als die neuen Regelungen bekannt wurden. Einfach zu kündigen wurde letztendlich aber als die falsche Lösung betrachtet, da man die Teilnehmenden sonst eher im Stich lassen würde und die Wertevermittlung dann von jemandem anderen, der vielleicht weniger kritisch damit umgehe, durchgeführt werden würde.

[...] ich fühle mich irgendwie nicht so wohl und ich fühle mich auch sehr oft als Teil eines Systems, gegen das ich eigentlich total bin. Also ich vertrete die Position nicht gerne. Ich würde es aber auch schwer finden, wenn wir alle, wenn alle Deutschtrainer sagen würden, wir machen das jetzt nicht mit den Wertkursen, wir hören einfach auf zu arbeiten, wir kündigen, wir arbeiten in einem anderen Bereich, weil, ich meine, das ist ja nicht praktisch. (Interviewpartner_in D, Z765-771)

Allgemein angesprochen auf das Potential jeglicher Art des Widerstands waren jene Deutschtrainer_innen, die solche prinzipiell begrüßten und unterstützten, dennoch wenig davon überzeugt, dass sich durch diese so schnell wieder etwas ändern würde. Wenn könnte eventuell nur durch schlechte Ergebnisse und zu hohe Kosten ein Umdenken angetrieben werden.

Das glaube ich leider nicht, dass das irgendwie passiert. Ich glaube, da müssten sich schon, um das zu erreichen ganz viele Trainer, eigentlich nicht nur Trainer, auch Institute und auch die ganzen Kursträger, die müssten sich eigentlich alle auf die Füße stellen, um wirklich Druck zu erzeugen. Ich glaube, wenn

da nicht alle an einem Strang ziehen, dann wird da nicht viel passieren. (Interviewpartner_in C, Z573-578)

[...] ganz ehrlich, ich glaube, die Änderungen, die jetzt auf jeden Fall vorkommen werden in den Wertekursen, also ich glaube, es wird alles von den Ergebnissen kommen. Also, ich glaube, die Proteste sind schon sehr wichtig. Ich unterstütze die natürlich auch, aber ich meine, ich glaube, wir werden irgendwann einmal, nachdem wir viele Prüfungen gemacht haben in dem System, ich glaube, wir werden sehen, dass viele Leute nur den Werteteil nicht bestanden haben und sehen, dass das kein gutes System ist und dann muss man noch einmal überlegen. (Interviewpartner_in D, Z818-825)

Deshalb müsse man versuchen, das eher aus dem Inneren heraus zu versuchen.

Ich habe selber schon damals als das aufkam mit dem Gedanken gespielt, dass ich gesagt habe, wenn das wirklich alles so weit kommt, weiß ich nicht, ob ich das alles irgendwie machen möchte und ob ich dafür noch zur Verfügung stehen möchte. Das einzige, was ich mir dann halt überlegt habe ist, den Spieß eben dann umzudrehen und das Ganze einfach auf meine Art zu machen, nämlich das Kritische der Fragen zu vermitteln und eben nicht so, dass ich ihnen jetzt sage, so, das ist Österreich und Österreich mit seinen Bergen und dem Himmel und es ist alles wunderbar in Österreich und alles ganz toll und überall bei uns passt alles wunderbar, Gleichberechtigung alles wunderbar. Also so werde ich das natürlich nicht machen. (Interviewpartner_in C, Z558-568)

Die meisten gaben an, die Lage und die gegebenen Umstände zumindest vorerst einmal zu akzeptieren bzw. diese irgendwie auch akzeptieren zu müssen und so gut es geht weiterhin zu versuchen, den Unterricht zu machen, von dem sie überzeugt sind, und die Wertevermittlung nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Nichtsdestotrotz wurde von den meisten Unmut geäußert und die Frage, ob sie sich in gewisser Weise bevormundet fühlen, bejaht.

Also ich persönlich fühle mich vom ÖIF schon irgendwie für deren Ideologien instrumentalisiert, um das so auszudrücken, weil der Integrationsfonds ist natürlich ÖVP nahe, und wir bekommen das vorgesetzt und werden nicht gefragt und müssen das halt einfach machen und wenn nicht, dann haben wir Pech gehabt, sozusagen. (Interviewpartner_in B, Z228-233)

Bevormundet auf jeden Fall. Total, weil ich einfach nicht einsehe, dass ich als Deutschtrainer das vermitteln muss. Ich meine, du hast ja vorhin ja auch schon einmal gefragt wegen Ausbildung und so. Es gibt schon spezielle Trainer eigentlich, die solche Sachen machen, ich meine, das gab es bei uns am Institut ja auch, der eigentlich nur solche Sachen gemacht hat, und dahingehend habe ich natürlich jetzt keine konkrete Ausbildung und ich sehe es eigentlich nicht ein, warum ich das machen muss, wo ich eigentlich hauptsächlich für den Spracherwerb zuständig bin. Gerne mache ich thematisch mit ihnen solche Dinge und ich diskutiere gerne und ich mache das gerne, aber eigentlich möchte ich jetzt nicht diejenige sein, die ihnen das von staatlicher Seite irgendwie vorschreiben muss. Ich bin ja nicht die Instanz. Ich meine, weiß ich nicht, ich bin ja auch nicht das Gesetz und ich bin auch nicht die Gesetzgeber. Also (..) das kann nur schiefgehen, was sie sich da überlegen, weil wenn es irgendwie jeder reflektiert durchdenkt, dann weiß ich nicht, wie sie sich das vorstellen, wie man das rüberbringen soll. (Interviewpartner_in C, Z539-554)

[...] weil ich eben denke, dass ich die Sachen, die ich im Studium oder anderen Bereichen gelernt habe und früher im Kurs immer verwendet habe, nicht mehr verwenden kann, weil es jetzt nicht mehr so relevant ist. Also relevant immer noch, aber es ist halt nicht die einzige Sache, die ich mache, sondern es gibt jetzt eine total andere Rolle, die ich auch akzeptieren muss und unterrichten muss und ich kann meinen Unterricht auch nicht mehr so gestalten wie ich möchte, weil wir diese ganz genauen Vorgaben haben. (Interviewpartner_in D, Z804-811)

Ein_e Trainer_in sah sich und seine Kolleg_innen in gewisser Weise auch immer schon in einer politischen Funktion, allerdings habe sich diese nun eher negativ verändert. Dennoch müsse man sie akzeptieren:

Haben wir immer gehabt. Also Sprachen sind immer Politik. Das ist ja immer so gewesen. Aber jetzt ist es wirklich noch ärger, muss man wirklich sagen, weil so viele Sachen davon abhängen. Also Beschäftigungstitel, Aufenthaltsbewilligungen, also die Zukunft davon abhängen, dass man diesen einen Teil der Prüfung bestanden hat oder nicht, dann sieht man sich als Vermittler, als Trainer in diesem Kontext schon in einer anderen Rolle. [...] Ich mag halt nicht [...] dafür verantwortlich sein, aber ich muss es halt machen. (Interviewpartner_in D, Z782-790)

Als allgemeiner Tenor galt die Einstellung, das Beste aus der Situation zu machen:

Ja, also ich versuche einfach, das Beste daraus zu machen. Ich denke mir, besser noch immer ich mache das, wo ich dem kritisch gegenüberstehe, als jemand, der da total dahintersteht oder so. Einfach nur damit ich den Teilnehmern mitgebe, dass es mir als Trainer extrem wichtig ist, dass sie selbst einfach hinterfragen und reflektieren und nicht alles für bare Münze nehmen, was ihnen entgegengebracht wird, und (..) zufrieden bin ich natürlich nicht. Man muss es halt nehmen, wie es kommt und versuchen, das Beste daraus zu machen. (Interviewpartner_in C, Z523-530)

Naja, ich weiß es nicht, ich muss erst einmal unterrichten, um zu schauen, ob es mich wirklich stört und beeinflusst. Das habe ich noch nicht. Momentan stelle ich mir das nicht so schlimm vor, weil ich das, wie gesagt, so machen werde, wie ich finde, dass es passt. Dass ich es auch nutzen kann, weil ich mir denke, was du machen musst ist eine Vorgabe und du musst das Beste daraus machen. Und damit kann ich gut leben. Aber ob es mich im Endeffekt nerven oder stören wird oder ob ich da andere Gefühle entwickle, weiß ich nicht, weil es schon etwas Zusätzliches ist, was nicht hätte sein müssen. Sagen wir einmal so. (Interviewpartner_in F, Z714-722)

7.2.5 Forderungen und Wünsche

In Bezug auf die Zukunft und potentielle Veränderungen war am deutlichsten der Wunsch nach mehr Zeit herauszuhören und zwar allgemein in Bezug auf die Kursdauer, aber auch hinsichtlich der Vor- und Nachbereitungszeit.

Und ich würde mir auf jeden Fall wünschen, dass die Kurse länger dauern, dass wir etwas freier unterrichten können, dahingehend dann auch, dass wir nicht nur diesen Druck spüren, am Ende eine Prüfung machen zu müssen. Einfach mehr Zeit haben, das wäre auf jeden Fall super. Mindestens vier Monate, eher fünf. Pro Niveaustufe, würde ich sagen. (lacht) (Interviewpartner_in C, Z802-807)

Ich wünsche mir mehr Vor- und Nachbereitungszeit. Nein, das ist jetzt auf den Deutschunterricht bezogen. Weil es einfach wirklich viel Hausarbeit ist, die ich eigentlich auch gerne mache. Aber es geht trotzdem meine Zeit verloren. Ich mache andere Sachen auch sehr gerne. Und ja, also wie gesagt, den Werte- und Orientierungsteil muss ich nicht unbedingt haben. Also wenn es das nicht gäbe, wäre ich auch zufrieden damit. Ja, das wäre so etwas, was ich mir wünschen würde. (...) Einfach ein bisschen mehr Zeit für den Kurs. Dass die Leute auch einfach wiederholen können, dass man da nicht mehr so einen Druck, also Druck ist es nicht mehr, weil es nicht in unserer Hand liegt, aber dass es vielleicht wirklich mehr um das Erlernen der Sprache geht als wirklich nur Visum, Arbeit, AMS und so. Das wäre natürlich super und ideal. Ja, dann würde es, glaube ich, auch mehr Spaß machen. Den Teilnehmern und uns. (lacht) (Interviewpartner_in F, Z1071-1083)

Ebenso häufig wurde das Wegfallen zusätzlicher Aufgaben, die nichts mit der Deutschvermittlung zu tun haben, gefordert: „Ja, also ich würde mir wünschen, sehr wünschen, dass dieser schreckliche Werteteil als abgeprüfter Teil, als Prüfung, als prüfungsimmanenter Inhalt wieder wegfällt.“ (Interviewpartner_in C, Z797-799)

Diese Forderung bezog sich aber nicht ausschließlich auf die Wertevermittlung, sondern auch auf bereits davor vorhandene Tätigkeiten, wie etwa das Schreiben von Lebensläufen, das explizit von zwei Interviewpartner_innen in diesem Zusammenhang erwähnt wurde. Diese Aufgabe ließ eine_n der befragten Trainer_innen ebenso schon über eine Aufgabe des Jobs nachdenken:

Und wenn da so mehrere solche Sachen dazukommen, dann denke ich mir, dann weiß ich nicht, dann pfeife ich auf den Deutschunterricht, weil [...] da habe ich Verdruss, wenn da immer mehr solche Punkte kommen. [...], wenn sie das anbieten, dann sollen sie auch wirklich Leute anstellen, die das dann machen und nicht uns aufzwingen. Das auch noch aufbürden. Das sind so Sachen, wo ich mir wünschen würde, dass das wegkäme. (Interviewpartner_in E, Z709-718)

Schlussendlich wurde die Frage nach individuellen Wünschen für die Zukunft oft mit einer offenen Kritik an der aktuellen Regierung verbunden und das derzeitig vorherrschende System hinterfragt. Ähnliche Äußerungen wurden auch bei der Thematisierung des Reflexionsverhaltens getätigt.

Naja, ich wünsche mir halt, dass die Regierung drauf kommt, dass, dass Sozialabbau nicht das ist, worauf wir hinarbeiten sollen, sondern dass es, dass trotzdem Budget da ist für Bildung und für Soziales, und nicht für, ich glaube, ins Heer wird jetzt investiert (lacht). Also das würde ich mir wünschen, dass vielleicht die Regierung selbst auch darauf kommt, dass das nicht gut läuft, und vor allem würde ich mir wünschen, dass auch die österreichischen Bürger und Bürgerinnen stark bleiben und dem entgegen halten und dass nicht zu viel Schaden angerichtet wird in den nächsten vier Jahren und dass dann bei der nächsten Wahl hoffentlich was anderes dabei herauskommt. (lacht) (Interviewpartner_in B, Z852-861)

8 Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die im letzten Kapitel vorgestellten Ergebnisse interpretiert werden. Als Grundlage dafür dient einerseits die teilweise am Anfang dieser Arbeit beschriebene Theorie, andererseits wurde versucht, die erhobenen Daten aus einer hegemoniekritischen Perspektive zu betrachten. Auf diese soll zuerst auch noch ein wenig eingegangen und in Anlehnung an Alisha Heinemanns Verständnis (2018) für den pädagogischen Kontext kurz beschrieben werden. Außerdem wurde versucht, die in den Fragebögen und Interviews erhobenen Varianzmerkmale einzubeziehen. Diese wurden letztendlich auf die Kriterien Migrationshintergrund und DaF/Z-Ausbildung eingeschränkt, da anhand dieser die auffälligsten Unterschiede zu erkennen waren. Die anderen Merkmale erschienen für die Ergebnisinterpretation weniger relevant.

8.1 Hegemoniekritische Perspektive

Die Hegemoniekritik setzt an konkreten Unterdrückungs- und Diskriminierungserfahrungen an und wechselt die Blickrichtung vom Mehrheits- zum Minderheitendiskurs. Die bisher als marginal angesehenen kulturellen Minderheiten sollen auf diese Weise mehr Aufmerksamkeit und mehr Aufwertung erfahren gegenüber der Dominanzkultur. (Neubert/Roth/Yildiz 2008²: 19)

Alisha Heinemann geht in ihrer Beschreibung von hegemonialen Strukturen im Rahmen von Deutschkursen für Migrant_innen und Geflüchtete in Deutschland und Österreich davon aus, dass der Bildungsbereich einen Raum darstellt, in dem Hegemonie produziert und stabilisiert wird (vgl. Heinemann 2018: 11). Hegemonie definiert die Grenzen „within which we can struggle, the field of common sense or popular consciousness“ (Grossberg 2005: 163 zit. nach Heinemann 2018: 9). Kulturelle Hegemonie bedeutet demnach, dass die dominante gesellschaftliche Gruppe das Wert- und Normensystem der Gesellschaft kontrolliert. Insofern befasst sich eine hegemoniekritische Analyseperspektive damit, wie Ideologien, Meinungen und Positionen produziert sowie Machtverhältnisse stabilisiert und gleichzeitig unsichtbar gemacht werden. Im vorliegenden Kontext ist auch die Frage interessant, wie und welche Art von Normen und Regeln verhandelt und den Zuwander_innen vermittelt werden. (vgl. Heinemann 2018: 9)

Heinemann nimmt an, dass Deutschkurse Teil eines autoritären Migrationsregimes sind, das dem Zivilisierungsversuch anderer Völker und Kulturen im Kolonialismus gleicht (vgl. Heinemann 2018: 2) Denn darin werden eurozentristische Normen reproduziert und das Bild vermittelt, dass „migrants and refugees in contrast to Austrian citizens are backward and do not

comply with the rules of gender equality (Heinemann 2018: 11). Aufgrund der Annahme, dass nicht-europäische Bürger_innen nicht dieselben Werte teilen, werden sie bereits durch die Unterstellung dieser Unwissenheit, aber auch durch die verpflichtende Auseinandersetzung mit sogenannten „Werten“ erniedrigt. Sie sollen zu ihrem eigenen Wohl zu „good citizens“ (Heinemann 2018: 11), zu demokratischen (vgl. Heinemann 2018: 2) sowie zu wirtschaftlichen Subjekten, als die sie im Arbeitsmarkt gebraucht werden, gemacht werden (vgl. Heinemann 2018: 13). Es liegt dementsprechend in der Verantwortung der Trainer_innen, die diese Kurse leiten, aus ihren Teilnehmenden „employable subjects“ (Heinemann 2018: 13) zu machen. Das Erlernen der Landessprache wird ihnen als Garantie für eine schnelle Inklusion in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt vorgegaukelt, das letztendlich aber nur einen „Lachmustest“ (Heinemann 2018: 5) darstellt. (vgl. Heinemann 2018: 4) Die Entwicklung oder Verbesserung der Sprachkompetenzen ist im Grunde aber nur ein Deckmantel für die eigentliche „hidden agenda“ (Heinemann 2018: 2), für eine Strategie der Akkulturation und Assimilation: „they have to be civilized through learning the imagined virtues of the receiving societies, even when the Europeans do not behave according to them“ (Heinemann 2018: 14).

Erfahrung spielt somit mittlerweile bei den Deutschtrainer_innen genauso wenig eine Rolle wie die eigentliche Kernaufgabe von Lehrkräften im pädagogischen Sinn, nämlich „to provide a space where students can feel safe and thrive“ (Heinemann 2018: 13). Die Trainer_innen sollen den Nationalstaat repräsentieren. Alleine durch das Erwerben von für das Unterrichten in solchen Kursen notwendigen Zertifizierungen, das Arbeiten für vom Staat subventionierten Instituten und die Verwendung von staatlich bereitgestellten bzw. mitgestalteten Materialien reproduzieren sie – bewusst oder unbewusst – normative hegemoniale Ideen in ihren Klassenzimmern, in denen wiederum durch das Erlernen der dominanten Sprache – und neuerdings auch von sogenannten „Werten“ – eine Reproduktion von „othered subjects“ stattfindet. (vgl. Heinemann 2018: 7) Nur wenige Lehrkräfte kritisieren dieses in Europa vorherrschende Migrationsregime, das auch jeglicher Autonomie in der Erwachsenenbildung widerspricht (vgl. Heinemann 2018: 4). Die meisten unterwerfen sich diesem und passen sich dem rassistischen Diskurs an, sodass die Migrant_innen und Geflüchteten „die anderen“ darstellen und die Lehrenden die dominante Gesellschaft. (vgl. Heinemann 2018: 15-16) Sprachkurse sind demzufolge “undemocratic institutions that foster nationalism celebrating an imagined, but non-existing, monolingual nation state” (Heinemann 2018: 16) und die Trainer_innen stellen autoritäre Stimmen dar, die den ideologischen Common Sense an ihre Teilnehmenden weitergeben (vgl. Heinemann 2018: 9).

All dies bedeutet, dass das, was als „Integration“ beschrieben wird, nichts anderes als eine Weise darstellt, um normalisierte Subjekte, die ihrer eigenen Unterordnung zustimmen, zu produzieren (vgl. Heinemann 2018: 10). Gegen dieses vorherrschende Regime braucht es eine emanzipatorische und gegen-hegemoniale Pädagogik, die hilft, kritische Subjekte zu formen. (vgl. Heinemann 2018: 16)

8.2 Ergebnisinterpretation

8.2.1 Funktionen von Deutschtrainer_innen

In der Literatur, hier in Anlehnung an Giesecke (2007: 131), der sich zwar in seinem Beitrag auf die Schulbildung bezieht, dessen Befunde aber auch auf den Erwachsenenbereich umgelegt werden können, wird das Unterrichten als Kernaufgabe des Lehrberufs angesehen. So sollte auch bei Trainer_innen im DaF/Z-Kontext die Deutschvermittlung im Mittelpunkt stehen – eine Ansicht, die auch alle Befragten teilten.

Wie Lehrer_innen im Schulbereich mit den ihnen aufgetragenen Erziehungsaufgaben an ihre Grenzen stoßen, passiert dies bei den befragten Lehrkräften in Bezug auf ihre sozialpädagogische Funktion. Verena Plutzar lehnt die Rolle als Sozialarbeiter_in, in die viele Lehrende im DaZ-Kontext oft schlüpfen müssen, sogar ab (vgl. Plutzar 2007: 12). Obwohl eingesehen werden muss, dass Trainer_innen dafür nicht ausgebildet sind und diese Aufgabe spezifischer Kompetenzen bedarf, definierten manche der Befragten die Hilfe bei persönlichen Anliegen dennoch als Teil ihrer Tätigkeit. Dies ist ein deutlicher Ausdruck dafür, dass es sich um einen sozialen Beruf handelt, bei dem teilweise auch ein gewisses Vertrauens- und Verantwortungsverhältnis aufgebaut wird. Die Lernenden sind keine Kund_innen, die nur kurz nach Lust und Laune bedient werden, sondern Individuen, mit jeweils unterschiedlichen Stärken, Schwächen, Interessen und Bedürfnissen, die gewisse Unterstützung benötigen, um sich selbstständig in ihrem neuen Umfeld zurechtfinden zu können. Die meisten stehen ihnen daher als Begleiter_in oder Ansprechperson zur Verfügung. Dementsprechend war bei keinem der interviewten Trainer_innen eine Ausübung oder gar Ausnutzung des doch zumindest unbewusst vorhandenen Dominanzverhältnisses spürbar. Ganz im Gegenteil, bei manchen Aussagen konnte man den Eindruck gewinnen, dass ihnen die Teilnehmenden nicht egal wären und sie ihnen auch deutlich machen wollen, dass sie genauso viel wert sind wie jeder andere Mensch auf der Welt. Hier ist eine gewisse Übereinstimmung mit der Ansicht Verena Plutzars (2007: 12) zu erkennen, dass die Lehrkräfte oft die ersten, wenn oft nicht sogar einzigen Kontaktpersonen in der Mehrheitsgesellschaft sind, die auf sie eingehen und ihnen mit Respekt

begegnen. Alle interviewten Lehrkräfte sprachen sich aber sonst gegen jegliche zusätzliche Aufgabe aus, die über die Deutschvermittlung hinausgeht.

Es herrschte auch eine Übereinstimmung zwischen der Sichtweise von im Zuge von Studien befragten Schüler_innen und jener der interviewten Trainer_innen hinsichtlich jener Aspekte, die eine_n gute_n Lehrende_n ausmachen. Von beiden Gruppen wird in gewisser Art und Weise eine Kombination aus fachlicher und methodischer Kompetenz sowie aus einem adäquaten Umgang mit den Lernenden genannt (vgl. Giesecke 2007: 131). Bei den meisten der Interviewpartner_innen ist in ihren Ausführungen auch eine Ausrichtung nach der bei Heinemann erwähnten Hauptaufgabe von Lehrkräften im pädagogischen Sinn, nämlich „to provide a space where students can feel safe and thrive“ (Heinemann 2018: 13), anzunehmen.

Ebenfalls bei Giesecke (2007: 133) nachzulesen ist, dass Erfolge und Lernfortschritte nur dann möglich sind, wenn erzieherische und motivierende Aufgaben gut umgesetzt werden und ein lernendenfreundliches Lernklima geschaffen wird. Eingeräumt werden muss allerdings, dass mangelnde Leistungssteigerungen nicht notwendigerweise an fehlenden Kompetenzen oder an einem zu geringen Engagement der Lehrkraft liegen müssen. Schlechte Arbeits- und Rahmenbedingungen können ebenso ein Auslöser dafür sein. Im vorliegenden Kontext könnte durchaus von solchen auszugehen sein, wenn manche Befragte meinten, dass die Erfolgsquoten der Kursteilnehmenden am Institut eher gering seien, obwohl es gut qualifiziertes Personal gäbe. Es wäre keine Überraschung, wenn immer wieder neue Vorgaben und hinzukommende Aufgaben, Zeitmangel und Prüfungsdruck das Gefühl bedingen, nicht mehr gut vorbereitet zu sein oder sich in seiner Tätigkeit unwohl und nicht mehr kompetent zu fühlen, weil man Dinge machen muss, für die man keine Ausbildung hat, und sich all dies unbewusst auf die Unterrichtspraxis auswirkt. Einen Beitrag leistet dazu wahrscheinlich auch der in den Interviews erwähnte Informationsmangel. Wie steht man als Trainer_in denn vor den Teilnehmenden da, wenn man nicht einmal in der Lage ist, ihnen relevante Dinge, wie zum Beispiel das Prüfungsdatum, mitzuteilen, oder ihnen überhaupt sagen zu können, welchen Test man am Ende schreiben muss? Dieser beeinträchtigt die Planung natürlich erheblich und macht eine gute Vorbereitung kaum möglich.

Wie im Pflichtschulbereich war durch die verschiedenen Curricula für unterschiedliche Deutschkurse ohnehin immer schon in gewisser Weise vorgeschrieben, welche Inhalte unterrichtet und welche Ziele der Zielgruppe entsprechend verfolgt werden sollten – man denke hierbei beispielsweise an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen oder Profile Deutsch. Dieser Tatsache ist prinzipiell auch etwas Positives abzugewinnen, da diese Vorgaben eine gewisse Erleichterung der Vorbereitungen darstellen, wie ehrlicherweise auch

zugegeben wurde. Allerdings beziehen sich diese Curricula auf die tatsächliche Tätigkeit als DaZ-Trainer_in, sprich auf den Deutschunterricht. Bei anderen Vorschriften, wie jenen im Zuge des neuen Integrationsgesetzes, handelt es sich aber um zusätzliche Aufgaben, die eigentlich nichts mit der Berufsdefinition von Deutschlehrkräften in diesem Kontext gemein haben. Diese sind reiner Ausdruck hegemonialer Strukturen, denen sich auch die Trainer_innen beugen müssen. Nicht umsonst wird die neue Wertevermittlung als „aufdoktriniert“ empfunden. Die Befragten haben bisher dennoch, wenn auch mit Widerwillen, jegliche zusätzliche Aufgabe akzeptiert. Die Unzufriedenheit aufgrund ebendieser und der Wunsch nach deren Wegfall war aber sehr deutlich erkennbar.

8.2.2 Wertedefinition

Zuallererst ist anzumerken, dass das, was in den Fragenkatalogen als Werte- und Orientierungswissen dargestellt wird, laut der Mehrheit der Befragten keine wirklichen Werte darstellen. Sie bezeichneten dieses eher als Normen oder Regeln bzw. Richtlinien, an die man sich halten kann, aber nicht halten müsse. Insofern teilen sie das Verständnis von Dorothea Hartkopf (2010: 11), die bei Werten eine Unterscheidung zwischen Normen, Prinzipien und Kulturstandards trifft. Auch Hans Joas differenziert klar zwischen Normen und Werten (Kapitel 3)

In dieser Hinsicht wurde auch angemerkt, dass allein der Versuch, diesen Begriff zu definieren, ein Problem darstelle, da die Definition – wie beispielsweise auch jene von „Kultur“ – nie eindeutig abgeschlossen werden könne. In ihren eigenen Deutungen verwies die Mehrheit der Befragten ganz im Sinne von Hans Joas darauf, dass Werte etwas Individuelles und Persönliches seien. Jede_r nannte demzufolge auch andere Werte, die für sie eine große Rolle – auch in ihrer Tätigkeit als Trainer_in – spielen. Genannt wurden in diesem Zusammenhang in mehrfacher Weise Toleranz und Akzeptanz sowie jeweils einmal Freundlichkeit, Respekt, Menschenrechte, Gleichberechtigung und Anti-Diskriminierung. Andererseits wurden Werte auch als etwas angesehen, das gesellschaftlich festgelegt wird bzw. verankert ist und Gruppen verbindet bzw. etwas, das an einem Ort als normal oder üblich angesehen wird, was auch durch die Sozialisation an ebendiesem bedingt werde. Normalität bedeute insofern für jeden etwas anderes. Im Theorieteil wurde in dieser Weise Brigitte Beil (1996: 13-14) zitiert, die argumentiert, dass man bezüglich seiner Werte auch vom jeweiligen Umfeld beeinflusst werde. Genannt wurden von den Befragten im Zuge des Definitionsversuchs auch Begriffe wie Moralvorstellungen, Verhaltensweisen und Menschenrechte. Prinzipiell alles Dinge, die für vier der fünf interviewten Trainer_innen nicht abprüfbar seien. Diese Ansicht stimmt ganz mit

jener einer unmöglichen Lehrbarkeit von Werten bei Friesl et al. (2009: 33) überein. Die Politik tut im Vergleich dazu so, als ob es tatsächlich einen – zumindest für Österreich – absoluten, allgemein verbindlichen, universalen Wertekanon (vgl. Beil 1996: 17) gäbe und dieser ganz homogen in der Gesellschaft befolgt werden würde.

Ganz den einzelnen Definitionen entsprechend wurde in unterschiedlicher Weise auch des Öfteren angemerkt, dass die in den Fragenkatalogen und Rahmencurricula vorhandenen und scheinbar in Österreich maßgebenden und gültigen Dinge nicht unbedingt auch von der gesamten Mehrheitsgesellschaft umgesetzt und eingehalten werden würden und stimmen dabei auch mit Heinemanns Thesen überein, dass österreichische Familien immer noch stark patriarchalisch ausgerichtet sind und Frauen am Arbeitsmarkt immer noch diskriminiert werden (vgl. Heinemann 2018: 12).

Das übergeordnete politische Ziel wünschenswerter Eingliederung – von Integration – ist im demokratischen Verfassungsstaat, in der Republik, die Identifikation mit seiner politischen Gemeinschaft, mit den politischen Werten ihrer Verfassung, Rechtsordnung und politischen Institutionen. Solche Identifikation ist ein >ideales< Ziel, da es von allen, auch von den eingesessenen Bürgern [sic!], immer nur in unterschiedlichen Graden der Annäherung erreicht wird und kein sicherer Besitzstand ist. (Oberndörfer 2001: 11)

Die Fragenkataloge geben „imagined national values“ (Heinemann 2018: 2) vor, eine sogenannte „Leitkultur“, wie es vor allem im bundesdeutschen Kontext oft genannt wird, die eine kulturelle Identität definiert sowie „defines what newcomers must believe in, trust in, and also be able to perform, if they want to belong to Austrian society“ (Heinemann 2018: 2). Die Zuwander_innen müssen sich somit an Dinge halten, die in der Realität, die tatsächlich in Österreich vorhanden ist, zum Teil keine Rolle spielen oder einfach ignoriert oder schönegeredet werden.

Die vorwiegende Meinung war, dass es zwar natürlich kulturelle Unterschiede gäbe, diese aber nicht eindeutig abgrenzbar, nicht vergleichbar und insofern auch nicht standardisierbar seien. Jeder Mensch sei individuell, habe seine eigenen Vorstellungen. Keiner sei ein_e Repräsentant_in einer bestimmten Kultur oder eines Nationalstaates und könne auch nicht danach bewertet werden. Dementsprechend seien die vorgegebenen Lerninhalte verallgemeinernd, pauschalierend und realitätsfern. Darüber hinaus erwecken sie den Eindruck als gäbe es in Österreich eine homogene Gesellschaft, in der alle gleich wären und dieselbe Meinung hätten. Außerdem werden das Land und deren Bevölkerung als perfekt und makellos dargestellt, als ein Ort, wo es keinerlei Probleme gäbe. Insofern erweckte auch keine_r der Trainer_innen den Anschein, Österreich zu repräsentieren bzw. dies zu wollen, eher im Gegenteil.

Ferner ist festzuhalten, dass die Trainer_innen nicht prinzipiell gegen die Thematisierung bestimmter Werte, Normen, Regeln, Richtlinien, etc. – wie auch immer es jeder für sich nennen möchte – sind. Alle waren der Meinung, dass es bei manchen Dingen gut sei, wenn man diese mit den Teilnehmenden bespreche, da vieles nicht immer allen bewusst sei. Es gäbe, wie in den Schilderungen der Erfahrungen auch deutlich gemacht wurde, Einzelfälle, wo durchaus eine rückwärtsgerichtete, patriarchale und diskriminierende Haltung vorhanden seien. Deshalb wurden solche Themen auch immer schon in den Deutschkursen angesprochen, vor allem Praktisches, das für den Alltag wichtig sei und diesen erleichtern könne. Allerdings wurden die Auswahl und das Ausmaß dabei hauptsächlich von den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden abhängig gemacht. Denn nicht bei allen bestehe die Notwendigkeit, alle Themen bis ins Detail zu besprechen. Außerdem habe auch das in diesem Institut bisher verwendete Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ dahingehend vieles abgedeckt. Auch im wissenschaftlichen Kontext gilt Landeskunde bzw. kulturellexives Lernen als Teil des Spracherwerbs. Die Thematisierung galt jedoch immer als reine Information, die auch nicht geprüft werden sollte und schon gar nicht übernommen werden musste. Was die einzelnen Lernenden mit diesem vermittelten Wissen machten, blieb ihnen überlassen. Keine_r sollte dazu angeregt oder gar gezwungen werden, die eigene Lebensweise plötzlich danach auszurichten. Im Deutschkurs können und sollen Wissen und sogenannte kulturelle und nationale Werte „ausgehandelt“ werden (vgl. Heinemann 2018: 6), aber nicht die einen als richtig und die anderen als falsch vorgegeben werden.

Die neue explizite und obligatorische Wertevermittlung, die auf allen Niveaustufen von A1 bis B1 durchgeführt werden muss, sah die Mehrheit der Befragten dementsprechend eher kritisch. Sie beurteilen diese als nicht sinnvoll und nicht zielführend. Die Inhalte seien zwar an die Niveaustufen angepasst – es gibt für A1, A2 und B1 auch jeweils ein eigenes Curriculum – , aber dennoch sei es viel zu schwierig über Werte oder Ähnliches zu sprechen, geschweige denn die eigene Meinung ausdrücken zu können. Dafür fehlten in allen Kursen die notwendige Sprachkompetenz und vor allem das Ausdrucksvermögen. Ihre Forderung war daher, dass, wenn eine solche Vermittlung von Werte- und Orientierungswissen unbedingt stattfinden müsse, diese in einem anderen Rahmen zu organisieren, wo es mehr Zeit dafür gibt, und die zumindest teilweise auch in den jeweiligen Erstsprachen und von dafür ausgebildeten Trainer_innen abgehalten werden. Die Befragten sind mehrheitlich mit dieser neuen Funktion als Wertevermittler_in unzufrieden, fühlen sich in dieser Rolle nicht wohl und dafür auch nicht kompetent genug. Manchen war auch im Sinne Verena Plutzars (2010: 127) die „aufenthaltsrechtliche Funktion“, die sie innehaben, durchaus bewusst und unangenehm. Sie

empfinden diese Aufgabe als aufoktroziert, als etwas, zu dem sie mehr oder weniger gezwungen werden, wenn sie ihren Job behalten wollen.

Bis auf eine_n Deutschtrainer_in sahen alle aufgrund der zusätzlichen Wertevermittlung einen Zeit- und Relevanzverlust für andere Inhalte und Aktivitäten bzw. langwierigere Methoden, von denen sie persönlich überzeugt sind. Die bisher notwendige Prüfungsvorbereitung für das ÖSD-Zertifikat nahm auch immer einige Kurseinheiten und für den Spracherwerb kostbare Zeit in Anspruch, durch die neue Prüfung mit einem zusätzlichen Test werde man dafür aber noch länger brauchen. Es ist allgemein zu erkennen, dass die Tatsache, dass am Ende jedes Kurses eine Prüfung abgelegt werden muss – egal ob wie bisher eine reine Sprachprüfung oder neuerdings die neue Integrationsprüfung – die Trainer_innen in ihrer Unterrichtsgestaltung stark beeinflusst. Teilweise beeinträchtigt sie auch die Motivation der Kursteilnehmenden, wie von manchen erwähnt wurde. Die Prüfung stellt insofern die einschränkendste Vorgabe für die Verwirklichung des jeweiligen individuellen Unterrichts der einzelnen Trainer_innen dar. Vor allem bei jenen, die eine spezifische (universitäre) DaF/Z-Ausbildung haben, war die Unzufriedenheit enorm, weil sie durch diverse Vorschriften das Gelernte kaum umsetzen könnten. Diese äußerten sich allgemein auch zu den unterschiedlichsten Aspekten am kritischsten und fühlten sich am ehesten in ihrer Tätigkeit bevormundet:

[...] weil ich eben denke, dass ich die Sachen, die ich im Studium oder anderen Bereichen gelernt habe und früher im Kurs immer verwendet habe, nicht mehr verwenden kann, weil es jetzt nicht mehr so relevant ist. Also relevant immer noch, aber es ist halt nicht die einzige Sache, die ich mache, sondern es gibt jetzt eine total andere Rolle, die ich auch akzeptieren muss und unterrichten muss und ich kann meinen Unterricht auch nicht mehr so gestalten wie ich möchte, weil wir diese ganz genauen Vorgaben haben. (Interviewpartner_in D, Z804-811)

Den Aussagen konnte darüber hinaus entnommen werden, dass die Fokussierung auf die Prüfung am Ende auch daher rührt, dass die Erfolgsquoten entscheiden, welche Bildungsinstitute mit der Durchführung der vom AMS finanzierten Deutschkurse weiter beauftragt werden. Insofern liegt ein grundsätzlicher Beweis dafür vor, dass die erworbenen Sprachkompetenzen eigentlich irrelevant sind, solange ein vorgegebenes Testmodell gut genug angeeignet werden kann, um eine bestimmte Niveaustufe zu bestehen.

Die Mehrheit der interviewten Deutschtrainer_innen war der Ansicht, dass ein deutlicher Widerspruch zwischen dem tatsächlichen Lernen und Verinnerlichen dieses Werte- und Orientierungswissens und den noch nicht ausreichenden Kompetenzen in der Landessprache herrsche, um sich mit diesem tatsächlich in einer dafür angebrachten und notwendigen Weise auseinandersetzen zu können. Ein gewisser Widerspruch war dazu dann

allerdings in den Aussagen der Trainer_innen in Bezug auf deren methodische Vorgehensweise zu erkennen, da sie einerseits meinten, dass den meisten Kursteilnehmenden die für eine konkrete Auseinandersetzung geeigneten und notwendigen Redemittel und Sprachkompetenzen fehlten, andererseits mit diesen aber auf jeden Fall die Inhalte des Fragenkatalogs zum Werte- und Orientierungswissen besprechen und kritisch diskutieren wollen würden. Wie die tatsächliche Umsetzung in weiterer Folge vonstattengeht bzw. gehen wird, wäre eine interessante Frage für eine weitere Untersuchung nach Beendigung der eben angelaufenen Kurse.

8.2.3 Integrationsverständnis

Die Deutschtrainer_innen definierten in unterschiedlichen Häufigkeiten Integration als beidseitigen Prozess, als ein friedliches, reibungsloses und angenehmes Zusammenleben, ein Zurechtkommen in einem fremden Land, als Akzeptanz und Bereitschaft für Neues sowie ein Gefühl, Teil der Gesellschaft zu sein und einen Beitrag zu dieser zu leisten. Keinesfalls bedeute Integration, andere Lebensweisen oder Ansichten zu übernehmen. Von einer Person wurde auch angemerkt, dass es eine individuelle Entscheidung sei, ob man sich integriert fühlt oder nicht. Diese Aussage stimmt in gewisser Weise mit jener eines_r anderen Trainer_in überein, dass viele nach außen hin integriert wirken, es im Inneren aber eigentlich nicht sind.

Bei den jeweiligen Definitionsversuchen der interviewten Personen lässt sich ein vermehrtes Begriffsverständnis im Sinne Barkowskis (vgl. 2009: 16-17) beobachten, der Integration als „prozesshaften gesellschaftlichen Vorgang“ sieht, bei dem sich beide Gruppen, sowohl die neu zugewanderten Personen als auch die aufnehmende Gesellschaft einander annähern. Die Trainer_innen sprachen ebenso von einem wechselseitigen Prozess, in dem es nicht das Ziel sei, Parallelgesellschaften zu bilden: „[...] was ich meine, ist, es liegt nicht nur an den Migranten, dass wir ein schöneres Zusammenleben haben“ (Interviewpartner_in D, Z387-389). Mit dem Begriff Barkowskis (2006: 14) argumentierend, meinte ein_e Befragte_r, dass Integration keine „Einbahnstraße“ (Interviewpartner_in C, Z302) darstelle. Keine der genannten Definitionen entsprach letztendlich in irgendeiner Weise jener, die in der Politik vertreten wird und dem neuen Integrationsgesetz zumindest implizit innewohnt.

Diese erweckt eher den Eindruck, eine erfolgreiche Integration erschweren oder gar verhindern denn unterstützen zu wollen. Von einem_r Befragten wurde in diesem Zusammenhang auch explizit die Vermutung geäußert, dass die Integrationsprüfung – und das Gesetz im Allgemeinen – keine sprachlichen und integrativen Ziele verfolge, sondern den Integrationsprozess absichtlich erschwere, wenn nicht sogar verhindern wolle:

Und ich meine, diese Fragen, diese Werteprüfungen da, zielen, meiner Meinung nach, wie gesagt, nicht auf Integration ab, sondern was hier in der Politik verfolgt wird, jetzt schon seit geraumer Zeit schon, ist ja eigentlich nicht, dass die Leute jetzt hier bleiben, sondern dass sie wieder gehen und das spiegelt sich, meiner Meinung nach, auch in den Fragen wieder. (Interviewpartner_in C, Z579-584)

Die Regelung, dass sowohl die Sprach- als auch die Werteprüfung positiv bestanden werden müssen, um die Integrationsprüfung zu bestehen, scheint ein überzeugendes Indiz für diese Absicht zu sein. Kein_e Trainer_in – eine_r enthielt sich jeglicher politischen Aussage – sah Integration als Ziel des neuen Gesetzes und der neuen Prüfung.

Es herrschte unter den Befragten auch dahingehend Übereinstimmung, dass das Erlernen bzw. das Abprüfen der Inhalte des Fragenkatalogs nichts über die tatsächlichen Einstellungen und Sichtweisen sowie über den Grad der Integration aussagen könne. Selbst das Bestehen der Prüfung sei kein Nachweis, dass jemand tatsächlich integriert ist oder nach dem vermittelten Werte- und Orientierungswissen lebt. Ganz im Sinne von Berghold/Scheer (2008: 85), die argumentierten, dass es sich um ein reines Aneignen von Faktenwissen handle, das schnell wieder in Vergessenheit gerät, misstrauten auch manche Deutschtrainer_innen einer tatsächlichen Verinnerlichung allein durch ein positives Abschneiden bei der Prüfung. Auch Van Avermaet (2009, vgl. Plutzar 2010: 129) bezeichnete die Annahme, dass eine reine Testung von Normen und Werten darin resultiert, dass diese im Anschluss auch geteilt werden, als naiv.

Vor allem aber sei es fern von jeder Realität zu glauben, dass sich alle österreichischen Staatsbürger_innen daran hielten. Vieles, das in den Fragenkatalogen enthalten ist und als „nationaler“ Wert dargestellt wird, spiegelt sich so nicht in der gesamten Gesellschaft wider. Wenn man diesen Inhalten tatsächlich Glauben schenken würde, dürfte es beispielsweise keine geschlechtsspezifischen bzw. durch den sozialen Status bedingte Benachteiligungen oder Umweltverschmutzung mehr geben. Von den interviewten Trainer_innen – und laut Erzählungen auch von Teilnehmenden – wurde mehrheitlich angezweifelt, dass Frauen und Männer dasselbe verdienen und in allen Bereichen dieselben Chancen haben sowie dass alle Österreicher_innen ihren Müll trennen würden. Wie ein_e Befragte_r richtig anmerkte, das eine ist die Theorie, das andere die Praxis (vgl. Interviewpartner_in F, Z1029). Ein_e andere_r erwähnte in diesem Zusammenhang auch den Global Gender Gap, in dem sich Österreich 2017 nur auf Platz 57 eingefunden hat. Deutschland befand sich im Vergleich dazu auf Rang 12. (vgl. The Global Gender Gap Report 2017: 8)

Bei der Frage nach dem Stellenwert von Sprache im Integrationsprozess war die Mehrheit der Meinung von Esser (2006: 23), dass diese eine wichtige – vielleicht sogar die wichtigste – Rolle spiele, da sie für die Kommunikation notwendig sei. Nichtsdestotrotz waren alle fünf Befragten überzeugt, dass die Sprache nicht den alleinigen und entscheidenden Faktor

darstelle. Es werde schließlich auch kein C2-Zertifikat für den Staatsbürgerschaftserwerb verlangt. Und selbst wenn man dieses Niveau in der Landessprache erreicht, könne nicht von einer erfolgreichen Integration ausgegangen werden – zumindest nicht nach dem sozialwissenschaftlichen Verständnis und jenem der Deutschtrainer_innen. Sprachwissenschaftlich betrachtet funktioniert der Prozess außerdem genau umgekehrt: erst durch den Zugang zu Bildung und zum Arbeitsmarkt, wo soziale Kontakte aufgebaut werden und Kommunikation stattfindet, ist Spracherwerb überhaupt möglich. Daher können Deutschkenntnisse nicht als Voraussetzung für Teilhabe festgemacht werden. (vgl. Plutzar 2010: 127) In diesem Zusammenhang waren sich vier der fünf Befragten auch einig, dass die Teilnehmenden von selbst die Motivation hätten, Deutsch zu lernen, weil sie wüssten, dass Sprachkompetenzen notwendig sind, um sich in den Arbeitsmarkt integrieren zu können, vor allem wenn man ein bestimmtes Berufsziel anstrebt. Durch die gesetzlichen Vorgaben sowie den Zwang, in kürzester Zeit Deutsch zu erwerben, und den Druck, eine Prüfung bestehen zu müssen, würde aber den meisten diese Motivation in den Kursen recht schnell wieder genommen.

Jene drei Interviewpartner_innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, gaben anhand ihrer eigenen Person Beispiele an, um diese in der Politik oft vertretene Gleichstellung von Sprache und Integration zu widerlegen. Ein_e Trainer_in meinte, dass er_sie sich, obwohl er_sie Deutsch sehr gut beherrsche und es auch unterrichte, eigentlich in Österreich nicht integriert fühle. Ein_e andere_r gab wiederum an, dass er_sie sich nicht deswegen als integriert bezeichnen würde, weil er_sie die Landessprache perfekt kann, „sondern weil ich halt hier wohne und ich kann mit Leuten sprechen, das ist natürlich schön, aber auch wenn ich nicht so gut Deutsch sprechen würde als ich kann, wäre es auch nicht so furchtbar. Und deswegen werden ja auch, glaube ich, bei den Staatsbürgerschaftsanträgen und so etwas keine C2-Prüfungen vorausgesetzt“ (Interviewpartner_in D, Z487-491). Der_die dritte erzählte, dass er_sie es sich die Integration in Österreich viel leichter vorgestellt hätte, und dass es trotz ausgezeichneter Deutschkenntnisse nicht leicht war, sich zu integrieren, und er_sie deshalb aus eigener Erfahrung sagen kann, dass die Sprache nicht der alleinige und vor allem nicht entscheidende Faktor für eine erfolgreiche Integration ist: „Es war natürlich anders für mich als für die meisten Teilnehmer oder anderen Leute, weil ich ja auch Deutsch kann und das Sprachliche nie eine Barriere war (..), aber trotzdem war es auch nicht leicht“ (Interviewpartner_in F, Z320-322) Er_sie meinte in diesem Zusammenhang auch, dass er_sie genau durch diese eigenen Erfahrungen den Teilnehmenden ein Vorbild sein will und ihnen zeigen will, dass jeder eine Chance hat, etwas aus seinem Leben zu machen.

Der Deutschkurs könne also insofern einen Beitrag im Integrationsprozess leisten, da man sich darin eine gewisse Kommunikationsfähigkeit in der Landessprache erwerben sowie wichtige Informationen erfahren könne, was beides ein wichtiger Faktor für erfolgreiche Integration sei, aber dessen Besuch könne keine Garantie dafür sein. Und auch wenn darin nun eine zusätzliche explizite Vermittlung vermeintlicher österreichischer Werte dazukomme und eine Prüfung über diese erfolgreich abgelegt werde, könne, wie bereits erwähnt, nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass jemand integriert ist, bzw. dass jemand, der keinen Deutschkurs besucht oder die Prüfung nicht besteht, nicht integriert ist. Hier sei noch einmal Reich (2001: 42) zitiert, dessen Meinung sich auch in den meisten Aussagen der befragten Trainer_innen widerfindet: „Deutsch zu können ist nicht das Resultat einer einmaligen Lernanstrengung, sondern Produkt von integrativer Kommunikation. Institutionelle Lernangebote können den Erwerb von Deutschkenntnissen wirksam unterstützen, den Integrationsprozeß [sic!] selbst aber nicht ersetzen.“

8.2.4 Hegemoniekritische Positionierung

In den Aussagen der Befragten lässt sich bei der Mehrheit ein mehr oder weniger großes Bewusstsein für hegemoniale Strukturen erkennen. Manchen war völlig bewusst, dass sie in ihrer Funktion als Deutschtrainer_in im AMS-Kontext als Teil des Systems agieren, auch wenn sie dies eigentlich nicht wollten und prinzipiell gegen ebendieses sind. Ein_e Befragte_r war auch mit einigen in diesem Zusammenhang oft verwendeten Begrifflichkeiten vertraut und argumentierte beispielsweise bei der Frage nach der Darstellung der Zielgruppe in den Fragenkatalogen explizit mit dem von Edward Said geprägten Begriff „Othering“. Bei anderen konnte deren Wissen über vorhandene Machtstrukturen zumindest in deren Umgang mit Materialien, deren methodischen Vorgehensweisen, deren Positionierungen zum neuen Integrationsgesetz, zur derzeitigen Regierung und/oder den vorhandenen Vorgaben beobachtet werden. Die meisten Befragten lehnten eine explizite Wertevermittlung bzw. die Vermittlung der vorgegebenen Inhalte ab, weil sie sich nicht als „Instanz“ (Interviewpartner_in C, Z550) oder „Gesetzgeber“ (Interviewpartner_in C, Z551) sehen und diese Machtposition nicht einnehmen wollen, indem sie ihren Lernenden Dinge vorschreiben, die sie teilweise selbst als realitätsfern empfinden. Alleine schon durch das Erkennen einer Erschwerung durch das obligatorische Bestehen sowohl des Sprach- als auch des Werteteils in der Integrationsprüfung und das Bewusstsein, dass dadurch zukunfts- und lebensbestimmende Entscheidungen von ein paar Fragen abhängig gemacht werden, bestärken diese Annahme.

Die befragten Trainer_innen üben definitiv Kritik an vorhandenen Machtstrukturen – seien es solche, von denen sie selbst betroffen sind, oder jene, die an ihre Teilnehmenden gerichtet sind. Sie versuchen diese teilweise auch von innen aufzubrechen, indem sie für ihre Lernenden da sind und ihnen deutlich machen wollen, was Sache ist und ihnen Raum geben, sich selbst zu äußern, und ihnen Mut machen, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und sich nicht unterdrücken und diskriminieren zu lassen.

Aus der individuellen Freiheit der Kultur im modernen Verfassungsstaat folgt, daß [sic!] in ihm Kultur keine verbindlich vorgegebene kollektive Orientierungsgröße sein kann. In der Republik gibt es keine nationalen Religionen oder Kulturen, die für ihre Bürger verbindlich gemacht werden dürfen. Einem Deutschen, Franzosen oder Amerikaner eine bestimmte Religion oder Konfession als nationale Pflicht oder Eigenschaft vorzuschreiben, wäre ein Anschlag auf den Geist und die Bestimmungen ihrer Verfassungen. Die Kultur der [Österreicher_innen], der Bürger der [Republik Österreich], kann immer nur der gesamte und in sich sehr vielfältige Güterkorb der kulturellen Werte aller Staatsbürger sein. >Die< oder >eine< für alle verbindlich definierte [österreichische] Kultur kann es in einem Verfassungsstaat nicht geben. Soweit der Begriff der Nation mit kulturellen Überlieferungen und Werten verbunden wird, geschieht dies immer nur als selektive individuelle Entscheidung und Aneignung, die für die übrigen Bürger nicht zwingend verbindlich sind. Es bleibt den Bürgern [Österreich]s überlassen, ob sie deutsche oder englische Romane, den Koran oder die Bibel lesen, ob sie Bach oder Louis Armstrong hören, ob sie in ihrer Freizeit in Museen gehen oder Sport treiben und ihren Urlaub in [Österreich] oder im Ausland verbringen wollen. (Oberndörfer 2001: 19)

Diese Einstellung ist auch in der methodischen Umsetzung und der Materialauswahl bzw. im Umgang mit Materialien zu erkennen, bei der sich eine gewisse Distanz gegenüber den neuen verpflichtend zu unterrichtenden Inhalten beobachten lässt. Die Mehrheit möchte sich diesen durch kritische Diskussionen und Materialien annähern, die auch Gegenpositionen aufzeigen. Allgemein wird und wurde auch davor schon von vom ÖIF – dessen Nähe zur regierenden ÖVP wurde von einem_r Trainer_in auch explizit angesprochen wurde – zur Verfügung gestellten und mitgestalteten Lehrwerke und Arbeitsblättern Abstand genommen. Der Bundeskanzler, Sebastian Kurz, höchstpersönlich lächelt einem beim Aufschlagen von „Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich“ entgegen. Anstatt aber „othered subjects“ hervorzubringen, die sich mit ihren Schicksalen zufriedengeben, wollen sie die Teilnehmenden ihre eigene Meinung und ihre bisherigen Erfahrungen einbringen lassen und ihnen die Inhalte auf keinen Fall als gegebene Wahrheiten vermitteln, wo es nichts zu hinterfragen gibt. Schon gar nicht wollen sie bei ihnen den Eindruck erwecken, dass ihre bisherigen Lebensweisen und Ansichten falsch sind und sie diese verändern müssen. Nicht umsonst forderten auch viele, alle wichtigen Informationen in der Erstsprache zu vermitteln und nicht mit dem Spracherwerb zu verknüpfen. Alle befragten Trainer_innen gaben dementsprechend auch an, die Wertevermittlung auf ein Minimum zu reduzieren und soweit wie möglich in den Deutschunterricht zu integrieren und empfanden es nicht als ihre Aufgabe, explizit Werte zu vermitteln.

[...] ich werde es den Teilnehmern auch sicher kritisch vermitteln. Also ich werde ihnen sagen, dass das etwas ist, was leider von der Politik beschlossen wurde, dass ich dem selbst auch kritisch gegenüberstehe, dass wir es aber leider am Ende machen müssen, weil ihr die Prüfung darin machen müsst, und ich werde auf jeden Fall diese ganzen Sachen kritisch mit ihnen durch diskutieren. (Interviewpartner_in C, Z222-227)

Eine Distanzierung von den vorhandenen hegemonialen Strukturen ist auch in der Tatsache ersichtlich, dass für alle die Vorstellung, dass Kolleg_innen aufgrund der verpflichtenden Wertevermittlung bzw. aufgrund des Zwecks ebendieser ihren Job als Trainer_in zumindest in diesem Kontext kündigen könnten, einleuchtend war. Die Befragten gaben allgemein aus unterschiedlichen Gründen eine Unzufriedenheit mit ihrer Tätigkeit unter den aktuellen Gegebenheiten an. Diese hat nicht notwendigerweise mit der neuen Wertevermittlung und Integrationsprüfung zu tun, aber dennoch hauptsächlich mit zusätzlichen Aufgaben, die übernommen werden müssen. Zwei der Befragten gaben auch dezidiert zu, mit dem Gedanken, den Job hinzuwerfen, gespielt zu haben. Letztendlich räumten manche aber ein, dass eine Veränderung des vorherrschenden Systems und der geltenden Vorgaben durch den Widerstand von Trainer_innen allein nicht zielführend wäre. Um tatsächlich etwas bewegen zu können, müssten über die Lehrkräfte hinaus auch die betroffenen Institute und Bildungsträger Druck ausüben. Ohne Solidarisierung der Kursträger, die derzeit eher als verlängerter Arm des staatlichen Migrationsregimes fungieren anstatt wirkliche Räume für Bildung zu schaffen, wird Widerstand somit eher als zwecklos angesehen. Hier war in gewisser Weise auch eine klassische „Was soll ich schon alleine bewirken“-Mentalität ersichtlich, die leider auch in Bezug auf andere Problemlagen immer wieder in der Gesellschaft zu beobachten ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei vier der fünf interviewten Deutschtrainer_innen – bei drei sehr explizit, bei einem_r weniger – in Bezug auf das neue Integrationsgesetz eine deutliche hegemoniekritische Positionierung festzustellen war und zumindest manche Dinge im integrationspolitischen Kontext hinterfragt wurden. Bei diesen ist auch davon auszugehen, dass sie sich der parteipolitischen Perspektiven, die sich in diesen Maßnahmen wiederfinden, bewusst sind, wie beispielsweise die Aussage, sich für die Ideologien des ÖVP-nahen ÖIFs instrumentalisiert zu fühlen (vgl. Interviewpartner_in B, Z228-230) deutlich macht. Die Annahme von Alisha Heinemann, dass Deutschkurse in dieser Hinsicht einen Teil eines autoritären Migrationsregimes darstellen und ein verstecktes Ziel verfolgen (vgl. Heinemann 2018: 2), würde, den jeweiligen Aussagen zufolge, zumindest von drei der fünf interviewten Personen bestätigt werden.

Nur ein_e Befragte_r agierte komplett apolitisch und erweckte eher den Anschein die hegemonialen Strukturen, die nicht ihn persönlich betreffen, mitzutragen und diese auch nicht hinterfragen zu wollen. Er_Sie erkannte in der neuen Wertevermittlung und der neuen Integrationsprüfung keinerlei problematische Aspekte, weder für sich in der Unterrichtsgestaltung noch für die Teilnehmenden und ihre Zukunft. Auch an der geteilten Erfahrung mit der Wertevermittlung ließ sich gut erkennen, dass er die zur Verfügung gestellten Materialien unhinterfragt verwendet und die darin vorgegebenen Inhalte unreflektiert weitergibt bzw., wie das genannte Beispiel „Wer grüßt zuerst?“ zeigte, sich selbst die „richtige“ Lösung erklären lässt. Natürlich kann und soll ihm_ihr hier nichts unterstellt werden. Dennoch lassen manche Aussagen einen eher paternalistischen Zugang erkennen. Der_die Deutschtrainer_in gab auch selbst zu, einen eher altmodischen Unterrichtsstil zu verfolgen und jegliche neuere Methoden abzulehnen. Andererseits ließ auch diese_r Interviewpartner_in in seinen_ihren Ausführungen eine gewisse soziale Ader erkennen, indem auch er_sie die Wichtigkeit von Empathiefähigkeit und die Unterstützung der Lernenden über den Spracherwerb hinaus nannte. Vielleicht ist er_sie durch die lange Erfahrung sowohl als Trainer_in als auch als Prüfer_in schon ein wenig abgehärtet und betrachtet die Dinge einfach in seiner_ihrer Sichtweise realistisch oder er_sie hat die Hoffnung auf Verbesserungen bereits aufgegeben. Außerdem muss man auch berücksichtigen, dass die Person selbst sehr negative, politisch motivierte Erfahrungen in seinem_ihrem Herkunftsland gemacht hat, womit er_sie auch sein politisches Desinteresse begründet hatte. Nichtsdestotrotz widerspricht dieses politische Desinteresse gänzlich der Forderung von Thomas Fritz (2010), dass Lehrende über den aktuellen Integrationsdiskurs Bescheid wissen und sich selbst darüber bewusst sein sollten, welches politische Verständnis sie in ihrem Unterricht vertreten. Auch Verena Plutzar (2007) verlangt von den Trainer_innen ein politisches Bewusstsein, da – wie ein_e andere_r Befragte auch anmerkte – Sprache immer etwas mit Politik zu tun habe.

Aus hegemoniekritischer Perspektive lässt sich zudem noch erkennen, dass durch die obligatorische Vermittlung von sogenannten „Werten“ zumindest implizit eine Wertung der Zielgruppe entsteht, die ebenso von der Mehrheit der Befragten durchschaut wurde. Die meisten Befragten erkannten das „Othering“ der Lernenden, die Unterstellung der Unwissenheit und deren Erniedrigung. Hier gab es eine Übereinstimmung mit Thomas Fritz (2017: 2), der in den Materialien ebenfalls eine Stereotypisierung der Geflüchteten als Menschen, die Werte nicht kennen und diese unbedingt lernen müssen“ feststellt. Es war klar ersichtlich, dass sie die Unterscheidung in „Wir“ und „die Anderen“ nicht mittragen und teilweise auch nicht verstehen können. Ganz im Gegenteil, die meisten der interviewten Deutschtrainer_innen erweckten den

Eindruck, dass sie in Richtung einer – in den Worten Alisha Heinemanns – „emanzipatorischen und gegen-hegemonialen Pädagogik“ (Heinemann 2018: 16) gehen und ihre Teilnehmenden zu mündigen und kritischen Subjekten machen wollen. Diskussionswürdig bleibt nichtsdestotrotz, ob sie nicht durch ihre weitere Tätigkeit unter den gegebenen Rahmenbedingungen und die – wenn auch kritische – Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben, nicht dennoch zumindest unbewusst das Migrationsregime unterstützen und einen ideologischen Common Sense weitergeben, da schon die Meinung überwog, die Rolle in gewisser Weise akzeptieren zu müssen und keine wirklich Wahl zu haben. Bei der Frage, wie Normen und Regeln vermittelt werden, sind die Trainer_innen nichtsdestotrotz bereits auf einem guten Weg, sich den hegemonialen Strukturen in gewisser Weise zu widersetzen. Bei jener, welche Art von Normen und Regeln vermittelt werden, spielen sie noch zu sehr im Machtspiel mit, indem sie die Inhalte an sich sehr wohl weitergeben und, zum Beispiel, auch zugeben, dass gerade bei niedrigen Niveaus von einem „teaching to the test“ nicht gänzlich abgesehen werden kann. Natürlich muss man auch immer den finanziellen Aspekt mitbedenken, der in den meisten Fällen für die Beibehaltung des Jobs spricht.

Ohne Zweifel kann als abschließendes Statement gesagt werden, dass es unter den derzeitigen Rahmenbedingungen, die angeblich zur Integration beitragen sollen, keine bzw. nur mangelhaft Zeit für etwas gibt, das eigentlich ausreichend Zeit braucht, nämlich sowohl für den Spracherwerb als auch für die Integration. Beides funktioniert prozesshaft und läuft individuell verschieden ab und kann daher auch durch keine Vorgaben und Gesetze beschleunigt werden.

9 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

An den im Rahmen dieser Masterarbeit erhobenen Daten ist durchaus zu erkennen, dass eine erfolgreiche Integration den Migrant_innen Leistungen abverlangt, allerdings nicht in dem Sinne, wie es das der österreichischen Integrationspolitik zugrundeliegende Prinzip „Integration durch Leistung“ fordert. Dass eine gewisse Kommunikationsfähigkeit in der Landessprache sowie ein Basiswissen verfassungsrechtlicher Grundprinzipien und über in der Gesellschaft vorhandene Wertorientierungen eine erfolgreiche Integration unterstützen können, lässt sich an den Aussagen der interviewten Deutschtrainer_innen mehrheitlich herauslesen. Sowohl an der Theorie als auch an den empirischen Befunden lässt sich aber ebenfalls erkennen, dass diese Kompetenzen nicht als Voraussetzung für Integration gesehen werden dürfen und dementsprechend auch nicht verlangt werden kann, diese in einer unrealistischen Zeitvorgabe zu erlernen, sondern dass der Erwerb sowohl des Deutschen als auch des soziokulturellen Wissens nur durch Kontakte in und mit der Mehrheitsbevölkerung stattfinden kann. Vor allem das Abprüfen von sogenannten „Werten“ ist ein Widerspruch in sich, da jeder seine eigenen Werte definiert und je nach Lebenslage verändert. Sie geben, wie an diversen Wertestudien und Definitionsversuchen ersichtlich, einen enorm großen Interpretationsspielraum. Daher ergibt das Testen von solchen persönlichen Einstellungen einfach keinen Sinn.

Verfolgt man allerdings die Entwicklung der österreichischen Integrationspolitik blieb und bleibt den Zuwander_innen oft nichts anderes übrig als sich anzupassen, um akzeptiert zu werden. Auch wenn schlechte Kenntnisse in der Landessprache und auch die Nicht-Erfüllung oder Ablehnung mancher gesellschaftlichen Normen oder Werte potentielle Integrationshindernisse darstellen, dürfen diese keinesfalls als Indikator für mangelnde Integrationsbereitschaft angesehen und interpretiert werden. Den zugewanderten Personen fehlt es oft schlicht an Zeit und/oder Möglichkeiten, um in für sie angemessener Weise Deutsch zu lernen bzw. auch den notwendigen Kontakten mit der aufnehmenden Bevölkerung, um überhaupt mit gewissen gesellschaftlichen Konventionen in Berührung zu kommen und diese verstehen zu können. Die wichtigsten Integrationshindernisse liegen nicht, wie oft von politischer und medialer Seite dargestellt, bei den Migrant_innen, sondern in den restriktiven Rahmenbedingungen, die seit Jahrzehnten in Österreich vorherrschen. (vgl. Bauböck 2001: 21)

Die Übernahme der Sprache des Aufnahmelandes, die Angleichung sozial und kulturell geprägter Verhaltensweisen an die Mehrheitsgesellschaft und Vermischung sind in Einwanderungsgesellschaften meist ein mehrere Generationen dauernder komplexer Prozess. Integrationsprozesse [sic!] können nur in sehr begrenztem Maße beeinflusst [sic!] werden. Für das Zusammenleben in multiethnischen und multikulturellen Einwanderungsgesellschaften müssen langfristige Konzepte maßgeblich sein. Zeitlich

kurzfristige Perspektiven und Postulate für Integration, noch dazu im Sinne einer >Einschmelzung< der Zuwanderer in die einheimische Mehrheit, verstärken negative Einstellungen zu Fremden und hemmen ihre staatsbürgerliche Integration. Sie blockieren gerade auch innerhalb der zugewanderten Minderheiten eine freiwillige evolutionäre Eingliederung. Nach jahrzehntelangem Nichtinteresse an der politischen Integration ethnischer Minderheiten in [Österreich] durch das >Gastarbeiter<-Modell darf letzteren nunmehr heute nicht unterstellt werden, sei seien weder willens noch fähig, sich in die Gesellschaft Deutschlands einzugliedern. (Oberndörfer 2001: 21)

Auch mit dem neuen im Oktober 2017 in Kraft getretenen Integrationsgesetz hat sich an diesen nichts verbessert. Im Gegenteil es ist eine weitere Hürde, die den Integrationsprozess enorm erschwert. Nach wie vor gibt es zu wenig Kurse und jene, die es gibt, sind einerseits zu kurz, um die vorgegebenen Deutschkompetenzen zu erreichen, und andererseits entsprechen die darin gegebenen Umstände – zum Teil mangelhaft ausgebildete und schlecht bezahlte Lehrkräfte, heterogene Lernendengruppen, etc. – nicht den Voraussetzungen, um den Spracherwerb bestmöglich zu fördern. Hinzu kommt noch, dass der regierungsnahe ÖIF ab sofort auch eine Monopolstellung in der Abwicklung der Integrationsprüfungen und der Zertifizierung von Bildungsinstituten, die Deutsch- und Integrationskurse anbieten (dürfen), innehat. Und ab September 2018 setzt sich diese restriktive, segregierende, hegemoniale Politik mit der Einführung von Deutschförderklassen auch im Schulkontext fort, indem ab diesem Zeitpunkt bereits bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache ein offenkundiges *Othering* betrieben wird, indem diese von der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen werden und ihnen der für den Deutschwerb notwendige Kontakt mit deutschsprechenden Gleichaltrigen, die eigentlich als Sprachvorbilder für sie fungieren sollten, untersagt wird. In Anbetracht dieser Entwicklung lässt sich erkennen, dass Sprache nach wie vor als Hauptdifferenzmerkmal und primärer Ausschlussfaktor verwendet wird. Trotz Erweiterung um „Werte“ trifft dies auch nach wie vor auf die Erwachsenenbildung zu.

Die dieser Masterarbeit zugrunde liegende Forschungsfrage, wie Deutschtrainer_innen die für die neue Integrationsprüfung zu vermittelnden Werteinhalte wahrnehmen und welchen Einfluss ihre Einstellung dazu auf ihre Vermittlungsmethode hat, kann folgendermaßen beantwortet werden: Die befragten Trainer_innen stehen dem in den Fragenkatalogen enthaltenen Werte- und Orientierungswissen mehrheitlich kritisch gegenüber. Sie empfinden die Inhalte als idealisierend und teilweise realitätsfern. Die Zielgruppe wird darin außerdem infantilisiert und erniedrigt, da ihr Unwissenheit in Bezug auf grundlegende Normen und Prinzipien unterstellt wird. Je kritischer die interviewten Personen der Integrationsprüfung und den dafür vorhandenen Fragenkatalogen, Lehrwerken, etc. eingestellt waren, umso mehr tendierten sie in Richtung eines Einsatzes von eigenen Materialien und auch prinzipiell wurde

eher eine Ablehnung und offene Kritik an der derzeitigen Regierung und an dieser nahestehenden ÖIF, der auch die Lehrmaterialien für die Integrationskurse zur Verfügung stellt, geäußert. Die kritischsten Auseinandersetzungen und auch die begrifflich am versiertesten Aussagen kamen von jenen Deutschtrainer_innen, die über eine DaF/Z-Ausbildung im universitären Rahmen verfügten. Dieser Aspekt wird deshalb hervorgehoben, da auch jene_r Befragte, der_die als einzige_r die neue Wertevermittlung zur Gänze als nicht problematisch einschätzte, eine DaF/Z-Weiterbildung abgeschlossen hat, aber eben nicht an der Universität. Es konnte auch kein Unterschied bei den Ergebnissen dahingehend festgestellt werden, ob sich die Proband_innen die Selbstdefinition „Person mit Migrationshintergrund“ zuschrieben oder nicht. Die Erstsprachen bzw. ob Deutsch die Erst-, Zweit oder eine Fremdsprache ist, hatten ebenfalls keinen relevanten Einfluss auf die Aussagen. Insofern ist davon auszugehen, dass die persönlichen Erfahrungen und subjektiven Empfindungen als einzig relevantes Differenzierungskriterium in diesem Zusammenhang argumentierbar sind.

Als durchaus positives Fazit kann die Tatsache angeführt werden, dass die befragten Deutschtrainer_innen – mit eben erwähnter Ausnahme – zumindest den Anschein erweckt haben, dass sie politisch motivierte Vorschriften nicht einfach akzeptieren und diese kritisch hinterfragen, sowie versuchen, das in ihrer Position bestmögliche dahingehend zu tun, um die vorhandenen und teilweise auch erkannten hegemonialen Strukturen zu umgehen bzw. so damit umzugehen, dass sie diese mit ihrem Gewissen und ihren eigenen Werten vereinbaren können. Denn Sprachunterricht ist nicht nur Unterricht in Sprache und Kultur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden, weil auch diese lernen müssen, die eigene Sprache, das eigene Wert- und Normsystem und die eigene Kultur zu durchschauen und zu hinterfragen, um überhaupt eine Lehrfähigkeit zu erreichen. (vgl. Edelhoff 1983: 9) Wie die Ergebnisse zeigen, scheinen die meisten Trainer_innen, die im Rahmen dieser Arbeit befragt wurden, diese These zumindest ansatzweise auch in ihrem Tun zu bestätigen. Als für sie persönlich wichtige Werte, die sie in ihren Kursen versuchen zu leben und zu vermitteln, wurden dementsprechend den Inhalten der Integrationsprüfung diametral entgegenstehende Dinge wie Toleranz, Akzeptanz, Respekt, Anti-Diskriminierung und Menschenrechte genannt, die der darin präsentierten partikularistischen Wertdarlegung widersprechen.

Die These von Verena Plutzar (2007: 11) einerseits, dass das aktuelle Bildungssystem nicht integrationsfördernd, sondern -hemmend ist, und andererseits jenen von Fritz. (vgl. 2018: 8), dass es an der Erwachsenenbildung liegt, eine klare und politisch kritische Haltung zu beziehen, die nationalistische Ideen strikt ablehnt, sowie dass sich auch die Institutionen

einsetzen müss(t)en, dass ihre Trainer_innen nicht die Rolle als Wertevermittler_innen aufgezwungen wird, spiegeln sich ebenfalls in den Ergebnissen wider.

Leider muss aber aus hegemoniekritischer Sicht auch angemerkt werden, dass in Anlehnung an die Annahme von Heinemann (2018: 2), im Endeffekt die gewollte Verschärfung und die implizit mit dem Integrationsgesetz verfolgten Ziele trotz kritischer Sichtweisen der befragten Deutschtrainer_innen und deren Versuch, ihr eigenes Ding zu machen, so nicht aufzuhalten ist. Sie nehmen nichtsdestotrotz eine mitwirkende Funktion an dieser „hidden agenda“ ein, auch wenn sie dies nicht absichtlich tun und eigentlich auch gar nicht möchten. In diesem Zusammenhang ist die Antwort jeder einzelnen Lehrkraft auf folgende Frage entscheidend: „Ist die Erwachsenenbildung in Österreich eine „Benimm Schule“ für „unzivilisierte Geflüchtete“ oder ein Ort der politisch bewussten, emanzipatorischen Bildung, die sich vor allem durch eine Begegnung auf Augenhöhe, Diskursivität und eine klare humanistische Haltung auszeichnet?“ (Fritz 2017: 8) Durch die Tatsache, dass von der Mehrheit der befragten Deutschtrainer_innen Kritik geübt wurde, durch die die Chance auf Veränderung überhaupt erst auf den Weg gebracht werden kann, und die durchaus zu erkennende Tendenz zu einer kritischen und emanzipatorischen Bildung, bleibt letztendlich ein Hoffnungsschimmer für eine Entwicklung in die richtige Richtung erhalten.

Aufgrund dessen, dass von den Deutschtrainer_innen oft ein kritischer Zugang in Bezug auf die Wertevermittlung genannt wurde, wäre es für weitere Untersuchungen interessant herauszufinden, wie sehr in deren Rahmen bzw. deren Umgehungsversuche beispielsweise kulturreflexives Lernen oder selbstermächtigender Unterricht als Methode eingesetzt werden kann bzw. wird. Es würden sich außerdem auch weitere Forschungsarbeiten zum Konzept der „Wertebildung“ von Krassimir Stojanov (2018) anbieten, das sich klar von der im politischen Diskurs propagierten „Wertevermittlung“ abgrenzen will, für eine dialogisch-begriffliche Artikulation und Transformation von Werten steht und das Praktizieren von demokratischen Prinzipien sowie wechselseitige Anerkennung fördern möchte. Das Ziel dabei ist eine diskursive Inklusion statt der aktuell geforderten und praktizierten kulturellen Integration. Allgemein wären weitere Untersuchungen zur Umsetzung und Wirkung des Integrationsgesetzes 2017 sehr wünschenswert.

Zuletzt bleibt nach wie vor die Frage offen, wie und woran Integration gemessen werden soll bzw. ob sie überhaupt gemessen werden kann. So wie Werte etwas Individuelles sind, ist auch das Empfinden, ob man integriert ist oder nicht, ein subjektives und kein Zustand,

der von der Politik oder der Aufnahme-gesellschaft bewertet oder gar durch eine Prüfung nachgewiesen werden kann.

10 Literaturverzeichnis

- Bade, Klaus J. (Hrsg.) 2001. *Integration und Illegalität in Deutschland. Rat für Migration. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)*, Universität Osnabrück.
- Barkowski, Hans. 2009. *Integration und Sprache(n). Voraussetzungen und Grenzen der Unterstützung von Integrationsprozessen in Einwanderungsgesellschaften durch Angebote zur Förderung des Zweitsprachenerwerbs der Immigrant/inn/en*, In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). 2009, S. 13-28.
- Barkowski, Hans/ Hanisch, Ulrike/Kumm, Sigrid. 1980. *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*, Königstein.
- Bauböck, Rainer. 2001. *Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt. Grundsätze für die Integration von Einwanderern*, In: Volf/Bauböck 2001, S. 11-41.
- Beil, Brigitte. 1996. *Gutes Kind, böses Kind. Warum brauchen Kinder Werte*. Deutscher Taschenbuchverlag: München.
- Berghold, Alexander/Scheer, Maria. 2008. *Test bestanden – integriert? Eine Alternative zum bestehenden Staatsbürgerschaftstestmodell*, In: ÖDaF-Mitteilungen 2008/8, S.82-95.
- Boeckmann, Klaus-Börge. 2016. *MARILLE – ein Projekt zur Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht*, In: Drumbly, Hans/de Carvalho, Geraldo/Klinner, Jörg (Hrsg.). IDT 2013 Band 8 – Sektionen G1, G2, G3, G4, G5. Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt, Bozen/ Bolzano: University Press, S. 187–200.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo. 2016. *Inhaltsanalyse*, In: Caspari et al. 2016, S. 256-268.
- Caspari, Daniela. 2016. *Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung*, In: Caspari et al. 2016, S.7-21.
- Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.). 2016. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Çinar, Dilek. 2007. *Integration vor Einbürgerung: die Staatsbürgerschaftsrechtsnovelle 2005*, In: Fassmann. 2007, S. 41-46.
- de Cillia, Rudolf. 2001. *Sprich wie wir, dann gehörst du zu uns? Sprachenpolitik zwischen Mehrsprachigkeit und Assimilation*, In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2001, S. 4-23.
- de Cillia, Rudolf. 2007. *Sprachförderung*, In: In: Fassmann. 2007, S. 251-257.
- de Cillia, Rudolf/Dorostkar, Niku. 2013. *Integration und/durch Sprache*, In: Dahlvik et al, S. 143-162.
- Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix/Settinieri, Julia. 2014. *Befragung*, In: Settinieri et al. 2014, S. 103-122.

- Dahlvik, Julia/Reinprecht, Christoph/Sievers, Wiebke (Hrsg.). 2013. *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 2/2013*. V&R unipress.
- Demmig, Silvia. 2003. *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung*. München: Iudicium Verlag.
- Edelhoff, Christoph. 1983. *Vorbemerkung aus der Perspektive der Lehrerfortbildung*, In: Arabin, Lothar/Kilian, Volker (Hrsg.). *Deutsch in der Weiterbildung. orientieren – verstehen – verständigen*, München: Lexika Verlag, S. 9-10.
- Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main u.a.: Campus-Verlag.
- Fassmann, Heinz. 2007. *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Keupp, Heiner/ von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan. 1995². *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim : Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Flick, Uwe. 1995². *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*, In: Flick et al. 1995², S. 147-173.
- Flick, Uwe. 2017⁸. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Friesl, Christian/Polak, Regina/Hamachers-Zuba, Ursula (Hrsg.). 2009. *Die Österreicherinnen. Wertewandel 1990 – 2008*. Wien: Czernin Verlag.
- Fritz, Thomas. 2010. *Wie politisch ist das DaZ (Sprachen) unterrichten???* (k)eine Polemik, In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2010, S. 11-18.
- Gatt, Sabine. 2013. *Sprachenpolitik politisch kommuniziert: Symbolische Instrumentalisierung zwischen Exklusion und Inklusion*, In: Dahlvik et al, S. 163-180.
- Gächter, August. 2000. *Ausländerpolitik seit dem Zweiten Weltkrieg zwischen Assimilation und Ausgrenzung*, In: Stubkjaer, Flemming Talbo. 2000. *Österreich. Kultur und Identität – heute und vor 100 Jahren*. Odense: University Press, S. 107-127.
- Geisen, Thomas. 2010. *Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas*, In: Mecheril, Paul. 2010, S. 13-34.
- Giesecke, Hermann. 2007. *Gute Lehrer – schlechte Lehrer*, In: Óhidy et al, S. 127-134.
- Götzelmann, Andrea. 2010. *Die Rolle staatlicher AkteurInnen in der österreichischen Integrationspolitik*, In: Langthaler, Herbert (Hrsg.). 2010, S. 181-208.
- Grossberg, L. 2005. *History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies*. In: Morley, D./Chen, K.-H. (Hrsg.) *Stuart hall. Critical dialogues in cultural studies*. New York/ London: Routledge, S. 151–173.

- Hartkopf, Dorothea. 2010. *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Heinemann, Alisha. 2014. *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Helfferrich, Cornelia. 2009³. *Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hobsbawm, Eric. (2007. *Globalisation, Democracy and Terrorism*. London: Abacus.
- Hopf, Christel. 1995². *Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick*, In: Flick et al, S. 177-182.
- Joas, Hans/Wiegandt, Klaus. 2005. *Die kulturellen Werte Europas*. Frankfurt/M.
- Joas, Hans. 2010. *Der Mensch muss uns heilig sein*, In: Die Zeit, 22. Dezember 2010, S.49-50.
- Jawhari, Reinhold. 2001. „Gastarbeiterproblem“, „Ausländer-raus-Gesetz“ und „Überfremdungsbescheid“. *Über den Zusammenhang zwischen öffentlichen Diskurs, Gesetzgebung und Vollziehung*, In: Der Donauraum, Band 41, Heft 31, S. 118-127.
- Kaufmann, Susan. 2010. *Curriculumentwicklung und Lehrziele DaZ in der Erwachsenenbildung: Integrationskurse*, In: Krumm et al. 2010, S. 1096-1105.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann. 1999. *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2003. *Vom Sprachkurs zur Integration? Über den komplexen Zusammenhang von Sprachenlernen und dem Zusammenleben mit sprachlichen und kulturellen Minderheiten*, In: Krumm, Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.). 2003. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 6/2002. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht. Innsbruck: Studien Verlag, S. 183-200.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). 2009. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 12/2009. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia. (Hrsg.). 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter.
- Kruse, Jan. 2015². *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2010³. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langthaler, Herbert (Hrsg.). 2010. *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck: Studien Verlag.

- Legutke, Michael K./Schramm, Karen. 2016. *Forschungsethik*, In: Caspari et al. 2016, S. 108-117.
- Lenke Kocsis, Fábiánné. 2007. *Persönlichkeit – Handlungsorientierung – Kompetenzen. Subjekt- und handlungsorientierte Lernformen im Pädagogikstudium an der Universität Szent István*, In: Óhidy et al. 2007, S. 219-231.
- Mackey, Alison/Gass, Susan M. 2005. *Issues Related to Data Gathering*, In: Second Language Research. Methodology and Design. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 25-42.
- Mackey, Alison/Gass, Susan M. 2005. *Second Language Research. Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandry, Christof. 2011. *Werte und Religion im Europäischen Wertediskurs*, In: Polak, Regina (Hrsg.). 2011. *Zukunft, Werte, Europa. Die europäische Wertestudie 1990-2010; Österreich im Vergleich*, Wien, S. 63-78.
- Mayrhofer, Bernadette. 2010. *Folgen der derzeitigen Sprachenpolitik in Österreich am Beispiel der Integrationsvereinbarung*, In: ÖDaF-Mitteilungen Heft 2/2010, S. 45-52.
- Mayring, Philipp. 2016⁶. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2007. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim.
- Mayring, Philipp. 2008. *Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse*, In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim: Beltz, S.7-9.
- Mayring, Philipp. 2002⁵. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp. 1995². *Qualitative Inhaltsanalyse*, In: Flick et al. 1995², S.209-213.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María de Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus. 2010. *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (Hrsg.). 2010. *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, Münster: Waxmann.
- Neubert, Stefan / Roth, Hans-Joachim / Yildiz, Erol. 2008². *Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept*, In: Stefan Neubert/Hans-Joachim Roth/Erol Yildiz (Hrsg.). *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-32.
- McNamara, Tim. 2005. *21st Century Shibboleth: Language Tests, Identity and Intergroup Conflict*, In: Language Policy 4/4, S. 351-370.

- Mourão Permoser, Julia. 2012. *Civic Integration as Symbolic Politics. Insights from Austria*, In: *European Journal of Migration and Law* 14, S. 173-198.
- Nahalka. 1998. *A tanulás* In: (Falus Iván szerk.): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Óhidy, Andrea/Terhart, Ewald/Zsolnai, József (Hrsg.). 2007. *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberndörfer, Dieter. 2001. *Integration der Ausländer in den demokratischen Verfassungsstaat. Ziele und Aufgaben*, In: *Bade*. 2001, S. 11-31.
- ÖIF. 2017. *Meine Integration in Österreich. Fragen zu Werte- und Orientierungswissen. A1*
- ÖIF. 2017. *Meine Integration in Österreich. Fragen zu Werte- und Orientierungswissen. A2*
- ÖIF. 2017. *Meine Integration in Österreich. Fragen zu Werte- und Orientierungswissen. B1*
- Perchinig, Bernhard. 2010a. *Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch?*, In: *Langthaler, Herbert* (Hrsg.), S. 13-31.
- Plutzar, Verena. 2007. *Lernen der Zweitsprache – Lernen in der Zweitsprache – Herausforderungen für Unterrichtende*, In: *Deutsch als Zweitsprache* 3/2007, S. 9-15.
- Plutzar, Verena. 2010. *Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration*, In: *Langthaler, Herbert* (Hrsg.), S. 123-142.
- Polak, Regina. 2011. *Grundlagen und Situierung des Diskurses*, In: *Polak, Regina* (Hrsg.). 2011. *Zukunft, Werte, Europa. Die europäische Wertestudie 1990-2010. Österreich im Vergleich*, Wien; S. 23-62.
- Polak, Regina (Hrsg.). 2011. *Zukunft, Werte, Europa. Die europäische Wertestudie 1990-2010; Österreich im Vergleich*, Wien.
- Ramsenthaler, Christina. 2013. *Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“*, In: *Schnell et al* (Hrsg.). 2013. *Der Patient am Lebensende. Palliative Care und Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 23-42.
- Reich, Hans H. 2001. *Sprache und Integration*, In: *Bade, Klaus J.* (Hrsg.), S. 41-50.
- Riemer, Claudia. 2016. *Befragung*, In: *Caspari et al.*, S. 155-181.
- Salgado, Rubia. 2016. *Kulturelle Bildung und das Erlernen der Mehrheitssprache in Zeiten der (expliziten) Wertevermittlung*, In: *Ziese, Maren/Gritschke, Caroline* (Hrsg.). 2016. *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Transcript Verlag, S. 296-303.
- Schmelter, Lars. 2014. *Gütekriterien*, In: *Settinieri et al.*, S. 33-45.

Schmidinger, Thomas. 2010. *Migration und Integration*, In: Langthaler, Herbert (Hrsg.), S. - 33-41.

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

Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.). 2014. *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Der Standard. Deutschkurse für Flüchtlinge: Es fehlt an Lehrern, Dienstag, 9. Mai 2017, S. 9.

Stojanov, Krassimir. 2018. *Gemeinsame Wertebildung statt Wertevermittlung an MigrantInnen*, Vortrag im Rahmen der 21. Grazer Tagung Deutsch als Fremd-/Zweitsprache und Sprachdidaktik, 29.-30.06. 2018.

Van Avermaet, Piet. 2009. *Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship*, In: Hogan-Brun, Gabrielle/Mar-Molinero, Clare/Stevenson, Patrick, a.a.O., S.45-60.

Vogl, Matthias. 2007. *Die jüngere Entwicklung im Bereich des Asyl- und Fremdenrechts*, In: Fassmann. 2007, S. 19-41.

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

Witte, Arnd/Harden, Theo. 2010. *Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache*, In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.). 2010, S. 1324-1340.

Internetquellen:

BMEIA - Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. 2018a. *Integrationsgesetz*, unter: <https://www.bmeia.gv.at/integration/integrationsgesetz/> (Stand: 20.06.2018)

BMEIA - Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. 2018b. *Integration in Österreich*, unter: <https://www.bmeia.gv.at/integration/> (Stand: 21.06.2018)

BMEIA - Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. 2017. *Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Integrationsgesetz – IntG)*, unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsgesetz/BGB LA_2017_I_68.pdf (Stand: 20.06.2018)

BMEIA (Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres). 2016. *Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs. Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln*, unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Wertebroschuere_Lernunterlage.pdf (Stand 29.06.2018)

BMEIA - Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. 2015. *50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten*, unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf (Stand: 01.11.2017)

BMI – Bundesministerium für Inneres. 2016. *Integrationspaket im Ministerrat beschlossen*, unter: <http://bmi.gv.at/news.aspx?id=574E464A724B717863386B3D> (Stand: 21.06.2018)

Boeckmann, Klaus-Börge. 2018. *"Europäische" Werte und die Problematik der Beurteilung der Kompetenzkomponente "Einstellungen" (attitudes). Grazer Tagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 29.-30. Juni 2018*, unter: https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=963154&pCurrPk=6591 (Stand 05.07.2018)

Dabrock, Peter. 2015. *Das ethische Stichwort. Werte und Normen*, In: Zeitschrift für Evangelische Ethik, 59. Jg., S. 62-65, unter: <https://www.degruyter.com/view/j/zee.2015.59.issue-1/zee-2015-0109/zee-2015-0109.xml> (Stand: 03.07.2018)

duden.de: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wert> (Stand: 03.07.2018)

Expertenrat für Integration. 2014. *Integrationsbericht 2014*, unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2014/Integrationsbericht_2014.pdf (Stand: 13.03.2018)

Fritz, Thomas. 2017. *Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext*. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien, unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf>. (Stand: 13.01.2018)

Heinemann, Alisha. 2018. *The making of „good citizens“: German courses for migrants and refugees*, unter: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02660830.2018.1453115?needAccess=true> (Stand: 17.06.2018)

Herold, Natalie. 2017. *Integrationspolitik in Österreich*, In: KAS. Analysen & Argumente Januar 2017, Ausgabe 232, unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_47677-544-1-30.pdf?170118094718 (Stand: 12.03.2018)

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*, unter: <https://www.univie.ac.at/linguistics/forschung/wittgenstein/critics/KrSuI1.pdf> (Stand: 27.02.2018)

staatsbuergerschaft.gv.at: *Mein Weg zur Staatsbürgerschaft*, unter: (Stand: 20.06.2018)

Nationaler Aktionsplan für Integration, 2011, unter: http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2011/07/IBIB_Aktionsplan.pdf (Stand: 21.06.2018)

ÖIF. 2017a. Informationsblatt zum Integrationsgesetz/Deutsch, unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Infoblatt_Integrationsgesetz_final.pdf (Stand: 21.06.2018)

ÖIF. 2017b. Integrationsgesetz: Einheitliche Standards für Deutschprüfungen, unter: https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/integrationsgesetz-einheitliche-standards-fuer-deutschpruefungen_2229/ (Stand: 21.06.2018)

ÖIF. 2017c. ÖIF-PRÜFUNGSORDNUNG für Sprachprüfungen und Integrationsprüfungen nach IntG auf den Niveaus A2 und B1, unter: file:///C:/Users/dani/Downloads/Pruefungsordnung_A2_DTOE_Stand_OKT_2017.pdf (Stand: 21.06.2018)

ÖIF. 2017d. Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A1-Niveau, unter: [file:///C:/Users/dani/Downloads/Rahmencurriculum_A1_geschuetzt%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/dani/Downloads/Rahmencurriculum_A1_geschuetzt%20(2).pdf) (Stand: 21.06.2018)

ÖIF. 2017e. Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A2-Niveau, unter: [file:///C:/Users/dani/Downloads/Rahmencurriculum_A2_geschuetzt%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dani/Downloads/Rahmencurriculum_A2_geschuetzt%20(1).pdf) (Stand: 21.06.2018)

ÖIF. 2017f. Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B1-Niveau, unter: [file:///C:/Users/dani/Downloads/Rahmencurriculum_B1_geschuetzt%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dani/Downloads/Rahmencurriculum_B1_geschuetzt%20(1).pdf) (Stand: 21.06.2018)

ÖIF/BMEIA. 2016. *Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln. Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs.*

Bericht des Rechnungshofes 2011/10. *Vergabe von Kursmaßnahmen durch das AMS*, unter:
http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2011/berichte/teilberichte/bund/bund_2011_10/Bund_2011_10_6.pdf (Stand: 02.03.2018)

Perchinig, Bernhard. 2010b. *Von der Fremdarbeit zur Integration? Migrations- und Integrationspolitik in der Zweiten Republik*, unter:
<http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Perchinig.pdf> (Stand: 12.03.2018)

Pöschl, Magdalena. 2006. *Integrationsvereinbarung alt und neu*, In: Reinprecht, Christoph. *Nach der Gastarbeit. Prekäres Altern in der Einwanderungsgesellschaft*. Wien: Univiersitäts-Verlagsbuchhandlung, S. 42-54, unter:
https://staatsrecht.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_staatsrecht/Poeschl/Publikationen/2006_Integrationsvereinbarung_alt_und_neu.pdf (Stand: 27.06.2018)

The Global Gender Gap Report 2017, unter:
http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf (Stand: 05.07.2018)

Wolfrath, Charlotte/Kolb, Holger. 2016. *Fünf Jahre Integrationspolitik in Österreich*, Berlin: SVR GmbH. (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration), unter:
file:///C:/Users/dani/Downloads/SVRBericht_Fuenf_Jahre_Integrationspolitik_final.pdf
(Stand: 13.03.2018)

11 Anhang

11.1 Fragebogen zur Akquirierung

1) Alter: _____ Jahre

2) Geschlecht:

☐ männlich

☐ weiblich

☐ Anderes

3) Seit wann arbeiten Sie als Deutschtrainer_in?

seit 19____/seit 20____

4) Haben Sie eine spezifische DaF/Z-Ausbildung?

☐ ja (weiter zu Frage 5)

☐ nein (weiter zu Frage 6)

5) Welche DaF/-Z- Ausbildung haben Sie?

☐ Studium

☐ Weiter-/Fortbildung:

☐ Andere: _____

6) Mit welcher/n Zielgruppe/n haben Sie bisher gearbeitet?

☐ Kindern

☐ Jugendlichen

☐ Erwachsenen

☐ Geflüchteten

☐ AMS-Bezieher_innen

☐ Andere: _____

7) Auf welchen Niveaustufen haben Sie bereits Erfahrung mit der Vermittlung der Werteinhalte für die neue Integrationsprüfung?

☐ A1

☐ A2

☐ B1

8) Würden Sie sich selbst als Person mit Migrationshintergrund bezeichnen?

☐ ja

☐ nein

9) Deutsch ist...

☐ meine Erstsprache.

☐ meine Zweitsprache. (weiter zu Frage 10)

☐ eine weitere lebende Fremdsprache. (weiter zu Frage 10)

10) Welche Sprache ist Ihre Erstsprache?

11.2 Einverständniserklärung

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG zur Teilnahme an der Untersuchung in Form eines Interviews

Titel der Untersuchung: Deutschtrainer_innen als
Wertevermittler_innen? – Positionierungen von Deutschtrainer_innen
zum Werteteil der neuen Integrationsprüfung

Autorin: Daniela Jakubovits, BA BA

Einleitung

Sie sind dazu eingeladen, an dieser Untersuchung teilzunehmen. Es werden darin die Einstellungen von Deutschtrainer_innen zum Werteteil der neuen Integrationsprüfung untersucht. Die Untersuchung erfolgt anhand von Interviews. Es ist Ihre Entscheidung, an der Untersuchung teilzunehmen oder nicht. Wenn Sie sich für eine Teilnahme entscheiden, lesen Sie bitte diese Einverständniserklärung und bestätigen Sie die freiwillige Teilnahme durch Ihre Unterschrift am Ende des Dokuments.

Darstellung der Untersuchung

In der Untersuchung soll herausgefunden werden, wie sich Deutschtrainer_innen zum Werteteil der neuen Integrationsprüfung positionieren. Durch die darin erzielten Ergebnisse soll dargestellt werden, welche Auswirkungen das neue Integrationsgesetz von 2017 auf die Arbeitspraxis von Deutschtrainer_innen hat. Dazu werden Interviews mit 5 Deutschtrainer_innen geführt. Die einzelnen Interviews werden zwischen 60 und 100 Minuten dauern und an einem Ort Ihrer Wahl stattfinden. Die Interviews werden mithilfe eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet.

Vertraulichkeit

Alle gesammelten Informationen und Daten werden vertraulich behandelt und ausnahmslos für diese Untersuchung verwendet. Ihre Identität wird anonymisiert, d.h. nur die Autorin weiß Ihren Namen. Für Veröffentlichungen wird Ihr Name nicht verwendet. Die Daten werden an einem Ort aufbewahrt, zu dem die Autorin allein Zugang hat, und können, sofern erwünscht, nach Beendigung der Untersuchung gelöscht werden.

Ihre Teilnahme

Die Teilnahme an dieser Untersuchung ist freiwillig. Im Falle einer Meinungsänderung und der Entscheidung, doch nicht an der Untersuchung teilnehmen zu wollen, ist der Autorin Bescheid zu geben. Für die Teilnahme gibt es keine finanzielle Abgeltung. Für jegliche Fragen steht folgender Kontakt zur Verfügung:
Daniela Jakubovits, Tel. 0676/5906611, E-Mail: dani.jakubovits@live.at

Erklärung der Autorin

Die/Der Untersuchungsteilnehmende wurde vollständig über die Untersuchung informiert. Die Vorgehensweise wurde erklärt und alle Fragen des/der Untersuchungsteilnehmenden wurden beantwortet.

Datum: _____ **Unterschrift:** _____

Zustimmung des/der Untersuchungsteilnehmenden

Ich habe die im Rahmen dieser Einverständniserklärung gegebenen Informationen gelesen. Alle Fragen wurden zu meiner Zufriedenheit beantwortet. Ich erkläre mich freiwillig dazu bereit, an dieser Untersuchung teilzunehmen.

Datum: _____ **Unterschrift:** _____

11.3 Kategoriensystem

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
K1: Funktionen	in der Tätigkeit als DaZ-Trainer_in	
Deutschvermittlung	- zentrale Aufgabe - einzige Aufgabe	„Die wichtigste Aufgabe für mich ist auf jeden Fall die Vermittlung der Sprache.“ (Interviewpartner_in D, Z34-35) „Wenn ich wählen könnte, würde ich mich auf den Deutschunterricht beschränken, weil ich das auch studiert habe und dafür bin ich auch kompetent und das würde ich auch machen wollen. Also, wenn ich jetzt die Wahl hätte.“ (Interviewpartner_in F, Z32-35)
Wertevermittlung	- Einnahme einer neuen „Rolle“ - zusätzliche Aufgabe - Ausbildung	„A: Das heißt, wie sehr fühlst du dich als Wertevertreter_in? Oder wie wohl fühlst du dich in dieser Rolle? - C: Überhaupt nicht wohl. Ich finde es schrecklich. Ich habe das vorher schon, als ich wusste, dass das kommt, habe ich schon immer gesagt, ich finde das furchtbar und ich will das nicht machen“ (Interviewpartner_in C, Z217-221) „Also ich sehe da jetzt nicht (lacht), dass das meine Rolle ist. Natürlich, wenn das die Vorgabe ist, dass wir das machen, mach ich das auch.“ (Interviewpartner_in F, Z98-100) „bei manchen Bereichen schon, aber es gibt tatsächlich auch [...], da musste ich wirklich bei der Lösung nachschauen, [...], aber das liegt auch daran, dass ich eigentlich nicht aus Österreich komme. Bei anderen Bereichen sicherlich. Da hat mir die Ausbildung natürlich schon etwas geholfen. Gerade im Bereich Kultur, Gleichberechtigung, solche Sachen“ (Interviewpartner_in C, Z384-392)

		„also wie in meinem Kurs jetzt, ich glaube, ich habe das falsch gemacht, ehrlich gesagt, wie ich damit umgegangen bin, weil ich einfach nicht bereit dafür war, damit umzugehen. Ich habe ja auch keine Ausbildung in dem Bereich, muss ich auch sagen.“ (Interviewpartner_in D, Z497-500) „Naja, das ist ja jetzt nicht so, dass man für die Werte ein Doktorat abschießen muss.“ (Interviewpartner_in E, Z366-367)
Sozialhilfe	▪ sozialpädagogische Tätigkeit ▪ Unterstützung bei alltäglichen Problemen ▪ Ansprechperson ▪ Eingehen auf Interessen und Bedürfnisse	„Es gibt so viele leichte Sachen, die so schnell zu erklären sind, das können wir schnell machen und das, finde ich, ist auch irgendwie unsere Aufgabe.“ (Interviewpartner_in D, Z40-42) „Aber ich finde, das gehört auch dazu. Für mich gehört das dazu.“ (Interviewpartner_in E, Z110) „Tue ich eher aus menschlichen Gründen. Aber dass ich mich jetzt kompetent fühle oder dass das meine Aufgabe wäre, finde ich nicht.“ (Interviewpartner_in F, Z54-55)
Prüfungsvorbereitung	▪ Teil des Deutschkurses ▪ obligatorisch aufgrund Prüfung am Ende des Kurses	„Und natürlich ist es die Prüfungsvorbereitung, die wir auch machen müssen und die auch viel Zeit in Anspruch nimmt.“ (Interviewpartner_in F, Z141-143) „Leider auch Prüfungsvorbereitungen, was ich nicht so gern mache.“ (Interviewpartner_in E, Z42-43)
K2: Probleme	▪ in den Kursen ▪ unter den gegebenen Rahmenbedingungen ▪ die die Arbeitsweise beeinflussen bzw. die Arbeit erschweren	„Es führt auch öfter zu Problemen im Unterricht.“ (Interviewpartner_in D, Z329) siehe Unterkategorien

Zeitmangel	▪ Kurse zu kurz ▪ zu viele Aufgaben gleichzeitig ▪ Kompromisse bzw. Einschränkungen hinsichtlich Unterrichtsgestaltung	„Und ich würde mir auf jeden Fall wünschen, dass die Kurse länger dauern“ (Interviewpartner_in C, Z802-803) „Aber jetzt so beim Unterrichten, ja es beeinträchtigt insofern, weil es Zeit wegnimmt“ (Interviewpartner_in B, Z233-234) „Einfach weil die Zeit knapper wird, glaube ich. Weil erstens musst du einmal Deutsch unterrichten, zweitens auf die Prüfung vorbereiten, also den Sprachteil, sagen wir so, und dadurch verringert sich die Zeit überhaupt. Vor allem, wenn es dann wirklich für die Prüfung relevant wird.“ (Interviewpartner_in F, Z692-696) „ich habe jetzt schon das Gefühl, dass dadurch, dass ich diesen Werteteil jetzt dann machen muss, dass mir viel weniger Zeit bleibt für die anderen Sachen. Was ich auf jeden Fall total blöd finde, weil, ich glaube, dass dieser komische Katalog ziemlich unnötig ist, und ich gerne mehr Zeit hätte, um das andere zu machen.“ (Interviewpartner_in C, Z360-364)
Informationsmangel	▪ bezüglich Umsetzung der neuen Integrationsprüfung ▪ beeinträchtigt Vorbereitung	„wir haben ja absolut keine Information, wie die Kurse so ausschauen, wie sie ausschauen werden, was für eine Prüfung wir schreiben werden“ (Interviewpartner_in D, Z578-580) „Ja weniger glücklich natürlich, weil, wie jetzt schon öfter erwähnt, die Unwissenheit da ist und wir wissen nicht, wie wir uns jetzt genau vorbereiten sollen. Also es ist auch nicht hundertprozentig klar, auf welche Prüfung wir vorbereiten sollen“ (Interviewpartner_in B, Z641-643)
K3: Integration	▪ Begriffsdefinition ▪ durch Deutscherwerb	siehe Unterkategorien

	durch Bestehen der Integrationsprüfung	
Prüfung	- Druck - Standardisierung - Sprache + Werte - Bestehen = Kursziel	„dass wir nicht nur diesen Druck spüren, am Ende eine Prüfung machen zu müssen“ (Interviewpartner_in C, Z804-805) „Also generell finde ich standardisierte Prüfungen schon schwer. Also ich finde es ist schwer, eine standardisierte Prüfung zu verwenden, einfach weil eine Prüfung einem ja nie zeigt, was eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer tatsächlich kann.“ (Interviewpartner_in D, Z288-291) „aber dass man aufgrund von zehn Fragen den Test nicht besteht, dass man die ganze Sprachprüfung noch einmal machen muss, das finde ich (..) belastet einige sehr. [...] Also wenn ich das wissen würde, [...] das würde den Druck bei mir zum Beispiel erhöhen. (Interviewpartner_in F, Z272-281) „weil wir nur drei Monate mit den Teilnehmern haben. Wir müssen da eine ganze Niveaustufe machen. Wir haben ja nicht so viel Zeit und am Ende geht es eigentlich nur um die Prüfung.“ (Interviewpartner_in D, Z138-141)
Sprache	- Sprache = Integration - Rolle des Deutschkurses	„Sprache spielt da schon eine große Rolle, weil es einfach das ist, was Kommunikation ausmacht, und ohne Kommunikation geht es nicht.“ (Interviewpartner_in C, Z317-318) „Weil ich glaube, für die Integration ist es am wichtigsten, die Sprache irgendwie auf einem Niveau zu beherrschen. Weil man es sonst in einem Land wirklich schwer hat.“ (Interviewpartner_in F, Z350-352) „Also es trägt auf jeden Fall dazu bei, aber ist halt nicht alles.“ (Interviewpartner_in D, Z494-495)

	▪ Motivation	„Also, ich glaube, die Motivation der meisten, es gibt natürlich immer Ausnahmen, aber, ich glaube, der Großteil kommt deswegen, weil sie wirklich die Sprache lernen wollen, weil sie sich wirklich irgendwann davon einen guten Job versprechen“ (Interviewpartner_in C, Z270-273)
K4: Werte	▪ Begriffsdefinition ▪ als Teil der Integrationsprüfung ▪ als Teil des Deutschkurses	
Erfahrung mit Wertevermittlung	▪ Austausch mit Kolleg_innen ▪ Schilderung konkreter Unterrichtssituationen	„Ja, schon sehr viel. Also besonders bei uns, weil wir so ein kleines Team sind, ist das im Grunde eigentlich ständig Gesprächsthema. Jetzt vielleicht im Moment wieder ein bisschen weniger. Als es eingeführt wurde war größerer Bedarf da.“ (Interviewpartner_in B, Z533-536) „Also wie wir alle damit umgehen, zum Beispiel? Ja, voll. Wir sprechen auch darüber, weil es ja auch noch so neu ist und eigentlich noch niemand weiß, wie das sein sollte oder was die beste Vorgehensweise wäre. Wir sprechen schon darüber.“ (Interviewpartner_in D, Z621-624)
Materialien	▪ Lehrwerk ▪ Zusatzmaterialien	„Also ich meine, ich benutze das Buch, das ja Vorgabe ist, sagen wir einmal so, aber ich schaue mir schon in jeder Lektion an, was ich daraus benutzen kann, wenn jetzt ein Thema Vorgabe ist, heißt das ja nicht, dass ich das nicht irgendwie anders oder durch ein anderes Buch oder andere Materialien benutzen kann“ (Interviewpartner_in F, Z754-758)

	▪ authentische Materialien ▪ ÖIF-Materialien, sprachportal.at ▪ kritischer Umgang	„Also ich versuche schon, hauptsächlich natürlich authentische Sachen zu nehmen.“ (Interviewpartner_in C, Z591-592) „ich möchte auf jeden Fall mehr mit eigenen Materialien oder mit Materialien arbeiten, die ich mir woanders suche, und nicht nur mit ÖIF-Materialien“ (Interviewpartner_in B, Z696-697) „Ich suche mir da trotzdem das heraus, wo ich denke, das ist relevant und würde das jetzt nicht einfach so übernehmen und sagen, das ist jetzt das vom ÖIF und ich nehme es mit beiden Händen und gebe es so weiter, sondern ich schaue mir das dann schon genauer an, was ist relevant und was passt jetzt nicht.“ (Interviewpartner_in B, Z740-744) „ich werde aber genauso durch andere Materialien, denke ich, oder durch, wie gesagt, durch Radiobeiträge oder was auch immer zeigen, dass es in Österreich auch noch etwas anderes gibt und dass es auch genauso viele Initiativen und Vereine gibt, die sich dagegen stemmen und die dagegen eintreten und die eine andere Meinung haben.“ (Interviewpartner_in C, Z686-691)
Methoden	▪ Diskussion	„ich finde, man muss es schon diskutieren und andere Meinungen anhören und zulassen.“ (Interviewpartner_in B, Z243-244) „also ich werde es den Teilnehmern auch sicher kritisch vermitteln. Also ich werde ihnen sagen, dass das etwas ist, was leider von der Politik beschlossen wurde, dass ich dem selbst auch kritisch gegenüberstehe, dass wir es aber leider am Ende machen müssen, weil ihr die Prüfung darin machen müsst, und ich werde auf jeden Fall diese ganzen Sachen kritisch mit ihnen durch diskutieren.“ (Interviewpartner_in C, Z222-227)

	▪ Zusatzmaterialien ▪ themen(un)abhängig ▪ lehrwerk(un)gebunden ▪ Erfahrungen der TN einbeziehen ▪ teaching-to-the-test ▪ Niveau- und gruppenabhängig	„Aber trotzdem würde ich es auf jeden Fall mit Zusatzmaterial verbinden, also nicht einfach nur den Fragenkatalog austeilten“ (Interviewpartner_in B, Z270-272) „Also, ich glaube, fix einen Tag in der Woche, das wäre mir zu viel oder würde mir zu viel Zeit nehmen. Ich würde nicht bis zur Prüfungsvorbereitung warten, auf keinen Fall, sondern das schon wirklich von Anfang an in die Kursgestaltung mithineinnehmen und integrieren. Man kann sich das ja auch kapitelweise anschauen, was passt dazu. Also jedes Kapitel im Lehrwerk behandelt ja ein bestimmtes Thema und dazu gibt es dann meistens auch ein bestimmtes Thema im Fragenkatalog und das kann man dann eben verbinden.“ (Interviewpartner_in B, Z757-763) „ich kann ja sagen Dienstag, machen wir immer, und heute ist das dran und jetzt reden wir darüber, ja. Und dann kannst du das gleich verbinden, wie hast du, wie ist das bei dir?“ (Interviewpartner_in E, Z615-618) „Bei A1 da wird es sicher nur um das auswendig Lernen gehen, sonst nichts. [...] Denke ich, natürlich kann man sich da auch schon kritisch gegenüber etwas äußern, aber angefangen davon, dass sie viele Fragen wahrscheinlich gar nicht verstehen werden. Also da, glaube ich, wird es nur darum gehen, da ist das richtig, kreuz das an.“ (Interviewpartner_in C, Z481-485) „bei B1 kommt es auf die Gruppe an, aber da hat man dann sicher mehr Möglichkeiten und auch mehr Gesprächsstoff. In A1, glaube ich, ist es schwer, das auf einem Diskussionsniveau zu machen. Da würde es, glaube ich, eher um Wortschatz gehen. Vielleicht auch ein paar Grammatikübungen.“ (Interviewpartner_in F, Z664-668)
--	--	--

Realitätswidernspruch	▪ Inhalte des Fragenkatalogs decken sich nicht mit der Realität in Ö ▪ Generalisierung, Pauschalierung ▪ Bestehen der Prüfung = Integration ▪ Werte?	„Also inhaltlich würde ich sagen, dass es irgendwie (..) nicht eine Realität darstellt in Österreich.“ (Interviewpartner_in D, Z925-926) „weil wenn man davon ausgeht, dass die Werte etwas sind, die halt standardisiert werden können, dann gehen wir davon aus, dass wir in Österreich eine ganz homogene Gesellschaft haben oder dass wir eine ganz homogene Situation haben, wo alle gleich sind und alle das gleiche denken und alle die gleiche Meinung haben, was natürlich nicht der Fall ist.“ (Interviewpartner_in D, Z300-304) „aber ich finde nicht, dass es immer ein objektiver Beweis dafür ist, was die Teilnehmer können.“ (Interviewpartner_in F, Z245-247) „Weil es einfach die klare Linie ist, die die Politik fährt. (..) Und ich meine, diese Fragen, diese Werteprüfungen da, zielen, meiner Meinung nach, wie gesagt, nicht auf Integration ab, sondern was hier in der Politik verfolgt wird, jetzt schon seit geraumer Zeit schon, ist ja eigentlich nicht, dass die Leute jetzt hier bleiben, sondern dass sie wieder gehen und das spiegelt sich, meiner Meinung nach, auch in den Fragen wieder.“ (Interviewpartner_in C, Z578-584) „Wobei das mit Werten nichts zu tun hat.“ (Interviewpartner_in E, Z582-583)
K5: Hegemonie	▪ Machtstrukturen im Deutschkurs ▪ politische Vorgaben	„ich sehe mich jetzt nicht da als Instanz, die sagt, in Österreich ist es so und so, aber ich bin da, um ihnen den Fragenkatalog zu erklären, und ihnen auch einen Rahmen zu ermöglichen, um darüber zu diskutieren, aber im Endeffekt muss ich dann schon sagen, das müsst ihr ankreuzen.“ (Interviewpartner_in B, Z140-144) „Also ich persönlich fühle mich vom ÖIF schon irgendwie für deren Ideologien instrumentalisiert, um das so auszudrücken, weil der Integrationsfonds ist natürlich ÖVP

		nahe, und wir bekommen das vorgesetzt und werden nicht gefragt und müssen das halt einfach machen und wenn nicht, dann haben wir Pech gehabt, sozusagen.“ (Interviewpartner_in B, Z228-233) „Bevormundet auf jeden Fall. Total, weil ich einfach nicht einsehe, dass ich als Deutschtrainer_in das vermitteln muss.“ (Interviewpartner_in C, Z539-540)
Vorgaben	▪ die Unterrichtsgestaltung beeinflussen ▪ verpflichtende Einhaltung ▪ Prüfung ▪ Lehrwerk ▪ Fragenkatalog	„dadurch, dass es mit dieser Prüfung abschließt, [...] dass es dieses typische teaching-to-the-test ist, wenn ich mir ganz oft denke, ich würde jetzt irgendwie ganz andere Sachen wahrscheinlich auswählen, wenn ich den Unterricht selber gestalten könnte und nicht wüsste, sie würden mit der ÖSD-Prüfung abschließen“ (Interviewpartner_in C, Z157-162) „Es sind einmal die Themen, die natürlich behandelt werden müssen. Also ich halte mich vom Themenbereich an das Buch, das wir haben.“ (Interviewpartner_in F, Z133-134) „Es gibt den Fragenkatalog und der wird abgeprüft“ (Interviewpartner_in B, Z177)
Othering	▪ Zielgruppendarstellung	„Ja, als wären das Leute, die von gar nichts eine Ahnung hätten, also schon so, dass es auf jeden Fall in ihrem Land nicht, ja ich weiß nicht, ich würd nicht sagen, dass es nicht richtig läuft dort, aber auf jeden Fall, dass es, dass Österreich irgendwie so das Non-plus-Ultra ist und da, woher sie kommen, auf jeden Fall nicht. Es wirkt schon irgendwie so, ja.“ (Interviewpartner_in B, Z569-573)

	▪ „Wir“ vs. „die Anderen“ ▪ im Deutschkurs	„Also im Studium bei uns hat man das eigentlich mit Othering gelernt, dahingehend mit diesem Begriff, dass ihnen halt permanent unterstellt wird, dass sie nicht so wären wie wir, oder wie wir, wie die Menschen in Europa oder in Österreich oder der westliche Kulturkreis, wie auch immer man das nennen will.“ (Interviewpartner_in C, Z671-675) „Es gibt ja auch Kollegen, die sich siezen lassen. Das würde ich halt nicht machen“ (Interviewpartner_in C, Z106-107)
Widerstand	▪ Wichtigkeit ▪ gegen vorgegebene Art der Wertevermittlung ▪ Kündigung ▪ Sinnhaftigkeit	„Also ich bin auf jeden Fall dafür, dass man laut sein soll und dass man seine Meinung kundtun soll und auch Kritiken äußern soll“ (Interviewpartner_in B, Z662-663) „aber eigentlich möchte ich jetzt nicht diejenige sein, die ihnen das von staatlicher Seite irgendwie vorschreiben muss.“ (Interviewpartner_in C, Z548-549) „Und ich glaube auch nicht, dass man das als Unterrichten ansieht, ich unterrichte jetzt Werte. Sondern ich mache einen Prüfungsteil durch, (..) wo ich für Fragen gerne zur Verfügung stehe. (Interviewpartner_in F, Z626-628) „Könnte ich mir schon vorstellen, dass das Leute machen. Ich habe selber schon damals als das aufkam mit dem Gedanken gespielt, dass ich gesagt habe, wenn das wirklich alles so weit kommt, weiß ich nicht, ob ich das alles irgendwie machen möchte“ (Interviewpartner_in C, Z558-562) „ich fühle mich irgendwie nicht so wohl und ich fühle mich auch sehr oft als Teil eines Systems, gegen das ich eigentlich total bin. Also ich vertrete die Position nicht gerne. Ich würde es aber auch schwer finden, wenn wir alle, wenn alle Deutschtrainer sagen würden, wir machen das jetzt nicht mit den Wertkursen, wir hören einfach auf zu

		arbeiten, wir kündigen, wir arbeiten in einem anderen Bereich, weil, ich meine, das ist ja nicht praktisch. “ (Interviewpartner_in D, Z765-771)
--	--	---

11.4 Interviewleitfaden

Leitfrage (Erzählaufforderung) „Ausbildung, Aufgaben und Rollenbild“	Check – Wurde das erwähnt? Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von alleine angesprochen – Formulierung anpassen!	Konkrete Fragen – an passender Stelle (Liste von Fragen mit Formulierungsvorschlag)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil I <i>Erzählen Sie bitte über Ihre Ausbildung und Ihren bisherigen beruflichen Werdegang im Bereich Deutsch als Zweitsprache. []</i> Teil II <i>Welche Aufgaben haben Sie als DaZ-Trainer_in aus Ihrer Sicht? Wie sehen Sie Ihre Rolle als DaZ-Trainer_in? Welche Rollen haben Sie in Ihren Kursen? []</i> Teil III <i>Welche Vorgaben spielen für Ihren Unterricht eine Rolle? (Denken Sie z.B. an gesetzliche Vorgaben, Curricula, Vorgaben durch die Institution oder Ähnliches.) []</i> Ergänzende Nachfragen	DaF/Z-Ausbildung [] Jobs und Tätigkeiten [] Zielgruppen [] ÖIF-Zertifizierung/-Prüfer_in [] Eigenschaften „gute_r DaZ-Trainer_in“ [] Vermittlung von Deutschkompetenzen [] bestmögliche Prüfungsvorbereitung [] Kursleitung; Ansprechperson [] (NICHT) Wertevermittlung, Sozialhilfe [] Bedürfnisse & Interessen der TN [] gesetzliche Vorgaben, ÖIF, AMS Curriculum, Lehrwerke, Prüfung [] Einschränkung vs. Umsetzung des „eigenen“ Unterrichts []	NOTIZEN	Nonverbale Aufrechterhaltung <i>Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</i> <i>Können Sie das noch näher/ausführlicher beschreiben?</i> <i>Können Sie ein Beispiel für ... nennen?</i> <i>Und dann? Wie ging das weiter?</i> <i>Wie war das so bei...?</i>

Leitfrage (Erzählaufforderung) „Integrationsprüfung“	Check – Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von alleine angesprochen – Formulierung anpassen!	Konkrete Fragen – an passender Stelle (Liste von Fragen mit Formulierungsvorschlag)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil I <i>Erzählen Sie bitte, wie es Ihnen mit dem Unterrichten geht, seit das neue Integrationsgesetz im Oktober 2017 in Kraft getreten ist. ☐</i> Teil II <i>Wie stehen Sie allgemein zu standardisierten Prüfungen? ☐</i> Teil III <i>Inwiefern beeinflusst die Prüfung Ihrer Meinung nach den Lern-prozess und die -motivation der TN? ☐</i> Teil IV <i>Wie gehen Sie an die durch die Integrationsprüfung festgelegten Lernziele und -inhalte heran? Welche Herausforderungen werden durch diese an Sie gestellt? ☐</i> Ergänzende Nachfragen	Veränderungen, Herausforderungen: Planung, Zeitmanagement ☐ Deutsch + Wertevermittlung ☐ vorgegebene Inhalte (Orientierung vs. Handlungsspielraum) ☐ Prüfung wenig aussagekräftig, (kein) sinnvolles Messinstrument für Integration ☐ „teaching for the test“ ☐ Rolle Deutschkurs bei Integration ☐ Druck, Angst: Nichterfüllung = Sanktionen ☐ Gleichgültigkeit (Kosten nicht selbst), fehlendes Bewusstsein ☐ primäre/allgemeine Motivation der TN ☐ Bestehens Chancen – Erfolgsdruck für TN ☐ Zeit vs. Lernziele ☐ Deutsch- + Wertevermittlung ☐ Verantwortung für Schicksale ☐ Erfüllung (persönl./vorgegebener) Ziele ☐ Meinungsfrage: „Integration“, IntG ☐	NOTIZEN	Nonverbale Aufrechterhaltung <i>Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</i> <i>Können Sie das noch näher/ausführlicher beschreiben?</i> <i>Können Sie ein Beispiel für ... nennen?</i> <i>Und dann? Wie ging das weiter?</i> <i>Wie war das so mit...?</i>

Leitfrage (Erzählaufforderung) „Wertevermittlung“	Check – Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von alleine angesprochen – Formulierung anpassen!	Konkrete Fragen – an passender Stelle (Liste von Fragen mit Formulierungsvorschlag)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil I Erzählen Sie von Ihren bisherigen Erfahrungen mit der Wertevermittlung. ☐ Teil II Wie definieren Sie persönlich „Werte“? ☐ Teil III Inwiefern hat sich Ihre Unterrichtspraxis durch die zusätzlich notwendige Wertevermittlung verändert? ☐ Teil IV Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit unter diesen gesetzlichen Rahmenbedingungen? ☐ Ergänzende Nachfragen	Werte unabhängig von vorgegebenen ☐ zusätzliche Vorbereitung, Zeitaufwand ☐ (keine) Ausbildung ☐ Selbstreflexion, Austausch mit Kolleg_innen ☐ Niveaustufen, Probleme ☐ L1-Einsatz ☐ (nicht) prüfbar ☐ Lernen im Alltag, außerhalb des Unterrichts ☐ Deutschvermittlung benachteiligt ☐ weniger Zeit für Aktivitäten, Übungen, Spiele ☐ mehr Vorbereitung ☐ Integration im Unterricht ☐ Bevormundung/Einschränkung ☐ Widerspruch zu wissenschaftlich-fundierte/n/ gelernten/bevorzugten Methoden ☐ Eingehen auf Bedürfnisse nicht möglich ☐ Widerstand? Jobwechsel? ☐ Akzeptanz vs. Gleichgültigkeit (Job als Geldquelle, nicht Berufung) ☐	NOTIZEN	Nonverbale Aufrechterhaltung <i>Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</i> <i>Können Sie das noch näher/ausführlicher beschreiben?</i> <i>Und dann? Wie ging das weiter?</i> <i>Wie war das so mit...?</i>

Leitfrage (Erzählaufforderung) „Lehrmaterialien & Fragenkataloge“	Check – Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von alleine angesprochen – Formulierung anpassen!	Konkrete Fragen – an passender Stelle (Liste von Fragen mit Formulierungsvorschlag)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil I <i>Wie kritisch gehen Sie mit Materialien zur Wertevermittlung, die Sie im Unterricht einsetzen, um? Welche Materialien zur Wertevermittlung setzen Sie ein? ☐</i> Teil II <i>Wie setzen Sie die Fragenkataloge zum Werteteil der Integrationsprüfung in Ihrem Unterricht ein? ☐</i> Teil III <i>Was halten Sie von den Fragen-katalogen zur Wertevermittlung? Was halten Sie von den Inhalten der Fragenkataloge? Wie beurteilen Sie die Auswahl der Themen? ☐</i> Teil IV Konfrontation mit konkreten Fragen ☐ Ergänzende Nachfrage	kritische Auseinandersetzung (un-)wichtig ☐ Auswahlkriterien ☐ sprachportal.at; Zusatzmaterialien zu Lehrwerken; andere ☐ themenabhängig integriert in die Deutschvermittlung/nur im Rahmen der Prüfungsvorbereitung/komplett/ausschnittsweise/gar nicht ☐ Zeit ☐ Fragen, die zu Problemen/Diskussionen führen ☐ Antwortmöglichkeiten (Single-Choice-Fragen) ☐ Darstellung der Zielgruppe ☐	NOTIZEN	Nonverbale Aufrechterhaltung <i>Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</i> <i>Können Sie das noch näher/ausführlicher beschreiben?</i> <i>Können Sie ein Beispiel für ... nennen?</i> <i>Und dann? Wie ging das weiter?</i> <i>Wie war das so mit...?</i>

ENDE

*Haben wir etwas vergessen, was Sie
noch gern ansprechen würden?* ☐

Was wünschen Sie sich für die Zukunft?
☐

11.5 Transkriptionen

11.5.1 Transkription Interview 1 – Interviewpartner_in B

1 A: Okay. Also noch einmal danke, dass du dir die Zeit nimmst, dass (B: Ja,
2 sehr gerne.) du das Interview mit mir führst und dass du dich bereit
3 erklärt hast, mir da weiterzuhelfen. Du bist aktuell als Deutschtrainer_in
4 in der Erwachsenenbildung tätig, (B: Genau.) genauer gesagt, im AMS-
5 Kontext. Kannst du uns am Anfang einfach einmal erzählen, welche Ausbildung
6 du gemacht hast, welche Erfahrungen du im DaF/DaZ-Kontext bisher hast.
7 Einfach einmal ganz allgemein.

8 B: Ich habe Germanistik studiert (..) an der Uni Salzburg. Habe dort meinen
9 Bachelor gemacht und meinen Master. Ich habe dort auch das Modul Deutsch
10 als Fremdsprache begonnen, habe die Einführungsseminare gemacht, aber das
11 Modul nicht abgeschlossen. (...) Dann das nächste Mal in Berührung gekommen
12 mit dem Unterrichten bin ich in der Ukraine während meines europäischen
13 Freiwilligendienstes, wo ich eher im informellen Rahmen Deutsch als
14 Fremdsprache unterrichtet habe. Also ich habe die deutsche Sprache
15 unterrichtet und österreichische und in Klammer deutsche Kultur vermittelt.
16 Wie gesagt, das war sehr im informellen Rahmen, das heißt jede Woche sind
17 andere Teilnehmer gekommen, es waren verschiedene Sprachniveaus, die da
18 zusammengekommen sind, das heißt man hat das immer irgendwie (..) so
19 vorbereiten müssen, dass alle davon profitiert haben, dass die, die schon
20 ein höheres Sprachniveau gehabt haben, was mitnehmen können, aber dass es
21 für die anderen auch nicht so schwer ist. Da habe ich eben begonnen, dass
22 ich Deutsch als Fremdsprache unterrichte. Und ich bin dann zurückgekommen
23 nach Wien und wollte das eher professionell machen und habe mich
24 umgeschaut, was es gibt, welche Institute in Wien es gibt und habe dann als
25 erstes bei (Unternehmen 1) gearbeitet, das waren Deutschkurse für (..
26 Firmen, also so ähnlich wie bei (Unternehmen 2), was du immer erzählst. (A:
27 Ja.) Das heißt ich bin auch immer direkt in die Firma gefahren, habe dort
28 Einzelunterricht gegeben. Das war (..) A1-Niveau. (A: Okay.) Das habe ich

29 aber nur relativ kurz gemacht, so zwei Monate und habe dann eigentlich
30 direkt beim (Unternehmen 3) begonnen.

31 A: Okay, und wie bist du dann zu (Unternehmen 3) gekommen? Auch über
32 B: Es war einfach ausgeschrieben, ich habe halt Jobsuche auf verschiedenen
33 Plattformen und ich habe da geschaut und es war ausgeschrieben und habe
34 mich beworben und es war relativ unkompliziert und sie haben mich zum
35 Bewerbungsgespräch eingeladen und dann noch zu einem zweiten Kennenlernen
36 direkt am Standort dann und wurde direkt genommen und habe direkt anfangen
37 können.

38 A: Und inwiefern haben sich dann die Tätigkeiten jetzt zur Ukraine,
39 (Unternehmen 1) und (Unternehmen 3) unterschieden? Oder war das eh alles
40 ähnlich?

41 B: Es ist immer professioneller geworden, würde ich sagen. (lacht) Also vor
42 allem wenn jetzt im (Unternehmen 3) im AMS-Kontext natürlich mehr Druck
43 ist. Die Leute müssen auch irgendwo Deutsch lernen. Sie arbeiten oder sie
44 lernen auf eine Prüfung hin und, wie gesagt, in der Ukraine war das im
45 informellen Rahmen und natürlich haben da auch viele Leute Ambitionen
46 gehabt nach Deutschland oder vielleicht auch Österreich zu gehen, um dort
47 zu arbeiten, aber ich habe nicht auf eine Prüfung vorbereitet und das ist
48 im (Unternehmen 3) ja maßgeblicher Bestandteil des Deutschkurses.

49 A: Okay, das heißt in der Ukraine, das war eher auf freiwilliger Basis oder
50 wurden die auch dorthin geschickt, die Teilnehmer?

51 B: Nein, das war komplett freiwillig, also das war bei mir, war in der
52 öffentlichen Bibliothek, einmal pro Woche eineinhalb Stunden, und es waren
53 schon immer relativ die gleichen Teilnehmer, die gekommen sind, aber es
54 waren bis zum Schluss immer wieder neue Leute auch dabei. Das heißt man hat
55 nicht wirklich richtig aufbauen können vom Sprachniveau. Dort war also die
56 Kulturvermittlung fast wichtiger, das heißt ich habe eigentlich (kurzes
57 Räuspern) mindestens genauso viel Englisch gesprochen wie Deutsch. (A:
58 Okay.) Eben weil nicht bei allen das Sprachniveau da war, um alles auf
59 Deutsch zu erklären. Und Kulturvermittlung war eben viel wichtiger, das
60 heißt ich habe das so gestaltet, dass ich jede Woche ein anderes Thema

61 vorbereitet habe, also ein großes Thema, das kann jetzt irgendwie genau zu
62 der Zeit gepasst haben, wenn jetzt zum Beispiel Weihnachten war, dann war
63 es halt eine Weihnachtsstunde oder zu Ostern etwas oder zu anderen Festen
64 oder sonst auch Themen und dazu aber auch gezielt passende
65 Grammatikübungen, habe ich herausgesucht.

66 A: Okay, also es war eher so ein Vorbereiten auf potentielle Aufenthalte
67 dann in Österreich oder Deutschland?

68 B: Ich würde (Räuspern) nicht sagen ein Vorbereiten, sondern eher ein
69 Näherbringen. (A: Okay.) Ja, also, wie gesagt, bei mir in der Ukraine war es
70 halt immer so (...) Ja, ich war die einzige Österreicherin - in der Stadt
71 kann ich jetzt nicht sagen, aber ich habe nie jemanden anderen getroffen.
72 Ich war die einzige Muttersprachlerin, mit der ich in den neun Monaten in
73 Berührung gekommen bin in der Stadt. Und ich war halt dann immer so die
74 Repräsentationsfigur Österreichs und ich denke mir, okay, ich bin nur eine
75 Person, wie soll ich jetzt irgendwie knapp neun Millionen irgendwie hinter
76 mir stehen haben und die repräsentieren? Und das war ein bisschen schwierig
77 und ich glaube, das fließt jetzt aber schon auch wieder hinein im AMS-
78 Kontext hier, wo wir sowas wie Werte-Kurse oder Werte unterrichten müssen.
79 Irgendwie, was ist das Österreich sein? Was definiert das? Und da bin ich
80 in der Ukraine irgendwie schon an Grenzen gestoßen, wo ich mir gedacht
81 habe, keine Ahnung, ich sehe es so, aber das heißt nicht, dass alle anderen
82 das auch so sehen.

83 A: Das heißt, wie hast du dich gefühlt in der Rolle, so als Repräsentantin
84 eines ganzen Landes?

85 B: (...) Also es war schon insgesamt erstens mal so, dass ich halt ins
86 Ausland gegangen bin, weil ich mal weg wollte von Österreich für längere
87 Zeit und eigentlich habe ich mich in der Ukraine dann viel mehr mit
88 Österreich beschäftigt als ich das in Österreich gemacht habe. Also
89 natürlich beschäftigt man sich mit dem Tagesgeschehen der Politik und alles
90 Mögliche. Man bekommt ja die Nachrichten mit, so oder so, egal wo man ist,
91 aber ich habe mir gedacht, es ist ganz interessant, wenn man es mal von
92 weiter weg sieht, von außen sieht und dann gleichzeitig der Anspruch, aber

93 du bist Österreicherin, du sollst so oder so sein. Okay, das war vielleicht
94 weniger, weil ich nicht Deutsch bin und deutsche Klischees gibt es
95 vielleicht noch ein bisschen mehr, aber für mich war es nach der Zeit, nach
96 einigen Monaten eigentlich nicht mehr so aufregend, ständig über Österreich
97 reden zu müssen. (lacht) Also das hat sich dann eher auf diesen Austrian-
98 German-Club verschoben, also so heißt der, den ich da gemacht habe einmal
99 pro Woche, und da war es okay für mich, da habe ich gerne über Österreich
100 gesprochen. Also es war jetzt nicht so, dass ich nicht gerne irgendwie über
101 Österreich spreche, oder erzähle, wie es da und da ist, aber ich habe
102 einfach bemerkt, ständig dieses Vergleichen (A: Ja.) Es war halt dort
103 wirklich so, immer, ja, in diesem Land ist es so, dort ist es so und dort
104 ist es so, und wo ist es am besten und wo ist es nicht gut. Und immer diese
105 Wertungen eigentlich und da habe ich mir gedacht, muss nicht mehr so sein.
106 A: Und würdest du jetzt sagen, dass dir das aber doch auch, diese Erfahrung
107 in der Ukraine, zugutekommt bei der Wertevermittlung, die du jetzt machst?
108 Dass du sagst, du hast da schon irgendwie was mitnehmen können?
109 B: Ja, schon. Weil vor allem wir haben ja auch ukrainische Teilnehmer oder
110 viele osteuropäische Teilnehmer in unseren Kursen und es ist schon gut für
111 mich, dass ich auch gesehen habe, wie das Leben in einem anderen Land ist,
112 wo es andere Standards gibt, in einem Land, das nicht in der EU ist, und
113 vor allem, also ich habe, meine persönlichen Erfahrungen dort waren schon
114 so, dass viele Leute immer gesagt haben, ja Europa - erstens Europa, weil
115 die Ukraine ist auch in Europa, aber gut (A: Ja.) und die EU, da ist alles
116 schön und gut und da gibt es keine Probleme und (..) was aber überhaupt
117 nicht der Fall ist. Also es gibt genauso bei uns viele Missstände und
118 Diskriminierungen und alles Mögliche. Also es war für mich schon gut, dass
119 ich das gesehen habe, wie es in einem anderen Land ist, aber auch nicht zu
120 vergessen, dass es in einem anderen Land, das jetzt nicht in der EU ist,
121 nicht zwangsläufig schlechter sein muss. Also ich glaube, dass mir das,
122 also Auslandsaufenthalte bringen immer was, um über eigene Werte in
123 Anführungszeichen zu reflektieren.

124 A: Okay. Jetzt noch einmal zur Tätigkeit als Trainer_in an sich: Welche
125 Aufgaben hast du als Deutschtrainer_in deiner Meinung nach? Oder in welchen
126 Rollen siehst du dich jetzt aktuell als DaZ-Trainer_in, wenn du so an
127 deinen täglichen Arbeitstag denkst?

128 B: Als erstes, an erster Stelle soll natürlich Deutschlehrer_in stehen,
129 also ich soll natürlich die deutsche Sprache vermitteln. Wir arbeiten mit
130 Pluspunkt Deutsch, das heißt, da sind viele Themen auch schon vorgegeben,
131 das heißt auch bevor jetzt diese neue Werteregelung gekommen ist, haben wir
132 Themen ja sowieso schon, schon vorher besprochen, die auch jetzt wichtig
133 sind im Wertekatalog. Ich würde mich aber trotzdem definitiv nicht als
134 Wertepolizist_in bezeichnen (lacht)

135 A: Okay, also du fühlst dich jetzt eher nicht so als Wertevermittler_in,
136 sondern hauptsächlich als Deutschtrainer_in, also Deutschvermittler_in?
137 Sozusagen die Sprache (B: Ja, ja.) steht im Vordergrund?

138 B: Schon. Als Priorität. Auf jeden Fall. Aber man kann das andere auf jeden
139 Fall auch nicht ausblenden und das wird ja jetzt immer mehr natürlich. Ich
140 persönlich habe es jetzt noch nicht so viel unterrichtet, aber ich sehe
141 mich jetzt nicht da als Instanz, die sagt, in Österreich ist es so und so,
142 aber ich bin da, um ihnen den Fragenkatalog zu erklären, und ihnen auch
143 einen Rahmen zu ermöglichen, um darüber zu diskutieren, aber im Endeffekt
144 muss ich dann schon sagen, das müsst ihr ankreuzen (schmunzelt).

145 A: Ja. Und, weil du eben gesagt hast, du bist hauptsächlich für die
146 Vermittlung von Deutsch, oder fühlst dich halt eher in der Rolle, was
147 würdest du jetzt sagen, allgemein, was macht eine gute Deutschtrainerin,
148 einen guten Deutschtrainer aus? Welche Eigenschaften muss er oder sie
149 haben?

150 B: Ich glaube schon, wenn man auf persönlicher Ebene mit den Leuten
151 kommuniziert, wenn man sich individuelle Geschichten auch anhört, darauf
152 eingeht, und, natürlich, ist es als erstes meine Rolle, Deutsch zu
153 vermitteln, aber Sprachen lernen soll ja auch Spaß machen, auch wenn man
154 jetzt auf eine Prüfung hin lernt oder weil man die Sprache lernen muss,
155 weil man in dem Land ist und so weiter und so fort, aber auf jeden Fall

156 soll irgendwie eine persönliche Nuance da sein. (A: Okay.) B: Also das ist
157 für mich schon wichtig, weil sonst wird es einfach, sonst macht es keinen
158 Spaß.

159 A: Und wie berücksichtigst du die Interessen und Bedürfnisse der
160 Teilnehmer_innen? Oder wie gehst du auf sie ein? Wie machst du das oder wie
161 versuchst du das?

162 B: Naja, ums jetzt zum Beispiel oder um es jetzt konkreter zu formulieren,
163 wenn wir jetzt das Thema Familie haben und da ist eine Gruppe, wo niemand
164 Kinder hat, das kommt bei uns weniger oft vor, aber habe ich auch schon
165 gehabt, dann werde ich nicht ewig lang irgendwie um das Thema, also dann,
166 dann gehen wir halt da schneller voran. Es gibt ja auch Kapitel zu Schulen,
167 wo es auch dann interessant ist, wenn sie Kinder, eigene Kinder in den
168 Schulen haben, wenn die Mehrheit wirklich grad Kinder im Kindergarten oder
169 in der Volksschule hat, dann kann man da auch näher darauf eingehen. Also
170 so würde ich sagen, dass ich das dann gestalte. (A: Okay.) Wie da die
171 Bedürfnisse sind und wie die Situationen aussehen.

172 A: Okay. Sehr gut. Du hast jetzt schon angesprochen, Wertevermittlung ist
173 jetzt neu dazugekommen quasi als Aufgabenbereich (B: Mhm.) Allgemein jetzt,
174 welche Vorgaben spielen jetzt für den Unterricht eine Rolle? Gibt es da
175 irgendwas, wo du sagst, diese Vorgaben sind da, an die muss ich mich
176 halten, oder siehst du da eher weniger Einschränkungen oder Vorgaben?

177 A: Es gibt den Fragenkatalog und der wird abgeprüft, also, natürlich kann
178 man immer darüber diskutieren und soll man auch, nur das Problem ist halt
179 dann, dass die Zeit vielleicht fehlt, um grammatische Themen zu vertiefen.
180 Die B1-Kurse sind ja jetzt verlängert worden, soweit ich weiß, glaube ich,
181 also man hat vielleicht ein bisschen mehr Spielraum, aber trotzdem nimmt es
182 natürlich Zeit weg (..)

183 A: Wie sieht es sonst mit anderen gesetzlichen Vorgaben oder auch vom AMS,
184 vom (Unternehmen 3), vom ÖIF aus? Gibt es da noch irgendwelche anderen
185 Vorgaben, wo du sagst, ja, wenn es die nicht geben würde, würde ich
186 vielleicht etwas anders machen, oder ist es wirklich jetzt nur dieser
187 Fragenkatalog im Zuge der neuen Prüfung?

188 B: Naja, wie gesagt, wir haben die Pluspunkt Deutsch Bücher (A: Das
189 Lehrwerk?) Ja, genau. Das heißt natürlich müssen wir uns nicht
190 hundertprozentig daran halten, aber trotzdem geht man kapitelweise vor und
191 da werden, auch wenn man jetzt manche Sachen auslässt, die Teilnehmer haben
192 ja alle die Bücher. Das heißt das hat ja auch der ÖIF mitgestaltet, das
193 heißt das fließt ja da auch mit hinein. Ob ich es jetzt explizit im
194 Unterricht anspreche oder nicht, es ist da, an sich. Aber sonst, Regelungen
195 vom ÖIF (...)

196 A: Inwiefern würdest du sagen, beeinflussen diese Vorgaben deine
197 Unterrichtsgestaltung oder deine Unterrichtsplanung? (...) Inwiefern, sagst
198 du, kannst du deinen Unterricht, wie du ihn dir jetzt idealerweise
199 vorstellen würdest, umsetzen, unter diesen Vorgaben oder im Rahmen der
200 Vorgaben?

201 B: Also ich muss sagen, ich habe im Moment keine eigene Gruppe, das heißt
202 das ist sehr schwierig für mich zu beantworten, und das ist eigentlich
203 etwas, das ich mir jetzt genauer überlegen werden muss, weil ich eine
204 eigene Gruppe bekomme, aber ich habe das jetzt nur in Vertretungen so
205 gemacht, das heißt, wenn ich jetzt eine eigene Gruppe habe, dann muss ich
206 mir das einteilen, wie sich das alles ausgeht. (...) Aber so ist das jetzt
207 schwierig zu beantworten eigentlich.

208 A: Okay. Das ist natürlich eine andere Situation, wenn man immer in einer
209 anderen Gruppe ist, als wenn man die ganzen drei Monate oder vielleicht
210 auch länger, wie du gesagt hast, sich das ansieht. Okay, gehen wir dann
211 einfach weiter. Wir haben eben angesprochen, neue Werteprüfung,
212 Fragenkatalog. Das ist ja alles im Rahmen des neuen Integrationsgesetzes
213 passiert, das letzten Oktober, also im Oktober 2017, in Kraft getreten ist.
214 Wie geht es dir jetzt seither, seitdem dieses Gesetz in Kraft getreten ist,
215 beim Unterrichten? Findest du, dass es da jetzt irgendwelche
216 Herausforderungen oder Unterschiede gibt? Oder ist es mehr oder weniger
217 gleich wie vorher?

218 B: Naja, vor allem, was halt ist, ist die Unwissenheit. Dass sich das alles
219 ewig lange hinzieht und man bekommt eine neue Gruppe und muss dann sagen,

220 ja ihr habt dann in drei Monaten Prüfung, welche, das wird sich noch
221 herausstellen, irgendwann. Also das ist, finde ich schon, das sollte
222 eigentlich nicht sein. Das Gesetz ist, wie gesagt, im Oktober in Kraft
223 getreten, jetzt haben wir April und es ist bis jetzt, denke ich, noch nicht
224 zu hundert Prozent klar, wie das ausgehen wird mit ÖSD und ÖIF. (...) Was
225 war nochmal die Frage? (lacht)

226 A: Ob du irgendwelche Herausforderungen siehst, ob sich was verändert hat
227 seit

228 B: Ah, ja. Ja, man diskutiert schon viel darüber, also generell. Also ich
229 persönlich fühle mich vom ÖIF schon irgendwie für deren Ideologien
230 instrumentalisiert, um das so auszudrücken, weil der Integrationsfonds ist
231 natürlich ÖVP nahe, und wir bekommen das vorgesetzt und werden nicht
232 gefragt und müssen das halt einfach machen und wenn nicht, dann haben wir
233 Pech gehabt, sozusagen. Aber jetzt so beim Unterrichten, ja es
234 beeinträchtigt insofern, weil es Zeit wegnimmt.

235 A: Okay, und hat es auch irgendwie deine Unterrichtsplanung beeinflusst?
236 Wenn du sagst, es ist eben die Zeit, die fehlt. Machst du jetzt irgendwas
237 anders oder versuchst du einfach das so nebenbei schnell durchzubringen?

238 B: Also wie gesagt, ich habe, also das ist jetzt das gleiche wieder, ich
239 habe es halt nur in Vertretungen gemacht und ich habe mir schon die Zeit
240 genommen, das ausführlich zu diskutieren, weil, ich denke, sonst bringt es
241 noch weniger. Es ist halt nur Sätze auswendig lernen, wenn ich ihnen den
242 Fragebogen gebe und die richtigen, unter Anführungszeichen, Antworten und
243 das bringt dann am allerwenigsten, also, ich finde, man muss es schon
244 diskutieren und andere Meinungen anhören und zulassen. Auch wenn man dann
245 im Endeffekt sagen muss, aber das müsst ihr ankreuzen.

246 A: Und insofern als Vertretungstrainer_in, hast du da jetzt auch irgendwie
247 von den Kursleiter_innen schon irgendwelche Angaben bekommen, wie du die
248 Werte vermitteln sollst oder dass du es genauer machen sollst oder quasi
249 mach nur die Fragen schnell durch oder hast du da schon irgendwelche
250 Anweisungen bekommen?

251 B: Ja, von einem_r Kolleg_in. Ich darf es ja sagen, oder? (A: Ja, klar.) Von
252 (Kolleg_in 1). Es gibt vom (Unternehmen 3) selbst, es ist glaube ich ein
253 Dokument, (Kolleg_in 2) hat das auf das Laufwerk gestellt und er_sie hat da
254 die Themen herausgenommen und die Fragen zugeordnet. Und er_sie gibt eben
255 den Lesetext aus dem Dokument, das (Kolleg_in 2) zur Verfügung gestellt
256 hat, gibt er_sie den Teilnehmer_innen, die sollen das lesen und am nächsten
257 Tag wird das dann besprochen und dann bekommen sie die Fragen, die sie
258 zuerst selbstständig beantworten sollen, und dann wird diskutiert. (A:
259 Okay.) So hat er_sie mir das aufgetragen, das habe ich auch gemacht und das
260 war sehr zeitintensiv. Also zuerst den Lesetext zu besprechen und dann eben
261 auf die Fragen einzugehen und natürlich bei solchen Themen, also egal
262 welches Thema das ist, da gibt es immer irgendwie Redebedarf. Also das kann
263 man nicht einfach so in der Luft stehen lassen.

264 A: Und würdest du sagen, das war eine gute Vorgehensweise, würdest du es
265 vielleicht das nächste Mal anders machen oder hättest du es sowieso von
266 vornherein anders eingeführt oder durchgeführt?

267 B: Ich finde, an sich ist es schon eine gute Möglichkeit, ich glaube, da
268 muss man einfach viel ausprobieren und schauen, was gut funktioniert. Es
269 kommt auch auf die Gruppe an. Also vor allem, wo sind die Leute her, weil
270 wir haben ja auch viele EU-Bürger, die das machen müssen. Aber trotzdem
271 würde ich es auf jeden Fall mit Zusatzmaterial verbinden, also nicht
272 einfach nur den Fragenkatalog austeilen und dann darüber diskutieren,
273 sondern schon zuerst an das Thema heranzuführen. Ob das jetzt mit dem Text
274 ist, den wir da am Laufwerk haben, oder ob das andere Texte den Themen
275 entsprechend sind.

276 A: Du hast gesagt, es sind auch EU-Bürger und Bürgerinnen im Kurs. Heißt
277 das, dass die dann auch die Prüfung machen müssen?

278 B: Ja. Obwohl sie es eigentlich nicht brauchen, soweit ich weiß.

279 A: Ja, laut Integrationsgesetz ist ja eigentlich so, dass es für subsidiär
280 Schutzberechtigte, Asylwerbende und Drittstaatsangehörige gilt, aber bei
281 euch im (Unternehmen 3), sozusagen ist es für alle?

282 B: Genau, weil wir haben ja nicht irgendwie getrennte Kurse, wo dann nur
283 EU-Bürger sitzen, oder wo nur Drittstaatsangehörige sitzen, sondern es ist
284 alles gemischt und man hat da einfach absolut nicht die Ressourcen dafür,
285 dass man da trennt und sagt, okay, ihr müsst jetzt das machen und ihr müsst
286 das machen. Deshalb ist es halt im Endeffekt so, dass alle da mitmachen
287 sollen.

288 A: Okay. Gut. Glaubst du, dass, oder inwiefern würdest du sagen beeinflusst
289 die Prüfung, sagen wir jetzt diese neue Integrationsprüfung, auch den
290 Lernprozess und auch die Lernmotivation der Teilnehmenden?

291 B: Um Deutsch zu lernen?

292 A: Allgemein, ja, auch um in den Kurs zu gehen. Da ist im AMS-Kontext
293 vielleicht doch eine andere Motivation als, wenn man wie du vorher in der
294 Ukraine unterrichtet hast, oder in Firmen, um Deutsch zu lernen.

295 B: Das kann ich leider auch weniger beantworten, weil ich keine eigene
296 Gruppe habe, also weil ich eben nur relative Momentaufnahmen habe, über die
297 ich sprechen kann. Also ich bin da teilweise schon ein, zwei Wochen in
298 einer Woche drinnen und dann lernt man die Gruppe besser kennen und wie die
299 Gruppendynamik aussieht, aber so ist das jetzt schwer zu sagen, weil das
300 muss man über einen längeren Zeitraum verfolgen, um sagen zu können, ja, da
301 ist die Motivation da, die Lernmotivation da oder da wird etwas
302 beeinflusst, was ich so jetzt leider nicht beantworten kann, weil wenn ich
303 nur einen Tag drinnen bin, dann weiß ich nicht, wie sieht es die Woche
304 davor und die Woche danach aus.

305 A: Und so jetzt allgemein betrachtet, wenn du jetzt alle Kurse, ob du jetzt
306 länger drinnen warst oder nicht, was würdest du jetzt so spontan sagen, ist
307 die primäre Motivation der Kursteilnehmenden jetzt im (Unternehmen 3)? Für
308 den Deutschkurs? Um Deutsch zu lernen? Warum kommen sie Montag bis Freitag
309 drei Stunden dorthin?

310 B: Ja, sie werden schon vom AMS geschickt, aber ich denke, der Großteil
311 macht das schon aufgrund eigener Motivation, um in Österreich Arbeit zu
312 finden. Also ich glaube, das sehen schon viele, also das ist den meisten,

313 denke ich, klar, dass sie die deutsche Sprache brauchen, um eine Arbeit zu
314 finden, und das wollen auch die meisten. Darüber redet man auch viel.

315 A: Okay. Und welche Absichten und Ziele, glaubst du, werden mit der neuen
316 Integrationsprüfung tatsächlich verfolgt? Geht es jetzt wirklich um diese
317 Wertevermittlung, um das Abprüfen von Deutschkenntnissen? Soll es dazu
318 führen, dass wirklich Deutsch gelernt wird? Was glaubst du, ist die
319 tatsächliche Absicht von dieser neuen Prüfung? Warum wurde die jetzt
320 eingeführt?

321 B: Naja (räuspert sich). (...) Das ist schwierig.

322 A: Hat das rein sprachliche Ziele?

323 B: Sprachliche Ziele absolut nicht. Also man muss schon sprachlich auch
324 arbeiten mit den Fragebögen, weil es oft einfach zu schwierig formuliert
325 ist für das Sprachniveau. Aber die Ziele? Was soll damit erreicht werden?
326 Ja es wird dann den Teilnehmern auch erschwert irgendwie, um einen
327 Aufenthaltsstatus zu bekommen. Ich weiß es ehrlich gesagt nicht genau. Für
328 mich ist es nicht zielführend. Also natürlich das Ziel soll sein, die Leute
329 zu integrieren, klar. Aber für mich wird das so nicht erreicht, weil es
330 werden einfach Sätze auswendig gelernt und das sollte einfach in einem
331 anderen Rahmen stattfinden, aber im Deutschkurs bringt es einfach nicht so
332 viel.

333 A: Und inwiefern, glaubst du, hat sich jetzt auch der Erfolgsdruck für die
334 Teilnehmenden erhöht? Dadurch, dass es jetzt nicht mehr nur diesen
335 Deutschtest am Ende gibt, sondern ja auch die Werteprüfung, die ja beide zu
336 bestehen sind, um allgemein durchzukommen? Glaubst du, dass sich dadurch
337 der Erfolgsdruck jetzt erhöht hat oder dass sich für die Teilnehmenden an
338 sich nichts ändert?

339 B: Ich habe dazu, ehrlich gesagt, keine individuellen Gespräche mit
340 Teilnehmern geführt. Ich glaube, das gehört dazu zur Prüfung, das muss
341 einfach akzeptiert werden. (...) Es wird sicher auch unterschiedlich oder
342 vielleicht unterschiedlich gesehen von EU-Bürgern oder von
343 Drittstaatsangehörigen. Bei Drittstaatsangehörigen geht es natürlich um
344 mehr.

345 A: Weil du vorher angesprochen hast, es ist diese Unwissenheit da, von
346 wegen welche Prüfung am Ende. Glaubst du, haben die meisten Teilnehmenden
347 schon eine Information über das neue Integrationsgesetz, über die neue
348 Prüfung? Dass da jetzt mehr zu machen ist außer einer Deutschprüfung?

349 B: Nein, glaube ich nicht, ehrlich gesagt. Was absolut nicht gut ist, (...)
350 aber uns Trainern geht es ja genauso. Wir sind ja auch nicht gut informiert
351 und so geht es auch unserer Projektleitung und dann noch darüber und so
352 weiter. Also es weiß ja nicht einmal das ÖSD selbst, wie es jetzt wirklich
353 aussieht. Also die Unwissenheit ist überall. Allgegenwärtig sozusagen und
354 natürlich die Leittragenden sind die Kursteilnehmer.

355 A: Okay, wie stehst du allgemein zu standardisierten Prüfungen?

356 B: (...) (lacht)

357 A: Sei es jetzt im DaF/DaZ-Kontext oder denken wir an die Zentralmatura
358 oder Sonstiges. Einfach Prüfungen, die standardisiert sind.

359 B: (...) Also ich kann mich erinnern, ich habe keine Zentralmatura gemacht.
360 Das war kurz nachdem ich selbst maturiert habe und ich war sehr froh
361 darüber. (lacht) An das kann ich mich erinnern. Das ist jetzt auch schon
362 einige Jahre her. Ich glaube, es ist nicht so sinnvoll, weil nicht auf
363 verschiedene Zielgruppen individuell eingegangen werden kann. (A: Okay.)
364 Weil es gibt einfach verschiedene Bedürfnisse und mit standardisierten
365 Prüfungen kann nicht alles gerecht irgendwie abgefragt werden.

366 A: Okay, und glaubst du, dass Deutschkurse zur Integration beitragen
367 können?

368 B: Ja, glaube ich schon. (...)

369 A: Inwieweit würdest du sagen passiert Integration im Unterricht oder kann
370 Integration im Unterricht passieren? Wie kann man das fördern?

371 B: Vielleicht insofern, weil die Teilnehmer sehen, okay, sie müssen einfach
372 jeden Tag kommen. So funktioniert das hier und (räuspert sich) alleine wie
373 die Deutschkurse aufgebaut sind bei uns. Es gibt halt drei Stunden pro Tag,
374 fünf Tage pro Woche, drei Monate lang und einfach das zu verstehen, wie das
375 hier abgewickelt wird, das kann schon auf jeden Fall zur Integration
376 beitragen.

377 A: Okay. Und wie würdest du persönlich Integration definieren oder was
378 verstehst du unter Integration? Wann ist jemand für dich integriert?

379 B: (...) Also dadurch, dass ich ja selbst länger im Ausland gewohnt habe,
380 und ich hätte mich dort eigentlich dort selbst nicht als integriert
381 definiert. Ich glaube, integriert ist, (...) wenn man (...) grundlegende
382 Dinge versteht, wie etwas abläuft, und die auch selbstständig ausführen
383 kann. Also jetzt konkret heißt das für mich, wenn man eine Sprache so gut
384 beherrscht, dass man zum Beispiel Amtswege alleine machen kann. Oder dass
385 man sich alleine im Raum bewegen kann. Weil das habe ich jetzt zum Beispiel
386 in der Ukraine erlebt, dass ich mir die ersten Monate eher wie ein kleines
387 Kind vorgekommen bin, weil einfach die einfachsten Sachen nicht möglich
388 waren, weil es einfach die Sprachbarrieren gab und ich mir da oft auch mit
389 Englisch nicht weiterhelfen konnte, weil dort viele Leute im öffentlichen
390 Raum einfach kein Englisch können. Und so war es für mich wirklich schwer
391 irgendwie mit Einheimischen irgendwie in Kontakt zu treten oder mehr in
392 Kontakt zu kommen, weil es schon die Sprachbarriere gab, aber ich sage
393 jetzt nicht, dass man eine Sprache, oder hier in Österreich, dass man
394 Deutsch auf C1 Niveau können muss, damit man integriert ist. Absolut nicht.
395 Da spielen viele andere Faktoren auch mit hinein. Also Sprache zählt auf
396 jeden Fall dazu, und was noch? (...)

397 A: Also Sprache ist auf jeden Fall nicht quasi Grundbedingung? Es ist ein
398 Teil, würdest du sagen, aber es ist nicht quasi, nur wenn ich die Sprache
399 kann, bin ich integriert, (B: Nein.)wenn man das zusammenfasst?

400 B: Würde ich nicht sagen. Also für mich persönlich würde es bedeuten, wenn
401 man sich schon als Teil einer Gemeinschaft fühlt, dass man beiträgt dazu,
402 wie auch immer. Wenn das jetzt bedeutet, dass man sich freiwillig
403 engagiert, oder wenn das jetzt einfach nur heißt, dass man arbeitet und
404 Steuern bezahlt, aber gleichzeitig, sage ich, wenn man das jetzt alles
405 nicht macht, bedeutet das auch nicht, dass man nicht integriert ist.
406 Natürlich gibt es verschiedene Faktoren, aber für mich persönlich ist das
407 sehr individuell und subjektiv eigentlich. (A: Okay. Gut.) Aber ich finde,
408 ob jemand integriert ist, das kann man eigentlich nur für sich selbst

409 beantworten. Ich glaube, wenn man sich als Teil einer Gemeinschaft sieht,
410 ist man integriert.

411 A: Okay, sehr gut. Das ist eigentlich gut ausgedrückt. Um dieses
412 Integrationskapitel sozusagen abzuschließen, eine kurze Meinung zum neuen
413 Integrationsgesetz. Wie stehst du dazu? Was hältst du davon? (..) So viel
414 du halt davon kennst.

415 B: Also soweit ich weiß, gibt es jetzt Sanktionen, wenn manche Bedingungen
416 nicht erfüllt werden oder wenn das Sprachniveau nicht erreicht wird, wenn
417 es darum geht. Es ist also an sich schon verschärft worden und es ist auch
418 kompliziert geworden, finde ich, vor allem bei den Wertekursen heißt es ja,
419 alles ist geregelt und es gibt Pflichten und Rechten und das und das und
420 das muss genau so ist es in Österreich, aber es ist eigentlich alles wirr
421 und die Leute, die um Asyl ansuchen müssen, die lange Wartezeiten in Kauf
422 nehmen, also für die sehe ich jetzt auch keine Besserung. Also ich kenne
423 das neue Integrationsgesetz nicht im Detail, aber an sich sehe ich da keine
424 Fortschritte, eher im Gegenteil. (A: Okay.) Soweit ich informiert bin.

425 A: Gut. Wir haben ja schon so ein bisschen über die Wertevermittlung
426 gesprochen. Jetzt einmal so allgemein, welche Werte oder die Vermittlung
427 welcher Werte unabhängig von denen, die in diesen Wertekatalogen stehen und
428 die du quasi vermitteln sollst, musst, wie auch immer, ist dir wichtig?
429 Also welche Werte, sagst du, habe ich vielleicht vorher schon immer
430 vermittelt, sei es jetzt implizit oder explizit?

431 B: Für mich persönlich, und das lasse ich auch einfließen, ist
432 Gleichberechtigung. Und das stößt mir auch sauer auf im Wertekatalog, dass
433 es heißt, sind Frauen und Männer in Österreich gleichberechtigt? Und was
434 müssen wir ankreuzen? Ja. Aber ich finde, es ist absolut nicht richtig.
435 Also, wirklich so fern davon. Alleine, wenn man sich den Gender Gap
436 anschaut, Österreich ist da so hinten nach im EU-Schnitt. Das ist wirklich
437 ein Wahnsinn. Und wenn es sich anbietet, dann diskutiere ich das gerne.
438 Manchmal ist das auch ein bisschen frustrierend. Natürlich. Es gibt
439 verschiedene Meinungen.

440 A: Kannst du da vielleicht kurz ein Beispiel nennen? Hattest du da schon
441 irgendwelche Erfahrungen jetzt konkret im Unterricht? Du hast gesagt, das
442 kann frustrierend sein.

443 B: Ja, also, wenn es auch darum geht, wer soll welchen Job machen.
444 Natürlich gibt es frauendominierte Berufe und genauso auch männerdominierte
445 Berufe, aber es soll halt jeder die Möglichkeit haben alles zu machen und
446 was ich da dann frustrierend finde, wenn vor allem dann Frauen in Kursen da
447 überhaupt keine Ungerechtigkeit sehen und keine Ungleichbehandlung. Oder
448 wenn Frauen selbst sagen, nein, also zu einer Ärztin gehe ich nicht. Das
449 ist mir auch schon untergekommen. (A: Okay.) Und die können das nicht so
450 gut. Also da war wirklich vor Kurzen ein Fall und ich habe gesagt, aber du
451 bist auch eine Frau, das gibt es nicht. Das ist, manchmal ist es schon
452 bestürzend, auch wenn es immer wieder vorkommt, aber das ist für mich das
453 irgendwie traurigste, wenn das gar nicht wahrgenommen wird oder
454 wahrgenommen werden will, und dass ausgeblendet wird, dass es da schon sehr
455 viel Ungerechtigkeit gibt. Das ist eines der für mich ganz wichtigen
456 Themen, das ich auch immer wieder miteinfließen lasse, weil das kommt oft
457 vor. Das kann man bei Familienthemen, bei Themen zur Arbeit immer wieder,
458 also ich übertreibe es jetzt natürlich nicht (lacht), ab und zu diskutiert
459 man halt mit Teilnehmern darüber. Auf höheren Niveaustufen geht es
460 natürlich einfacher.

461 A: Und kannst du jetzt vielleicht noch kurz zu diesem Beispiel, von wegen
462 zu einer Ärztin gehe ich nicht, sagen, wie du diese Situation dann quasi,
463 ich kann jetzt nicht sagen gerettet, hast? Wie hast du das aufgebrochen
464 oder hast du es versucht aufzubrechen, zu diskutieren, zu reflektieren mit
465 den Teilnehmern?

466 B: Also die Diskussion war schon sehr fortgeschritten, (lacht) und wir
467 haben schon sehr lange darüber diskutiert. Das war im Rahmen von eigentlich
468 Wohnen und Nachbarschaft. Ich weiß nicht, wie wir darauf gekommen sind.
469 Also den Fragenkatalog, den Teil haben wir uns angesehen und man hat mir
470 schon angemerkt, dass ich ein wenig bestürzt bin. Ich habe es halt so
471 formuliert, aber warum? Frauen haben genau die gleiche Ausbildung. Also an

472 sich gibt es keinen Unterschied, ob du zu einer Ärztin oder zu einem Arzt
473 gehst, weil die Ausbildung ist die gleiche und wie soll ich anders
474 argumentieren?

475 A: Ja, okay. Du hast gemeint, du hast so eine Art Landeskunde und
476 Wertevermittlung in der Ukraine schon gemacht und hast auch bei deinem
477 Germanistik-Studium ein Modul zu DaF/Z gemacht. Fühlst du dich für diese
478 Wertevermittlung genug ausgebildet?

479 B: Absolut nicht. Also das fehlt total. Also uns wird das so
480 aufdoktriniert, sozusagen, dass wir das jetzt machen müssen, aber wir
481 bekommen da ein so ein Heft und macht das, sozusagen. Und das war alles.
482 Also ich finde, da sollte auf jeden Fall was angeboten werden. Also alle
483 Institute, die eben solche Kurse anbieten, sollen auch oder es soll dann
484 eben vom ÖIF kommen oder von wem auch immer, wie solche Werte vermittelt
485 werden, im Sinne von Workshop-Reihen oder was auch immer, aber ich finde,
486 es ist, ich würde nicht mal sagen zu wenig, es ist im Grunde einfach
487 nichts. Natürlich habe ich (..) Ich würde nicht sagen, ich habe Werte
488 unterrichtet in der Ukraine, ich habe Kultur vermittelt, oder wie auch
489 immer man es dann definieren will, aber das war halt alles im informellen
490 Rahmen. Und das kann man damit, finde ich, nicht vergleichen, weil das Ziel
491 in den Kursen bei uns soll sein, dass die Leute integriert werden, und
492 dieses Ziel hatte ich in der Ukraine nicht. Ich wollte niemanden
493 integrieren. Da muss, meiner Meinung nach, auf jeden Fall was kommen. Und
494 es ist eigentlich überfällig. Weil wir sollen ja schon Werte unterrichten.

495 A: Stimmt. Und bereitest du dich jetzt auch speziell auf diese
496 Wertevermittlung vor, wenn du eben in den Gruppen, die du vertrittst, das
497 machen musst?

498 B: Also oft ist es ja jetzt noch nicht vorgekommen, aber es wird auf jeden
499 Fall darauf hinauslaufen, weil zu vielen Themen, also wenn ich mir jetzt
500 den Fragenkatalog ansehe, dann weiß ich schon, worauf das hinausläuft, und
501 was ich jetzt ankreuzen muss, aber manchmal muss man sich schon dann
502 zusätzlich noch dazu informieren und wenn es interessierte Teilnehmer gibt,
503 die dann mehr nachfragen, dann möchte ich schon irgendwie gut genug

504 informiert sein, und zu manchen Themen weiß ich im Vorhinein vielleicht
505 auch nicht genug.

506 A: Und eben durch diese Wertevermittlung, wirst du durch die Inhalte, mit
507 denen du da konfrontiert bist, vielleicht auch noch mehr zur Reflexion
508 angeregt? Weil du sagst, dir sind sowieso gewisse Themen schon sehr
509 wichtig, aber denkst du da jetzt noch mehr drüber nach? Oder grad deswegen,
510 weil du es jetzt auch vermitteln musst?

511 Ja, schon. Auf jeden Fall. Und zweitens denke ich noch mehr darüber nach,
512 wie sehr mich die neue Regierung stört (lacht). Also da herrscht noch mehr
513 Unmut, weil es uns halt direkt auch betrifft und weil wir es einfach
514 umsetzen müssen, weil wir da überhaupt keinen Handlungsspielraum haben.
515 Also, ja, natürlich denke ich darüber nach, weil es ist ja beim
516 Unterrichten immer so, dass es nicht nur alleine Grammatikvermittlung ist,
517 sondern dass das immer rund um verschiedene Themen aufgebaut ist, und
518 natürlich muss man sich da Gedanken dazu machen und Werte, oder wie auch
519 immer man das nennt, oder Kultur fließt ja überall mit hinein. Also
520 natürlich mache ich mir da Gedanken, aber auch (lacht) um das
521 österreichische Bildungssystem mache ich mir Gedanken (lacht), insgesamt.

522 A: Und wie versuchst du dann eben die Vermittlung von Deutschkenntnissen
523 und Werten zu verbinden? Oder sagst du trennst das sowieso?

524 B: Man kann es nicht ganz trennen, weil, das habe ich vorher schon erwähnt,
525 es teilweise zu schwierig formuliert ist. Also man muss dann schon auch
526 genauer darauf eingehen. Manchmal gibt es ganz ähnliche Fragen oder die
527 gleichen Fragen, die nur ein bisschen umgedreht sind, und dann eine andere
528 Antwort haben, und darauf muss man schon hinweisen, dass das jetzt ist, und
529 auch weil es natürlich viel Erklärungsbedarf gibt. Also man kann das nie
530 ganz separieren.

531 A: Okay. Und würdest du sagen, findet ein Austausch mit Kollegen und
532 Kolleginnen statt zur Wertevermittlung?

533 B: Ja, schon sehr viel. Also besonders bei uns, weil wir so ein kleines
534 Team sind, ist das im Grunde eigentlich ständig Gesprächsthema. Jetzt

535 vielleicht im Moment wieder ein bisschen weniger. Als es eingeführt wurde
536 war größerer Bedarf da.

537 A: Und wie vorher zur Integration auch, wie definierst du jetzt Werte für
538 dich? So ganz aus dem Bauch heraus? Was sind Werte deiner Meinung nach?

539 B: Moralvorstellungen. Und das ist eigentlich nicht das, was im
540 Fragenkatalog drinnen ist. Im Fragenkatalog sind im Grunde Normen. Normen,
541 die teilweise gesetzlich verankert sind, manche aber nicht. Aber Werte sind
542 das jetzt für mich nicht im Grunde, vielleicht eher was anderes.
543 Moralvorstellungen, die man als positiv für einen selbst bewerten würde.
544 Ja.

545 A: Und, nennen wir es jetzt Inhalte, du hast ja gerade gemeint, im Katalog
546 sind nicht Werte drinnen, würden die Teilnehmenden diese Inhalte auch ohne
547 diese explizite Vermittlung lernen, unter Anführungszeichen, oder glaubst
548 du, ist es notwendig, ihnen das jetzt so beizubringen oder zu vermitteln?

549 B: Ja, auf jeden Fall. Und auch insofern ist es halt fragwürdig, wie viel
550 das bringt, weil es einfach ein standardisierter Test ist und weil sie
551 einfach nur richtig oder falsch ankreuzen müssen. Also es ist halt gut,
552 dass wir im Kurs darüber diskutieren können und vielleicht ein bisschen
553 (unverständlich) können darüber, aber so, wenn man sich das ansieht, ist es
554 sprachlich vielleicht schwierig und generell fraglich, wie viel das bringt.
555 Es ist halt auch so aufgebaut, was mich auch stört, als wäre einfach
556 Österreich das Traumland schlechthin. Hier ist alles geregelt, es läuft
557 alles perfekt, es gibt keine Probleme. Generell dieses eurozentristische
558 Gehabe, dass hier alles gut läuft, und von wegen wir und die anderen, und
559 nur hier in Europa oder hier in Österreich läuft es gut und
560 Drittstaatsangehörige kommen von weit her. Die haben keine Ahnung von
561 Kultur und Werten oder dort ist alles anders, aber richtig ist es auf jeden
562 Fall bei uns. So finde ich, ist es oft formuliert und insofern finde ich es
563 auch nicht gut, dass man immer richtig oder falsch ankreuzen muss. Und ich
564 habe das Beispiel vorher gebracht mit der Gleichberechtigung, sind Frauen
565 und Männer gleichberechtigt? Anscheinend ja.

566 A: Wie würdest du allgemein sagen, dass die Zielgruppe dargestellt wird?
567 Durch diese Fragenkataloge? Was vermittelt das implizit für dich für ein
568 Bild von der Zielgruppe?

569 B: Ja, als wären das Leute, die von gar nichts eine Ahnung hätten, also
570 schon so, dass es auf jeden Fall in ihrem Land nicht, ja ich weiß nicht,
571 ich würd nicht sagen, dass es nicht richtig läuft dort, aber auf jeden
572 Fall, dass es, dass Österreich irgendwie so das Non-plus-Ultra ist und da,
573 woher sie kommen, auf jeden Fall nicht. Es wirkt schon irgendwie so, ja.

574 A: Okay. Und wir haben jetzt eh schon über den Begriff Werte diskutiert,
575 aber würdest du sagen, Werte können abgeprüft werden? So wie es (B:
576 Nein)den Anschein macht?

577 B: Nein, weil vor allem es sind ja auch, meines Erachtens, nicht wirklich
578 Werte. Also es genauso auch wie überprüft man Integration? Das ist auch
579 irgendwie (unverständlich).

580 A: Ja, so wie es eben auch im Integrationsgesetz steht, du machst die
581 Prüfung und dann bist du integriert, sozusagen.

582 B: Ja. (lacht)

583 A: Okay. Du hast gesagt, du hast jetzt schon auf Niveau B1 Werte
584 vermittelt. (B: Mhm.) Du hast jetzt eh schon ein paar Situationen erzählt,
585 aber bist du im Rahmen der Wertevermittlung auch schon irgendwie auf
586 Probleme gestoßen, dass du gesagt hast, da war eine Situation, da wusste
587 ich jetzt nicht, wie ich damit umgehe?

588 B:(...) Naja, es entstehen halt Diskussionen, wo man irgendwie nur so
589 irgendwie die Hände in die Höhe werfen kann und sich denken kann, okay
590 (lacht). Also in diesem Fall war es, dass ein Teilnehmer gesagt hat, er ist
591 aus Rumänien, in seiner Kultur ist das so. Da ist die Frau halt daheim,
592 macht den Haushalt und der Mann geht arbeiten und die Frau macht den
593 Haushalt und er sitzt im Garten und legt die Füße hoch. In seiner Kultur
594 ist das einfach so. Das ist normal. (A: Okay.) Und ich meine, ja, okay.
595 (lacht)

596 A: Und das ist dann wieder so ein typischer Kulturvergleich, also
597 interkulturell, da ist es halt anders und bei uns ist das so?

598 B: Ja, also das war im Rahmen dieser Wertevermittlung und du musst ihm halt
599 dann sagen, ja, aber es gibt halt Unterschiede, kulturelle Unterschiede,
600 natürlich, das ist klar, aber in Österreich, oder was heißt in Österreich,
601 ist es so, laut diesem Fragenkatalog ist es halt so und du musst das andere
602 ankreuzen. (...) Ja.

603 A: Auf B1 ist das vielleicht ja noch vorstellbar, dass du dann so mit ihnen
604 auf einer Ebene redest, dass du sagst, okay, prinzipiell nicht ganz so,
605 aber für die Prüfung müssen wir das jetzt ankreuzen. (B: Mhm.) Kannst du
606 dir vorstellen, geht das auf A1 und A2 auch?

607 B: Schlechter. Auf jeden Fall. Also ich habe mir jetzt die Fragekataloge
608 für A1 und A2 nicht angesehen, muss ich sagen.

609 A: Ja, es ist ähnlich. Also vom Prinzip her. Glaubst du, dass es möglich
610 ist, eben auch schon auf niedrigen Niveaus, gerade auf A1, so reflektiert
611 Werte zu vermitteln?

612 B: Schwieriger, weil die Teilnehmer können sich einfach nicht artikulieren.
613 Also, wie gesagt, solche Wertevermittlungen oder wie man es dann nennt,
614 sollten in einem anderen Rahmen stattfinden, wo vielleicht auch mehr Zeit
615 da ist, oder wo sie sich auch in der Muttersprache äußern können. Aber
616 natürlich, je geringer die Sprachkenntnisse sind, desto schwieriger wird es
617 für die Teilnehmer sich dabei mit eigenen Meinungen auszudrücken.

618 A: Du hast gerade die Erstsprachen angesprochen. Greifst du bei der
619 Wertevermittlung oder theoretisch, wenn du auf A1, A2, aber auch auf B1
620 jetzt vermitteln würdest, kannst du dir da vorstellen, dass du auch auf
621 Muttersprachen oder in der Gruppe vorhandene Sprachen zurückgreifst? Dass
622 sie sich vielleicht auch in einer anderen Sprache austauschen, erklären
623 können, was auch immer?

624 B: Könnte man mal probieren in Gruppenarbeiten, ja. Also wenn es Teilnehmer
625 gibt, die dieselbe Muttersprache haben, aber eigentlich, finde ich (...)
626 sollte das in einem anderen Rahmen gemacht werden. Also ich arbeite
627 eigentlich persönlich so gut wie nicht mit Erstsprachen, also natürlich,
628 wenn es einmal der Fall ist, dann erkläre ich jemandem individuell etwas
629 auf Englisch oder vielleicht fällt mir gerade irgendwie das passende

630 Beispiel dazu auf Französisch ein, das kommt auch vor, aber so an sich
631 (...), weil ich ja jetzt auch keine der Muttersprachen kann, die bei uns
632 vorherrschend ist. Also kann ich persönlich da auch nicht irgendwie
633 eingreifen und (...) Ja, man könnte es vielleicht mal probieren, dass sie da
634 in der Muttersprache diskutieren, aber eigentlich würde ich eher davon
635 absehen, weil ich finde, das gehört nicht unbedingt in den Deutschkurs.

636 A: Okay. Ja. Gut. Wir haben jetzt über die Integrationsprüfung gesprochen,
637 über die Wertevermittlung, über alles, was neu dazugekommen ist. Wie
638 würdest du jetzt so allgemein betrachtet sagen, wie zufrieden bist du
639 aktuell mit der Tätigkeit, vor allem unter diesen neuen gesetzlichen
640 Rahmenbedingungen?

641 B: Ja weniger glücklich natürlich, weil, wie jetzt schon öfter erwähnt, die
642 Unwissenheit da ist und wir wissen nicht, wie wir uns jetzt genau
643 vorbereiten sollen. Also es ist auch nicht hundertprozentig klar, auf
644 welche Prüfung wir vorbereiten sollen, und, ich finde, beim Kursstart muss
645 das auf jeden Fall klar sein. Und wir haben jetzt Kurse, die laufen schon
646 ein paar Wochen, und es ist noch nicht fixiert, ob die jetzt ÖIF oder ÖSD
647 machen und, ich finde, das ist etwas, das beeinträchtigt, jetzt unter dem
648 neuen Gesetz.

649 A: Fühlst du dich auch irgendwie eingeschränkt in deinem Handeln oder
650 deiner Unterrichtspraxis? Oder vergisst du das eh währenddessen und machst
651 einfach dein Ding?

652 B:(...) Nein, also richtig eingeschränkt fühle ich mich nicht, man kann ja
653 trotzdem irgendwie mit eigenen Materialien, mit eigenen Zugängen arbeiten,
654 auch wenn man jetzt natürlich das Buch hat, das vom ÖIF mitgestaltet wurde.
655 Aber trotzdem hindert das jetzt nicht daran, dass man auch Eigenes
656 einfließen lässt.

657 A: Und inwiefern glaubst du, dass es möglich ist, dass man die gesetzlichen
658 Rahmenbedingungen durch Proteste und Kritiken, die ja laufend auch in den
659 Medien kundgetan werden, etwas ändern kann? Besteht eine potentielle Chance
660 oder ist es potentiell möglich, an diesen gesetzlichen Bedingungen etwas zu
661 ändern?

662 B: Ja. Also ich bin auf jeden Fall dafür, dass man laut sein soll und dass
663 man seine Meinung kundtun soll und auch Kritiken äußern soll und wenn das
664 jetzt auf Protestveranstaltungen ist oder Demos oder in anderen Formen, man
665 soll auf keinen Fall das jetzt einfach hinnehmen, auch wenn das jetzt ein
666 Gesetz ist, das beschlossen wurde. Gesetze können auch wieder verschwinden,
667 also das ist ja nichts für immer Gültiges. Also man soll auf jeden Fall
668 Kritik äußern und, beziehungsweise vielleicht wird es sich auch von alleine
669 weisen, dass es nicht so klappt, wie sie sich das vorgestellt haben.

670 A: Könntest du dir auch vorstellen, dass der ein oder andere Kollege jetzt
671 in dem Bereich, soweit unzufrieden ist, dass er sagt, ich mache nicht mehr
672 weiter, ich kündige jetzt, weil ich unter diesen Rahmenbedingungen nicht
673 arbeiten will?

674 B: Naja, also die Arbeitsbedingungen sind ja generell oft irgendwie (..) mithineinfließt,
675 ja, schwierig. Ich kann mir schon vorstellen, dass das mithineinfließt,
676 aber jetzt als einzigen Grund, um jetzt die Tätigkeit aufzugeben, glaube
677 ich eher nicht, aber ich glaube, es kann mithineinfließen, dass jemand
678 sagt, okay, ich mache das nicht weiter oder auch generell, dass jemand
679 sagt, ich will einfach nicht so wie eine Marionette des ÖIF sein oder des
680 Integrationsministeriums oder der rechtskonservativen Regierung, ich will
681 nicht mitspielen. Kann schon sein, dass da jemand sagt, nein, also in
682 diesem AMS-Kontext möchte ich das nicht mehr machen. Vielleicht einem
683 anderen Kontext. Ja, ich persönlich kenne jetzt, glaube ich, nicht so viele
684 Kollegen, aber jetzt in meinem Team denke ich nicht, dass jemand kündigen
685 würde, jetzt alleine aufgrund dessen, aber es kann schon sein, dass es bei
686 manchen mithineinfließt.

687 A: Okay. Gut. Zum Abschluss noch, wir haben die Fragenkataloge schon einige
688 Male angesprochen, wie würdest du sagen, wie kritisch gehst du mit den
689 Materialien zur Wertevermittlung um, die du einsetzt? Wie kritisch bist du
690 in der Auswahl beziehungsweise welche Materialien verwendest du überhaupt
691 für die Wertevermittlung?

692 B: Ja, gute Frage. Das muss ich mir auch noch überlegen (lacht). Also es
693 gibt eben dieses vom (Unternehmen 3) zur Verfügung gestellte Dokument. Ich

694 glaube, es ist für Outplacement gemacht, aber ich bin mir nicht sicher.
695 Also das kann man, das werde ich mir auf jeden Fall nochmal anschauen, aber
696 ich möchte auf jeden Fall mehr mit eigenen Materialien oder mit Materialien
697 arbeiten, die ich mir woanders suche, und nicht nur mit ÖIF-Materialien.
698 Auf keinen Fall, weil eben, wie gesagt, da österreichrelevante Themen
699 einfach so dargestellt werden als gäbe es hier keine Probleme und als sei
700 Österreich das einzig Wahre, und ich würde auf jeden Fall auch Materialien
701 nehmen, wo das ein bisschen kritischer betrachtet wird.
702 A: Du sagst eben eigene Materialien, zusätzliche Materialien, nach welchen
703 Kriterien würdest du die dann aussuchen? Welche Kriterien müssen die
704 erfüllen?
705 B: (...)
706 A: Oder sagst du, ich erstelle mir sowieso prinzipiell nur meine eigenen
707 Materialien?
708 B: Nein, auf keinen Fall. Dazu haben wir keine Zeit (lacht), eine halbe
709 Stunde Vorbereitungszeit, das geht sich nicht aus. Ehrlich gesagt, das ist
710 etwas, was ich mir jetzt überlegen muss eigentlich, wenn ich dann einen
711 neuen Kurs bekomme. Das weiß ich noch nicht so genau, aber ich denke mir,
712 vielleicht auf B1-Niveau kann man schon auch mit authentischen Material
713 arbeiten. Also wenn es da jetzt Zeitungsartikel gibt oder Leserbriefe
714 vielleicht, die sich anbieten, kann man das machen. Kriterien dafür? Also
715 natürlich gebe ich nichts her, was irgendwie diskriminierend wäre oder
716 sonst was. Das ist klar für mich.
717 A: Und inwiefern würdest du jetzt sagen, halten die neuen Lehrmaterialien,
718 abgesehen von dem Fragenkatalog, du hast eben schon angesprochen, der ÖIF
719 gibt genug Materialien zur Integration, Wertevermittlung heraus, inwiefern
720 halten die jetzt deinen persönlichen Vorstellungen von guten Materialien
721 stand?
722 B: (Pause) Also ich muss sagen, ich habe jetzt noch nicht mit so vielen
723 Lehrwerken gearbeitet, um da jetzt richtig vergleichen zu können und zu
724 sagen, die machen das so und das ist viel besser oder andere haben nicht

725 viel Struktur. Also vor allem, wenn wir jetzt über, über die Bücher reden,
726 also Pluspunkt Deutsch.

727 A: Ja, es sind jetzt nicht nur die Bücher gemeint. Auch vielleicht
728 Sprachportal, also diese einzelnen Dokumente zu den Themen, die werden ja
729 auch recht häufig für die Wertevermittlung eingesetzt oder auch als
730 Zusatzmaterialien. Aber wenn du da jetzt vielleicht noch nicht so viel
731 damit gearbeitet hast

732 B: Ja, doch. Die vom Sprachportal, die kenne ich schon relativ gut. Also
733 die habe ich schon sogar auch in der Ukraine viel verwendet, weil da gibt
734 es schon viel und, aber ich suche mir dann trotzdem nur die Sachen aus, die
735 für mich jetzt relevant sind. Die sind ja vor allem im Sprachportal so
736 aufgebaut, dass du da insgesamt bis zu zehn Seiten hast, mit verschiedenen
737 Übungen und Lesetexten und Aufgaben und Infoboxen und so weiter. Also das
738 ist halt wirklich ein Unterrichtskonzept für eine Stunde oder drei Stunden,
739 je nachdem wie lang es ist. Also so kompakt würde ich das jetzt nicht
740 nehmen. Ich suche mir da trotzdem das heraus, wo ich denke, das ist
741 relevant und würde das jetzt nicht einfach so übernehmen und sagen, das ist
742 jetzt das vom ÖIF und ich nehme es mit beiden Händen und gebe es so weiter,
743 sondern ich schaue mir das dann schon genauer an, was ist relevant und was
744 passt jetzt nicht.

745 A: Okay, gut. Du hast ja gesagt, du hast noch keine eigene Gruppe, in der
746 du jetzt gezielt Werte vermittelt hast, aber sagen wir jetzt einmal,
747 nächste Woche beginnt ein neuer Kurs.

748 B: Ja, wer weiß (lacht).

749 A: Genau, man weiß ja nie.

750 B: (lacht)

751 A: Wie würdest du jetzt die Fragen von dem Katalog, beispielsweise,
752 vermitteln? Sagst du, ich mache das themenabhängig und integriere das in
753 die Deutschvermittlung oder ich mache das nur im Rahmen der
754 Prüfungsvorbereitung oder ich mache das einfach spontan, wenn wir noch Zeit
755 haben oder ich mache fix einen Tag in der Woche, wie es manche andere
756 Kollegen machen?

757 B: Also, ich glaube, fix einen Tag in der Woche, das wäre mir zu viel oder
758 würde mir zu viel Zeit nehmen. Ich würde nicht bis zur Prüfungsvorbereitung
759 warten, auf keinen Fall, sondern das schon wirklich von Anfang an in die
760 Kursgestaltung mithineinnehmen und integrieren. Man kann sich das ja auch
761 kapitelweise anschauen, was passt dazu. Also jedes Kapitel im Lehrwerk
762 behandelt ja ein bestimmtes Thema und dazu gibt es dann meistens auch ein
763 bestimmtes Thema im Fragenkatalog und das kann man dann eben verbinden. Das
764 würde ich schon so machen. Also, weil Prüfungsvorbereitung, das wäre am
765 Ende zu viel. Dann bleibt auch nicht viel Zeit und dann ist es wirklich so,
766 dass einfach nur auswendig gelernt wird, aber nicht mehr so viel
767 Möglichkeit da ist, um darüber zu sprechen, zu reflektieren, zu diskutieren
768 und deshalb würde ich es schon von Anfang an integrieren. Kapitelweise.

769 A: Okay. Gut. Du hast auf B1 Werte vermittelt. Ich habe jetzt den
770 Fragenkatalog von B1 da. Kannst du vielleicht kurz nochmal schauen, welche
771 Fragen du da schon behandelt hast beziehungsweise welches Thema ihr da
772 besprochen habt? Und das vielleicht nur kurz schildern? Du hast eh schon
773 einige Episoden genannt, aber vielleicht gibt es irgendwelche
774 Besonderheiten oder woran du dich jetzt noch erinnerst?

775 B: Ja, also ich habe vor kurzen Wohnen und Nachbarschaft gemacht und vor
776 allem diskutiert wurde darüber, wenn wir jetzt in einem Mehrparteienhaus
777 wohnen und wir machen eine Geburtstagsfeier oder sonst irgendeine Feier und
778 es wird halt lauter, gibt es eben die Empfehlung hier sozusagen, dass wir
779 die Nachbarn darüber informieren sollen, dass wir eine Feier machen und
780 dass es lauter werden kann und das hat großes Unverständnis ausgelöst in
781 der Gruppe. Sie haben gesagt, warum soll ich das machen? Das ist ja
782 komplett egal, also da, wo ich her bin, also da ist es immer laut, oder was
783 heißt laut ist übertrieben, aber da würde nie wer auf die Idee kommen, die
784 Nachbarn zu informieren, dass da eine Feier stattfindet. Das waren so die
785 Rückmeldungen. Das war irgendwie etwas schwer zu erklären, dass man das
786 durchaus machen kann, aber jetzt nicht jedes Mal muss, sondern, dass man
787 halt abschätzen muss, ob das jetzt angebracht ist oder nicht, aber im
788 Endeffekt muss man halt schauen, was man ankreuzt. Also Spielraum ist jetzt

789 gar nicht da, aber da gab es auf jeden Fall ein großes Fragezeichen bei den
790 Teilnehmern, warum sollte man das machen?

791 A: Und du hast gesagt, den Fragenkatalog von B1 kennst du jetzt, also du
792 hast ihn dir schon angeschaut, hast du noch irgendwelche Fragen in
793 Erinnerung, wo du sagst, vor denen graut es mir schon ziemlich sie zu
794 unterrichten?

795 A: Ja, also schon. Also, das habe ich noch nicht gemacht, jetzt die
796 spezifischen Gleichberechtigungsthemen, also Frauen und Männer, oder auch,
797 wenn es um Homosexualität geht und so weiter. Also da könnten schon
798 interessante Diskussionen entstehen, kann ich mir vorstellen. Das habe ich
799 auch schon von Kollegen gehört. Also mir graut vor keinem Thema, aber es
800 gibt sicher Themen, die mehr Redebedarf irgendwie mit sich bringen, oder,
801 wo man ein bisschen sensibler herangehen muss, als wenn es jetzt einfach
802 ein anderes Thema ist, wie was ist da? Irgendwie Gesundheit,
803 Vorsorgeuntersuchungen, ja. (lacht)

804 A: Ja, wobei du davor, glaube ich, auch schon, das Beispiel genannt hast
805 mit Arzt und Ärztin und wer darf wen? (B: Ja.) Da gibt es ja, glaube ich,
806 auch Fragen dazu.

807 B: Genau. Ja, oft bei der Diskussion, also ich habe jetzt Wohnen und
808 Nachbarschaft vor kurzem eben genauer gemacht, aber die Diskussion ist dann
809 ein bisschen breiter. Vor allem auch deswegen, weil der Text, den mir
810 der_die Kollege_in gegeben hat, der war zwar für Wohnen und Nachbarschaft,
811 aber der war ein bisschen ausführlicher mit mehr Themen. Dann spricht man
812 ein bisschen ausführlicher und länger darüber. Also manchmal fließt es auch
813 ein bisschen ineinander.

814 A: Gut. Haben wir noch irgendwas vergessen? Gibt es noch irgendwas, was du
815 gern noch anmerken, anbringen würdest oder irgendein Thema, das dir noch am
816 Herzen liegt?

817 B: (Pause) Ja, also ich finde schon, was ich noch sagen möchte, dass der
818 Fragenkatalog sehr verallgemeinert. Also es gibt eine Frage. Ich habe sie
819 hier, alle Österreicher arbeiten daran, Prinzipien aufrecht zu erhalten. Da
820 ging es darum, demokratische Prinzipien, ethisches Zusammenleben und so

821 weiter und so fort. Da muss man richtig ankreuzen. Dann gibt es eine Frage
822 oder einen Satz, Bildung ist für die Menschen in Österreich sehr wichtig.
823 Richtig. Also das sind solche Verallgemeinerungen. Dann kann man gleich
824 fragen, gehen alle Österreicher im Winter schifahren in den Alpen? Richtig
825 oder falsch? (lacht) Also Verallgemeinerungen. Extrem. Und keine
826 Möglichkeit irgendwie eigene Meinungen auszudrücken. In der Vermittlung ja,
827 bis zu einem, wie viel halt das Sprachniveau hergibt, aber ob es dann
828 wirklich zur Integration beiträgt mit diesem Fragekatalog, finde ich sehr
829 fragwürdig. Ja.

830 A: Wie findest du dann prinzipiell die Antwortmöglichkeiten oder dieses
831 Format der Single-Choice-Fragen oder dieses Richtig-falsch, A,B,C?

832 B: Finde ich nicht förderlich. A,B,C gibt es auch, ja. Es ist absolut kein
833 Platz, um eigene Meinungen auszudrücken und das finde ich falsch. Und vor
834 allem einfach, weil manchmal dieselben Fragen da sind und nur umgestellt
835 sind. Das heißt da wird ja dann nicht der Inhalt an sich abgefragt, sondern
836 nur, ob man das grammatikalisch irgendwie überlesen hat, wie es
837 funktioniert.

838 A: Glaubst du, ist das bewusst so gestaltet oder ist es wirklich nur rein,
839 weil es eine Prüfung ist oder könnte man theoretisch diese Werte auch
840 anders prüfen, wenn sie schon abgeprüft werden müssen?

841 B: Ja, ich glaube, andere Möglichkeiten, würden sich immer auftun, aber
842 dann müssen sie auf jeden Fall, oder dürfen sie auf keinen Fall in den
843 Deutschkursen vermittelt werden. Das müsste dann in einem anderen Rahmen
844 stattfinden, wenn die Fragen auch offener beantwortet werden können, aber
845 da ist es halt dann schon schwierig, wie bewertet man das. Also es ist
846 schwierig. Die Frage ist halt, brauchen wir das überhaupt? Das ist halt
847 eher das.

848 A: Ja. Gutes Schlusswort soweit.

849 B: (lacht)

850 A: Prinzipiell, deine Wünsche für die Zukunft? Grad jetzt auch vielleicht
851 in Anbetracht der Kürzungen beim AMS?

852 B: Naja, ich wünsche mir halt, dass die Regierung drauf kommt, dass, dass
853 Sozialabbau nicht das ist, worauf wir hinarbeiten sollen, sondern dass es,
854 dass trotzdem Budget da ist für Bildung und für Soziales, und nicht für,
855 ich glaube, ins Heer wird jetzt investiert (lacht). Also das würde ich mir
856 wünschen, dass vielleicht die Regierung selbst auch darauf kommt, dass das
857 nicht gut läuft, und vor allem würde ich mir wünschen, dass auch die
858 österreichischen Bürger und Bürgerinnen stark bleiben und dem entgegen
859 halten und dass nicht zu viel Schaden angerichtet wird in den nächsten vier
860 Jahren und dass dann bei der nächsten Wahl hoffentlich was anderes dabei
861 herauskommt. (lacht)

862 A: Okay. Gut. Vielen, vielen Dank.

863 B: Gern.

864 A: Sehr gut.

11.5.2 Transkription Interview 2 – Interviewpartner_in C

1 A: Danke, dass du dir die Zeit nimmst und dass du dich bereit erklärt hast,
2 mit mir ein Interview zu führen. (C: Gerne.) Ich möchte einmal ganz
3 allgemein beginnen. Könntest du einmal über deine Ausbildung und über deine
4 bisherige Erfahrung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
5 erzählen?

6 C: Meine eigentliche Ausbildung habe ich erst nach meinem ersten Studium
7 begonnen. Soll ich über das erste Studium auch noch etwas sagen? (A: Wenn
8 du möchtest. Was war das?)

9 C: Ich habe Germanistik und Literaturwissenschaft und Buchwissenschaft
10 studiert. Damals noch in (Land 1). Das war auch damals noch Magister. Und
11 als ich nach Österreich gekommen bin – oh Gott, ich bin aufgeregt. (A: Das
12 brauchst du nicht.) (lacht) Okay. Also dann als ich nach (Land 2) gekommen
13 bin, habe ich zuerst versucht, in der Verlagsbranche Fuß zu fassen, was
14 nicht funktioniert hat, weil es in (Stadt 1) nur viele kleine Verlage gibt
15 und dann waren auch die Kinder da und die Möglichkeit war einfach nicht da
16 und dann habe ich mich umorientiert und dann habe ich an der Uni (Stadt 1)
17 dieses DaF/Z 24-Stunden-Modul gemacht. (A: In welchem Umfang war das?) In
18 ECTS kann ich das jetzt gar nicht sagen, aber ich habe wahrscheinlich so
19 12, 13 Veranstaltungen gemacht. (A: Also ein Semester?) Nein. Ich habe
20 schon länger gebraucht wegen den Kindern und so. (A: Okay.) Ich schätze mal
21 ich habe vielleicht drei Semester oder so gebraucht. Und da war die
22 Methodik das Kernstück, würde ich sagen.

23 A: Und das war mehr oder weniger eine Fortbildung? Oder war das auch mit
24 einem Abschluss verbunden? Oder einer Zertifizierung?

25 C: Du bekommst eine Zertifizierung. (A: Okay.) Da steht dann darauf, dass
26 du berechtigt bist, jetzt im DaF/Z-Bereich zu arbeiten und dass du
27 sozusagen ausreichend ausgebildet bist, um da zu arbeiten.

28 A: Und wie lange arbeitest jetzt du in dem Bereich?

29 C: Ich habe dann angefangen, warte, ich bin jetzt im dritten Dienstjahr,
30 habe ich gerade erst erfahren. Ich habe vorher ein Jahr bei (Unternehmen 1)

31 gearbeitet. Das ist ein Institut, ein privates Institut, die machen nur
32 DaF, und da arbeitest du eigentlich nur mit Leuten, die das für ihren Beruf
33 brauchen. Also schon eher mit bildungsaffinen Leuten, würde ich schon
34 sagen. Und es war auch eher nur Kleinstgruppen bis zu Einzelcoaching. Und
35 du gehst da direkt in die Firmen. Also wir hatten da nur so ein ganz
36 kleines Büro. Dort konntest du halt das Material drucken und so und
37 vorbereiten, aber du bist dann halt in die Firmen gegangen oder zu den
38 Teilnehmern direkt nach Hause. (A: Okay.) Das waren dann Leute von der
39 (Unternehmen 2) und schon eher so. (...) Selten niedrige Levels, eher hohe
40 Levels, es war meistens wirklich schon so B1, B2, sogar C1. (A: Und dann
41 auch eher berufsspezifisch, Fachsprache?) Ja, es schon eher oft so, eher so
42 Wirtschaftsdeutsch in die Richtung so ein bisschen.

43 A: Und wie bist du dann in den AMS-Kontext gekommen? Oder war dazwischen
44 noch eine andere Beschäftigung?

45 C: Nein, dazwischen war nichts anderes. Ich habe dann einfach, weil ich
46 nicht mehr nur als freier Dienstnehmer arbeiten wollte, und außerdem hat es
47 mich, ehrlich gesagt, dort irgendwann sehr angeödet, weil es waren halt
48 alles irgendwie so allglatte, ich meine, die Teilnehmer waren schon nett,
49 es war auch lustig, ich hatte wirklich viel Spaß da mit denen, aber erstens
50 war es mir irgendwie zu wenig, nur diese Kleingruppen zu haben oder sogar
51 nur Einzelunterricht. Das hat mir keinen Spaß gemacht. Das war langweilig.
52 Und vor allem wollte ich eine fixe Anstellung haben und da habe ich mich
53 informiert und bin darauf gekommen, dass das gerade im AMS-Kontext möglich
54 ist. Und dann habe ich mich noch bei (Unternehmen 3), glaube ich, beworben.
55 Da hatte ich auch ein Bewerbungsgespräch und das hat dann aber irgendwie
56 nicht geklappt. Beim (Unternehmen 4) hatte ich mich davor schon einmal
57 beworben. Da war ich dann schon einmal in (Adresse) und da haben sie aber
58 auch gemeint, zu wenig Erfahrung. Und ja, irgendwann, ich glaube, ein paar
59 Monate später kam dann der Anruf. (A: Okay.) (...) Und irgendwie hat mich
60 DaZ schon auch immer irgendwie mehr interessiert, muss ich sagen. Das war
61 irgendwie spannender.

62 A: Okay. Gut. Und sonstige Weiterbildungen? So in der Richtung Prüfungen?
63 ÖIF? ÖSD? Hast du da irgendetwas gemacht?

64 C: Ich habe ÖSD gemacht. (A: Alle Niveaustufen?) Bis B1.
65 A: Bis B1. Und ÖIF nichts? Also keine Zertifizierung?
66 C: Zertifiziert.
67 A: Zertifiziert. Aber keine Prüferschulung?
68 C: Noch nicht, aber möchte ich noch machen.

69 A: Okay. Gut. Jetzt zur Tätigkeit als DaZ-Trainer_in. Welche Aufgaben hast
70 du da aus deiner Sicht? Oder in welchen Rollen siehst du dich?

71 C: Eigentlich eine interessante Frage. (...) Naja, also generell würde ich
72 einmal auf jeden Fall sagen als Sprachvermittler_in. Also den Teilnehmern
73 natürlich auf jeden Fall die Sprache beizubringen, das ist klar. Wobei ich
74 irgendwie schon das Gefühl habe, es ist eher zweigeteilt. Also das ist
75 natürlich ein großer Aspekt dessen, aber irgendwie sehe ich mich schon auch
76 als (...) Sozialarbeiter_in manchmal, habe ich das Gefühl. (lacht) (A:
77 Okay.) Und auch als, ja einfach als Ansprechpartner_in für alle möglichen
78 Fragen. Also ich meine die Teilnehmer kommen ja auch oft mit alltäglichen
79 Sorgen zu uns oder zu mir und ich habe schon, glaube ich, das Gefühl, dass
80 ich eher jemand bin, der ein Vertrauensverhältnis zu den Teilnehmern
81 aufbaut und ein lockeres Verhältnis zu den Teilnehmern hat und dadurch,
82 glaube ich, hält sich das fast sogar die Waage, denke ich. Also ich sehe
83 mich schon eher darin, dass ich die Sprache vermitteln will, natürlich,
84 aber mir sind die anderen Aspekte daneben genauso wichtig und ich finde es
85 auch total wichtig, das so irgendwie mitzutragen, weil, ich glaube, dann
86 schaffst du irgendwie auch ein besseres Lernklima, die Teilnehmer haben
87 mehr Spaß, mehr Freude am Lernen, dadurch ist die Motivation wieder größer.
88 Also es ist irgendwie so ein Rad, das ineinander greift.

89 A: Also für dich ist das kein Problem? Du sagst, das gehört ein bisschen
90 dazu, so ein bisschen Sozialhelfer_in nebenbei, (C: Auf jeden Fall.) wenn
91 es die Teilnehmer verlangen (C: Auf jeden Fall.) sozusagen oder brauchen?
92 (C: Ja.) Okay, und allgemein, so hypothetisch, was macht für dich eine gute

93 Deutschtrainerin, einen guten Deutschtrainer aus? Welche Eigenschaften muss
94 er oder sie haben?

95 C: Ich würde sagen, (...) dass eben auch da beide Bereiche gleichwertig
96 abgedeckt sein sollten. Ich denke, natürlich sind das fachliche Wissen und
97 die fachliche Kompetenz wichtig. Ich finde es aber genauso wichtig, dass du
98 einfach als Trainer oder als Lehrerin ein gewisses Maß an Empathie
99 mitbringst, dass du dich auf die Teilnehmer einlassen kannst, dass du auch
100 einen gewissen Grad an Offenheit mitbringst, und eben dass du es dadurch
101 irgendwie schaffst, dass du ein Vertrauensverhältnis zu den Teilnehmern
102 aufbaust oder zumindest, wenn schon nicht ein Vertrauensverhältnis, dann
103 doch soweit, dass der Unterricht irgendwie in einer angenehmen Atmosphäre
104 stattfinden kann. Humor finde ich auch einfach wahnsinnig wichtig als
105 Lehrer zu haben. Ich glaube, du kannst schon eine gewisse Distanz wahren
106 zwischen dir und den Teilnehmern. Es gibt ja auch Kollegen, die sich siezen
107 lassen. Das würde ich halt nicht machen, glaube ich. Also da bin ich
108 einfach nicht der Typ dafür. Finde ich trotzdem okay, wenn sie dann
109 irgendwie Humor haben und trotzdem den Unterricht so gestalten können, dass
110 sich alle wohlfühlen und dass man einen gewissen Schmah am Rennen hat. (A:
111 Ja.) Und das, finde ich, zeichnet eine gute Lehrerin auf jeden Fall,
112 manchmal sogar einen Tick mehr, finde ich, aus als das fachliche Wissen,
113 weil du einfach dieses Einfühlungsvermögen brauchst, finde ich. Und ich
114 glaube, dass es dir die Teilnehmer dann auch eher einmal verzeihen, wenn du
115 dann einmal irgendwann sagen musst, das muss ich auch nachschauen. (lacht)

116 A: Also Empathiefähigkeit, Humor als wichtigste Eigenschaften?

117 C: Das ist wichtig. Natürlich ist die fachliche Kompetenz auch wichtig. (A:
118 Ja, klar.) Klar. Und ich finde es schon auch wichtig, dass du dich in den
119 Kernbereichen auf jeden Fall auskennst, so von der Grammatik her, vom
120 Sprachwissen her, von der Methodik, wie du Sachen rüberbringst. Das finde
121 ich schon auch sehr wichtig.

122 A: Gut. Um jetzt noch einmal auf die Teilnehmer_innen zurückzukommen,
123 inwiefern berücksichtigst du die Bedürfnisse und die Interessen deiner
124 Teilnehmenden? Oder inwiefern versuchst du das einzubringen?

125 C: Also ich frage, glaube ich, ziemlich oft im Unterricht, wenn es
126 irgendwie die Auswahlmöglichkeiten zwischen zwei Texten oder so gibt, dann
127 frage ich schon oft, welchen sie lieber machen würden oder welcher sie vom
128 Thema her mehr interessiert. Auch wenn wir irgendwie Lektionen durchgehen
129 und es gibt Lektionen, die irgendwie thematisch vielleicht nicht so
130 interessant erscheinen, frage ich sie, ob wir da manche Bereiche vielleicht
131 eher weniger behandeln oder dafür irgendetwas anderes dafür ausführlicher
132 machen wollen oder so. Es geht manchmal nämlich so weit, dass letztes Mal
133 ein Teilnehmer schon zu mir gesagt hat, (Name), du bist doch der_die
134 Lehrer_in, was sollen wir jetzt machen? (lacht) Ja, okay, aber ich dachte
135 mir, ich frage euch, vielleicht gefällt euch irgendetwas besser. Also ich
136 versuche es auf jeden Fall, sie da sehr miteinzubeziehen.

137 A: Also quasi ein miteinander beim Aussuchen der Themen?

138 C: Genau. Was ich jetzt weniger mache, ist, dass ich sie zu Methoden
139 befrage. Wobei ich natürlich irgendwie irgendwann merke, glaube ich, also
140 es gibt wirklich Gruppen, die mögen absolut dieses Spielen nicht. Ich hatte
141 noch nie so eine Gruppe, ehrlich gesagt, ich bin ja jemand, der das sehr
142 gerne macht und, ich glaube, mein Unterricht ist ziemlich kommunikativ und
143 aktiv. Ich habe bisher immer das Gefühl gehabt, dass die Gruppen das mögen.
144 Würde ich jetzt aber merken, dass das manche Teilnehmer nicht so gut finden
145 oder albern finden oder so, dann würde ich versuchen, das ein bisschen
146 umzustellen oder weniger zu machen.

147 A: Okay. Sehr gut. Und wenn du jetzt das Curriculum anschaut, das in dem
148 Kontext, in dem du arbeitest, im AMS-Kontext, vorherrschend ist, inwiefern
149 entspricht dieses Curriculum den Anforderungen der Lernenden und ihren
150 Bedürfnissen? (C: Welches Curriculum meinst du?) Habt ihr irgendwelche
151 Vorgaben, an die ihr euch in den Kursen halten müsst? Welche Themen, welche
152 Grammatik vorkommen müssen?

153 C: Eigentlich nicht so wirklich.

154 A: Dann allgemein. Gibt es irgendetwas, wo du sagst, das sind Vorgaben, die
155 beeinflussen meinen Unterricht oder haben Einfluss darauf, was ich auswähle
156 für die Kurse?

157 C: So meinst du. Ja, das schon, weil ich generell finde, dass dadurch, dass
158 es mit dieser Prüfung abschließt, oftmals das Gefühl habe, dass es dieses
159 typische teaching-to-the-test ist, wenn ich mir ganz oft denke, ich würde
160 jetzt irgendwie ganz andere Sachen wahrscheinlich auswählen, wenn ich den
161 Unterricht selber gestalten könnte und nicht wüsste, sie würden mit der
162 ÖSD-Prüfung abschließen. Also natürlich, auch gerade deshalb, weil ich
163 diese ÖSD-Ausbildung schon gemacht habe, weiß ich auch ein bisschen, was am
164 Ende wichtig sein wird. Das heißt ich probiere natürlich schon während des
165 Kurses immer wieder einmal solche Aufgaben dahingehend einzubauen, damit
166 sie sich daran gewöhnen. Das würde ich sonst nicht machen. (A: Okay.)
167 Vieles würde ich sonst so nicht machen, weil ich es einfach Quatsch finde.
168 A: Und fühlst du dich jetzt durch diese Vorgaben oder durch das Wissen,
169 dass am Ende eben diese Prüfung zu bestehen ist, eingeschränkt? (C: Ja, auf
170 jeden Fall.) Kannst du trotzdem irgendwie deinen Unterricht, so wie du ihn
171 dir idealerweise vorstellen würdest, umsetzen? Oder sagst du, das geht gar
172 nicht?

173 C: Gar nicht nicht. Ich kann schon manches davon umsetzen, aber ich würde
174 es viel, viel mehr machen und viel intensiver machen und glaube auch, dass
175 sie dann von vielen Dingen am Ende auch mehr hätten, wenn sie nicht auf
176 diese blöde Prüfung vorbereitet werden müssten. (..) Ich probiere, da wo es
177 irgendwie geht, meine Methoden einzusetzen, die einfach langwieriger sind,
178 die einfach ein bisschen länger dauern bei manchen Dingen, und ich versuche
179 auch oft zu ersetzen. Ich mache dann nicht das, was die Lektion jetzt von
180 mir will, sondern ersetze die Texte oder die Hörtexte, die da sind durch
181 meine eigenen. Die dauern ein bisschen länger. Also dadurch fällt manchmal
182 etwas vom Buch weg. Ich wähle dann aus. Also ich kann es schon umsetzen,
183 was ich machen will, aber es ist viel zu wenig. Also ich würde es sonst
184 schon anders machen.

185 A: Wenn ich das jetzt richtig verstehe, würdest du eigentlich das Buch am
186 liebsten ganz weglassen?

187 C: Ja. Also ich finde es manchmal nicht so schlecht dahingehend einfach so
188 einen kleinen Faden zu haben. Ich glaube, ich würde wahrscheinlich einfach

189 nur das Inhaltsverzeichnis brauchen (lacht), um nur ein bisschen
190 abzustechen, was an Grammatik für das Niveau, ich meine, dann kann ich
191 genauso gut auch in den Referenzrahmen schauen oder sonst wo, aber einfach
192 nur, dass ich ungefähr weiß, was auf der Niveaustufe machen soll, ein
193 Rahmen, aber sonst brauche ich das Buch eigentlich nicht, nein.

194 A: Okay. Gut. Es ist ja letztes Jahr, im Oktober 2017, das neue
195 Integrationsgesetz in Kraft getreten. Wie geht es dir seither mit dem
196 Unterrichten? Hat sich da etwas verändert? Gibt es da neue
197 Herausforderungen oder irgendetwas, das für dich die Unterrichtspraxis
198 verändert hat?

199 C: Also bis jetzt waren wir noch nicht ganz so viel davon betroffen, aber
200 es wird jetzt dann kommen. Was wir bisher gemerkt haben, ist, dass wir
201 keine Teilnehmer mehr haben, die Asylstatus haben für A0, A1. Vom
202 Unterrichten selbst habe ich jetzt persönlich noch nichts gemerkt. Aber das
203 wird dann jetzt kommen und das ist so, dass es mich jetzt schon extrem
204 stresst, weil ich jetzt schon weiß, dass der Kurs, den ich jetzt habe, zwar
205 erst angefangen hat, aber der wird diesen Werteteil mit dabei haben und das
206 stresst mich jetzt schon total in meiner Planung.

207 A: Okay. Also deine Unterrichtsplanung beeinflusst es sehr wohl schon?

208 C: Ja. Jetzt dann schon, weil ich jetzt den Kurs schon vorbereite und (..)
209 es stresst mich total, weil ich nicht weiß, wie ich das verknüpfen soll,
210 wie ich das irgendwie einbauen soll, und im Endeffekt geht es ja nur darum,
211 diesen komischen Fragenkatalog eigentlich abzuarbeiten und das stresst mich
212 extrem. Ich habe jetzt schon einmal vertreten, wo ich dezidiert diesen
213 Fragenkatalog machen sollte und die Teilnehmer waren einfach nur genervt.
214 Ich meine, ich verstehe es. Ich weiß nicht, wie oft ich gesagt habe, Leute,
215 es tut mir leid, dass wir das machen müssen, aber wir müssen das machen.
216 Leider.

217 A: Das heißt, wie sehr fühlst du dich als Wertevermittler_in? Oder wie wohl
218 fühlst du dich in dieser Rolle?

219 C: Überhaupt nicht wohl. Ich finde es schrecklich. Ich habe das vorher
220 schon, als ich wusste, dass das kommt, habe ich schon immer gesagt, ich

221 finde das furchtbar und ich will das nicht machen und ich werde das auch
222 sicher nicht so rüberbringen, dass, also ich werde es den Teilnehmern auch
223 sicher kritisch vermitteln. Also ich werde ihnen sagen, dass das etwas ist,
224 was leider von der Politik beschlossen wurde, dass ich dem selbst auch
225 kritisch gegenüberstehe, dass wir es aber leider am Ende machen müssen,
226 weil ihr die Prüfung darin machen müsst, und ich werde auf jeden Fall diese
227 ganzen Sachen kritisch mit ihnen durch diskutieren.

228 A: Und inwiefern glaubst du, beeinflusst jetzt die Prüfung den Lernprozess
229 oder die Lernmotivation der Teilnehmenden?

230 C: Ich glaube, es wird sie schon sehr beeinflussen, denn alleine schon als
231 ich heute, oder vorgestern war das jetzt, meiner Gruppe erzählt habe, dass
232 dieser Werteteil sehr wahrscheinlich am Ende abgeprüft wird, hatte ich das
233 Gefühl, die sind auf einmal ganz nervös geworden. Weil, es ist ja auch
234 klar, dass sie das stresst, weil es einfach noch einmal etwas zusätzlich
235 ist, was sie lernen müssen und zwar in dem Sinne lernen, ich meine, sie
236 lernen es ja eh eigentlich, denn das ist ja das Geile daran, dass alle
237 diese Sachen, die da abgefragt werden, zum Teil auch schon vorher in den
238 Lektionen, bevor dieses Gesetz herausgekommen ist, doch behandelt worden
239 sind. Irgendwie hat man das ja immer schon ein bisschen mit berücksichtigt,
240 manche Dinge. Gleichberechtigung, darüber gab es immer schon ein Kapitel
241 und da hat man darüber diskutiert und darüber gesprochen. Nur, ich glaube,
242 dass es jetzt dezidiert abgeprüft wird, ist etwas, das sie extrem stresst.

243 A: Und glaubst du auch, dass sich die Chancen auf das Bestehen dieser
244 Prüfung und der Erfolgsdruck dadurch erhöht haben, dass jetzt eben noch
245 zusätzlich Werte

246 C: Auf jeden Fall. Total, weil sie wissen ja auch, dass, wenn sie da
247 durchfallen, dass sie dann durch die ganze Prüfung fallen und dass sie dann
248 alles wiederholen müssen.

249 A: Insofern, welche Absichten und Ziele, glaubst du, hat diese neue
250 Integrationsprüfung?

251 C: (...) Ja, das habe ich mich schon oft gefragt. Also mir kommt es oft so
252 vor, wenn ich die Fragen auch lese, dass ich denke, es zielt irgendwie

253 darauf ab, die Menschen, die jetzt zu uns kommen, irgendwie (..)
254 dahingehend ruhig zu stellen, dass sie irgendwie zu sehr (..) zu unmündigen
255 Bürgern, möchte ich fast sagen, (..) erzogen werden. Es ist wirklich, es
256 zielt auch darauf ab, dass sie wissen, wo ihr Platz ist. Also irgendwie,
257 wenn sie arbeitslos sind, das ist etwas ganz Schlimmes, und dass sie da dem
258 Steuerzahler irgendwie nur auf der Tasche liegen, und dass alle
259 Österreicher, nach dem Motto, das sind die, die alle super gut arbeiten.
260 Das finde ich schon einmal schrecklich und ich habe echt so das Gefühl, sie
261 sollen eigentlich gar nichts mehr nachfragen, sie sollen auch nicht über
262 irgendetwas reflektieren, sie sollen nichts in Frage stellen, sie sollen es
263 einfach so annehmen und ja (..) irgendwie nicht aufbegehren.

264 A: Also keine wirklichen sprachlichen oder integrativen Ziele, sondern
265 einfach nur eine mehr oder weniger Abwertung (C: Ja.) der Zielgruppe? (C:
266 Ja.) Okay. Und jetzt sind wir auf der anderen Seite, welche Motivation
267 haben jetzt die Kursteilnehmenden, deiner Meinung nach, wenn du jetzt so in
268 deinen Gruppen schaut, warum kommen sie fünf Tage die Woche drei Stunden
269 in den Kurs? Was ist ihre primäre Motivation?

270 C: Also, ich glaube, die Motivation der meisten, es gibt natürlich immer
271 Ausnahmen, aber, ich glaube, der Großteil kommt deswegen, weil sie wirklich
272 die Sprache lernen wollen, weil sie sich wirklich irgendwann davon einen
273 guten Job versprechen, hoffen, dass sie dadurch auch Chancen haben, gerade
274 die, die eigentlich eh schon aus ihrem Heimatland gute Bildung mitbringen
275 oder eine Ausbildung, ein Studium haben, die erhoffen sich einfach dadurch,
276 dass sie wirklich auch in ihrem Bereich arbeiten können. Und die, die
277 vielleicht nicht so eine gute Ausbildung haben, die erhoffen sich, glaube
278 ich, einfach, dass sie durch den Erwerb der Sprache sich auch in ihrem
279 Umfeld, auch im österreichischen natürlich, integrieren können. Viele leben
280 ja in (Bundesland) im ländlichen Bereich, wo einfach schon der Großteil
281 Einheimische sind, und, ich glaube, sie haben durchaus wirklich ein
282 Interesse daran, mit diesen Leuten Kontakt aufzunehmen. Es ist voll oft,
283 dass sie mir erzählen, dass sie leider keinen Kontakt zu Österreichern
284 haben, und dass das für sie schwer ist und, ich glaube, dass das ihre

285 größte Motivation ist, also Arbeit zu finden und auch Kontakt zu
286 Österreichern und Österreicherinnen zu bekommen.

287 A: Okay. Gut. Jetzt noch zu Prüfungen allgemein. Wie siehst du
288 standardisierte Prüfungen? So wie eben diese Integrationsprüfung? (...) Und
289 ÖSD, die ist ja auch standardisiert?

290 C: Ja, das ist schwierig, weil ich frage mich immer, wie man es sonst
291 machen kann. Also mir würde per se sofort nichts einfallen, wie man das so
292 viel besser machen kann. Es ist natürlich schwierig, weil es das Individuum
293 einfach nicht als Ganzes, also du hast immer irgendwelche Sachen und wenn
294 das nicht über das Interessensgebiet der Person geht, wenn es da
295 irgendetwas Blödes erwischt, dann kann der einfach nicht viel dazu sagen
296 und du kannst vielleicht auch einfach nicht so viel dazu schreiben. Also es
297 ist schwierig, aber mir würde jetzt auch so schnell nichts, was mit wenig
298 Aufwand das ersetzen kann. (...) Schwierig.

299 A: Schwierig, ja. Gut. Und zu Integration an sich, was verstehst du
300 persönlich unter Integration? Wie würdest du diesen Begriff definieren?

301 C: (...) Ich würde sagen Integration bedeutet für mich, dass es sicherlich
302 einmal keine Einbahnstraße ist, sondern dass das sicher ein beidseitiger
303 Prozess ist, sowohl von der Mehrheitsgesellschaft, als auch von denen, die
304 zu uns kommen. Ich denke, ganz grob gesagt, Integration bedeutet für mich
305 ganz einfach, dass sich die Leute akzeptieren und in Frieden miteinander
306 leben. Also sich gegenseitig Respekt zollen. Es muss sicherlich niemand die
307 Lebensweisen des anderen annehmen. Man kann einfach, denke ich, friedlich
308 miteinander leben.

309 A: Okay, und welche Rolle spielt Sprache für dich bei Integration?

310 C: Schon eine große, glaube ich, weil Integration, denke ich, bedeutet
311 schon auch, dass (...) Es ist halt kein Nebeneinander, also wenn es
312 irgendwie diese Parallelgesellschaften gibt, dann ist es ein Nebeneinander.
313 Das ist irgendwie nicht das, was ich unter Integration verstehe, sondern
314 schon so, dass sie miteinander leben. Also es ist schon ein Miteinander. Es
315 muss nicht so sein, dass man deswegen gleich alle Lebensweisen des anderen
316 annimmt, aber man lebt trotzdem miteinander in einer Gesellschaft und, ich

317 denke, Sprache spielt da schon eine große Rolle, weil es einfach das ist,
318 was Kommunikation ausmacht, und ohne Kommunikation geht es nicht.

319 A: Okay. Und welche Rolle spielen dann Deutschkurse bei der Integration?
320 (C: Schon eine große Rolle, auf jeden Fall.) Können Deutschkurse zur
321 Integration beitragen? (C: Ja, natürlich.) Und würdest du sagen, dass
322 Integration auch bei dir im Unterricht passiert?

323 C: Ja, auf jeden Fall. Weil es (..) geht ja dabei auch sehr um das Abbauen
324 von Vorurteilen, um das Abbauen von Klischees und so weiter und alle diese
325 ganzen Verallgemeinerungen, die man immer anstellt, wenn man über das und
326 das Land oder was auch immer oder Kulturen spricht und, ich glaube, das ist
327 auch irgendwie etwas, was zu Integration gehört und das passiert auf jeden
328 Fall im Kurs.

329 A: Okay. Gut. Dann würde ich dich noch kurz um eine Stellungnahme zum neuen
330 Integrationsgesetz bitten. (C: lacht) Ganz offen und ehrlich, wie stehst du
331 dazu?

332 C: Also ich finde das neue Integrationsgesetz ziemlich schlecht, weil ich
333 das Gefühl habe, dass es (..) nicht zur Integration beiträgt, sondern eher
334 das Gegenteil bewirken wird. Ich denke, dass es dazu führt, dass sich die
335 Front, wenn man es so nennen will, wenn überhaupt, noch mehr verhärten
336 wird, dass man die Teilnehmer, ich rede immer von den Teilnehmern (lacht),
337 oder dass man die Menschen, die nach Europa kommen und nach Österreich
338 jetzt im Speziellen, und die vielleicht noch irgendwie Motivation gehabt
339 hätten, sich irgendwie integrieren zu wollen oder irgendwie an der
340 Gesellschaft teilzunehmen, dass die das dann erst recht nicht mehr machen
341 wollen, wenn du sie mit solchen komischen Fragen nervst und quälst und
342 plagst und, ich glaube eher, dass das Ganze dann nach hinten losgehen wird.

343 A: Okay. Gut. Kommen wir jetzt genauer auf diesen Werteteil, auf diese neue
344 Werteprüfung zu sprechen. Kannst du vielleicht einmal kurz erzählen, welche
345 Erfahrungen du bisher mit der Wertevermittlung schon gehabt hast?

346 C: Noch nicht so viel bis jetzt, also mit der neuen. Nur durch
347 Vertretungsstunden und jetzt eben dadurch, dass ich jetzt dann bald machen
348 muss.

349 A: Okay. Auf welchen Niveaus war das bisher?

350 C: Das war A2 und das ist jetzt auch A2 bei mir.

351 A: Und jetzt unabhängig von diesen Werten, die durch die Fragenkataloge und

352 sonstigen Materialien quasi vorgeschrieben werden, dass du vermitteln

353 musst, die Vermittlung welcher Werte war dir immer schon wichtig oder hast

354 du versucht, durch deinen Unterricht zu vermitteln?

355 C: Toleranz auf jeden Fall, Akzeptanz. Also ich würde sagen das, was man im

356 Allgemeinen unter Menschenrechten versteht. (..)

357 A: Gut. Und inwiefern hat jetzt diese neue Wertevermittlung Auswirkungen

358 auf deine Kursorganisation und auch auf das Zeitmanagement und die Planung?

359 Also, ich denke, ich werde, das weiß ich halt auch noch nicht ganz genau,

360 wie es sein wird, aber ich habe jetzt schon das Gefühl, dass dadurch, dass

361 ich diesen Werteteil jetzt dann machen muss, dass mir viel weniger Zeit

362 bleibt für die anderen Sachen. Was ich auf jeden Fall total blöd finde,

363 weil, ich glaube, dass dieser komische Katalog ziemlich unnötig ist, und

364 ich gerne mehr Zeit hätte, um das andere zu machen. Und ich finde es, also

365 wenn ich nach dem Buch vorgehen würde, finde ich es extrem unstrukturiert,

366 weil es dazwischen immer irgendwie so eingeschoben wird und dann muss ich

367 doch irgendwie wieder diese Fragen dazu beantworten. Keine Ahnung. Also

368 keine Ahnung, wie ich das wirklich alles organisieren soll. Es ist total

369 chaotisch.

370 A: Und inwiefern wirst du dich jetzt speziell auf die Wertevermittlung

371 vorbereiten? (..) Oder machst du das überhaupt? Hast du das vor?

372 C: Das weiß ich nicht, ich glaube nämlich nicht. (lacht) Ich glaube, ich

373 werde das irgendwie anders machen. Ich werde das vielleicht so machen, dass

374 wir uns diese Fragen anschauen werden und dass ich ihnen das eben erklären

375 werde, dass wir das halt leider machen müssen, und werde sie das vielleicht

376 einfach einmal intuitiv beantworten lassen und gucken, was sie da so

377 antworten würden. Und ansonsten glaube ich jetzt nicht, dass ich da

378 großartig Texte dazu lesen werde oder sonst, weil es gibt da ja im Buch

379 immer so ein paar Seiten dazu, aber ich glaube nicht, ich glaube, ich werde

380 das irgendwie versuchen, auf das Minimalste zu reduzieren.

381 A: Okay. Und würdest du jetzt sagen, dass du dich für diese
382 Wertevermittlung gut genug ausgebildet fühlst? (..) Oder dass dir da deine
383 Ausbildung oder deine bisherige Erfahrung zugutekommt?

384 C: Nein. (lacht) Also, ich meine, ja klar, bei manchen Bereichen schon,
385 aber es gibt tatsächlich auch, also ganz ehrlich musste ich bei, was war
386 das? Politik? Irgendwas, da musste ich wirklich bei der Lösung nachschauen,
387 weil ich mir selber auch nicht ganz sicher war. Ich glaube, es war
388 irgendetwas mit dem Schulsystem oder so. Also da kenne ich mich nicht so
389 gut aus, aber das liegt auch daran, dass ich eigentlich nicht aus
390 Österreich komme. Bei anderen Bereichen sicherlich. Da hat mir die
391 Ausbildung natürlich schon etwas geholfen. Gerade im Bereich Kultur,
392 Gleichberechtigung, solche Sachen, wobei ich das schon irgendwie anders mit
393 den Teilnehmern diskutieren würde und halt nicht so wie die Fragen das
394 eigentlich vorgeben zu tun.

395 A: Gut. Und würdest du jetzt sagen, dass du durch diese vorgegebene
396 Vermittlung von Werten auch noch mehr zur Selbstreflexion angeregt wirst?
397 Oder sagst du, du reflektierst eigentlich eh immer schon recht viel und
398 siehst alles recht kritisch?

399 C: Ja. (lacht) Also ich würde nicht sagen, dass mich das jetzt irgendwie,
400 nein, ganz im Gegenteil. Es bringt mich natürlich sehr zum Nachdenken und
401 zum Reflektieren dahingehend, was wir für ein komisches System haben. Das
402 schon, aber jetzt nicht im anderen Sinne, nein. (A: Also nicht dezidiert
403 über die Werte an sich?) Nein.

404 A: Findet in gewisser Weise ein Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über
405 diese Wertevermittlung statt?

406 C: Ja, sehr viel. Gerade als das aufgekommen ist, haben wir extrem viel
407 darüber diskutiert. Ständig, eigentlich noch immer. Es passieren ja immer
408 wieder irgendwelche neuen Dinge. Natürlich wird ganz viel darüber
409 gesprochen. Ich spreche auch in meinem Freundeskreis mit Leuten, die jetzt
410 nicht in dem Bereich arbeiten, aber trotzdem auch die Medien verfolgen und
411 so weiter. (..) Ich habe da ganz oft einen großen Sprechbedarf, weil es

412 mich einfach tierisch aufregt. Also spreche ich generell viel darüber. Es
413 wird schon ausgetauscht.

414 A: Und wie würdest du jetzt selbst Werte definieren?

415 C: (...) Schwierig, ja Werte? Wie würde ich das definieren? Das musste ich
416 erst neulich, glaube ich, erklären. Ich würde sagen, das sind einfach (...)
417 Wie soll ich das nennen? (...) Irgendwie Übereinkommen an Verhaltensweisen,
418 die irgendwie vielleicht auf einen Großteil von Menschen zutreffen,
419 vielleicht. Wobei ich mir einfach nicht sicher bin, oder ich würde jetzt
420 nicht mehr sagen wollen, dass es Werte immer nur für ganz unterschiedliche
421 Gruppierungen gibt oder so. Für mich sind das globale Menschenrechte, wenn
422 man so will, wie Rechte eigentlich. Also Werte an sich das ist ja auch
423 irgendwie etwas, was irgendwie Gruppen oder früher sicherlich kleinere
424 Einheiten von Gruppen verbunden hat. Ich meine es gibt auch Werte in der
425 Familie. Aber so wie es hier jetzt gesehen wird, so von wegen, das ist so
426 wie wir haben hier die christlichen Werte, natürlich kann man das auch an
427 der Religion festmachen, das kann man machen wie man möchte, aber das ist
428 halt nicht meine Form von Werten, die ich leben möchte.

429 A: Glaubst du, dass Werte abprüfbar sind durch einen Test, so wie es jetzt
430 in der Integrationsprüfung stattfinden soll?

431 C: Nein, eben nicht, weil sie ja auch extrem unterschiedlich sein können.
432 Und dieses christliche Abendland, in dem Sinn gibt es (Person betritt den
433 Raum und beansprucht kurz die Aufmerksamkeit von C) Wo war ich denn jetzt?
434 (A: Ob Werte abprüfbar sind?) Genau. Nein, ich glaube nicht, dass das
435 abprüfbar ist, weil jeder Mensch, glaube ich, Werte für sich ganz anders
436 definiert. Wie gesagt, selbst zwei Leute können irgendwie Werte miteinander
437 haben und Familien können das haben. Ich finde, es ist nicht abprüfbar und
438 schon gar nicht dahingehend, dass man sich jetzt irgendwie hinstellt und
439 sich auf das Christentum oder das Abendland beruft oder irgendwie
440 europäisch. Keine Ahnung. Also das finde ich nicht in Ordnung.

441 A: Würdest du jetzt sagen, dass es notwendig ist, den Teilnehmenden diese
442 Inhalte, Wertinhalte, zu vermitteln? Explizit zu vermitteln? Oder würden

443 sie die auch ohne dem im Alltag, in ihrem Leben hier, quasi lernen oder
444 mitbekommen?

445 C: Ich glaube schon, ja, dass sie das auch so im Alltag mitbekommen würden.
446 Ich denke, es gibt natürlich ein paar Punkte, die zu wissen für sie nicht
447 schlecht sind und die schon gut sind, dass man das in Form von so einer
448 Wertevermittlung macht, sicher nicht. Ich denke, wenn schon, dann sollte
449 man das so machen, dass du vielleicht noch vor dem Sprachkurs eventuell
450 wirklich Kurse in ihrer Muttersprache oder in ihrer Erstsprache abhältst,
451 wo du ihnen manche Dinge mitgibst, vielleicht in punkto Gleichberechtigung,
452 in punkto Körperbekleidung, was auch immer, wenn es wirklich Leute sind,
453 die wirklich streng muslimisch sind oder so. Und natürlich gibt es immer
454 wieder Einzelfälle. Es gibt auch, habe ich selber schon erlebt, gerade aus
455 der älteren Generation, Männer, die da immer noch ein massives Problem
456 damit haben, und deswegen finde ich es auf jeden Fall sinnvoll, dass man
457 ihnen das sagt, aber nicht in Form von dieser Wertevermittlung. Davon
458 abgesehen, dass man es im Unterricht auch ohne diesen komischen Werteteil,
459 wie gesagt, ja sowieso mitunter behandelt. (..) Manche Dinge.

460 A: Inwiefern würdest du jetzt sagen, dass sich die Unterrichtspraxis
461 dennoch durch diese obligatorische zusätzliche Wertevermittlung verändert
462 hat? Oder glaubst du, dass sie verändert wird, weil du hast ja erst einen
463 neuen Kurs?

464 C: Ja, genau. Ich habe es ja noch nicht gemacht. (..) Ja, das kann ich noch
465 nicht so genau sagen, aber ich befürchte, dass es dann viel mehr darum
466 gehen wird, dass sie vielleicht vor diesen Sachen Angst haben, weil es halt
467 um etwas geht, und dass es dann mehr oder weniger so eine Art von auswendig
468 lernen wird und dass dann eigentlich das Nachdenken darüber oder das
469 Reflektieren über manche Dinge vielleicht sogar eher weniger stattfinden
470 wird. Wobei, ich weiß es nicht, ich meine, wir werden schon kritisch über
471 all die Dinge diskutieren. Vielleicht kommt es auch dadurch zu
472 interessanten Diskussionen. Kann ich mir vorstellen. (..) Aber ja, ich weiß
473 nicht, was es am Ende bringt. Ich könnte mir genauso gut vorstellen, dass
474 sie sich dann noch viel mehr darüber aufregen werden und dem Ganzen extrem

475 kritisch gegenüberstehen werden und dann erst recht gegenüber den Dingen
476 eine Anti-Haltung einnehmen werden.

477 A: Glaubst du, dass es da zwischen den Niveaustufen Unterschiede geben
478 wird? Dass du vielleicht sagst, auf A1 wird so ein Austausch oder eine
479 Reflexion vielleicht schwieriger werden als auf B1?

480 C: Ja, natürlich. Klar. Wenn überhaupt dann auf B1, auf A2 ein bisschen
481 vielleicht. Bei A1 da wird es sicher nur um das auswendig Lernen gehen,
482 sonst nichts. (A: Okay, also) Denke ich, natürlich kann man sich da auch
483 schon kritisch gegenüber etwas äußern, aber angefangen davon, dass sie
484 viele Fragen wahrscheinlich gar nicht verstehen werden. Also da, glaube
485 ich, wird es nur darum gehen, da ist das richtig, kreuz das an.

486 A: Und inwiefern wirst du dann versuchen, die Deutschvermittlung mit den
487 neuen Werten zu verbinden? Ich meine, du sagst, es ist vielleicht zu
488 schwierig oder sie verstehen es nicht.

489 C: (...) Das weiß ich auch noch nicht so genau. (lacht) Also ich werde auf
490 jeden Fall schauen, dass ich gucke, was die Lektionen thematisch abdecken.
491 Dann gucke ich mir halt die Fragen noch einmal dezidiert an und vielleicht
492 mache ich es wirklich so, dass ich einfach am Ende jeder Lektion mit ihnen
493 diese Fragen durchgehe. Womöglich. Es kann aber auch passieren, dass es
494 einfach komplett getrennt voneinander stattfindet. Einfach weil es für mich
495 weniger Sinn macht, das miteinander zu verknüpfen.

496 A: Das heißt du wirst diese Fragen, die Kataloge extra (C: Ich glaube
497 schon.) verwenden? Ohne Zusatzmaterialien, Einbettung?

498 C: Je nachdem was das Buch noch so abdeckt. (...) Und was es sonst noch so
499 an interessanten Sachen, die ich sonst noch so finde, gibt. Natürlich,
500 vielleicht werde ich irgendwelche Zeitungsartikel hernehmen, wenn es gerade
501 passt. Über Gleichberechtigung, zum Beispiel, gibt es oft etwas oder so.
502 Dass ich das dann mache, aber was ich nur meine, ist, es wird sicher nichts
503 Zusätzliches sein, was dann noch einmal irgendwie vom ÖIF kommt oder so,
504 sondern wenn dann irgendetwas, um ihnen andere Perspektiven aufzuzeigen.

505 A: Und inwiefern glaubst du oder befürchtest du vielleicht auch, dass die
506 Deutschvermittlung darunter leiden oder benachteiligt wird?

507 C: Ich denke, es kostet natürlich Zeit. Im besten Fall, wenn es thematisch
508 gerade passt, kann ich es vielleicht sogar dann mit meinen Methoden
509 verknüpfen und irgendwie noch einen authentischen Text machen, der dann
510 zufällig auch das Thema hat, wo wir dann an diesen Fragenkatalog
511 anschließen oder so. Noch ein bisschen diskutieren. Es braucht aber alles
512 mehr Zeit dann mit diesen Werten. Weil diese Kataloge brauchen Zeit. Dann
513 gibt es auch noch extra Module im Buch, die man dann noch machen muss. Das
514 braucht auch alles Zeit. Und es wird halt einfach dann die Zeit fehlen für
515 die anderen Sachen, die sie wahrscheinlich wichtiger bräuchten. (A: Das
516 heißt) Sprachhandlungen und so weiter. (A: du befürchtest dann schon, dass
517 du dann weniger Zeit, du hast gesagt, du machst gern Spiele,) Genau. (A:
518 kommunikative Aktivitäten,) Sicher, ja. (A: dass das dann weniger gemacht
519 wird?) Auf jeden Fall. Muss so. Die Zeit hat sich ja nicht maßgeblich
520 verlängert.

521 A: Insofern zu diesen neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen, wie zufrieden
522 bist du mit deiner Tätigkeit jetzt durch diese Veränderungen?

523 C: Ja, also ich versuche einfach, das Beste daraus zu machen. Ich denke
524 mir, besser noch immer ich mache das, wo ich dem kritisch gegenüberstehe,
525 als jemand, der da total dahintersteht oder so. Einfach nur damit ich den
526 Teilnehmern mitgebe, dass es mir als Trainer extrem wichtig ist, dass sie
527 selbst einfach hinterfragen und reflektieren und nicht alles für bare Münze
528 nehmen, was ihnen entgegengebracht wird, und (..) zufrieden bin ich
529 natürlich nicht. Man muss es halt nehmen, wie es kommt und versuchen, das
530 Beste daraus zu machen. (A: Gut.) Und vielleicht ist es sogar irgendwie
531 dahingehend eine Chance, dass man wirklich versuchen kann, kritische
532 Diskussionen dahingehend mit ihnen anzureißen. Dafür würde man natürlich
533 generell mehr Zeit brauchen. Ich würde mir dann mehr Zeit wünschen. Dann
534 könnte vielleicht sogar das eine oder andere (..) ganz gut sein und sogar
535 mit Spracherwerb verknüpft werden, aber so in der Zeit unmöglich.

536 A: Das heißt fühlst du dich jetzt unter diesen neuen Rahmenbedingungen
537 irgendwie eingeschränkt in deiner Tätigkeit? (C: Auf jeden Fall.) Oder
538 bevormundet?

539 C: Ja, total. Bevormundet auf jeden Fall. Total, weil ich einfach nicht
540 einsehe, dass ich als Deutschtrainer_in das vermitteln muss. Ich meine, du
541 hast ja vorhin ja auch schon einmal gefragt wegen Ausbildung und so. Es
542 gibt schon spezielle Trainer eigentlich, die solche Sachen machen, ich
543 meine, das gab es bei uns am Institut ja auch, der eigentlich nur solche
544 Sachen gemacht hat, und dahingehend habe ich natürlich jetzt keine konkrete
545 Ausbildung und ich sehe es eigentlich nicht ein, warum ich das machen muss,
546 wo ich eigentlich hauptsächlich für den Spracherwerb zuständig bin. Gerne
547 mache ich thematisch mit ihnen solche Dinge und ich diskutiere gerne und
548 ich mache das gerne, aber eigentlich möchte ich jetzt nicht diejenige sein,
549 die ihnen das von staatlicher Seite irgendwie vorschreiben muss. Ich bin ja
550 nicht die Instanz. Ich meine, weiß ich nicht, ich bin ja auch nicht das
551 Gesetz und ich bin auch nicht die Gesetzgeber. Also (..) das kann nur
552 schiefgehen, was sie sich da überlegen, weil wenn es irgendwie jeder
553 reflektiert durchdenkt, dann weiß ich nicht, wie sie sich das vorstellen,
554 wie man das rüberbringen soll.

555 A: Inwiefern könntest du dir auch vorstellen, dass ein Kollege, eine
556 Kollegin sagt, okay, unter diesen Rahmenbedingungen will ich diese
557 Tätigkeit nicht weiter ausführen?

558 C: Könnte ich mir schon vorstellen, dass das Leute machen. Ich habe selber
559 schon damals als das aufkam mit dem Gedanken gespielt, dass ich gesagt
560 habe, wenn das wirklich alles so weit kommt, weiß ich nicht, ob ich das
561 alles irgendwie machen möchte und ob ich dafür noch zur Verfügung stehen
562 möchte. Das einzige, was ich mir dann halt überlegt habe ist, den Spieß
563 eben dann umzudrehen und das Ganze einfach auf meine Art zu machen, nämlich
564 das Kritische der Fragen zu vermitteln und eben nicht so, dass ich ihnen
565 jetzt sage, so, das ist Österreich und Österreich mit seinen Bergen und dem
566 Himmel und es ist alles wunderbar in Österreich und alles ganz toll und
567 überall bei uns passt alles wunderbar, Gleichberechtigung alles wunderbar.
568 Also so werde ich das natürlich nicht machen.

569 A: Und inwiefern glaubst du auch, dass eben durch solche kleinen Proteste,
570 Kritiken, ich meine, es gibt ja auch genug Aktionen, die ja auch schon

571 gegen dieses Gesetz gestartet wurden, inwiefern glaubst du, können solche
572 Dinge das Gesetz vielleicht auch wieder ändern oder abschaffen?

573 C: Das glaube ich leider nicht, dass das irgendwie passiert. Ich glaube, da
574 müssten sich schon, um das zu erreichen ganz viele Trainer, eigentlich
575 nicht nur Trainer, auch Institute und auch die ganzen Kursträger, die
576 müssten sich eigentlich alle auf die Füße stellen, um wirklich Druck zu
577 erzeugen. Ich glaube, wenn da nicht alle an einem Strang ziehen, dann wird
578 da nicht viel passieren. (...) Weil es einfach die klare Linie ist, die die
579 Politik fährt. (...) Und ich meine, diese Fragen, diese Werteprüfungen da,
580 zielen, meiner Meinung nach, wie gesagt, nicht auf Integration ab, sondern
581 was hier in der Politik verfolgt wird, jetzt schon seit geraumer Zeit
582 schon, ist ja eigentlich nicht, dass die Leute jetzt hier bleiben, sondern
583 dass sie wieder gehen und das spiegelt sich, meiner Meinung nach, auch in
584 den Fragen wieder.

585 A: Okay. Gut. Du hast vorher schon angesprochen, du wirst wahrscheinlich
586 eher keine weiteren Materialien vom ÖIF verwenden. Allgemein jetzt zu
587 Materialien oder auch zu Materialien zur Wertevermittlung speziell, wie
588 kritisch gehst du damit um? (C: Mit den Materialien?) Ja. Gibt es
589 irgendwelche Kriterien, die du sagst, die spielen eine Rolle, wenn du nach
590 Materialien suchst? Oder wenn du welche auswählst?

591 C: Ja, schon. Also ich versuche schon, hauptsächlich natürlich authentische
592 Sachen zu nehmen. Also wenn ich schon etwas Neues auswähle. Ich finde
593 schon, dass es immer Spielraum geben sollte für eigene Meinungen, für
594 Diskussionen, zum Diskussionen Anregen. Das finde ich schon gut. (...) Aber
595 ich weiß jetzt nicht, meinst du Wertevermittlung im Speziellen oder
596 allgemein?

597 A: Auch allgemein. Zur Deutschvermittlung. Du hast ja gesagt, ihr habt ja
598 ein Lehrwerk, hast du erwähnt, würdest du das nach deinen Kriterien
599 auswählen? Würdest du sagen, das ist ein gutes Lehrwerk, zum Beispiel?
600 Lehnst du Lehrwerke prinzipiell ab? Bist du eher ein Befürworter von selbst
601 erstellten Materialien?

602 C: Also sowohl als auch. Ich denke, ich würde jetzt die Lehrwerke nicht
603 komplett verteufeln. Wie ich ja vorhin schon gesagt habe, glaube ich, finde
604 ich sie für einen roten Faden nicht schlecht. So von (..) der Grammatik,
605 vom Fortlauf. (A: Progression?) Genau, ja. Aber generell würde ich
606 wahrscheinlich mehr mit meinen eigenen Materialien arbeiten.

607 A: Und speziell jetzt zur Wertevermittlung? Ich weiß ja nicht, wie sehr du
608 dich damit jetzt schon auseinandergesetzt hast, aber welche Materialien,
609 abgesehen jetzt von den Wertekatalogen und dem Buch, könntest du dir
610 vorstellen, dass du da einsetzt? Du hast vorher Zeitungsartikel und so
611 erwähnt?

612 C: Ich würde wahrscheinlich Zeitungsartikel nehmen, Radiobeiträge, die sich
613 mit dem Thema beschäftigen. So etwas würde ich wahrscheinlich machen.

614 A: Okay, aber keine zusätzlichen Materialien vom ÖIF oder Sprachportal?
615 Oder solche Dinge?

616 C: Wahrscheinlich nicht unbedingt. Also ich habe davon schon manchmal
617 Sachen genommen für. Was war das? Die haben schon so für die Bücherei, zum
618 Beispiel, wenn du eine Exkursion machen würdest oder so. Das finde ich gar
619 nicht so schlecht (..) Oder Feste, da gab es einmal etwas, das ich zum Teil
620 verwendet habe, aber ich würde nichts dahingehend, Politik oder irgendwie
621 Kultur, so etwas würde ich, glaube ich, eher nicht benutzen. (..) Nein. Da
622 würde ich eher eben wieder auf Zeitungsartikel zurückgreifen. Radiobeiträge
623 vielleicht, Potcasts.

624 A: Gut. Wir haben ja vorher schon ein bisschen über den Einsatz von dem
625 Fragenkatalog gesprochen, und du hast gemeint, eher am Ende des Kapitels,
626 passend zu den Themen, wahrscheinlich eher separiert von der
627 Deutschvermittlung, wenn ich das einmal so zusammenfasse? (C: Ja, ich
628 glaube, darauf wird es hinauslaufen.) Und würdest du dann alle Fragen vom
629 Fragenkatalog behandeln?

630 C: Wahrscheinlich schon. Einfach einmal kurz durchgehen, damit sie es
631 einfach einmal gesehen haben. (..) Ich glaube, das kann man bei manchen
632 wirklich schnell abhaken, weil es sind ja zum Teil immer wieder die
633 gleichen Fragen oder variieren halt nur in der Satzstellung oder was weiß

634 ich, wo die Teilnehmer sich wahrscheinlich eh für blöd verkauft vorkommen.
635 Also so habe ich das auch schon einmal erlebt. Aber ich würde es einfach
636 einmal durchgehen, damit sie es einfach einmal sehen und dass sie es
637 einfach wissen. Leider müssen wir die Prüfung damit machen. Dann sollten
638 sie es zumindest einmal gesehen haben, denke ich mir.

639 A: Okay. Gut. Was hältst du allgemein von diesen Fragenkatalogen? Du hast
640 gesagt, glaube ich, du hast dich jetzt schon ein bisschen mit A2
641 auseinandergesetzt? Wie findest du den Fragenkatalog? Wie findest du die
642 Inhalte? Die Auswahl der Themen?

643 C: Also ich finde es nicht gut, weil, ich habe mich gefragt, warum sie das
644 so machen zum Teil, Frage 1, und dann Frage 1a, 1b und eigentlich sind die
645 Fragen alle die gleichen. Also sie wollen eigentlich mit mindestens drei
646 Fragen zu diesem Bereich auf die gleiche Antwort abzielen. Und das finde
647 ich schon einmal wirklich blöd. Ich habe mich gefragt, warum sie das so
648 machen. Ob sie es ihnen total eintrichtern wollen oder so. Also das habe
649 ich wirklich schon einmal erlebt, dass sich die Teilnehmer wirklich dabei
650 verarscht vorkamen, wo sie gemeint haben, aber das ist ja schon wieder das
651 gleiche. Und so irgendwie. (Telefon läutet und C telefoniert kurz)

652 A: Du warst gerade bei diesem Vorfall, wo sich deine Teilnehmer irgendwie
653 verarscht vorgekommen sind.

654 C: Genau. Und ich auch und ich bin danach dann diesen Fragenkatalog zu
655 Hause mit (Name) durchgegangen und habe ihm_ihr das vorgelesen, weil ich so
656 entsetzt darüber war. (...) Weil es wirklich unsinnig ist. Von den Inhalten
657 her, das habe ich eh schon gesagt, dass ich das Gefühl habe, es wird
658 einfach davon ausgegangen, dass sie banalste Dinge, die ich eigentlich
659 keinem Menschen unterstellen würde, dass sie die nicht wissen, nur weil sie
660 aus einem anderen Land kommen. Weil es einfach wirklich zum Teil so
661 selbstverständliche Sachen sind. Ich weiß nicht, wie man das erklären kann.
662 Menschenrechte, die sind auch in vielen anderen Ländern allgemeingültig.
663 Also ich meine, natürlich, wir wissen alle, dass sie nicht überall
664 eingehalten werden, aber das jetzt per se Menschen zu unterstellen, dass
665 sie nicht so oder nicht danach leben würden, finde ich ziemlich dreist. Und

666 es ist genau das dann, was dann halt passiert, dass sich die Menschen sich
667 für dumm verkauft vorkommen oder einfach erniedrigt fühlen und nicht für
668 voll genommen fühlen halt einfach.

669 A: Wie wird, deiner Meinung nach, die Zielgruppe in den Fragenkatalogen
670 dargestellt?

671 C: Ja, eben als wären sie Bürger zweiter Klasse. Also im Studium bei uns
672 hat man das eigentlich mit Othering gelernt, dahingehend mit diesem
673 Begriff, dass ihnen halt permanent unterstellt wird, dass sie nicht so
674 wären wie wir, oder wie wir, wie die Menschen in Europa oder in Österreich
675 oder der westliche Kulturkreis, wie auch immer man das nennen will. Genau.
676 Dass sie sich halt permanent unterscheiden von uns, wie auch immer und das
677 finde ich (...)ja, das ist ja nicht so. Zum ersten ist es ganz oft gar nicht
678 so, weil eben dieses Bild, das hier vermittelt wird, durch die Regierung,
679 durch die Politik, durch die Medien, was auch immer, einfach klischeehaft
680 ist und zum Teil auf Vorurteilen beruht, die einfach so nicht stimmen.

681 A: Und inwiefern versuchst du dann, dem entgegenzuwirken? Oder wirst du
682 versuchen, dem entgegenzuwirken?

683 C: Ich werde, glaube ich, versuchen, aufzuzeigen, dass das halt leider
684 diese Sichtweise der Politik ist, die momentan herrscht, dass es leider
685 auch sehr viele Menschen in der Mehrheitsgesellschaft gibt, die Vorurteile
686 haben, die man abbauen müsste, ich werde aber genauso durch andere
687 Materialien, denke ich, oder durch, wie gesagt, durch Radiobeiträge oder
688 was auch immer zeigen, dass es in Österreich auch noch etwas anderes gibt
689 und dass es auch genauso viele Initiativen und Vereine gibt, die sich
690 dagegen stemmen und die dagegen eintreten und die eine andere Meinung
691 haben.

692 A: Gut. Du hast gesagt, du hast Werte bisher auf A2 vermittelt. Ich habe da
693 den Fragenkatalog jetzt hier, kannst du da vielleicht kurz noch einmal
694 schildern, welches Thema, welche Fragen du behandelt hast und ob es dabei
695 irgendwelche Verständnisschwierigkeiten gab, oder ob es bestimmte Fragen
696 gab, die vielleicht zu Diskussionen geführt haben oder irgendwie
697 unerwartete Reaktionen hervorgerufen haben?

698 C: Das war Arbeitswelt und Wirtschaft. Das war der Teil, den ich gemacht
699 habe, und da ist ja schon einmal (...) Also hier. Frage neun ist das, oder?
700 (...) Genau. Frage zehn. Das Sozialsystem in Österreich funktioniert, weil
701 die Menschen in Österreich arbeiten und Steuern zahlen. Wenn man die Arbeit
702 verliert, soll man, und da gibt es halt drei Antwortmöglichkeiten, A nichts
703 machen, andere zahlen Steuern, B selbst und aktiv eine neue Arbeit suchen,
704 C vom Staat leben. Alleine das, also wenn ich das lesen würde, ich meine,
705 die Antwort ist so eindeutig, dass die jeder Mensch beantworten kann. Und
706 jetzt alleine das ist schon so erniedrigend, dass man sich das als
707 Teilnehmer überhaupt durchlesen muss, dass man das überhaupt beantworten
708 muss. Und dann ist ja das Geile, dass Frage elf dann fragt, eine Frage
709 später, das österreichische Sozialsystem funktioniert nur, wenn viele
710 Menschen ohne Hilfe vom Staat leben. A richtig, B falsch? Also ehrlich? Das
711 ist wirklich nur eine reine Verarsche. (lacht)

712 A: War das jetzt diese Frage, wo du vorher schon darauf zu sprechen
713 gekommen bist? Wo du gemeint hast, (C: Ja, genau, das war diese eine.) die
714 Teilnehmer haben sich verarscht gefühlt?

715 C: Und dann war das, glaube ich, noch eines weiter. (...) War das hier?
716 (...) Wo war denn das? Wo es auch um die Gleichberechtigung ging? War das eh
717 hier? (..)

718 A: Wenn du die Frage jetzt nicht genau weisst, wo sie war, kannst du es
719 einfach auch kurz zusammenfassen.

720 C: (Person kommt in den Raum und holt etwas) Es ging im Wesentlichen dann
721 darum, dass gefragt wurde, ob Männer und Frauen eigentlich gleichberechtigt
722 wären und gleichberechtigt behandelt werden und natürlich war dann die
723 richtige Antwort ja. Und dann hat sich einer meiner Teilnehmer zu Wort
724 gemeldet und hat gemeint, nein, das würde doch aber gar nicht stimmen, und
725 dann habe ich gemeint, wie meinst du das jetzt genau, und er hat gemeint,
726 ja, aber Frauen verdienen doch noch immer auch in Österreich oftmals
727 weniger als Männer in der gleichen Position und das ist ja dann eigentlich
728 keine Gleichberechtigung. Und ich habe gemeint, ja leider. Das ist so, aber

729 du musst hier trotzdem ja ankreuzen, weil sonst ist die Frage falsch
730 beantwortet.

731 A: Also das kam von einem Teilnehmenden?

732 C: Ja, das kam von einem Teilnehmer und das fand ich ziemlich cool. (lacht)
733 Dass er das halt gesagt hat und dass er das schon so durchblickt hat und
734 eben genau das, ich werde den Unterricht auch dahingehend gestalten, dass
735 ich ihnen natürlich bei jeder Frage sage, dass es einfach der Realität
736 leider nicht entspricht, auch nicht in Österreich, und ihnen halt schon
737 sagen, dass es hier noch genauso viele Probleme gibt, an denen wir noch
738 arbeiten müssen.

739 A: Und jetzt anders betrachtet, gab es auch schon irgendwelche
740 problematischen Situationen für dich persönlich jetzt, wo Teilnehmende eben
741 nicht erkannt haben, dass es eben nicht so eitel Wonne ist, wie es
742 dargestellt wird, sondern ja, ist halt so oder auch dieses vergleichende,
743 in Österreich ist es so und bei uns ist es so und das ist mir egal?

744 C: Das hatte ich so jetzt noch nicht, aber ich habe gerade heute mit einer
745 Kollegin gesprochen, die gesagt hat, dass sie auch diesen Werteteil, diesen
746 Katalog heute gemacht hatte, und da gab es dann (...) oder generell hat sie
747 gemeint, es ist halt ganz oft so, dass die Teilnehmer sagen, ja aber das
748 ist bei uns eh auch so. Und dann eben genau so reagieren, dass sie das
749 verstörend finden, wenn ihnen jemand unterstellen würde, dass sie völlig
750 anders wären, oder irgendwie so, keine Ahnung, monsterartig keine Ahnung
751 von dem Ganzen hätten. Ganz konkret ging es da um (...) das Schulsystem in
752 Syrien, wo eben auch Lehrerinnen unterrichten. Das war dann, glaube ich,
753 verknüpft mit der einen Frage, die es ja auch gibt, dürfen Frauen in
754 Österreich auch als Lehrer arbeiten oder irgendwie so etwas, und da waren
755 dann auch einige sehr entsetzt, weil sie gemeint haben, ja, das ist bei uns
756 eh auch so. Bei uns arbeiten auch Frauen als Lehrerinnen. (...) (A:
757 Unverständnis einfach, warum diese Frage überhaupt kommt?) Warum diese
758 Frage kommt, ja.

759 A: Wie findest du allgemein diese Antwortmöglichkeiten? Also A, B, C gibt
760 es oder richtig, falsch, also dieses Single-Choice Format.

761 C: Total blöd, weil die Antwortmöglichkeiten, die es gibt, wie gesagt, es
762 gibt Fragen, wo ich mich auch noch nicht so gut auskenne, wenn es wirklich
763 um gewisse, Schulsystem oder Rechtssystem oder was weiß ich, geht, aber es
764 gibt wirklich Fragen, wo einem die Antwort schon entgegenbrüllt, hallo, ich
765 bin richtig und das eigentlich so doof gestellt ist irgendwie und das finde
766 ich dann extrem blöd. Richtig, falsch finde ich auch blöd. Ja, nein, ich
767 finde eigentlich alles blöd. Wenn man dann schon irgendwie Fragen hätte
768 machen wollen, hätte man ja auch irgendwie Fragen machen können, wo jeder
769 irgendwie seine Meinung dazu schreiben könnte. (..) Natürlich ist das dann
770 wieder schwierig mit dem Abprüfen, das kann man nicht abprüfen. Darum es
771 ist einfach ein Quatsch, so etwas abzuprüfen. Das geht einfach nicht. Da
772 hat jeder seine eigene Meinung dazu. Zu vielen Dingen.

773 A: Du hast vorher einmal angesprochen, dass bei sehr muslimisch geprägten
774 Leuten schon im Vorhinein in deren Erstsprachen manche Dinge vermittelt
775 werden sollten, könntest du dir auch vorstellen, weil ja doch manche
776 Formulierungen schwierig sind oder vielleicht auf niedrigen Niveaus, dass
777 auch einfach bei den Fragen das Verständnis fehlt, dass du in deinem
778 Unterricht auch auf Erstsprachen zurückgreifst? Dass du die Teilnehmenden
779 vielleicht auch untereinander diskutieren lässt?

780 C: Vielleicht sogar ja. Vielleicht nicht bei B1. (..) Auf A1 vielleicht.
781 Einfach vielleicht nur deswegen, weil sie es sonst wirklich gar nicht
782 verstehen würden womöglich. Es gibt ja gerade auf A1 auch Fragen mit
783 Modalverben, die ja sowieso schon ein schweres Grammatikphänomen für viele
784 Teilnehmer darstellen, wo es dann im Grunde darum geht, dass sie das
785 richtige Modalverb auswählen müssen, und das ist extrem schwierig. Und bei
786 so etwas würde ich dann tatsächlich dann auch auf die Erstsprache
787 zurückgreifen, damit sie es kapieren. Dass sie wirklich wissen, was sie
788 ankreuzen müssen. (..) Bevor sie dann nur reines auswendig lernen machen,
789 dann kommt irgendetwas und sie verwechseln etwas, kreuzen dann das Falsche
790 an. (..) Das wäre blöd.

791 A: Gut. Haben wir noch irgendetwas vergessen, wo du sagst, das ist noch
792 etwas, das mir am Herzen liegt, darüber möchte ich noch kurz etwas sagen?

793 C: (...) Nein, ich glaube, ich habe mich genug aufgeregt. (lacht)

794 A: Okay. Und als Abschlussfrage, was wünschst du dir für die Zukunft?

795 Vielleicht gerade auch in Anbetracht der Kürzungen beim AMS, die

796 angekündigt wurden? Gibt es irgendwelche Wünsche?

797 C: Ja, also ich würde mir wünschen, sehr wünschen, dass dieser schreckliche

798 Werteteil als abgeprüfter Teil, als Prüfung, als prüfungsimmanenter Inhalt

799 wieder wegfällt. Dass wir auf jeden Fall sehr gerne über manche

800 gesellschaftskritischen Dinge auch diskutieren können, auch über sogenannte

801 Werte, was das für jeden bedeutet und was wo vielleicht wichtig sein

802 könnte. Das kann ich mir durchaus vorstellen, dass wir das machen. Und ich

803 würde mir auf jeden Fall wünschen, dass die Kurse länger dauern, dass wir

804 etwas freier unterrichten können, dahingehend dann auch, dass wir nicht nur

805 diesen Druck spüren, am Ende eine Prüfung machen zu müssen. Einfach mehr

806 Zeit haben, das wäre auf jeden Fall super. Mindestens vier Monate, eher

807 fünf. Pro Niveaustufe, würde ich sagen. (lacht)

808 A: Gut. Vielen Dank! Dann war es das.

809 C: Danke.

11.5.3 Transkription Interview 3 – Interviewpartner_in D

1 A: Danke, dass du dir die Zeit nimmst und dass du dich bereit erklärt hast,
2 (D: Sehr gerne.) mit mir ein Interview zu führen. Ich möchte einmal ganz
3 allgemein beginnen und dich bitte, dass du einmal kurz erzählst, welche
4 Ausbildung du gemacht hast und welche Erfahrungen du bis jetzt im DaF/Z-
5 Bereich hast.

6 D: Also meinen Bachelor habe ich in den (Land) gemacht und ich habe
7 Germanistik studiert als Nebenfach Romanistik, also spanische
8 Sprachwissenschaft und jetzt mache ich den Master in DaZ/Z an der Uni
9 (Stadt). Und außerdem habe ich noch eine Gender und Diversity
10 Zusatzausbildung. Und ich arbeite seit fast einem Jahr, also seit Juni im
11 (Unternehmen 1) und davor habe ich ein Praktikum beim Goethe Institut in
12 (Stadt) gemacht. Dort war ich so sechs Monate, habe ein paar Mal vertreten,
13 aber war eher in der Verwaltung. Also Erfahrung ist das schon gewesen,
14 glaube ich, aber es war halt nicht so wie jetzt jeden Tag unterrichten.

15 A: Das heißt, wie lange unterrichtest du jetzt schon?

16 D: Also seit Juni, was haben wir jetzt April, also fast ein Jahr.

17 A: Und wie weit bist du mit deinem Masterstudium?

18 D: Ich bin jetzt theoretisch im zweiten Jahr, aber das erste Jahr habe ich
19 eher weniger gemacht. Also ich hoffe, ich bin in einem Jahr fertig. (lacht)
20 Also ungefähr die Hälfte.

21 A: Du hast schon Zusatzausbildungen angesprochen, Gender und Diversity
22 Zertifikat, wie schaut es mit ÖSD- oder ÖIF-Ausbildungen aus?

23 D: Also ich bin ÖIF-zertifiziert. Also ich darf die Kurse halten. Ich habe
24 aber noch keine Lizenz. Ich würde es gerne machen. Ich habe mich, glaube
25 ich, viermal beworben bzw. angemeldet für den Kurs, aber ich habe nie einen
26 Platz bekommen. Also, keine Ahnung, ich glaube, es gibt einfach nicht genug
27 Plätze, was eigentlich voll ärgerlich ist, weil, ich meine, wir müssen alle
28 mit den neuen Inhalten umgehen und deswegen wollte ich die Schulung machen,
29 aber es ging nicht. Ich habe mich gestern zum fünften Mal angemeldet.

30 Schauen wir einmal, wie es dieses Mal geht. (A: Vielleicht hast du dieses
31 Mal Glück.) Ja, hoffentlich.

32 A: Gut. Welche Aufgaben hast du als DaZ-Trainer_in aus deiner Sicht? (..)
33 In welchen Rollen siehst du dich auch als Kursleiter_in?

34 D: Die wichtigste Aufgabe für mich ist auf jeden Fall die Vermittlung der
35 Sprache. Natürlich. Ich sehe es auch als wichtig an, den Teilnehmern bei
36 manchen persönlichen Sachen zu helfen, also wenn es halt die neue Heimat
37 angeht, wenn sie in Österreich einen Brief bekommen, wenn das nicht jeden
38 Tag passiert natürlich, aber irgendwann, wenn sie mit Fragen bezüglich
39 eines Briefes, also den sie per Post bekommen haben, kommen oder irgendwie,
40 dass das Leben einfach ein bisschen einfacher wird. Es gibt so viele
41 leichte Sachen, die so schnell zu erklären sind, das können wir schnell
42 machen und das, finde ich, ist auch irgendwie unsere Aufgabe. Ich sehe es
43 auch als unsere Aufgabe, (..) Interesse zu wecken und nicht nur über die
44 Sprache zu sprechen, sondern auch über die Möglichkeiten, die mit der
45 Sprache kommen, zu sprechen. Also nicht nur sagen, wir lesen das oder wir
46 machen Grammatik oder was auch immer im Deutschbuch, sondern auch, was
47 wollt ihr nach dem Deutschkurs machen? Also ich sehe den Deutschkurs
48 irgendwie als den ersten Schritt und nicht nur als so jetzt kannst du
49 Deutsch C2, jetzt kannst du alles machen. Das sehe ich nicht. Also auf
50 jeden Fall als Begleiter, weil es sehr anstrengend ist, in einem neuen Land
51 zu wohnen und, keine Ahnung, eine Familie hier zu gründen oder mit der
52 Familie herzukommen. (..) Also auf jeden Fall Sprache, Sozialbegleitung, in
53 dem Fall bei Sachen, mit denen ich mich auch auskenne. Das auch.

54 A: Okay. Was macht für dich einen guten Deutschtrainer, eine gute
55 Deutschtrainerin aus? Welche Eigenschaften muss er oder sie haben?

56 D: Also viele Kollegen würden das vielleicht nicht mögen, aber auf jeden
57 Fall eine Ausbildung, die den Anforderungen des Bereiches entspricht. Muss
58 nicht unbedingt an der Uni sein, finde ich, aber irgendwie eine kritische
59 Auseinandersetzung mit der Sprache und der Vermittlung einer Sprache, das
60 heißt nicht nur mit der Literatur, sondern auch, wie kann ich die Sprache
61 vermitteln. Und es gibt natürlich auch das reine Mensehengefühl. Man muss

62 gut mit einer Gruppe von Menschen, die man nicht kennt, umgehen können. Und
63 das ist auch ganz zentral in dem Bereich. Außerdem Sozialfähigkeiten. Es
64 gibt absolut keinen Platz für Rassismus oder was auch immer. Also diese
65 Aussage, die ich immer anstrengend finde, die kommen alle aus Afrika oder
66 aus diesen anderen Ländern und das gehört nicht in Österreich, das ist
67 natürlich anders im Deutschkurs, also nicht in Österreich, aber im
68 Deutschkurs. Oder von wegen, die lernen langsamer, weil sie eben aus
69 (unverständlich) kommen. Also man muss einfach mit sehr verschiedenen
70 Menschengruppen umgehen können, aber in erster Linie auch die Sprache
71 selbst gut können. (lacht) Auch wenn man sie jetzt nicht als Muttersprache
72 hat. Und die Ausbildung ist natürlich ganz wichtig. Leider. Nicht leider,
73 aber ich finde es halt oft schwierig zu sagen, weil es gibt Leute, die seit
74 langem Deutsch unterrichten und das sehr gut machen, aber trotzdem nie an
75 der Uni waren und das ist natürlich in Ordnung, aber diese Personen denken,
76 ja, ich spreche Deutsch als Muttersprache, ich würde jetzt gerne im
77 Flüchtlingskontext helfen. Also es sollte auf jeden Fall etwas gemacht
78 worden sein, bevor man da so reinspringt und sagt, ich kann Deutsch
79 unterrichten, weil ich es eben gelernt habe oder weil ich es als
80 Muttersprache habe und so weiter.

81 A: Also du sagst, das reicht nicht. Man muss sich sehr wohl auch mit den
82 Methoden (D: Absolut. Ja.), mit der Vermittlung auseinandersetzen? (D:
83 Nicht unbedingt an der Uni, aber trotzdem.) Also in Form von
84 Weiterbildungen? (D: Ja.) Zumindest über einen längeren Zeitraum? Nicht nur
85 (D: Ja, voll. Nicht nur so eine Woche. Das reicht natürlich nicht aus.)
86 Okay.

87 D: Es gibt Leute, die haben dieses 24-Stunden-Modul an der Uni gemacht, das
88 ist kein Masterstudium, aber das ist trotzdem ganz gut. Man bekommt viele
89 der wichtigsten Sachen vom Studium oder es gibt da ja auch viele
90 Ausbildungen für so ein paar Monate, Club Austria oder, keine Ahnung, wie
91 die heißen. Ich habe es mir eigentlich nie angeschaut. Also ich kenne mich
92 nur mit dem DaF/Z-Studium an der Uni Wien aus. (..)

93 A: Gut. Wie würdest du sagen, berücksichtigst du die Bedürfnisse und
94 Interessen deiner Teilnehmenden?

95 D: (...) Also ich finde das auch sehr wichtig und versuche das immer mit der
96 Gruppe zu machen. Also ich versuche vor allem in der ersten Woche oder in
97 den ersten paar Wochen, je nach Gruppe, also das kommt immer darauf an, wie
98 das in der ersten Woche so ist. Aber ich versuche immer herauszufinden, was
99 sie vorher gemacht haben, was sie machen wollen und wie ich sie quasi
100 unterstützen kann, um das zu ermöglichen. Und in unseren Kursen hat das
101 meistens etwas mit der Sprache zu tun. Also vielleicht kann ich sehen,
102 okay, die haben Kinder, vielleicht können wir Märchen lesen oder so etwas.
103 Oder die will Ärztin werden, dann sage ich immer, ja, es gibt auch andere
104 Texte, andere Vokabel, Wörter oder was auch immer, die wir verwenden
105 können. (...) Wegen den Bedürfnissen, also das versuche ich auch und, ich
106 glaube, ich sehe das auch ganz schnell. Also am ersten Tag sieht man
107 meistens schon, wer vielleicht ein bisschen mehr Hilfe braucht, vor allem
108 beim Lesen, das ist das wichtigste, und ich muss ja sagen, in meinen Kursen
109 liest man auch ganz viel. Also ich finde authentische Texte ja ganz gut zum
110 Lesen. Die Teilnehmer freuen sich, wenn man das macht und, ich finde, das
111 hilft auf jeden Fall bei der Vermittlung der Sprache, weil man einfach
112 Interesse daran hat, ja, ich lese die gleichen Texte wie ein Österreicher
113 liest oder so.

114 A: Warum ist Lesen für dich die wichtigste Fertigkeit?

115 D: Ja, also Lesen ist ganz relevant. Wir lesen alle, es gibt ja überall
116 Text. So auch in der U-Bahn. Aber lesen ist auch etwas, was die Teilnehmer
117 in der Regel auch gerne machen. Einfach weil es eher eine Privatsache ist.
118 Also es geht nicht darum, dass sie im Unterricht sprechen, dass sie (...),
119 keine Ahnung, Angst davor haben irgendwie ausgebessert zu werden, weil es
120 geht darum, okay, habe ich den Text verstanden? Und wenn ich merke, dass
121 eine Gruppe einen Text sehr gut verstanden hat, dann können wir das
122 Sprechen dazu intensiv üben. Also ich sehe das Lesen irgendwie als
123 Ausgangspunkt. (...) Also nicht immer. Es gibt natürlich andere Ziele. Aber
124 es gibt auch den Vorteil mit dem Lesen, dass man die Grammatik, wie auch

125 immer man die gelernt hat oder erworben hat, noch einmal vertiefen kann. Wo
126 man sagen kann, das haben wir gelernt, also grammatikmäßig, und jetzt
127 können wir noch einen Text dazu lesen, wo nicht mehr im Mittelpunkt steht,
128 ja, kannst du Konjunktiv 2 der Vergangenheit oder so etwas sagen, sondern
129 was hat der Typ in der Geschichte gemacht?

130 A: Gut. Wenn du jetzt an deinen Unterricht denkst, welche Vorgaben spielen
131 dafür eine Rolle? (...) Seien es jetzt gesetzliche Vorgaben, Curricula,
132 Vorgaben vom Unternehmen, vom AMS?

133 D: Also ich arbeite in AMS-Kontext und (...) ich muss schon sagen, dass es
134 bei uns auf jeden Fall nur um die Prüfung geht. Also nicht nur, aber (...) unsere Vorgaben sind auf jeden Fall, unsere Teilnehmer schreiben am Ende
135 alle eine Prüfung, außer man unterrichtet einen A0-Kurs. Da brauchen wir
136 nicht darüber reden. Aber (...) ich finde diese Prüfungsvorbereitung ist das
137 wichtigste. Was natürlich sehr ärgerlich sein kann, weil wir nur drei
138 Monate mit den Teilnehmern haben. Wir müssen da eine ganze Niveaustufe
139 machen. Wir haben ja nicht so viel Zeit und am Ende geht es eigentlich nur
140 um die Prüfung. Es gibt so viele Sachen. Das denke ich mir jede Woche, ich
141 könnte so viel mit der Gruppe machen. Ich könnte ihnen die Sprache wirklich
142 so gut vermitteln oder ich könnte etwas wirklich Lustiges machen, aber wir
143 müssen nächste Woche noch einmal das Thema machen. Andere Vorgaben? (...)
144 Natürlich das Administrative halt, (...) wie mit der Bürokratie des AMS
145 umgehen (...)

147 A: Und würdest du jetzt sagen, dass du dich durch diese Vorgaben, also
148 Prüfung, Administration, eingeschränkt fühlst in deiner Tätigkeit?

149 D: Ja, absolut. Also vor allem wegen diesem Zwang, die Prüfung zu
150 schreiben. Auf jeden Fall, weil, wie gesagt, es gibt eigentlich so viele
151 Sachen, die man machen könnte als Deutschlehrer, als Sprachtrainer
152 generell, aber wenn man sich nur auf diese Prüfung konzentriert, dann, ich
153 meine, nur weil man eine B1- oder eine B2-Prüfung geschrieben und positiv
154 bestanden hat, heißt das auf gar keinen Fall, dass der Teilnehmer auf dem
155 Niveau ist. Das sehe ich auch sehr oft. Also ich habe sehr viele
156 Teilnehmer, die manchmal die besten in meiner Gruppe sind, aber trotzdem

157 nicht so ganz B1 oder B2 oder was auch immer sind. Und das, finde ich, ist
158 eigentlich etwas, das in diesem Kontext nicht passieren sollte. Ich meine,
159 wir haben sehr gute Trainerinnen und Trainer, wir haben Leute, die sich
160 ganz konkret und ganz spezifisch mit der Sprache auseinandergesetzt haben,
161 und trotzdem haben wir, meiner Meinung nach, eine relativ niedrige
162 Erfolgsrate.

163 A: Inwieweit würdest du jetzt sagen, dass du deinen Unterricht, so wie du
164 in dir idealerweise vorstellen würdest, umsetzen kannst? (..) (D: Also wie
165 ich meinen Unterricht) Ja, wenn du jetzt den Freiraum hättest, das zu
166 machen, was du könntest, ohne Vorgaben, ohne Prüfung am Ende, inwieweit
167 kannst du das umsetzen? (D: Jetzt in diesem Kontext?) In diesem Kontext.

168 D: Ich bin generell ein Fan vom Lesen, wie ich gesagt habe, und ich finde,
169 in dem Fall kann man das immer noch recht gut machen. Einfach weil man
170 Grammatik und Lesen und Sprechen, also wenn man einen Text laut liest oder
171 was auch immer, alles verbinden kann. Also in dem Fall schon alles zur
172 gleichen Zeit machen kann. Wenn es darum geht, echte Texte und deutsche
173 Literatur und so zu lesen, dann kann ich das einfach gar nicht machen. Also
174 ich habe keine Zeit dafür. Also in drei Monaten kann ich kein Buch lesen.
175 Ich habe jetzt, zum Beispiel, eine B1-Gruppe, eine ganz okay B1-Gruppe,
176 würde ich sagen. Wir könnten auf jeden Fall Texte lesen. Als ich Deutsch
177 gelernt habe, habe ich den kleine Prinzen gelesen und ich fand das voll
178 lustig und ich habe das sehr gern gelesen, aber jetzt würde ich das ganze
179 Buch nicht mit ihnen lesen. Und das sind Sachen, die aber von Vorteil für
180 das Erlernen der Sprache wären. Aber das ginge halt nicht. Ich muss immer
181 Zeit für die Grammatik finden. Das ist das wichtigste. Für die Umsetzung
182 der Grammatik kann ich nicht immer Zeit finden. Ich habe das Gefühl, vor
183 allem am Anfang, also letztes Jahr habe ich gedacht, okay, keine Ahnung, es
184 war ein A1 Kurs, und wir haben Imperativ gemacht und das war das erste Mal,
185 als ich mir wirklich gedacht hatte, okay jetzt haben wir Imperativ gemacht,
186 jetzt können wir weitermachen. Also ich sehe das leider jetzt als
187 Grammatikkurs. Und ich habe einfach keine Zeit so spezifisch darauf
188 einzugehen, weil das nicht geht.

189 A: Gut. Letztes Jahr im Oktober, im Oktober 2017, ist ja das neue
190 Integrationsgesetz in Kraft getreten. Erzähl einmal kurz, wie es dir mit
191 dem Unterrichten seither geht. Hat sich da seit dem etwas verändert? Gibt
192 es Herausforderungen oder irgendwelche Unterschiede zu davor?

193 D: Ja, also (...) wir haben sehr lange gewusst, dass das neue Kursformat
194 kommt. Das war ja eh klar, aber wir haben von Anfang an nicht gewusst, wie
195 das so ausschauen würde. Wir hatten keine Ahnung, es war alles total
196 unklar. Die Kurse gibt es ja eigentlich eh seit Oktober, oder? Also die
197 neuen? Also die Kurse, die wir jetzt machen, zum Beispiel, mit der
198 Werteprüfung? (A: Die sind seit der neuen Wiederbeauftragung, glaube ich.)
199 Genau. (Die sind quasi im Februar, März gestartet.) Genau. Also seit dieser
200 Wende in der Politik ist es so, wir haben gar keine Ahnung was hier
201 passiert. Wir haben gewusst, welches Niveau wir unterrichten, aber wir
202 haben nicht gewusst, wie dieses Niveau geprüft wird. Zum Beispiel, ich
203 unterrichte jetzt einen B1-Kurs und theoretisch wissen wir schon, dass wir
204 die ÖSD-Prüfung schreiben werden, aber wir wissen immer noch nicht, ob mit
205 Werteteil oder ohne Werteteil. Trotzdem müssen die Werte unterrichtet
206 werden. Ja, also es ist alles so unklar geworden. Und auch als uns gesagt
207 wurde, wir müssen jetzt im Unterricht diese Wertesachen machen, da haben
208 wir auch keine Materialien gehabt. Es gab ja absolut keine Information.
209 Also ich habe mich gar nicht so gefühlt als ob ich (...) bereit bin. Ich war
210 halt nicht bereit. Man kann sich ja nicht darauf vorbereiten. Das geht
211 nicht.

212 A: Wie hat sich jetzt auch deine Unterrichtsplanung oder deine
213 Unterrichtsweise verändert?

214 D: Naja, im Großen und Ganzen habe ich versucht, das gleiche wie vorher zu
215 machen. Aber jetzt habe ich irgendwie dieses Gefühl, dass ich vielleicht
216 nicht genug mache. (A: Okay.) Ich versuche, jetzt ein bisschen mehr vom
217 Alltag in den Unterricht zu bringen. Also es gibt jetzt immer diese
218 Wertethemen, zum Beispiel. Also ich verwende den Katalog und ich mache das
219 alles, aber ich versuche auch andere Sachen aus dem Alltag in den
220 Unterricht einzubauen. Einfach damit wir sehen können, die Werte sind eh

221 überall. Aber mit der Grammatik und so, also mit dem eigentlichen Kurs
222 versuche ich da normal zu bleiben, weil ich da auch keine Informationen
223 bekommen habe, wie ich da weitermache.

224 A: Und würdest du sagen, dass jetzt durch diese Wertevermittlung ein
225 Relevanz- oder Zeitverlust für andere Themen da ist?

226 D: Ja, absolut. Also wie gesagt, ich mache jetzt einen B1-Kurs, das ist
227 auch mein erster Kurs mit Werteprüfung, also theoretisch, weiß ich auch
228 noch nicht, und es gibt sehr viele Sachen, die ich normalerweise im Kurs
229 nicht so besprechen würde. Also, zum Beispiel, in dem Lehrwerk, das wir
230 verwenden, gibt es eine Lektion über die Gleichberechtigung. Ich würde auf
231 jeden Fall auf die Gleichberechtigung eingehen. Das ist sowieso vorhanden.
232 Aber so diese spezifischen Fragen zu Steuerzahlungen und so etwas, also ich
233 halte das nicht immer für so relevant im Sprachunterricht. Vor allem weil
234 es so viele Fragen im Katalog dazu gibt. Es gibt immer diese ähnliche
235 Lösung. Warum ist das so in Österreich? Ja, weil Österreicher Steuern
236 zahlen, Punkt. Da geht es immer darum, Steuerzahlung, Gehaltsabrechnung.
237 Das würde ich wiederum machen, weil das praktisch wäre. Aber wenn es um
238 Österreich im Allgemeinen geht, wären Steuerzahlungen irgendwie nicht das
239 erste, was ich unterrichten würde. (lacht) Es ist natürlich ein wichtiger
240 Teil davon, aber nicht das wichtigste.

241 A: Du sagst ja, ihr müsst jetzt diese Werte vermitteln, wie sehr fühlst du
242 dich als Wertevermittler_in?

243 D: Absolut nicht. Ich bin ja selber kein Österreicher, ich bin nicht hier
244 aufgewachsen und von der Familie her absolut keinen Österreichbezug. Also
245 ich bin scheinbar integriert, also ich unterrichte die Sprache, ich habe
246 die Sprache selber gelernt, wie ich gesagt habe, aber halte das nicht
247 wirklich für meine Aufgabe, die Werte Österreichs zu vermitteln. Einfach
248 weil ich glaube, dass die Werte nicht so definiert werden können. Weil sie
249 nicht vermittelt werden können anhand einer Prüfung. Es geht einfach nicht.
250 Ich meine, auf eine bestimmte Weise findet das sowieso im Sprachkurs statt.
251 Wenn man die Sprache unterrichtet, dann kommen diese Fragen der Werte immer
252 vor. Also die Werte, die Normen. Also die Teilnehmer fragen auch immer, wie

253 ist das in Österreich? Oder wie ist das im Vergleich zu meinem Heimatland?
254 Das finde ich natürlich gut und ich finde es auch gut, dass die Teilnehmer
255 darüber sprechen, aber ich halte es auch irgendwie nicht für meine Aufgabe,
256 wenn eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer sagt, ich finde das nicht so
257 gut, und dann muss ich sagen, ja, aber in Österreich ist das so, Punkt.
258 Warum ist das so oder whatever? Normalerweise weil die Österreicher Steuern
259 zahlen (lacht) und dann ist das so. Keine Ahnung, ich finde es irgendwie
260 nicht so meine Aufgabe.

261 A: Unabhängig jetzt davon, dass du selbst zugewandert bist?

262 D: Nein. Ich glaube, auch wenn ich Österreicher wäre, also ich komme aus
263 (Land) und wenn ich da in (Land) einen Kurs über die Werte (des Landes)
264 unterrichten würde, dann würde ich das als Sprachlehrer auch nicht als
265 meine Rolle sehen. Also meine Ausbildung ist rein sprachlich, also für die
266 Vermittlung der Sprache. Vor allem im Bachelor, im Master haben wir so
267 andere Sachen dazu, aber Hauptding ist natürlich die Vermittlung der
268 Sprache. Also, ich glaube, es hat gar nichts mit meiner Staatsbürgerschaft
269 zu tun.

270 A: Und diese neue Integrationsprüfung, wofür ja jetzt die Werte vermittelt
271 werden müssen, ist ja im Rahmen des neuen Integrationsgesetzes verankert
272 worden, hast du jetzt eigene Erfahrungen mit dem Integrations- bzw.
273 Staatsbürgerschaftsgesetz, dadurch, dass du auch nach Österreich gekommen
274 bist?

275 D: Ich habe den großen Vorteil, dass ich das Ganze nicht machen muss, weil
276 ich eben ein Student bin. Also ich muss das nicht machen. Was aber voll
277 lustig ist, wenn ich dann nach meinem Studium in Österreich bleiben , dann
278 würde ich halt noch diesen Teil der Prüfung ablegen. Also ich habe die C1-
279 Prüfung schon geschrieben und schon abgegeben. Weil für die Behörden war
280 das damals eigentlich nicht notwendig. Bei mir wird nicht nach einem
281 Deutschtest oder so etwas gefragt, aber so lange ich ein Arbeitsvisum in
282 Österreich habe, dann müsste ich das machen. Also ich habe eigentlich die
283 Berechtigung, die Kurse zu unterrichten, also, keine Ahnung, ob ich das
284 noch machen müssen werde oder nicht.

285 A: Diese neue Integrationsprüfung ist ja auch eine standardisierte Prüfung,
286 wie stehst du zu standardisierten Prüfungen im Allgemeinen? Sei es jetzt
287 eben die neue Prüfung, ÖSD, was auch immer?

288 D: Also generell finde ich standardisierte Prüfungen schon schwer. Also ich
289 finde es ist schwer, eine standardisierte Prüfung zu verwenden, einfach
290 weil eine Prüfung einem ja nie zeigt, was eine Teilnehmerin oder ein
291 Teilnehmer tatsächlich kann. Vor allem im Sprachbereich. Wir haben diese
292 anderen Bereiche, also Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen und nur weil ein
293 Teilnehmer nicht so gut schreibt, was in unserem Kontext eigentlich häufig
294 der Fall ist, heißt das nicht, dass er nicht gut sprechen kann oder nicht
295 gut hören kann oder was auch immer. Und wenn man das alles standardisiert,
296 dann haben wir das Problem, dass viele Leute aus dem Grund im falschen Kurs
297 sitzen, aus dem Grund, weil sie bei der letzten Prüfung nicht so gut
298 abgeschnitten haben. Also generell finde ich das schon heikel und vor
299 allem, wenn jetzt noch Werte dazukommen, finde ich das überhaupt nicht in
300 Ordnung, weil wenn man davon ausgeht, dass die Werte etwas sind, die halt
301 standardisiert werden können, dann gehen wir davon aus, dass wir in
302 Österreich eine ganz homogene Gesellschaft haben oder dass wir eine ganz
303 homogene Situation haben, wo alle gleich sind und alle das gleiche denken
304 und alle die gleiche Meinung haben, was natürlich nicht der Fall ist.

305 A: Okay. Ja, gut. Und inwiefern glaubst du beeinflusst die Prüfung den
306 Lernprozess und die Motivation der Teilnehmer?

307 D: (...) Also in dem Kurs im Allgemeinen ist das schon anstrengend für die
308 Teilnehmer. Ich erinnere mich noch an den ersten Tag dieses Kurses, weil es
309 eben das erste Mal war, dass ich das gemacht habe und ich habe ihnen
310 gesagt, sie müssen am Ende des Kurses noch diese Werteprüfung schreiben
311 (lacht), aber ich kann euch halt nicht genau sagen, wie das ausschauen wird
312 bei der Prüfung. (lacht) Ich weiß nur, dass es Fragen gibt und dass ich
313 eine Liste der Fragen bekommen habe und wir werden das im Laufe des Kurses
314 üben. Ich habe das mit der Vermittlung der Werte anders gemacht, dass ich
315 immer die passende Lektion im Lehrwerk gefunden habe. Also wir machen eine
316 Lektion und wenn die Fragen im Wertekatalog dazu passen, dann mache ich

317 gleich diese Fragen. Was aber trotzdem passiert und der Fall ist, dass,
318 wenn wir dann eine Lektion gemacht haben und wenn wir mit einer Lektion
319 fertig sind, dann mache ich normalerweise anschließend die Wertefragen, und
320 es führt normalerweise dazu, dass mich die Teilnehmer ständig fragen, warum
321 wir das machen. Also was für einen Zweck hat das? Also worum geht es? Also
322 bei den Wertefragen gibt es theoretisch kein sprachliches Ziel. Es gibt
323 wirklich nur die Vermittlung oder das Verstehen dieser Werte. In dem Fall
324 ist es für die Teilnehmer normalerweise ganz mühsam. Ein paar Teilnehmer
325 haben schon gesagt, dass sie sich freuen, wenn wir über die Geschichte
326 Österreichs sprechen. Das kann ich nur sagen. Also das hat wahrscheinlich
327 in dem Fall theoretisch positiven Einfluss, aber, ich meine, die Geschichte
328 kommt sowieso vor in dem Lehrwerk. (...) Das spielt eigentlich keine Rolle.
329 (...) Es führt auch öfter zu Problemen im Unterricht. Also als ich das erste
330 Mal Homosexualität im Unterricht besprochen habe, gab es Diskussionen. Die
331 Leute, die Teilnehmer haben sich aufgeregt. Es war einfach chaotisch und am
332 Ende des Tages habe ich mir einfach gedacht, okay, eigentlich haben wir
333 heute nichts gemacht. (lacht) Weil am Anfang haben wir einen Text gelesen,
334 ich glaube, wir haben ein ÖIF Arbeitsblatt gemacht, und dann hat sich eine
335 Teilnehmerin aufgeregt und dann habe ich versucht, ihr noch einmal zu
336 sagen, worum es hier geht, und dann am Ende war das einfach nur Chaos.
337 (lacht) Eine war so, nein, ich glaube das nicht, ich glaube, das ist
338 anders, ich glaube, das ist nicht so. Und ja, zum Lernprozess hat das
339 eigentlich gar nichts beigetragen. (A: Also es lenkt eher ab?) Auf jeden
340 Fall. Es ist nur eine reine Ablenkung. Also, wie gesagt, ich habe es noch
341 nicht so oft gemacht, aber das war das erste Mal und das zweite Mal war es
342 ja auch so. Und diese Vermittlung der Werte war eigentlich nur reine
343 Ablenkung, ja.

344 A: Inwiefern glaubst du, dass die Chancen auf das Bestehen der Prüfung
345 verändert oder erschwert wurden? Bzw. dass auch der Erfolgsdruck vielleicht
346 größer geworden ist?

347 D: Ich glaube, ehrlich gesagt, dass die meisten der Teilnehmer den
348 Werteteil nicht so ernst nehmen. Einfach weil wir keine genauen

349 Informationen haben, wie die Prüfung so ausschauen wird. Und ich weiß immer
350 noch nicht, ob wir die Werte machen werden oder nicht und es ist immer
351 heikel in der Situation. Und, ich glaube, die Teilnehmer, die spüren eher
352 nicht, dass sie weniger Chancen haben bei der Prüfung. (...) Andersrum denke
353 ich mir schon, irgendwie ist es Wurst, was ich so sprachlich unterrichte,
354 (lacht) weil im Endeffekt, wenn sie diese Werteprüfung nicht bestehen,
355 müssen sie den ganzen Kurs noch einmal wiederholen. Also ich finde das
356 überhaupt nicht fair, dass der Werteteil so wichtig ist bei der Prüfung und
357 dass bei einem negativen Werteteil die ganze Prüfung, also die ganze Stufe
358 noch einmal wiederholt werden muss. Also ich kann mir schon gut vorstellen,
359 dass die Erfolgsquoten dann auf jeden Fall weniger und schlechter werden.
360 A: Du sagst eh schon, also es ist, dass der Deutschteil und der Werteteil
361 bestanden werden müssen, weil quasi auch wenn nur der Werteteil negativ
362 ist, ist der theoretisch bestandene Deutschteil ungültig. (D: Ja.) Was
363 würdest du jetzt sagen, welche Absichten und Ziele hat diese neue
364 Integrationsprüfung? (D: Also was für Ziele hat die neue
365 Integrationsprüfung?) Ja.
366 D: (...) Habe ich mich auch tausend Mal gefragt. (lacht) Also, ich meine,
367 (...) ich muss ja auch sagen, (...) das erste Mal, als ich die Wertesachen
368 gemacht habe, das war Gleichberechtigung und Homosexualität, es gab Chaos
369 in der Gruppe, alle haben sich aufgeregt, und dann habe ich mir vielleicht
370 gedacht, ja vielleicht ist es auf jede Fall gescheit, diese Sachen noch
371 einmal zu thematisieren. Also, keine Ahnung, ich habe eine Teilnehmerin,
372 die meinte, wenn ich einen schwulen Nachbarn hätte, dann würde ich sofort
373 die Rettung anrufen und hoffe, dass er ins Spital eingeliefert wird, (A:
374 Okay.) was natürlich eine sehr dramatische Aussage war. Und dann war das
375 bei den anderen, nicht bei allen anderen, aber bei mehreren Teilnehmern
376 auch so und ich habe mir gedacht, okay, das geht natürlich nicht. Und in
377 dem Fall habe ich mir gedacht, vielleicht zahlt es sich wirklich aus, die
378 Sachen zu thematisieren, damit das halt nicht nur in Österreich, in einer
379 modernen Gesellschaft, einfacher wird für andere Personengruppen. Da habe
380 ich mir auch denken müssen, dass das nicht so eine migrantenspezifische

381 Sache ist. Ich meine, die Ziele der Regierung sind, dass die Migranten und
382 Migrantinnen in diesem Land lernen, wie man mit österreichischen Leuten
383 umgeht, wie man mit einer modernen Gesellschaft umgeht. Das Ding ist, dass
384 es aber nicht immer der Fall ist, auch unter Österreichern. Also es ist
385 halt nicht so. Also die kulturelle Integration ist, glaube ich, das
386 wichtigste Ziel der Integrationsprüfung, (...) passiert aber nicht nur mit
387 den Migranten. Also die Integration schon (lacht), aber was ich meine, ist,
388 es liegt nicht nur an den Migranten, dass wir ein schöneres Zusammenleben
389 haben.

390 A: Darf ich da jetzt noch einmal nachfragen, bei dieser Situation, wie hast
391 du da reagiert?

392 D: Ja, also es war schon sehr komisch, also ich meine, sehr unangenehm,
393 weil das von einer Teilnehmerin gekommen ist, von der ich das nicht
394 erwartet hätte. (A: Okay.) Und, ich meine, ich bin ja nicht so eng mit
395 meinen Teilnehmern, aber trotzdem hätte ich nie das Gefühl gehabt, dass sie
396 so etwas im Unterricht sagen würde und dass sie sich deswegen so stark
397 aufregen würde. (...) Am Anfang habe ich nur gemeint, ich konnte einfach
398 nichts sagen, (lacht) Ich habe gedacht, okay. Und wir haben dann noch
399 einmal darüber geredet, so wie das mit dem Zusammenleben und so ist. Also
400 geht das? Geht diese Aussagen, ich hoffe, dass mein schwuler Nachbar ins
401 Spital geliefert wird? (A: Ja.) Und andere Teilnehmer haben das voll lustig
402 gefunden und ja, das würde ich auch machen. Das wäre ja besser, bevor mein
403 Mann hingeht und so. Und dann haben wir eh darüber gesprochen, also da habe
404 ich versucht, die Fragen im Katalog zu verwenden und es war so, ist das
405 gesetzlich erlaubt gegen eine Gruppe zu sein? Theoretisch ja, also du
406 kannst sagen, ich mag keine schwulen Menschen. Das kannst du eigentlich
407 gern sagen. Das ist in Ordnung. Aber sobald du in einer Position bist, wo
408 du jemanden anstellen musst oder was auch immer, in irgendeiner anderen Art
409 und Weise damit umgehen musst, geht das natürlich nicht, weil das ist auf
410 jeden Fall Diskriminierung. Und dann haben wir über Diskriminierung
411 gesprochen. Also ich habe es einfach so mit dem Wörterbuch, wir haben uns
412 den Begriff angeschaut, die Definition, haben sie gelesen und irgendwann

413 ist behauptet worden, dass ich gemeint habe, dass alle Rassisten sind und
414 es ist einfach zu anstrengend gewesen und dann haben wir uns noch einmal
415 die Fragen angeschaut und im Endeffekt war es dann nur, hier sind die
416 Fragen, was denkt ihr, sind die richtigen Lösungen, haben sie angekreuzt,
417 haben sie kurz besprochen und dann sind wir weitergegangen. Ich wollte
418 einfach nur schnell weg. Ich wollte fertig sein. Ich glaube, ich habe die
419 Gruppe wieder unter Kontrolle gebracht, aber trotzdem nicht so in der
420 Situation, wo es mir halt in der Gruppe angenehm war. (A: Was war das für
421 ein Niveau?) B1. (A: Also da war es für dich nicht möglich, zu diskutieren
422 und das irgendwie) Naja, also sprachlich. Sprachlich meinst du? Sprachlich
423 hätte es gehen können. Aber es ging einfach darum, dass die Teilnehmer sich
424 nur so ausdrücken konnten, was sie wirklich denken. Es war ja wirklich
425 schwer für sie zu sagen, ich verstehe, was du meinst, oder ich verstehe,
426 wie das gesetzlich geregelt wird, aber ich denke nicht so. Also diese
427 Sätze. Das haben sie nicht können. Also habe ich das Gefühl gehabt. Und
428 dann habe gedacht, okay, es hat jetzt so lange gedauert, wir haben
429 eigentlich nur vier Fragen gemacht und müssen noch einen Teil der nächsten
430 Lektion machen, mit der Grammatik und Lesetext und so, ich habe ganz viel
431 vorbereitet gehabt an dem Tag, und ich so, nein, wir gehen einfach weiter.
432 A: Gut. Wenn du jetzt an deine Kursteilnehmenden denkst, allgemein, nicht
433 jetzt nur die aktuelle Gruppe, sondern seitdem du dort arbeitest, was
434 würdest du sagen, ist die primäre Motivation von den Teilnehmenden den
435 Deutschkurs zu machen, Deutsch zu lernen?
436 D: Also generell auf jeden Fall die Jobsuche. Alle wollen arbeiten. Und ich
437 habe in dieser Gruppe keinen, der sagt, ich will nicht arbeiten. Habe ich
438 einmal gehabt, ich habe eigentlich sehr viele Teilnehmer gehabt, ja also
439 ich möchte eigentlich nicht arbeiten, ich mache das nur wegen dem Visum
440 oder so. In dieser Gruppe habe ich jetzt hauptsächlich Teilnehmer aus
441 Europa und das mit dem Visum ist auch kein großes Problem. Ich habe aber
442 ein paar, die ein Visum brauchen (..) und sagen, dass sie das wegen des
443 Visums machen. Und dass sie halt auf jeden Fall hier bleiben wollen. Aber
444 Hauptgrund und Hauptmotivation ist, glaube ich, auf jeden Fall die

445 Integration in den Arbeitsmarkt. Also alle wollen arbeiten. (...) Und nicht
446 unbedingt über Homosexualität sprechen, weil das halt den Alltag nicht so
447 wirklich stark beeinflusst.

448 A: Und trotzdem, wie gehst du jetzt mit den durch die Integrationsprüfung
449 festgelegten Lernzielen und Inhalten um?

450 D: Also ich schaue mir die Fragen an und ich bespreche das auch ganz
451 intensiv mit den Teilnehmern und das gibt ihnen schon ein bisschen
452 Motivation, dass sie wissen, dass diese Fragen auch bei der Prüfung
453 auftauchen werden, also das ist ja keine Überraschung für sie. (...) Ich
454 (...) mache es mittlerweile nur anhand der Fragen, ehrlich gesagt, also wie
455 gesagt, ich sehe das nicht wirklich als meine Aufgabe, die Meinungen oder
456 die Interpretationen oder was weiß ich der Teilnehmer zu ändern. Einfach
457 weil das auch nicht etwas ist, das ich machen kann. Also wenn ich da in den
458 Unterricht reingehe und sage, (...) es ist halt so und ihr müsst das auch
459 machen und Punkt, das ist fertig, dann werde ich auch keinen Respekt von
460 der Gruppe bekommen, ja, also werde ich auch nichts sagen.

461 A: Wie würdest du jetzt Integration persönlich definieren? Was verstehst du
462 darunter?

463 D: (...) Integration. Naja, es ist eigentlich voll schwer, weil wir immer
464 damit arbeiten. (lacht) Also an der Uni und natürlich auch in der Arbeit.
465 Also Integration ist einfach die Möglichkeit, ein (...) normales und
466 angenehmes Zusammenleben zu schaffen. Also in dem Fall heißt das nicht
467 unbedingt, dass du perfekt Deutsch kannst, dass du C2 Deutsch kannst. Das
468 brauchst du auch nicht, um integriert zu werden und um integriert zu sein,
469 sondern dass du mit den Leuten in deiner neuen Gesellschaft umgehst und
470 dass die mit dir auch umgehen können. Dass es irgendwie diese Waage ist, ja
471 ich bin bereit, mit neuen Menschen umzugehen und ich bin auch bereit zu
472 sehen, was auf mich zukommt. Also es muss ja nicht so, ich lerne alle Werte
473 auswendig, die hier zu sehen sind, was ja eh nicht möglich ist, sondern es
474 ist in Ordnung. (...) Ich verstehe, wie man das hier macht. Ich mache das
475 immer noch so, das ist ja nicht schlecht, wenn ich mein Leben immer noch so
476 führe, wie ich das immer geführt habe.

477 A: Okay. Und welche Rolle haben Deutschkurse bei der Integration?

478 D: Schon sehr wichtig. Also in Österreich ist es politisch sehr wichtig,
479 dass man Deutsch lernt, das muss man schon auch sagen, also im Vergleich zu
480 anderen EU-Ländern spielt das eine große Rolle. Bei der Integration selber
481 finde ich es ja auch wichtig, weil hier (..) ja alles auf Deutsch ist. So
482 ist es und, wie gesagt, die meisten Teilnehmer wollen sich in den
483 Arbeitsmarkt integrieren, das ist das wichtigste für sie, und das ist
484 natürlich der beste Weg, Deutsch zu lernen. Aber nicht unbedingt, weil es
485 ein Grundwert Österreichs ist, sondern weil es einfach eine praktische
486 Fähigkeit ist. Also ich halte mich auch nicht für so total integriert, weil
487 ich Deutsch kann, sondern weil ich halt hier wohne und ich kann mit Leuten
488 sprechen, das ist natürlich schön, aber auch wenn ich nicht so gut Deutsch
489 sprechen würde als ich kann, wäre es auch nicht so furchtbar. Und deswegen
490 werden ja auch, glaube ich, bei den Staatsbürgerschaftsanträgen und so
491 etwas keine C2-Prüfungen vorausgesetzt.

492 A: Das heißt Deutschkurs, ja, trägt zur Integration bei, aber die Sprache
493 ist nicht (D: Alles.) das Non-plus-Ultra für Integration?

494 D: Ja, voll. Ja. Also es trägt auf jeden Fall dazu bei, aber ist halt nicht
495 alles.

496 A: Welche Faktoren (D: Gibt es noch?) sind da noch wichtig?

497 D: Es muss ja, wie gesagt, (...) also wie in meinem Kurs jetzt, ich glaube,
498 ich habe das falsch gemacht, ehrlich gesagt, wie ich damit umgegangen bin,
499 weil ich einfach nicht bereit dafür war, damit umzugehen. Ich habe ja auch
500 keine Ausbildung in dem Bereich, muss ich auch sagen. Aber ich denke mir
501 halt, mit (..) diese Fähigkeit, mit anderen Ideen umzugehen, also mit
502 anderen Menschengruppen umzugehen, wie zum Beispiel homosexuellen Menschen,
503 wenn ich sage, okay, ich mag keine homosexuellen Menschen, das geht ja
504 überhaupt nicht, muss halt immer noch sagen können, okay, (..) nicht halt
505 die beste Sache, nicht so das Beste an dem Land, aber ist mir eigentlich
506 auch egal, wenn ich einen homosexuellen Mann oder Frau sehe oder
507 kennenlerne. Ich würde ihn auf keinen Fall ins Spital liefern lassen.

508 (lacht) Also diese Fähigkeit halt. Das muss. Das trägt auf jeden Fall auch

509 zur Integration bei. (A: Okay.) Also nicht nur Homosexualität. (A: Also
510 Akzeptanz, Toleranz gegenüber anderen) Absolut. Ja. (A: Meinungen,
511 Ansichten?) Ja, und nicht nur gegenüber Homosexualität. Gleichberechtigung
512 der Frau und so weiter.

513 A: Okay. Gut. Wie stehst du jetzt selbst zu dem neuen Integrationsgesetz?
514 Soweit du es kennst.

515 D: (...) Also ich finde es ja generell sehr schwer, dass diese Werteprüfung
516 dabei so eine große Rolle spielt, weil, habe ich schon gesagt, das nicht
517 geprüft werden kann. Ich sehe das ja sehr kritisch. Ich finde, dass die
518 Werte nicht so eine große Rolle spielen sollten. (..) Vor allem, weil es so
519 viele Leute gibt, die jetzt so lange hier wohnen und jetzt vielleicht nicht
520 so gut bei der Prüfung abgeschnitten haben, aber trotzdem integriert sind,
521 und die noch nie Probleme in Österreich gehabt haben. Es gab noch nie
522 Probleme mit denen. Muss ich auch ehrlich sagen. Also ich finde (..), dass
523 das neue Gesetz für die Integration nichts bringt. Und auch nicht für
524 Österreich. Es kostet einfach nur.

525 A: Also du hast gerade gemeint, Werte können nicht abgeprüft werden?
526 D: Finde ich nicht, nein.

527 A: Erzähl mal ganz kurz, abgesehen von den Situationen, die du schon
528 erzählt hast, welche Erfahrungen hast du sonst noch mit der
529 Wertevermittlung? (D: Im Unterricht?) Ja.

530 D: Ja, wie gesagt, die Teilnehmer haben sich sehr gefreut, als ich gesagt
531 habe, dass wir über die Geschichte Österreichs lesen und lernen werden. Da
532 haben sie sich sehr gefreut. Sie haben sich auch sehr gefreut, als wir über
533 so praktische Sachen gesprochen haben, wie zum Beispiel Kindergarten oder
534 Schulanmeldung oder so etwas. Und so auch bei der Gehaltsabrechnung, also
535 wie kann man die verschiedenen Arten an Steuern sehen, was man da bei Lohn
536 eigentlich alles einzahlt. Also bei den praktischen Sachen war das schon
537 positiv. Und das sind Sachen, die ich auf jeden Fall behalten würde, aber
538 nicht im Rahmen eines Wertekurses, sondern im Rahmen, keine Ahnung, einer
539 praktischen Schulung irgendwann einmal. Also es gibt das in sehr vielen
540 Ländern, diese Informationsveranstaltungen für Migranten, Migrantinnen, die

541 einfach neu in dem Land sind und einfach neu über das System lernen müssen.
542 Ich komme auch aus einem Land, wo wir keine Sozialversicherung haben. Das
543 war für mich natürlich auch etwas Neues. Also bei den Sachen war es schon
544 sehr positiv, weil das sind Sachen, die alle brauchen. Bei diesen ganzen
545 kulturellen Sachen, Homosexualität, Gleichberechtigung und so weiter war
546 das eher heikel und negativ.

547 A: Diese Dinge wie Sozialversicherung, Kindergarten, wie funktioniert das
548 alles, würdest du sagen, dass das vorher gar nicht Thema war? (D: Im
549 Deutschkurs?) Ja.

550 D: Ja, auf jeden Fall. Es wurde aber nie geprüft. Also ich habe es immer
551 sehr deutlich gemacht im Unterricht. Ich meine, Steuern habe ich jetzt nie
552 so stark thematisiert. In A1 gibt es, glaube ich, so eine Lektion zur
553 Gehaltsabrechnung, wie das so aussieht, oder wo man wie Steuern bezahlt,
554 oder mit der Schule, das ist ja auch immer ein wichtiges Thema. Also die
555 kamen immer vor. Und jetzt kommen sie noch mehr vor und werden abgeprüft.

556 (A: Also quasi dieses Abprüfen ist einfach zusätzlich und dementsprechend
557 muss das Ganze expliziter gemacht werden?) Ja, absolut. (A: Unabhängig
558 davon, ob es die Leute interessiert oder nicht sozusagen, weil wir vorher
559 über die Bedürfnisse und Interessen gesprochen haben?) Voll. Absolut.

560 A: Gut. Welche Werte, unabhängig von denen, die da jetzt vermittelt werden
561 müssen, würdest du sagen, sind dir persönlich immer schon wichtig gewesen,
562 dass du die in deinem Unterricht einbringst?

563 D: Toleranz, Akzeptanz auf jeden Fall. Das ist ja immer ganz wichtig.

564 (Pause) Und, ehrlich gesagt, auch in jeder Gruppe Sachen, die die Gruppe
565 gern diskutiert, zum Beispiel in diesem Kurs hätte ich ja auch kein Problem
566 über die Geschichte zu sprechen, weil ich einfach weiß, dass sich die
567 Teilnehmer darüber gefreut haben. Zu den anderen Werten (..) ja, das
568 Sozialsystem ist ja auch sehr wichtig, weil ich ja selber aus einem Land
569 komme, wo wir kein Sozialsystem haben, in dem Fall würde ich das schon
570 thematisieren, und ich finde es sehr wichtig, aber das würde ich eigentlich
571 nicht zur Liste machen, weil das ja sowieso im Kurs kommt, also das ist ja
572 immer im Kurs gewesen. (A: Es geht jetzt wirklich so um Werte, wo du sagst,

573 die liegen mir persönlich am Herzen. Die will ich ihnen näherbringen.) Ja,
574 dann auf jeden Fall, wie gesagt, Akzeptanz, Toleranz (..) Ja, die
575 wichtigsten zwei, ganz ehrlich, und die sind ja immer dabei gewesen.
576 A: Und inwiefern würdest du jetzt sagen, hat die Wertevermittlung
577 Auswirkungen auf die Kursorganisation, Zeitplanung?
578 D: Ganz negativ. So wie ich gemeint habe, wir haben ja absolut keine
579 Information, wie die Kurse so ausschauen, wie sie ausschauen werden, was
580 für eine Prüfung wir schreiben werden. Also bei mir ist es gerade die
581 Hälfte, also wir schreiben die Prüfung in zwei Monaten, glaube ich, und
582 (..) wir haben noch immer kein Datum für die Prüfung, weil wir nicht
583 wissen, ob wir ÖSD oder ÖIF schreiben. Also ich habe ja viermal gefragt und
584 es war immer so, ja ich gebe dir Bescheid, wenn ich es weiß. Also in dem
585 Fall ist es natürlich schwer. Wir haben ja jetzt auch manche Kurse, die
586 länger dauern als andere Kurse, was ja auch zu Problemen mit der
587 Organisation führen kann. Einfach weil die Trainerinnen und Trainer nicht
588 immer zu der gleichen Zeit fertig werden. Also nicht auf dem gleichen
589 Intervall fertig werden als sie früher waren, was natürlich auch zu
590 Komplikationen führt.
591 A: Okay. Gut. Fühlst du dich für die Wertevermittlung genügend ausgebildet?
592 D: Nein. Nein. Ich meine das nicht nur, weil ich Ausländer bin. Also ich
593 glaube, das hat absolut nichts damit zu tun. Einfach weil ich mich mit
594 diesen Fragen noch nie auseinandergesetzt habe. Meine Ausbildung, wie
595 gesagt, das war eine sprachliche Ausbildung. Im Bachelor war das auf jeden
596 Fall literaturfokussiert, also wir haben viel mit der Literatur gemacht,
597 und auch mit der Vermittlung der Sprache, so auf Basis der Literatur, aber
598 nie so wirklich mit der Kultur in der Art von das ist jetzt die richtige
599 oder die falsche Lösung. Also nein.
600 A: Und wenn du jetzt an dein DaF/Z-Studium in (Stadt) denkst? Ist da schon
601 irgendwie etwas dabei gewesen, wo du gesagt hast, das hilft mir jetzt ein
602 bisschen?
603 D: (..) Also mit dem Inhalt eigentlich nicht wirklich. Also mit der
604 Vermittlung des Inhalts schon. Also wir haben sehr viele Seminare, in denen

605 es darum geht, wie man mit der Gruppe umgeht. Also das ist dann so etwas,
606 das ich im Studium gelernt und erworben habe, das ich mit der Vermittlung
607 der Werte verwenden kann. Also ich kann das einsetzen, aber ich habe noch
608 nie ein Seminar besucht, wo ich gesagt habe, jetzt weiß ich genau, was die
609 Werte Österreichs sind. Und ich hoffe, es gibt das nicht. (lacht) Ich würde
610 das nicht gerne haben.

611 A: Und inwiefern bereitest du dich auf die Wertevermittlung vor?

612 D: (...) Ich versuche, womöglich ÖIF Materialien zu verwenden. Es gibt aber
613 nicht so viele. Also es gibt nicht zu jedem Thema passende Arbeitsblätter
614 oder so etwas. Theoretisch zu jeder Niveaustufe Arbeitsblätter und was weiß
615 ich, aber nicht zu jedem Thema. Ich verwende einfach die Fragen und, wie
616 gesagt, ich mache das immer so pro Lektion, wo das inhaltlich passt. Und
617 nicht so wie andere Kollegen, die jeden Freitag Wertefragen machen. Ich
618 versuche da immer so einen roten Faden zu finden.

619 A: Findet über diese Wertevermittlung auch ein Austausch mit den Kollegen
620 und Kolleginnen statt?

621 D: Also wie wir alle damit umgehen, zum Beispiel? Ja, voll. Wir sprechen
622 auch darüber, weil es ja auch noch so neu ist und eigentlich noch niemand
623 weiß, wie das sein sollte oder was die beste Vorgehensweise wäre. Wir
624 sprechen schon darüber. Alle machen das ein bisschen anders. Viele Leute
625 werfen alle Fragen einfach in einen Topf und sagen, okay, heute werden wir
626 so zehn Fragen machen und bei denen ist das dann so richtig auf die Prüfung
627 konzentriert, also fokussiert. Bei mir, also ich versuche das halt immer
628 inhaltlich einzubauen, wo es geht.

629 A: Das heißt, versucht du dann die Deutschvermittlung mit den Werten zu
630 verbinden?

631 D: Ich versuche das, wenn das geht, ja. (A: Wenn es geht?) Ja.

632 A: Und würdest du jetzt sagen, dass durch diese obligatorische Vermittlung
633 der Wertinhalte, dass dich das auch mehr zur Selbstreflexion, zur Reflexion
634 über Werte, Kultur anregt? (..) (D: Also bei mir persönlich?) Ja.

635 D: (..) Nicht unbedingt. Ich finde, theoretisch schon, weil ich finde es so
636 interessant, dass diese kleinen Sachen, über die ich mir in der

637 Vergangenheit gar keine Gedanken gemacht habe, jetzt so wichtig dargestellt
638 werden. (lacht) Also Steuerzahlung, das habe ich eh immer gewusst, dass das
639 ein großes Thema ist, aber ich habe halt nicht gewusst, dass ich jetzt so
640 zweihundert Fragen mit der gleichen Lösung bekommen werde. (lacht)
641 Steuerzahlung, Steuerzahlung, Steuerzahlung (...) Also ob das zur Reflexion
642 geführt hat? Nicht wirklich. Es lässt mich eher über die österreichische
643 Gesellschaft denken, nicht über die Gesellschaft denken, sondern über die
644 Personen, die diese Fragen gestellt haben, also über die Regierung denken.
645 Und ich frage mich sehr oft, das sind die Fragen, die du wirklich fragen
646 willst? Das sind die wichtigsten Themen für dich? Also ich lasse das dann
647 so.

648 A: Okay. Gut. Wie findest du jetzt allgemein die Auswahl und die
649 Aufbereitung der Inhalte? Die da ausgewählt wurden und jetzt als Werte
650 vermittelt werden?

651 D: (...) Also zu diesen praktischen Sachen, die ich schon gesagt habe, die
652 ich da mit meiner Gruppe gemacht habe, (...) finde ich, dass es nicht so
653 viel gibt. Schulbildung, also diese wirklich wichtigen Sachen, die ja immer
654 passieren in der Gesellschaft, die gibt es ja nicht. Zu manchen Themen
655 finde ich es ganz gut, dass die überhaupt thematisiert werden, wie zum
656 Beispiel Homosexualität, was in vielen Lehrwerken nicht vorkommt.
657 Gleichberechtigung der Frau, das ist auch ganz wichtig, dass das Thema ist,
658 also überhaupt diese Werteprüfungen haben, dass das dabei ist. (...) Aber es
659 gibt ja auch sehr viele Sachen, so wie ich gesagt habe, das mit den
660 Steuerzahlungen, die nicht so wichtig sind, also wichtig schon, das mag ich
661 ja auch nicht sagen, aber so wichtig wie sie in der Prüfung und in den
662 Fragen dargestellt werden nicht.

663 A: Du hast jetzt eh schon gesagt, was dir eher wichtig ist, was dir nicht
664 wichtig ist, wie würdest du jetzt persönlich Werte definieren?

665 D: Wüsste ich eigentlich nicht. (lacht). (A: Du hast vorher schon etwas
666 gesagt über Werte, Normen.) Ja, voll. Also Normen, Werte würde ich wirklich
667 in dem Fall als Normen sagen, also das sind Sachen, die wir an einem Ort
668 machen. Also unsere Werte sind einfach (...) Ich kann das einfach nicht

669 definieren und das ist eben, glaube ich, das Problem. Ich würde eher sagen,
670 ein Wert eines Landes ist einfach etwas, das in dem Land für normal oder in
671 Ordnung gehalten wird. (A: Und wenn wir jetzt weggehen von Wert in
672 Verbindung mit einem Land, Nationalstaat, was auch immer? Einfach Werte für
673 ein Individuum?) (..) Also wenn ich (..) (A: Also inwiefern stimmt das
674 überein? Ist das so, jeder, der in diesem Land wohnt, hat dieselben Werte?)
675 Nein. Auf gar keinen Fall. Auf gar keinen Fall denke ich das, weil was für
676 mich normal ist, ist für viele Leute in Österreich oder in anderen Ländern
677 nicht normal. Also es geht wahrscheinlich darum, was man für normal hält,
678 was man für angenehm in der Gesellschaft hält. Und nicht nur, es ist so und
679 wir sind alle so und ich make das, weil alle anderen das machen, sondern
680 weil das für mich normal ist. Vielleicht weil ich hier aufgewachsen bin,
681 also ich bin nicht hier aufgewachsen, aber in der Gesellschaft in der ich
682 aufgewachsen bin, denke ich mir halt, okay, das ist das, was ich kenne, das
683 ist normal für mich. Ich make das nicht, weil die anderen das als Wert
684 machen, sondern weil es halt für mich normal ist.

685 A: Okay. Und wenn du jetzt an die Inhalte denkst, die als Werte präsentiert
686 und vermittelt werden, inwiefern ist es notwendig, dass das den
687 Teilnehmenden so explizit vermittelt wird? Also ist das notwendig oder
688 würden sie das (D: Die Werte generell?) Vor allem diese Wertinhalte im Zuge
689 der Prüfung. Ist es notwendig, dass diese explizit vermittelt werden oder
690 würden die Teilnehmende alleine durch ihr Leben, durch den Alltag (D:
691 Voll.) diese eh mitkriegen?

692 D: Also ich finde das nicht so wichtig, dass diese explizit vermittelt
693 werden. Ich finde, die meisten Sachen, die man hier liest in den Prüfungen,
694 sind Sachen, die immer Teil eines Deutschkurses oder einfach in der
695 Gesellschaft sind. Also die waren ja immer wichtig. Natürlich kommen die
696 Teilnehmer da selber daran und, ehrlich gesagt, wenn die Teilnehmer nicht
697 dazu kommen, wenn die Teilnehmer immer noch sagen, ich mag das nicht in
698 Österreich, werden sie das auch immer noch nach der Prüfung denken. Also
699 das wird absolut nichts ändern. Also nein, müssen und sollten sie auch

700 nicht. Man kann sie im Deutschkurs thematisieren, aber nicht in dem Fall,
701 hier ist die Lösung, richtig oder falsch? Ende der Diskussion.

702 A: Okay. Gut. Inwiefern würdest du sagen, hat sich deine Unterrichtspraxis
703 verändert?

704 D: Es ist manchmal ein bisschen durcheinander geworden. (lacht) Also wenn
705 es dazu kommt, dass ich eine neue Lektion beginne, dann habe ich immer so
706 im Kopf, okay, ich mache die Lektion fertig und dann machen wir die
707 Wertesachen. Aber jetzt machen wir einen Teil der Lektion über Thema X und
708 da gibt es eigentlich auch etwas Passendes bei den Werten, dann kann ich
709 das ja dazu machen und dann habe ich oft das Gefühl, dass ich mich zu stark
710 auf die Werte konzentriert habe, weil ich irgendwie Angst vor diesen habe
711 (lacht) oder ich habe im Endeffekt gar nicht genug gemacht. Also ich fühle
712 mich irgendwie nicht so vorbereitet, was ich früher immer war. Muss ich
713 ehrlich sagen. Habe ich das Gefühl gehabt.

714 A: Ist es jetzt auch irgendwie mehr Vorbereitung?

715 D: Es ist more Vorbereitung, auf jeden Fall. Weil, wie gesagt, wir haben
716 die Materialien noch nicht. Also wenn wir jetzt, zum Beispiel, ein Thema
717 ansprechen müssen, dann muss ich schauen, ob es irgendwo im Internet etwas
718 gibt oder ich muss selber etwas machen. Und es ist normalerweise, dass ich
719 selber etwas schreibe oder etwas mache oder einen Text finde, der in
720 irgendeiner Art und Weise zu dem Thema passen würde, was ja auch nicht
721 immer geht, aber man kann das manchmal so stretchen mit den Teilnehmern
722 (lacht), um das halt zu schaffen, dass sie auf die Idee kommen. Und ich
723 muss mich auch immer selber fragen, ob ich mich damit auskenne oder ob,
724 also es gibt auf jeden Fall ein paar Fragen in dem Katalog, die ich selber
725 nicht gewusst hätte. Ich muss mich einlesen.

726 A: Und inwiefern würdest du sagen ist die Deutschvermittlung jetzt
727 benachteiligt? Also, dass du sagst, es gibt weniger Zeit für Aktivitäten,
728 eben Texte zu lesen, kommunikative Übungen, Spiele und so weiter? (D: Also
729 inwiefern ist das so?) Ja.

730 D: Weil jede Lektion, vielleicht ist es auch wegen der Organisation, aber
731 in jeder Lektion gibt es ein Thema von den Wertesachen, das heißt wenn ich

732 früher eine Woche für eine Lektion gebraucht habe, brauche ich jetzt
733 mindestens eineinhalb Wochen. (...) Vielleicht noch länger, kommt darauf an.
734 Also ich würde nie eine ganze Woche Werte machen, das kann ich mir nicht
735 vorstellen, aber ich verbringe noch mehr Zeit dafür und aus dem Grund
736 kommen wir dann im Buch nicht so weit. Also wir kommen generell nicht so
737 weit, aber damit kommen wir wirklich gar nicht mehr so weit. Und auch weil
738 die Fragen oft sehr schwer formuliert sind und ich muss darauf eingehen,
739 was eigentlich noch länger dauert, und das verzögert einfach alles ein
740 bisschen. (A: Weil du vorher gemeint hast, bei den Fragen geht es nur um
741 den Inhalt, würdest du nachdem, was du jetzt gesagt hast, dass es schon
742 auch mit sprachlichen) Kann man schon sagen. Man kann das auf jeden Fall
743 verknüpfen, in dem Fall, dass man alles, was man in den Fragen liest, dass
744 man jedes Wort erklärt, auf jedes Wort eingeht, damit sie wirklich wissen
745 und ich wissen kann, ob es die Teilnehmer verstanden haben oder nicht. Das
746 könnte ich machen, aber dann würde ich wahrscheinlich so vier, fünf Tage
747 nur für die Wertevermittlung brauchen. (...) Keine Ahnung, es werden ja auch
748 so Fragen gestellt, (...) in denen es halt Wörter gibt, die nicht so wichtig
749 sind für den Alltag, glaube ich, und im DaZ-Bereich ist der Alltag
750 natürlich unser Hauptziel. Also es ist das, worauf wir uns nicht
751 beschränken, aber das ist sehr wichtig für uns. Also ich würde sagen, dass
752 das möglich ist, ein sprachliches Ziel zu verknüpfen, aber (A: Die Frage
753 war jetzt nicht unbedingt verknüpfen, sondern eher dass es nicht ganz
754 ausgeblendet werden kann, eben weil es oft Verständnisschwierigkeiten)
755 Voll. (A: aufgrund der Sprache) Ja, genau. (A: oder der Ausdrucksweise,
756 Formulierung gibt.) Genau. Entschuldigung. Ja, ja.
757 A: Wie würdest du sagen, wie zufrieden bist du mit deiner Tätigkeit unter
758 den neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen?
759 D: Ja. (...) Ich sehe das auf jeden Fall anders. Also ich sehe, dass mir
760 gesagt wird, dass ich eine andere Aufgabe habe. Also vorher war es so, du
761 hast eine Ausbildung gemacht und du konntest unterrichten, dann bist du
762 quasi Experte. Jetzt habe ich das Gefühl, dass ich trotz der Ausbildung,
763 also bei mir ist die Erfahrung ja nicht so groß, nicht so lange wie bei

764 anderen Kollegen, aber trotz allem, dass ich immer noch Schwierigkeiten im
765 Unterricht habe und ich fühle mich irgendwie nicht so wohl und ich fühle
766 mich auch sehr oft als Teil eines Systems, gegen das ich eigentlich total
767 bin. Also ich vertrete die Position nicht gerne. Ich würde es aber auch
768 schwer finden, wenn wir alle, wenn alle Deutschtrainer sagen würden, wir
769 machen das jetzt nicht mit den Wertkursen, wir hören einfach auf zu
770 arbeiten, wir kündigen, wir arbeiten in einem anderen Bereich, weil, ich
771 meine, das ist ja nicht praktisch.

772 A: Welche Argumente könnten aber theoretisch dafür sprechen? (D: Um zu
773 kündigen?) Könntest du dir vorstellen, dass es wirklich Kollegen gibt, die
774 sagen, nein, ich mache das jetzt nicht mehr mit?

775 D: Ja, also Kollegen, die sich auf jeden Fall nur mit der Sprache
776 auseinandersetzen wollen. Also die wollen sich wirklich nur mit der
777 Vermittlung der Sprache auseinandersetzen, wollen das nur vermitteln und
778 nicht unbedingt diese kulturelle, in Klammern, Rolle spielen. Das kann ich
779 eigentlich schon nachvollziehen. Auf jeden Fall, weil wenn du im Unterricht
780 einfach nur eine politische Funktion hast, dann fühlst du dich in deinem
781 Bereich nicht mehr wohl. (A: Das heißt du würdest schon sagen, dass ihr
782 eine politische Funktion habt?) Auf jeden Fall. Haben wir immer gehabt.
783 Also Sprachen sind immer Politik. Das ist ja immer so gewesen. Aber jetzt
784 ist es wirklich noch ärger, muss man wirklich sagen, weil so viele Sachen
785 davon abhängen. Also Beschäftigungstitel, Aufenthaltbewilligungen, also
786 die Zukunft davon abhängen, dass man diesen einen Teil der Prüfung
787 bestanden hat oder nicht, dann sieht man sich als Vermittler, als Trainer
788 in diesem Kontext schon in einer anderen Rolle. (A: Fühlst du dich dann
789 auch ein bisschen verantwortlich für die Schicksale) Ich mag halt nicht (A:
790 der Teilnehmer?) dafür verantwortlich sein, aber ich muss es halt machen.
791 Deswegen mache ich es ja und deswegen würde ich nie sagen, okay, ich
792 kündige, oder ich mache keine Wertesachen. Einfach weil ich weiß, auch wenn
793 ich das nicht für wichtig, für gut sehe, ist es wichtig für die Teilnehmer,
794 weil die das sowieso machen müssen. (A: Das heißt es ist eher so ein sich
795 solidarisch Zeigen und da sein für die Teilnehmer und ihnen) Ja. (A: dabei

796 helfen, das zu bestehen?) Ja, weil wenn wir das nicht machen, wer macht es
797 dann? (A: Du würdest eine Kündigung eher als ein im Stich lassen) Voll. (A:
798 verstehen?) Ja. (A: Mehr oder weniger?) Ja, vor allem weil es jetzt gerade
799 neu ist. Würde ich schon sagen.

800 A: Inwiefern, würdest du jetzt sagen, fühlst du dich unter diesen aktuellen
801 Rahmenbedingungen eingeschränkt? (...) (D: Also du meinst, dass ich?) In
802 der Tätigkeit als Deutschtrainer? (D: Ja, ja.) Dass du sagst, ich fühle
803 mich eingeschränkt, weil ich muss jetzt den Wertevermittler spielen?

804 D: Ja, weil ich eben denke, dass ich die Sachen, die ich im Studium oder
805 anderen Bereichen gelernt habe und früher im Kurs immer verwendet habe,
806 nicht mehr verwenden kann, weil es jetzt nicht mehr so relevant ist. Also
807 relevant immer noch, aber es ist halt nicht die einzige Sache, die ich
808 mache, sondern es gibt jetzt eine total andere Rolle, die ich auch
809 akzeptieren muss und unterrichten muss und ich kann meinen Unterricht auch
810 nicht mehr so gestalten wie ich möchte, weil wir diese ganz genauen
811 Vorgaben haben.

812 A: Du hast vorher angesprochen Widerstand leisten, Kritik üben, Proteste
813 von Kolleg_innen und Organisationen, inwiefern glaubst du haben die das
814 Potential, um das Gesetz ändern oder wieder abschaffen können? (D: Also
815 unter den Kollegen generell?) Nein, findest du, dass solche Kritiken,
816 Proteste zielführend sind? (D: Von den Kollegen aus?) Allgemein. Kollegen,
817 Deutschtrainer, Organisationen, die sich D: Zielführend kann vielleicht
818 sein, aber ganz ehrlich, ich glaube, die Änderungen, die jetzt auf jeden
819 Fall vorkommen werden in den Wertekursen, also ich glaube, es wird alles
820 von den Ergebnissen kommen. Also, ich glaube, die Proteste sind schon sehr
821 wichtig. Ich unterstütze die natürlich auch, aber ich meine, ich glaube,
822 wir werden irgendwann einmal, nachdem wir viele Prüfungen gemacht haben in
823 dem System, ich glaube, wir werden sehen, dass viele Leute nur den
824 Werteteil nicht bestanden haben und sehen, dass das kein gutes System ist
825 und dann muss man noch einmal überlegen. (A: Also dass es schon eine Chance
826 gibt aufgrund der Ergebnisse, die dann belegbar sind, dass sich wieder

827 etwas ändern, dass sie überlegen, es sind doch zu viele Kosten oder
828 Sonstiges?) Ja, hoffe ich schon.

829 A: Okay. Dann zu den Materialien. (Person betritt den Raum und holt etwas)
830 Wir haben sie ja schon ein bisschen angesprochen. Wie kritisch gehst du
831 allgemein mit Materialien um, die du in deinem Unterricht einsetzt? (D:
832 Also allgemein?) Allgemein.

833 D: Ja, schon. Also es gibt natürlich sehr viele Materialien (..) und ich
834 versuche immer (..)so ganz konkret (..) anzuschauen, was ich in meinem Kurs
835 verwende. (..) Ich finde es auch sehr wichtig, weil nur weil du viele
836 Materialien finden kannst, heißt das nicht, dass du gute Materialien
837 verwendest. Also ich finde das immer ein sehr wichtiges Thema und ich
838 schaue immer darauf. (A: Gibt es da irgendwelche speziellen Kriterien?) Ja,
839 also ich schaue immer auf authentische, also ich versuche, immer
840 authentische Materialien zu verwenden. Einfach weil ich selbst mit vielen
841 authentischen Materialien gearbeitet habe und auch gelernt habe. (..) Ich
842 versuche, wenn es geht, nicht nur grammatikalische Sachen zu machen. Also
843 mit meinen Arbeitsblättern, zum Beispiel. Ich freue mich, wenn die
844 Teilnehmer mithilfe eines Lesetextes selbst darauf kommen, zum Beispiel.
845 Das geht natürlich nicht immer, aber ich versuche halt eher authentische
846 Situationen im Unterricht (unverständlich) zu geben.

847 A: Okay. Wenn wir jetzt konkret auf die Materialien zur Wertevermittlung
848 eingehen. Du hast gemeint, du greifst eigentlich nur auf die Fragenkataloge
849 (D: Praktisch ja.) zurück? (D: Praktisch.) Hast du dich schon damit
850 auseinandergesetzt, es gibt ja jetzt auch andere Wertematerialien? Oder
851 gefallen die dir nicht? Oder sagst du einfach, (D: Also es gibt schon.)
852 keine Zeit dafür?

853 D: Hauptsächlich auch. Das ist schon eine Zeitfrage. Ich finde aber schon,
854 dass es ein paar Sachen gibt, die okay sind, aber die sind nicht wirklich
855 für die Werteprüfungen gemacht, finde ich. Also wir haben jetzt ganz
856 konkrete Themen für dir Prüfungen, also für den Inhalt, aber ich sehe, dass
857 die Materialien wirklich ganz allgemein sind. Und ich denke mir halt, okay,
858 ich könnte jetzt, keine Ahnung, wenn es um die Gleichberechtigung der Frau

859 geht, kann ich, keine Ahnung, es gibt ein Arbeitsblatt über Frauen in der
860 Schule und da geht es hauptsächlich um die Schule, dann kann ich das auch
861 verwenden, aber hilft das wirklich für die Prüfung, also bereitet diese
862 Arbeitsblatt die Teilnehmer auf die Prüfung vor? (..) Fraglich. (A: Das
863 heißt für dich steht jetzt eher die Prüfung so als Hauptkriterium da?) Ja.
864 (A: Nicht deine persönlichen Kriterien, die für dich wichtig sind, sondern
865 eher) Die Sachen, die ich vom ÖIF nehmen würde, verwende ich wirklich nur
866 für die Prüfung, weil, ehrlich gesagt, die Sachen, die ich vorher gemeint
867 habe, so Akzeptanz, Toleranz, die ich generell im Unterricht einbauen
868 würde, die würde ich sowieso machen, also durch meine normalen Texte. (A:
869 Das heißt bei ÖIF Materialien beziehst du dich da auf Sprachportal und
870 diese Dinge?) Ja. Genau.

871 A: Wenn du jetzt an deine persönlichen Kriterien, von denen du sagst, die
872 sind mir wichtig, denkst, wie weit halten die Materialien vom ÖIF und die
873 zur Wertevermittlung (D: Nicht.) diesen stand?

874 D: Es gibt keinen Zusammenhang. Also ich habe das wirklich nur mit dem B1
875 Kurs gemacht. Von dem, was ich gelesen habe, muss ich dir ehrlich sagen, da
876 gab es absolut keine Authentizität dabei. (..) Es gibt manche schöne
877 Arbeitsblätter, sehr schöne eigentlich. Also die haben das toll gemacht
878 (lacht), aber vom Inhalt her ist das leider nicht so, also das würde ich
879 normalerweise nicht verwenden, auch wenn es nichts mit den Wertekursen zu
880 tun hätte.

881 A: Okay. Gut. Wir haben ja eh schon kurz darüber gesprochen, wie du die
882 Fragenkataloge einsetzt. Da hast du gemeint, eher am Ende eines Kapitels,
883 einer Lektion und dann auch eher separat, also nicht mit anderen
884 Materialien, sondern gezielt diese Fragen.

885 D: Ja, also was ich auch immer verwende, sind die von der Firma
886 vorbereiteten Sachen. Also dieses Skriptum, zum Beispiel. Also in
887 Zusammenhang mit den Fragen selbst. (A: Also wieder ein Lesetext
888 sozusagen?) Genau. Lesetext. Und ich gebe das normalerweise als Hausübung
889 am Tag davor. Also wir machen, zum Beispiel, einen Test oder so, eine
890 Lektion und dann am nächsten Tag lesen wir den Text noch einmal gemeinsam

891 und dann machen wir die Fragen dazu. (A: Und dieses Dokument ist aber nicht
892 vom ÖIF?) Nein, nein. Das ist von der Firma. (A: Von der Firma. Passend zu
893 den Fragen?) Es ist passend zu der Vermittlung der österreichischen Kultur,
894 glaube ich, aber (...) es ist auch früher verwendet worden. (A: Okay.) Also
895 vor der Einführung. (A: Also es ist kein neues Dokument?) Nein. Ich glaube,
896 wir haben es ein bisschen umgestaltet, aber das ist nicht neu. Aber es gibt
897 auf jeden Fall Sachen, wie zum Beispiel, ja Steuerzahlung, das ist eh
898 dabei. Das kann ich verwenden, weil es halt dazu passt und dann können wir
899 das lesen, dann können wir auf die Fragen eingehen und überlegen, ob es
900 noch irgendwelche Zusammenhänge gibt. (...)

901 A: Also du achtest sozusagen schon, auf das Thema, das zur Lektion (D:
902 Genau.) im Buch passt? (D: Inhaltlich. Ja.) Dann gibst du diese Lesetexte,
903 den passenden Teil des Dokuments und dann besprecht ihr die Fragen? (D:
904 Genau.) Also doch immer in so einem Komplex, sage ich jetzt einmal. (D:
905 Genau. Ja.) Also nicht einfach nur, hier habt ihr die Fragen und kreuzt an
906 und wir besprechen das?

907 D: Nein. Also ich teile nicht nur die Liste aus, weil es einfach zu viel
908 Information für die Teilnehmer ist. Bei mir wäre es ja auch so. Also wenn
909 ich eine ur lange Liste mit Fragen bekommen würde, dann würde ich das auch
910 nicht verstehen. Also ich würde es nicht machen wollen. (A: Und dann kommt
911 ja noch die sprachliche Komponente mit Verständnisschwierigkeiten)

912 Natürlich. (A: dazu.) Natürlich, das führt natürlich auch zu großen
913 Problemen.

914 A: Was hältst du jetzt persönlich von den Fragenkatalogen? Wie findest du
915 die Inhalte? (D: Also die ÖIF Kataloge?) Diese Kataloge, ja. (D: Also wie
916 ich die Inhalte finde?) Wie du diesen Fragenkatalog findest. Inhaltlich,
917 die Themenauswahl.

918 D: Zur Themenauswahl, was ich schon vorher gesagt habe, es ist in manchen
919 Bereichen zu breit, in manchen Bereichen nicht breit genug. Es gibt sehr
920 viele Fragen, die ähnliche oder die gleichen Lösungen haben, was für die
921 Teilnehmer natürlich sehr schwer ist. Also im Endeffekt, ist es eigentlich
922 nur eine Frage des Gedächtnisses, weißt du. Also bei den Teilnehmern, ob

923 sie sich bei der Prüfung daran erinnern können, was sie hier angekreuzt
924 hatten, oder nicht. Und deswegen ist es natürlich schwer für die
925 Teilnehmer. Also inhaltlich würde ich sagen, dass es irgendwie (..) nicht
926 eine Realität darstellt in Österreich.

927 A: Und wie findest du wird die Zielgruppe im Fragenkatalog dargestellt?

928 D: Das ist eben das Problem. (lacht) Ich finde, dass die Zielgruppe (...)
929 als sehr fremde Personen dargestellt werden. Also natürlich hätten sie
930 keine Idee, wie das in Österreich ist, eine Idee, wie eine demokratische
931 Gesellschaft funktioniert, also mit diesem Verständnis habe ich alle Fragen
932 gelesen, dass der ÖIF gemeint hat, natürlich müssen wir das thematisieren,
933 weil sie das sonst nicht wissen würden. Es ist auf jeden Fall sehr
934 erniedrigend, dass die Leute so dargestellt werden. Natürlich müssen wir
935 das noch besprechen, natürlich müssen wir das noch besprechen. Themen, die
936 eigentlich selbstverständlich sind, glaube ich, für fast jede Gesellschaft.
937 (...) Ich meine, so eine Frage stellen wie, ein Mann darf in Österreich eine
938 Frau schlagen, richtig oder falsch? Ich meine, ist das wirklich etwas, das
939 wir für relevant finden? Ich meine, relevant schon, Entschuldigung, also,
940 ich meine, das ist natürlich wichtig, dass das angesprochen wird, aber ob
941 wir denken, dass ein Teilnehmer jemals sagen würde, ja, das ist in Ordnung?
942 (...) Es ist schon eine Frage, ob wir die anderen Kulturen gut verstehen.
943 (lacht)

944 A: Gut. Ja, das ist ein gutes Argument. Wie findest du dieses Format der
945 Single-Choice-Fragen? Es gibt ja immer als Antwortmöglichkeit A, B oder C
946 oder richtig, falsch. (D: Ja. Genau.) Wie findest du dieses Format?

947 D: Nicht gut, ehrlich gesagt. Das hängt natürlich auch davon ab, also es
948 hat natürlich auch damit zu tun, dass (..) die Fragen auch sprachlich sehr
949 schwer formuliert sind. Man sieht es ja auch, es gibt manchmal so eine
950 Frage, wo bei der Antwortmöglichkeit so ein nicht und es ist ja doch so,
951 und die Teilnehmer verstehen nicht immer, was gefragt wird, oder was die
952 Aussagen, die anzukreuzen sind, eigentlich heißen. Also was das eigentlich
953 bedeutet. Ich fände es halt viel besser, wenn die Fragen irgendwie anders
954 zu beantworten wären. Also wenn es diese Fragen überhaupt gibt, zum

955 Beispiel einen Aufsatz, irgendetwas mit Schreiben, das wäre natürlich
956 anstrengender, könnte man aber einfacher mit dem Inhalt der Sprachprüfung
957 verknüpfen. (A: Also kombinieren, dass man sagt, man macht Sprachprüfung
958 und Werte kombiniert, indem man einfach dann einen Alltagstext und einen
959 über Werte gibt oder so?) Ja.

960 A: Okay. Das ist eine gute Überlegung eigentlich. Du hast bisher Werte
961 vermittelt auf B1. Das heißt du kennst den Wertkatalog von B1 soweit? (D:
962 Schon, ja.) Gibt es irgendwelche Fragen, außer denen, über die du schon
963 erzählt hast, die zu Problemen oder Diskussionen geführt haben? Oder zu
964 unerwarteten, überraschenden Reaktionen?

965 D: Ja, also das, was wir vorher erwähnt haben, mit Homosexualität. (A: Wenn
966 du möchtest, kannst du auch gern nachschauen.) Ja, also natürlich das, was
967 ich vorher erwähnt habe. Zu (...) Was war das? Zu der Gleichberechtigung war
968 ja noch etwas, also zu Frauen. Also ein Teilnehmer von mir hat gesagt, dass
969 eine Frau eine schlechte Mutter sei, wenn sie arbeitet. Das geht doch gar
970 nicht, weil sie zu Hause bleiben sollte mit den Kindern. Also irgendwie
971 das. Und in der Gruppe war es eigentlich ganz arg, weil eine andere
972 Teilnehmerin sich wegen dem Teilnehmer ur aufgeregt hat und dann gab es auf
973 einmal einen Streit zwischen den beiden. Das ist, glaube ich, ein Streit,
974 den es nie gegeben hätte. Also, ich glaube, die Teilnehmer wären nie darauf
975 gekommen, dass sie so eine starke Meinungsänderung haben. (...) Bei dieser
976 Frage, was ist höflich? Und eine Teilnehmerin hat gesagt, ja, wie kann man
977 das mit diesen drei Antworten definieren? Gute Frage. Also wirklich. Kann
978 man höflich, also was ich für höflich halte, ist nicht überall so. (A: Ich
979 glaube,) Also hier geht es darum (A: es ist quasi welche dieser drei
980 Situationen.) welche Situation. (A: Genau, aber klar, wahrscheinlich führt
981 es dazu, was ist höflich? Das kann man auch unterschiedlich definieren.)
982 Ja.

983 A: Du hast vorher gemeint, jemand ist eine schlechte Mutter, wenn sie
984 arbeiten geht. Wie ist diese Situation dann weitergegangen? (D: Streit
985 schon.) Habt ihr dann darüber gesprochen?

986 D: Schon wieder Streit. Und dann haben eh wir wieder geredet. Besser. Also
987 nach dem letzten Chaos über Homosexualität, war es dieses Mal nicht so. Und
988 wir haben darüber gesprochen und der Teilnehmer hat gesagt, ja, es war nur
989 ein Witz. Was nicht der Fall war, glaube ich. Also das hat er schon gedacht
990 und irgendwie lustig gefunden und dann haben wir geredet, welche Witze
991 lustig sind und welche Witze nicht lustig sind. Und ja (..) in dem Fall war
992 das schon wieder problematisch, aber nicht so außer Kontrolle wie beim
993 letzten Mal. Da war ich happy, zumindest.

994 A: Sonst noch irgendwelche Themen, die du schon behandelt hast?

995 D: Nein, wir haben noch nicht so viele Themen gemacht, weil wir noch
996 relativ am Anfang sind. Also eigentlich noch nicht. (A: Aber bei diesen
997 wenigen waren doch schon Situationen dabei, wo) Ja. Also ja. Nur bei)..)
998 den Steuern war das relativ relaxt. Da war es eigentlich kein Problem. Es
999 ging ja eher um die sozialen Sachen. Da ist es weniger zu Problemen
1000 gekommen. Bei den Sachen, in Österreich sagt man Lohnsteuer, Punkt. (A: Wo
1001 es eher wieder um Begrifflichkeiten geht?) Eben. Ja. Es gibt da eigentlich
1002 wirklich nichts zu sagen, außer einfach, ja, okay. (lacht) Das Geld in
1003 Österreich geht von da bis da. (A: Aber prinzipiell würdest du jetzt schon
1004 eher sagen, diese Wertevermittlung ist schon eher problematisch?) Ja. (A:
1005 Und zeitintensiv?) Unnötig anstrengend. (A: Unnötig anstrengend?) Unnötig.
1006 (lacht) Vor allem für mich und für die Teilnehmer. Ja, voll. (A: Und
1007 glaubst du, dass sich das bessern wird? Also mit der Erfahrung?)

1008 D: Ich hoffe. Ich glaube, dass das auf jeden Fall noch ein paar Jahre. Also
1009 von meiner Seite aus? Dass es angenehmer wird? (A: Ja, für dich. Weil du
1010 gemeint hast, du warst vorher sehr strukturiert und jetzt ist es so) Ich
1011 meine, es ist immer eine Lernphase. Ich erinnere mich noch an meinen ersten
1012 Deutschkurs, den ich geleitet habe, und das war ja auch ganz anstrengend.
1013 Aber das war natürlich aus anderen Gründen anstrengend. Das war einfach aus
1014 dem normalen Grund. (lacht) Neue Gruppe, neuer Job. Ich glaube, mit der
1015 Erfahrung werde ich auf jeden Fall lernen, wie ich so eine Situation
1016 vermeiden kann, was ich machen kann, um so eine Situation zu vermeiden und
1017 um diese Probleme nicht mehr zu haben. (..) (A: Würdest du dir da auch

1018 irgendwie eine Fortbildung oder so wünschen? Glaubst du, ist das
1019 erlernbar?) Nein, ich glaube, es ist genauso wie es nicht etwas ist, das
1020 geprüft werden kann. (...) Ob ich mir wünsche, dass es eine Ausbildung gäbe?
1021 Wenn die Prüfungen sowieso jetzt bleiben (...) Keine Ahnung, aber
1022 theoretisch ja, es wäre gut zu wissen, wie man das am besten macht, aber
1023 der ÖIF würde diese Schulungen anbieten und dass wäre ja dann irgendwie so,
1024 die haben diese Inhalte geschrieben und dann versuchen sie uns noch einmal
1025 zu sagen, wie das zu unterrichten wäre, das wäre noch einmal so als würden
1026 sie uns sagen, was die Werte wären, das wäre dann ein anderer Wertekurs für
1027 uns Trainer. (...) Also ja und nein. Theoretisch, wenn das so bleibt, wäre
1028 es schon gescheit, wäre es schon wichtig. Ob ich denke, dass die Ausbildung
1029 eine gute Qualität wäre (lacht)? Nein. (lacht) Glaube ich nicht. Genau wie
1030 ich glaube, dass die Prüfungen, wie die Inhalte und die Fragestellungen
1031 hier, keine gute Qualität haben. (A: Wenn dann eher von jemandem anderen?
1032 Aber das wird wahrscheinlich sonst kaum wer machen?) Voll. Also, oder
1033 machen dürfen. (lacht)

1034 A: Gut. Gibt es noch etwas, das du ansprechen möchtest, das dir noch am
1035 Herzen liegt?

1036 D: (...) Nein, ich glaube, wir haben eh schon alle Dinge besprochen.

1037 A: Gut. Dann so als Abschlussfrage, was wünschst du dir für die Zukunft? Es
1038 stehen gerade Kürzungen beim AMS im Raum. Man weiß noch nicht, wie es
1039 weitergeht. Auch mit den Prüfungen.

1040 D: Ehrlich gesagt, das klingt vielleicht ein bisschen blöd, aber ich
1041 wünsche mir, dass wir wegen den ganzen blöden Sachen, die ich in dem
1042 Bereich sehe, zum Beispiel Werteprüfungen, AMS Kürzungen und so etwas, dass
1043 wieder gesehen wird, dass der Deutschtrainer ein wichtiger Beruf ist, und
1044 dass wieder darauf geschaut werden sollte, was für eine Qualifikation man
1045 hat, um Deutsch zu unterrichten, und wichtig sie eigentlich sind. Also ich
1046 hoffe, dass es dazu führt, dass der Bereich irgendwann, hoffentlich nicht
1047 so lange Zeit, so fünf Jahre, wieder angenehm wird. (A: Also aufgewertet
1048 wird? Oder respektiert? Oder anerkannt wird?) Ja, voll. So etwas. Absolut.

1049 A: Okay. Gut. Super. Danke.

1050 D: Danke.

11.5.4 Transkription Interview 4 – Interviewpartner_in E

1 A: Vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst (E: Nichts zu danken.) und mit
2 mir das Interview führst. Ich würde dich am Anfang einmal bitten, kurz über
3 deine Ausbildung zu erzählen und welche Erfahrung du im Bereich Deutsch als
4 Fremd- und Zweitsprache hast.

5 E: Ich habe Orientalistik studiert, Schwerpunkt Arabisch,
6 Zweitstudienrichtung Turkologie. Also kein Germanistik-Studium. Und ich
7 kann mich gar nicht mehr erinnern, aber ich und meine Frau haben irgendwie
8 bei der Caritas angefangen, Deutschkurse zu geben. Also da habe ich
9 überhaupt angefangen. (A: Also ehrenamtlich?) Ehrenamtlich, ja, was ich
10 heute noch immer mache. Das war vor circa zwölf Jahren. Später habe ich
11 dann bei (Unternehmen 1) an (Unternehmen 2) am (Ortsangabe) eine Ausbildung
12 zum DaF/Z-Trainer gemacht. Und habe dann begonnen an (Unternehmen 2) zu
13 unterrichten. (...) Es hat mir aber nicht so gut gefallen, weil bei
14 (Unternehmen 2) ist es immer so eine unsichere Sache, manchmal kommen die
15 Kurse zustande, manchmal nicht und so weiter. Und deswegen habe ich mich
16 dann auch umgesehen und eine Kollegin von mir, die das auch mit mir bei
17 (Unternehmen 1) gemacht hat, hat dann bei (Unternehmen 3) begonnen und
18 gesagt, mach das auch. Und dann habe ich mich beworben und seit neun Jahren
19 oder so arbeite ich bei (Unternehmen 3) und meine Frau dann auch, sie kam
20 dann ein Jahr später dazu.

21 A: Und diese Ausbildung an (Unternehmen 2), in welchem Rahmen oder in
22 welchem Ausmaß war das? Wie lange hat das gedauert?

23 E: Das war geblockt. Das war, ich glaube, fast ein Jahr oder so.

24 A: Und das hat dann mit einem Zertifikat oder einer Berechtigung (E: Ja,
25 ja. Natürlich.) abgeschlossen? Okay. Wie sieht es aus mit Weiterbildungen
26 für Prüfungen, also ÖSD, ÖIF?

27 E: Ja, von ÖSD habe ich alles von A1 bis C1 und ÖIF habe ich von A1 bis B2.

28 A: Und du bist auch als Prüfer_in (E: Ich prüfe beide.) tätig?

29 E: Also ich prüfe momentan bei (Unternehmen 4), manchmal an (Unternehmen
30 2), manchmal bei (Unternehmen 5), das ist ein kleines Institut, und für

31 (Unternehmen 6), die ja auch für uns prüft. (A: Und wie lange bist du jetzt
32 schon als Prüfer_in tätig?) Chronologisch bin ich sehr schlecht. Ich weiß
33 es nicht, fünf Jahre oder so. Ich weiß (A: Es geht eh nur darum, so
34 ungefähr.) nicht genau. Ungefähr ja.

35 A: In deiner Rolle als DaZ-Trainer_in, also hier bei (Unternehmen 3) (E:
36 Ja.), welche Aufgaben hast du als Deutschtrainer_in? In welchen Rollen
37 siehst du dich hier in deinen Kursen?

38 E: (Handy läutet) Einen Moment, bitte. Kann man das stoppen? (Kein Problem,
39 das läuft einfach weiter.) (Telefonat) So, was sind meine Aufgaben? (A: Als
40 Deutschtrainer_in. Was sind deine Rollen?) Vornehmlich ist das, Deutsch zu
41 unterrichten. Meinst du das? (A: Genau.) Ich sehe mich da, um Deutsch zu
42 vermitteln. Leider auch Prüfungsvorbereitungen, was ich nicht so gern
43 mache. Und jetzt, was neu dazugekommen ist, diese Werte und Regeln, das ist
44 jetzt neu dazugekommen. Wobei das indirekt ja auch schon früher dabei war.
45 Weil (...) ich komme auch aus einer anderen Kultur und wir sind manchmal
46 etwas anders gestrickt als die Leute in Österreich. Und ich weiß von mir,
47 was für uns, was für mich persönlich manchmal schwierig ist. Deswegen haben
48 wir das auch früher schon, da gibt es, zum Beispiel, in Pluspunkt A2 Gesten
49 und Mimik irgendwie (A: Ja.) und in meiner Kultur ist es sehr unhöflich,
50 einer anderen Person in die Augen zu schauen. (A: Okay.) Hier ist das aber
51 sehr wichtig. Und trotzdem tue ich mir da auch hier sehr schwer, weil ich
52 mir jedes Mal denke, ich muss in die Augen schauen, ich muss in die Augen
53 schauen, ich muss in die Augen schauen. Das ist eine Stresssituation, in
54 der ich bin, und das ist, zum Beispiel etwas, worüber ich mit anderen
55 natürlich gerne rede. Das ist schon vorher irgendwie immer hineingeflossen.
56 Dass das hier wichtig ist, zum Beispiel.

57 A: Siehst du da auch irgendwie, dass du einen gewissen Vorteil hast,
58 dadurch dass du da erst selbst hineinwachsen musstest sozusagen?

59 E: Vorteil gegenüber manchen Leuten im Kurs, weil ich sie besser verstehe.
60 In diesem Sinne ja.

61 E: Und wie sehr fühlst du dich jetzt eben als Wertevermittler_in, weil du
62 gesagt hast, ihr müsst das jetzt dazu machen?

63 E: Dass ich mich jetzt bewusst als Wertevermittler sehe, weiß ich gar
64 nicht. Das habe ich mir noch nie überlegt. (A: Also du würdest jetzt nicht
65 sagen, dass das eine besondere Rolle ist?) Nein. (..) Also ich habe auch
66 jetzt das erste Mal in A1 letzte Woche in Lektion eins diese Regeln und
67 Werte. Das habe ich das erste Mal gemacht. Ich fand es irgendwie spannend.
68 Die Leute haben das auch irgendwie gerne gehabt. Da ging es um, wer grüßt
69 zuerst. Und bei der einen Aufgabe hatte ich es selbst gar nicht verstanden
70 gehabt und die haben es besser verstanden als ich und ich fand das schön.
71 Wir haben das irgendwie so, sie haben mir es erklärt. Von da her, war es
72 nett. Aber so als Wertevermittler, weiß ich nicht, habe ich noch nie
73 überlegt.

74 A: Ist okay. Und wenn du jetzt sonst eher allgemein und hypothetisch
75 siehst, welche Eigenschaften muss ein guter Deutschtrainer, eine gute
76 Deutschtrainerin haben? Was macht für dich einen guten Deutschtrainer aus?

77 E: Ein guter Deutschtrainer muss emphatisch sein. Das ist für mich sehr
78 wichtig. (..) Er muss spüren können, (Pause) Er muss zu den Leuten Zugang
79 finden. Du kannst nicht zu allen Zugang finden, aber zumindest so, weil die
80 Klasse ist ja ein Kollektiv, zu diesem Kollektiv einen Zugang bekommen, ja.
81 Das ist für mich irgendwie so wie Energie, ja. Für mich ist ein guter, um
82 das oversimplified zu sagen, ist Energiearbeit, das ist wie ein Ball, du
83 wirfst ihn und der Ball kommt zurück. Und das ist auch mit der Energie, das
84 ist so unter Anführungszeichen ein Spiel und wenn das funktioniert, das ist
85 für mich ein guter Lehrer.

86 A: Okay. Sehr gut. Und wie sieht es jetzt mit den Bedürfnissen und
87 Interessen der Teilnehmer aus? Versuchst du auf diese einzugehen?

88 E: Unbewusst, glaube ich, macht das jeder, oder? (..) (A: Ja.) Würde ich
89 einmal meinen. (..) Logisch. (A: Aber du sagst jetzt nicht explizit, du
90 schaust am Anfang einmal) Nein, weil das bekommst du ja mit. (A: Also) Das
91 kommt automatisch. (A: Automatisch.) Die ersten zwei Wochen sind sowieso
92 immer eine (..) unter Anführungszeichen schwierige Zeit, weil alle sind
93 irgendwie nervös oder es ist eine neue Situation, für dich auch und du
94 merkst, ein guter Lehrer sollte das dann vom Gespür her dann merken, okay

95 das kommt herüber oder das kommt nicht herüber, das kommt an, das kommt
96 nicht an. Das brauchen sie.

97 A: Und wie gehst du damit um, wenn Teilnehmer mit eher privaten Dingen zu
98 dir kommen? Sei es jetzt mit irgendwelchen Briefen von, keine Ahnung, Gas,
99 Strom, also so alltäglichen Problemen?

100 E: Es kommt auf meine Verfassung an. Es gibt manche Tage, wo ich das
101 einfach nicht schaffe, weil ich einfach zu müde bin und so weiter. Da kann
102 ich nicht sagen, dass ich das jedes Mal gleich mache. Ich versuche, jetzt
103 mit (Kolleg_in) ist es für mich sehr angenehm, da sage ich, geh bitte am
104 Donnerstag zu (Kolleg_in), aber normalerweise, es gibt auch Situationen, wo
105 sie nicht warten können, und da muss man dann selbst schauen. Da helfe ich
106 schon. Ich würde nicht sagen, nein, das ist nicht meine Sache, ich kann dir
107 nicht helfen. Das mache ich nicht.

108 A: Also würdest du sagen, weil wir vorher über diese Rollen gesprochen
109 haben, dass es auch so ein bisschen Sozialhilfe ist, die du da machst?

110 E: Ja. Aber ich finde, das gehört auch dazu. Für mich gehört das dazu.

111 A: Sehr gut. Denken wir jetzt an den Unterricht, nicht nur die Teilnehmer,
112 Lehrer an sich, sondern wenn du jetzt deinen Unterricht planst oder daran
113 denkst, gibt es da irgendwelche Vorgaben, von denen du sagst, die
114 beeinflussen das, was ich mache? (..) Sei es jetzt ein Curriculum, du hast
115 gesagt, du machst Prüfungsvorbereitung, also gibt es etwas, wovon du sagst,
116 das gibt einen gewissen Plan vor?

117 E: (..) Jein, weil ich schon zu lange Lehrer bin, also Trainer bin. Ich
118 mache keine Vor-, ich meine, zum Beispiel, ich habe jetzt eine A0-Gruppe,
119 ja. Wo ich Vorbereitungen gemacht habe, zum Beispiel, weil es gibt viele
120 Leute, die es nicht schaffen, in einem Wörterbuch etwas nachzuschauen. Und
121 da schaue ich das für sie nach. Und was ich gemacht habe, ich habe für
122 viele Sprachen, zu Hause auch, das sind viele Stunden Arbeit, das ist
123 praktisch schon eine Vorbereitung, wo ich dann die Übersetzungen
124 nachschaue, damit ich ihnen das sagen kann. Das ist eine Art Vorbereitung.
125 Aber selber Stoff, das kann ich schon, weißt du was ich meine? Meinst du,
126 wie ich den Akkusativ erkläre, oder so? (A: Nein, es geht eher um so

127 Vorgaben, wie vom AMS, vom (Unternehmen 3), eben durch das Wissen, dass am
128 Ende eine ÖSD-Prüfung ist, ob das irgendwie die Auswahl der Inhalte, die du
129 im Kurs machst, quasi lenkt oder weil ihr ein Lehrwerk habt?) Natürlich
130 lenkt das, weil ich weiß ja, was für A1, was die geprüft werden. Natürlich
131 lenkt das, ja. (A: Also wenn du jetzt theoretisch das Pluspunkt nicht
132 hättest und ÖSD würde nicht am Ende geprüft werden, würdest du dann einen
133 anderen Unterricht machen?) Ich würde manche Sachen nicht so forcieren.
134 (...) Ja. Zum Beispiel, ich habe jetzt eine A1 und da war dann in Lektion 2
135 Muttersprache und dann habe ich gesagt, so, sie sollen jetzt alle reden,
136 was ist ihre Muttersprache, welche Sprachen sprechen sie noch, weil das
137 wichtig ist, weil das bei der Prüfung einer dieser Punkte ist, die sie
138 verwenden müssen. Also ich habe das extra wegen der Prüfung forciert. Das
139 schon. Das beeinflusst schon. Natürlich. (A: Und das würdest du sonst eher
140 nicht machen, dass du so) Dann wäre es eher (A: explizit) fließend. (A:
141 Okay.) Verstehst du? Wie es halt kommt. (A: Wie es halt kommt.) Ja, aber
142 ich würde jetzt nicht extra, so und das muss (A: Sie müssen es sozusagen
143 machen?) ich jetzt üben. (A: Auch wenn sie nicht wollen?) Nein, das andere
144 fließt dann.

145 A: Okay. Und inwiefern würdest du sagen, dass dich das einschränkt? Also
146 dass das deinen Unterricht, den du dir idealerweise vorstellen würdest,
147 einschränkt?

148 E: (Pause) Einschränkend empfinde ich es besonders, wenn du Leute hast, die
149 gar nichts verstehen. Und du musst sie auf eine Prüfung vorbereiten. Das
150 finde ich dann irgendwie auf eine gewisse Weise einschränkend, weil mich
151 das irgendwie, nicht stresst, das ist jetzt zu dick aufgetragen, aber da
152 ist ein kleiner Druck da. Aber ich bin alt genug, also ich bin nicht mehr
153 so jung und ich denke mir auch, du musst auch als Teilnehmer deinen Beitrag
154 leisten und oft ist das so, dass man bei manchen Leuten, wo ich merke, dass
155 die gar nichts dazu beitragen, ja, und da denke ich mir, das hält sich dann
156 auch mein unter Anführungszeichen Mitleid in Grenzen. Aber es kommt darauf
157 an, also da ist ein bisschen Stress, würde ich sagen. Aber ansonsten. (A:
158 Also schon, eben weil die Prüfung am Ende zu machen ist, aber eher durch

159 die Teilnehmer, weil sie sich mehr oder weniger anstrengen?) (..) Weil sie
160 mir zum Teil leidtun, weil sie es nicht schaffen. Will sie einfach nicht
161 reflektiert genug sind und nicht sehen, dass das wichtig für sie ist, weißt
162 du was ich meine? Von da her.

163 A: Okay. Gut. Letztes Jahr wurde ja das neue Integrationsgesetz
164 verabschiedet und ist in Kraft getreten. Also im Oktober 2017. Würdest du
165 jetzt sagen oder hast du das Gefühl, dass sich seither am Unterrichten
166 etwas verändert hat? (E: Das Integrations-? Dieses) Also wo die neue
167 Integrationsprüfung mit den Werteteil drinnen steht.

168 E: Ja, dass Leute diese Integrationsprüfungen verlangen. Zum Beispiel, ich
169 mache noch immer ehrenamtlich bei der Caritas und ich hatte eine B1-Klasse.
170 Sie wurden auf ÖSD vorbereitet und sie hatten gesagt, das brauchen sie
171 nicht, sie brauchen eine ÖIF-Prüfung. Also da merke ich das, dass sie
172 sagen, sie brauchen, sie wollen die ÖIF-Prüfung haben. Daher, aber
173 ansonsten, sonst im normalen Unterricht, außer dass jetzt diese Werte und
174 Regeln dazugekommen sind, aber mein Deutschunterricht hat sich deswegen
175 nicht geändert.

176 A: Okay. Gut. Diese Integrationsprüfung ist ja genauso wie ÖSD und andere
177 Deutschprüfungen standardisiert. Wie ist allgemein deine Meinung zu
178 standardisierten Prüfungen? (..) Welche Vor- oder Nachteile siehst du? (E:
179 Was gibt es denn für andere Prüfungen?) Das heißt nicht, dass es andere
180 gibt, die meisten sind ja standardisiert. (E: Ja, eben. Ich kenne nur
181 standardisiert.) Es geht nur allgemein darum, findest du das gut oder warum
182 hat man sich dafür entschieden. Einfach ein kurzes Statement.

183 E: Also eine standardisierte Prüfung. Es stört mich jetzt nicht, dass es
184 eine standardisierte Prüfung gibt. Ich meine, dadurch dass sie
185 standardisiert ist, können sich die Leute darauf vorbereiten, weil sie
186 wissen, okay, das kommt ungefähr. Ich finde, das ist eine Hilfe für die
187 meisten Leute.

188 A: Okay. Und wenn du das jetzt in Bezug auf die Deutschkenntnisse und
189 Kompetenzen siehst, (E: Ja.) glaubst du, kann man wirklich mit so einer

190 standardisierten Prüfung tatsächlich sagen, ob jetzt jemand auf dem Niveau
191 ist oder gut oder schlecht Deutsch kann?

192 E: Nein. Kann man nicht, weil du kannst erstens einmal einen schlechten Tag
193 haben. Da fließen ja viele Komponenten ein. Aber es ist, natürlich kann man
194 das nicht. (...) Aber es ist leider Geldmacherei zum Teil. Es ist ein
195 Zertifikat, das die Leute haben, wovon ich nicht immer den Sinn verstehe,
196 weil manche Firmen das verlangen, aber meiner Meinung nach, wenn du mit
197 dieser Person sprichst, merkst du ja sowieso, ob sie das, ob sie genug
198 Deutsch für die Arbeit kann oder nicht. Ich verstehe es nicht, warum man da
199 dieses Kärtchen dazu braucht, aber meiner Meinung nach Geldmacherei. Aber
200 ich meine, Prüfungen, ich bin nicht gegen Prüfungen. (...) Aber es ist halt,
201 ja, hat Vor- und Nachteile. (...) Ich meine, irgendwie muss man jetzt (...)
202 Das ist eine Handhabe, mit der du irgendwie, (...) es ist schwierig, weil es
203 sagt nicht immer das aus. (A: Okay.) Ich weiß es nicht.

204 A: Bei dieser neuen Integrationsprüfung ist es ja so, dass es nicht mehr
205 nur diesen Deutschteil gibt, sondern auch den Werteteil. Ist das Ziel jetzt
206 dieser neuen Integrationsprüfung tatsächlich auch der Deutscherwerb und der
207 Erwerb dieser Werte oder siehst du dabei vielleicht noch eine andere
208 Absicht dahinter?

209 E: Also mit Politik, das weiß ich nicht. Da kenne ich mich nicht aus. Da
210 habe ich mich nicht damit beschäftigt. (...) (A: Okay. Gut.) Also ich finde,
211 (...) dass, ich bin ja persönlich, meine Meinung über diese Werte oder passt
212 das nicht? (A: Was dir einfällt.) Ich persönlich finde das gut, ja.

213 Natürlich kann man die ganzen, ich habe das nicht alles durchgelesen, also
214 von B1 habe ich, glaube ich die ersten drei Seiten durchgelesen, mit Schule
215 und so weiter. Ich habe von A1, wie gesagt, das mit dem Hände Schütteln und
216 was ich so höre von (Kolleg_in) und so weiter, die Diskussionen in der
217 Gruppe über Homosexualität und so weiter. Ich finde es gut, dass die Leute
218 einfach hören, auch wenn sie es nicht akzeptieren, es gibt einen anderen
219 Weg, ob das die Leute ändert oder nicht, muss nicht sein. Ich glaube
220 trotzdem, dass manchmal ein Samen gelegt wird, der dann später vielleicht
221 aufgehen kann. (...) (A: Also du sagst diese Werte an sich und die

222 Vermittlung findest du gut?) Ich finde es gut, dass man lernt, zum
223 Beispiel, dass du das Recht hast, deine Homosexualität, als Beispiel ja,
224 ausleben zu können. Ja. Dass du als Frau das Recht hast zu arbeiten. Ja,
225 ich finde das zum Beispiel nicht negativ.

226 A: Und findest du, dass der Deutschkurs jetzt dadurch auch Teil der
227 Integration ist? Also dass Deutschkurse auch zur Integration beitragen?

228 E: Es kann, wie gesagt, ich habe bis jetzt A1 gehabt, da ist es natürlich
229 nicht der Fall, aber was ich so höre, auch von (Kolleg_in), dass diese
230 Werte, diese Fragen zu Diskussionen führen und die Diskussionen finde ich
231 in einem Deutschkurs gut. (A: Okay. Jetzt nur bezüglich auf die Werte oder
232 auch) Sprachlich gesehen. (A: sprachlich?) Ja, sprachlich. Dass die Leute,
233 egal welche Meinung, ob sie jetzt dafür oder dagegen sind, sich darüber
234 äußern, weil es ist ja oft so, bei mir jedenfalls oft so in Klassen, dass
235 da nichts kommt (lacht). Man möchte, dass sie reden, und das regt manche
236 auf, manche nicht und das finde ich irgendwie gut. (A: Weil es quasi einen
237 Redeanlass bietet?) Ja. Als ein Impuls, wo die Leute ja oder nein oder
238 pfui. (A: Also mit dem Wissen, dass sie das sowieso lernen müssen) Ja, ja,
239 sie wissen, dass sie das ankreuzen müssen, (A: und dann eher geneigt sind
240 zu diskutieren?) aber das ist ein anderes Problem. (A: Aber weil du vorher
241 gemeint hast, da kommt dann oft nichts,) Ja, ansonsten. (A: dass dann da
242 automatisch eher angefangen wird zu diskutieren.) Weil manchmal, gerade bei
243 Homosexualität, das ist ja für viele ein sehr wunder Punkt, oder etwas
244 worüber sie sich sehr eschauffieren, und das ist ja gerade, was mich sehr
245 bewegt, führt mich ja eher dazu dass ich darüber rede. Von da her.

246 A: Gut. Jetzt allgemein zur Prüfung, inwiefern glaubst du, dass Wissen,
247 dass eben diese Prüfung, die am Ende abzulegen und zu bestehen ist, es
248 hängt ja doch einiges davon ab, (E: Ja.) den Lernprozess und auch die
249 Motivation der Teilnehmenden beeinflusst?

250 E: (...) Ich glaube nicht, dass man das so sehen kann. Dass man das trennen
251 kann, weil ich habe jetzt Integrationsprüfungen erst sechsmal gemacht und
252 was ich gesehen habe war, es war einfach ein Teil der Prüfung. Ich meine,
253 das ist ja wie, wenn ich sagen würde, jetzt kommt Hören dazu, jetzt müssen

254 wir Hören machen, inwieweit beeinflusst das die Motivation der Leute. Es
255 ist einfach Teil der Prüfung. Weißt du, was ich meine? (A: Unabhängig von
256 dem Werteteil. Allgemein) Was ich so gesehen habe, war das für die Leute
257 ganz normal ein Teil der Prüfung. (A: Und vorher als es nur die ÖSD-Prüfung
258 gab, würdest du sagen, dass es manche mehr oder weniger motiviert, weil sie
259 wissen, sie müssen am Ende eine Prüfung bestehen?) Du meinst, dass sie
260 jetzt motivierter sind? (Nein, allgemein die Motivation.) Ich sehe da
261 keinen Unterschied. Was mir bei diesen Integrationsprüfungen aufgefallen
262 ist, bei B1, dass die meisten fantastisch vorbereitet waren. (A: Okay.)
263 Aber weil das eine andere Klientel ist. Die waren zum Teil mit
264 Universitätsabschluss, also von Haus aus nicht unsere Klientel und ein ganz
265 anderes Herangehen an diese Sache. Die meisten, die ich hatte, ich hatte
266 aber auch letzten Samstag A2, wo Leute nichts verstehen, genauso wie ÖSD.
267 Das war jetzt nur zufälligerweise letztens, weil sie diese Prüfung
268 nachholen müssen, dass ich solche guten hatte, aber, ich glaube, sonst bei
269 der A2, das war ganz normal wie bei ÖSD auch. (A: Okay. Also du sagst, es
270 macht keinen Unterschied,) Nein. (A: ob sie jetzt eine Prüfung am Ende des
271 Kurses machen müssen oder nicht?) Ach so, dann habe ich die Frage falsch
272 verstanden. (A: Also es geht darum, beeinflusst die Prüfung, also dass am
273 Ende eine Prüfung) Ich habe gedacht, (A: abzulegen ist) du meinst, dass die
274 Werte da die Prüfung ändert. (A: Nein, nein. Unabhängig davon, ob es jetzt
275 mit Werten ist oder nicht.) (...) Manche natürlich. (A: Okay.) Weil die
276 kommen meistens erst in der letzten Woche darauf. Ja natürlich beeinflusst
277 das manche. Manche. (A: Manche.) Du kannst nicht alle über einen Kamm
278 scheren. (A: Ist klar.) Ja, natürlich.

279 A: Was würdest du jetzt trotzdem als primäre Motivation der
280 Kursteilnehmenden hier sehen? Dass sie fünf Tage die Woche herkommen?

281 E: Wie gesagt, wie auch bei der vorigen Frage, da gibt es keine
282 einheitliche Meinung. Es gibt manche, das ist aber die Minderheit, die
283 wirklich Deutsch lernen wollen. (A: Okay.) Finde ich. (...) Manche
284 verstehen, dass es wichtig ist, dass sie Deutsch lernen, aber (...) sie
285 sitzen halt im Kurs. Bei manchen ist es einfach, weil sie vom AMS geschickt

286 worden sind. (...) Aber, ich glaube, so wirkliche Lerner sind eine
287 Minderheit in der Klasse.

288 A: Okay. Gut. Und jetzt tatsächlich zur neuen Prüfung, Deutsch- und
289 Werteteil, glaubst du, dass sich dadurch jetzt der Erfolgsdruck noch einmal
290 erhöht hat? Oder, dass den Teilnehmern bewusst ist, was teilweise vom
291 Bestehen der Prüfung abhängt?

292 E: Nein, ich glaube, das ist kein Unterschied, weil vorher mussten sie auch
293 für ein Visum und so eine Prüfung haben. Da galt halt eine ÖSD A2 Prüfung.
294 Dasselbe. Jetzt ist halt das Format anders. (A: Okay. Gut) Nur jetzt müssen
295 mehr die Prüfung ablegen.

296 A: Gut. Und wie würdest du persönlich Integration definieren? Was verstehst
297 du unter diesem Begriff?

298 E: (Pause) Schwierig, weil ich mich selber nicht als integriert empfinde.
299 (lacht) (A: Okay.) (...) (A: Welche Argumente führst du an, warum nicht?)
300 Beziehungsweise die meisten Leute, die ich kenne. Also Integration ist von
301 außen her, glaube ich, ja, sind viele von uns integriert, aber innerlich
302 sind wir nicht integriert. Integration ist, du lebst hier in einem Land, in
303 einer fremden Kultur, und dass du dich so arrangierst, dass (...) du zurande
304 kommst, dass du mit dieser fremden Kultur zurechtkommst. Und auch dass die
305 anderen, dass die Österreicher nicht so viele Konflikte mit dir haben. So
306 primitiv gesagt. (A: Also quasi, dass das Zusammenleben funktioniert?) Dass
307 das Zusammenleben reibungslos funktioniert, ja. (A: Ohne dass man jetzt
308 sagt, man vertritt dieselben Positionen, Ansichten und so weiter?) Das ist
309 für mich nicht Integration.

310 A: Gut. Du hast vorher gesagt, Politik interessiert dich nicht so, aber
311 hast du trotzdem eine Meinung oder irgendein (unverständlich) zum neuen
312 Integrationsgesetz?

313 E: Nein, habe ich nicht. Weil ich bin in Südafrika mit Politik gefoltert
314 worden und ich habe jetzt damit abgeschossen. Ich will damit nichts zu tun
315 haben.

316 A: Gutes Argument. Das ist voll okay. Gehen wir genauer auf diese
317 Wertevermittlung ein. Du hast eh schon angesprochen, du hast das erst

318 kürzlich in einer A1-Gruppe begonnen. Welche Erfahrungen hattest du da
319 bisher? Du hast erzählt

320 E: Ja, genau. In dieser einen Woche, wie ich gesagt habe, und das war für
321 die Leute späßig. Die haben das lustig gefunden. Also es war lustig, die
322 haben voll mitgemacht. Ich meine, ich habe nicht, (...) ich weiß nicht, ob
323 du das kennst, da gibt es eine ganze Seite im Buch. Da gibt es oben Bilder,
324 wo die Erklärung ist, wer zuerst grüßen soll, und dann hast du unten
325 Bilder, und die haben, ja, ja, die Frau oder der Mann und so weiter
326 beziehungsweise haben sie mir das erklärt. Die waren voll dabei. (A: Ja,
327 das kenne ich. Ich habe das mit meiner Gruppe auch schon gemacht.) Und? Wie
328 hast du (A: Ich war auch sehr überrascht, dass es so gut funktioniert hat.)
329 Ja, also ich fand das (A: Sie haben es auch besser erkannt oder schneller
330 erkannt als ich auf diesen Bildern.) Dumme Lehrer. (lacht) Also ich fand
331 das positiv.

332 A: Gut. Es sind ja jetzt gewisse Werte, sagen wir einfach einmal es sind
333 Werte, sozusagen vorgegeben, die wir vermitteln müssen. Unabhängig von
334 diesen Werten, welche Werte sind oder waren dir immer schon wichtig, dass
335 du deinen Teilnehmern vermittelst? Sei das jetzt explizit, implizit. In
336 welcher Art und Weise? (...) (E: Okay.) (...) Die du ihnen sozusagen mitgeben
337 möchtest?

338 E: (...) Nein, nicht die ich mitgeben möchte, sondern die man kultivieren
339 soll. Ich finde, man soll versuchen, freundlich zu sein. Freundlichkeit,
340 finde ich, ist eine guter, also ein Wert, den ich sehr schätze. Wobei ich
341 einer bin, der leicht explodiert, aber das ist bei mir seit der Folter
342 explodiere ich immer. Also das ist bei mir leider so. Wenn ich etwas
343 Ungerechtes empfinde. (...) Toleranz ist für mich ein sehr wichtiger Wert.
344 Toleranz gegenüber Andersartigkeit. Ja, sowohl vom Geschlecht her, als auch
345 Sexualität, als auch vom Anziehen her und so. (...) Ja, ich glaube, das sind
346 so momentan ad hoc die wichtigsten, die mir einfallen.

347 A: Sehr gut. Du machst die Wertevermittlung jetzt noch nicht so lange, aber
348 wenn du jetzt an die Vorbereitung auf diesen A1-Kurs denkst, hat sich da

349 jetzt irgendwie etwas an deiner Organisation, an deinem Zeitmanagement
350 geändert?

351 E: Naja, ich muss es vorher anschauen. Natürlich. Ich muss es vorher
352 anschauen. Obwohl ich es nicht kapiert hatte. Aber ich schaue es mir vorher
353 an. (A: Also du würdest schon sage, du bereitest dich auf diese
354 Wertevermittlung vor?) Ja, ich muss überhaupt vorbereiten, weil das Buch
355 für mich neu ist. (A: Okay.) Also ich muss sowieso, wie bei allem, wenn ich
356 ein neues Buch habe, muss ich mir das vorher anschauen, ja.

357 A: Und siehst du jetzt irgendwie einen Relevanz- oder Zeitverlust für
358 andere wichtigere, unter Anführungszeichen, Inhalte?

359 E: Nein, weil nämlich, erstens einmal haben wir zwei Wochen länger, und
360 zweitens, wie gesagt, letzte Woche bei diesem einen Werteteil von Lektion
361 eins, da haben die Leute geredet und das ist für mich Deutschkurs. Ich
362 meine, das ist für mich kein Verlust oder irgend so etwas, das ist einfach
363 ein Teil.

364 A: Und fühlst du dich für die Wertevermittlung ausreichend ausgebildet oder
365 sagst du, ich habe eh schon genug Erfahrung, das kommt mir jetzt zugute?

366 E: (...) Naja, das ist ja jetzt nicht so, dass man für die Werte ein
367 Doktorat abschließen muss. Ich meine, das ist einfach etwas, das man
368 akzeptiert, okay, der Jüngere grüßt zuerst und das schaue ich mir an und
369 nein. (A: Aber so wie manche anderen Kolleg_innen sagen würden, sie hätten
370 da vielleicht gerne eine Fortbildung oder ein Seminar dazu, wie man das
371 machen könnte, sagst du, brauchst du nicht?) Nein. (A: Gut.) (...) Nein, so
372 wie bei dir auch. Ich meine, wir haben das erarbeitet. (Türklopfen) Herein!
373 (Hallo.) (A: Büro nächste Tür.) (Ach so.) (A: Ja.) Und wenn es etwas ist,
374 was ich nicht verstehe, finde ich es gut. Ich meine, ich habe immer im
375 Deutschen Sachen, die ich nicht verstehe, weil dann kann ich mich ja
376 weiterentwickeln. Weißt du? Dann schaue ich mir das an. Und ich habe damit
377 kein Problem, ich sage, das weiß ich jetzt nicht in der Klasse. Weißt du,
378 was ich meine? Und dann schaue ich das nach oder wir reden noch einmal
379 darüber. Nein. Nein. Das ist bei mir nicht so.

380 A: Inwiefern hast du das Gefühl, dass dich diese obligatorische Vermittlung
381 der Wertinhalte mehr zur Reflexion anregt?

382 E: Natürlich regt es eine Person zur Reflexion an, weil du dich damit
383 auseinandersetzen musst und dir das vorher anschaust. Weil das sind Sachen,
384 worüber du vielleicht nicht nachgedacht hast. Also ich glaube schon. Ich
385 weiß nicht, was da alles kommt bei diesem Werte Dingsda, aber bis jetzt,
386 glaube ich schon, theoretisch. (A: Und inwiefern.) Finde ich aber gut.

387 A: Okay. Ja. Inwiefern findet ein Austausch über die Wertevermittlung mit
388 Kollegen und Kolleginnen statt?

389 E: Da habe ich jetzt nicht die Erfahrung, weil ich bis jetzt erst die erste
390 Lektion hatte. Ich habe von anderen gehört, am Anfang über (Kolleg_in). Ich
391 persönlich habe so den Eindruck, dass es für manche ein Politikum ist, wo
392 ich mich dann heraushalte, weil für mich ist es kein Politikum. Und das ist
393 praktisch so wie (unverständlich), man hat dagegen zu sein. Habe ich so den
394 Eindruck gehabt. Dann habe ich aber gemerkt, zum Beispiel, (Kolleg_in), wo
395 er einmal gesagt hat, er findet es inzwischen gut, dass darüber geredet
396 worden ist. Von (Kolleg_in) habe ich so erfahren, dass sie das sehr toll
397 und spannend gefunden hat, diese Werteteile, die er_sie gemacht hat. Bl-
398 Klasse. Das ist so, was ich am Rande mitbekomme. Aber dass wir uns jetzt
399 so, du meinst, dass wir uns einander helfen oder so? Oder nur, was ich so
400 höre? (A: Einfach einmal die Meinung dazu sagen,) Also das ist, was ich so
401 gehört habe. So gemischt. (A: als auch wenn man dann sagt vielleicht, wie
402 hast du das gemacht?) Ja. (A: Oder hast du da Tipps oder so?) Ach so, nein.
403 Nein.

404 A: Gut. Dann auch dieselbe Frage wie auch zur Integration, wie definierst
405 du für dich Werte?

406 E: (...) Das ist etwas schwierig. Das ist genauso wie Kultur. Da haben sich
407 ganz kluge Köpfe darüber (A: Klar, das ist keine abgeschlossene Sache, aber
408 persönlich, weil Werte sagen ja viele sind individuell, das definiert jeder
409 für sich.) Werte sind zum einen Teil individuell, zu einem anderen Teil
410 sind sie kulturell, in der Gesellschaft, in der du aufwächst. Zum Beispiel,
411 wie gesagt, mit diesem in die Augen schauen. Bei uns ist das ein (...) it is

412 a vice, wie sagt man denn? (...) Keine Tugend, wenn du jemanden in die Augen
413 schaust, wie sagt man denn? (...) Also ein (...) schlechtes Benehmen. Also
414 bei uns in (Land), wenn man mit dem Chef und man schaut auf den Boden, ist
415 der Chef sehr geehrt. Also das ist bei uns ein Wert. Weißt du, was ich
416 meine? Wir empfinden das als sehr höflich, wenn man nicht in die Augen
417 schaut. Manche Werte sind von einer Gesellschaft, die man so entwickelt.
418 Oder, zum Beispiel, Hände geben. Engländer, zum Beispiel, sind da nicht so
419 Fans davon. Das ist nicht so üblich. Weißt du, was ich meine? Dass man
420 jedem die Hand gibt. Oder küssen und so. Das sind so gewisse Sachen, aber
421 das finde ich dann spannend und auch wichtig, dass man lernt, okay hier in
422 dieser Gegend ist das so. So funktioniert das. Das wird als ein Wert
423 empfunden. Dass man einander die Hand gibt, dass wenn man die Hand gibt,
424 und der andere das verweigert, das verletzend ist und so weiter. Das weiß
425 nicht immer jeder. (...) Werte sind erstens einmal immer persönlich, was ich
426 für mich persönlich habe ich gewisse Werte natürlich, und was die
427 Gesellschaft festlegt, was Werte sind.

428 A: Gut. Insofern, würdest du jetzt sagen, dass Werte, so wie es jetzt in
429 der Integrationsprüfung gehandhabt wird, abprüfbar sind?

430 E: (...) Die Sachen, die ich bis jetzt gelesen habe, natürlich kann man das
431 abprüfen. Das ist wie bei Religion, kann man Religion prüfen? Ja. (...) Es
432 gibt da schon, also ist Homosexualität verboten? Ja, sicher kann ich das
433 abprüfen.

434 A: Okay. Gut. Würdest du jetzt sagen, dass es notwendig ist, den
435 Teilnehmenden diese Wertinhalte so explizit zu vermitteln oder würden sie
436 die auch außerhalb des Unterrichts oder durch den normalen Unterricht, ohne
437 explizite Wertevermittlung, mitbekommen und lernen?

438 E: Manche ja, manche nein. (A: Okay. Also) Also es gibt Leute, die so in
439 einem Ghetto drinnen sind, die das nicht mitbekommen würden. Ja, besonders,
440 glaube ich, viele Frauen, (A: Okay.), die sehr traditionellen
441 Gesellschaften, die würden, manche nicht, nein.

442 A: Und inwiefern würdest du jetzt sagen, hat sich die Unterrichtspraxis
443 durch diese zusätzliche Wertevermittlung verändert?

444 E: Das ist zu früh, um das zu sagen. (A: Was glaubst du? Wirst du viel
445 ändern?) Ich finde es spannend. (A: Spannend.) Ich finde es spannend,
446 interessant und es birgt für mich, das haben wir ja schon gesagt, Gründe,
447 wo man über Sachen, wo man über etwas diskutieren kann. Also ich finde das
448 sehr aufregend.

449 A: Also, dass du die Werte auch mit dem Deutschunterricht (E: Ja.)
450 verbindest?

451 E: Ja, weil man das (A: Als Anlass.) Als Anlass zum Reden. Ja. Als Anlass
452 zum Reden und ja.

453 A: Gut. Das heißt, kannst du jetzt irgendwie sagen, dass du unter den neuen
454 Rahmenbedingungen unzufriedener bist (E: Nein.) oder hat sich da nichts
455 geändert?

456 E: Nein, wie gesagt, ich finde, es ist eher etwas Neues, einen
457 Tapetenwechsel, was ich schön finde. (A: Okay. Gut. Dann gehen) Aber ich
458 kenne nicht alle Werte. Ich habe sie noch nicht alle gelesen. (A: Das ist
459 auch nicht die Voraussetzung oder die Regel.) Ich sage nur, ich weiß nicht,
460 was das alles da steht. Da kann ich nicht sagen, das mag ich nicht. Das,
461 was ich bis jetzt so gehabt habe, fand ich okay.

462 A: Ja, um das geht es ja auch. Status quo jetzt einmal am Anfang (E: Ja.)
463 der ganzen Vermittlung. Dann gehen wir zu den Lehrmaterialien und zu diesen
464 Katalogen. Allgemein Materialien für den Deutschunterricht, wie kritisch
465 gehst du mit Materialien um? Gibt es da irgendwelche Kriterien, wo du
466 sagst, die müssen Materialien, Lehrwerke erfüllen?

467 E: (...) Ich glaube, jeder, der unterrichtet irgendwie, wenn er Material
468 sieht, es beurteilt. Ich meine, das ist genauso wie, wenn du eine Person
469 siehst, du fällst irgendwie ein Urteil fällt. Genauso mit Materialien. Es
470 gibt Materialien, die ich sympathisch finde, es gibt Materialien, die ich
471 nicht so sehr sympathisch finde. (A: Zum Beispiel?) (...) Die Stimmen bei
472 Pluspunkt Österreich, zum Beispiel. Ich weiß nicht, ob du die Coudenhove-
473 Kalergie kennst, die ist auch bei der Caritas, und das hat mir so gut
474 gefallen, bei der letzten Sitzung mit ihr hat sie gesagt, das ist so
475 penetrant österreichisch, das nervt sie. Und manche Stimmen sind wirklich

476 so übertrieben, ich meine, das ist nur ein kleiner Punkt. Das ist nicht das
477 wichtigste, aber ich persönlich finde das manchmal furchtbar. Diese eine
478 Stimme. Aber ansonsten (...) (A: Fällt die spontan irgendein Lehrmaterial
479 ein, das du schon einmal in der Hand gehabt hast,) Ja. (A: oder wenn es
480 Online-Material war, das du gesehen hast, wo du gesagt hast, nein, das
481 nehme ich nicht, das gefällt mir gar nicht?) Ich persönlich kann nicht mit
482 Schritte. (A: Okay.) Ich kann dir aber nicht genau sagen warum. Ich glaube,
483 weil ich persönlich mit meinen Unterrichtsmethoden eher altmodisch bin und
484 ich bin geschädigt von (Unternehmen 1) und diesen authentischen Texten und
485 Bücher sind pfui und böse und Schule ist pfui und böse. Und es ist nicht
486 richtig, aber ich habe das immer mit dieser Personengruppe assoziiert, die
487 gesagt hat, von den Lehrwerken sei Schritte am ehesten zu vertreten und da
488 ist bei mir innerlich schon dieses, ich mag dieses Buch deswegen nicht.
489 Aber ich habe mit Schritte arbeiten müssen. Es ist in Wirklichkeit genauso
490 wie, es ist nicht schlimm, finde ich, aber es ist für mich persönlich nur
491 dieses, ja. (A: Also allgemein, wenn ich das jetzt richtig verstanden habe,
492 du bist schon auch jemand, der gerne mit Lehrmaterialien arbeitet) Ich bin
493 noch altmodisch, ich arbeite gern mit Lehrwerken. (A: und weniger mit
494 authentischen Materialien oder selbsterstellten Dingen?) Nein, ich mag das
495 nicht. Ich bin sogar dagegen. (A: Ja, das ist dein volles Recht.) Ich weiß.
496 (lacht) Ich weiß. (A: Hat ja auch alles seine Vor- und Nachteile.)
497 A: Jetzt zu den Materialien zur Wertevermittlung. Hast du dir da schon
498 irgendwelche anderen Dinge angeschaut? Hast du überhaupt vor, mit
499 zusätzlichen Materialien, sei es jetzt vom ÖIF, Sprachportal oder sonstigen
500 Dingen zu arbeiten?
501 E: Ich habe da noch nie wirklich geschaut im ÖIF Sprachportal. Ich weiß, da
502 gibt es gute Sachen, habe ich gehört. Das werde ich dann sehen, wenn ich
503 mir das dann vorher anschau, was dann immer kommt bei den Werten, ob ich
504 da was brauche oder nicht. Also für dieses wer zuerst grüßt, habe ich
505 nichts anderes gebraucht. Das kommt darauf an. (A: Ja.) Also ich werde
506 sehen. (A: Aber du könntest es dir sehr wohl vorstellen, dass du das noch
507 ergänzt?) Natürlich, natürlich. (A: Buch, Fragenkatalog und weitere

508 Materialien?) Ja, ja. (A: Gut.) Ich ergänze immer, wenn mir da zu wenig
509 ist.

510 A: Hast du jetzt schon einmal mit dem Fragenkatalog gearbeitet? In deiner
511 A1-Gruppe?

512 E: Nein. (A: Noch gar nicht?) Nein. Nur das von, du meinst das da? Nein.
513 (A: Noch gar nicht?) Nein. (A: Okay.)

514 A: Hast du schon eine ungefähre Vorstellung, wie du diesen Fragenkatalog
515 einsetzen wirst?

516 E: Ja, ja. Also das werde ich dann halt jede Woche werden wir so ein paar
517 Fragen machen. (A: Also nicht jetzt zusätzlich zur Lektion, zum Thema,
518 sondern separat?) Das werde ich sehen. Also ich kenne die Fragen noch
519 nicht, um das zu erarbeiten muss ich das erst wirklich gut kennen. Ja also,
520 ich glaube, das wird sich dann erst einspielen. Wenn man das einmal
521 durchgemacht hat, dann kann man sagen, okay, nächstes Mal kombiniere ich
522 das mit dem und das kombiniere ich mit dem.

523 A: Okay. Ich glaube, dann sind die restlichen Fragen fast irrelevant, weil
524 da geht es jetzt nur darum, was du von dem Fragenkatalog hältst, was du von
525 den Inhalten hältst und wie du findest, dass die Zielgruppe dargestellt
526 wird. Ich meine, wenn du möchtest, kannst du ihn dir jetzt kurz
527 durchblättern. (E: Ist das wichtig für dich?) Theoretisch ja, weil es wäre
528 nicht schlecht. (E: Ich weiß nicht.) Also es reicht eine kurze erste
529 Einschätzung. (...) Beziehungsweise, wenn du dir ein, zwei Fragen
530 anschaust, ob du dir vorstellen könntest, dass es vielleicht zu
531 problematischen Situationen oder Diskussionen kommen könnte.

532 E: Ja, ich hoffe, dass es zu Diskussionen kommt. (A: Okay.) Das ist ja doch
533 gut. (A: Also es ist quasi gut, je provokativer der Fragenkatalog, umso
534 besser quasi?) Zum Teil ja, ich meine, für wen ist das provokativ? Nein,
535 ich finde, das ist gut, wenn es ein bisschen auf-, wenn man darüber
536 sprechen kann. Da hätte ich keine Angst davor, im Gegenteil.

537 A: Sehr gut. Weil wir ja dieses Antwortformat haben, wie findest du dieses
538 richtig, falsch oder A, B, C, dieses Single Choice?

539 E: Also ich kann nur sagen, die Leute, wo ich jetzt ein paar Mal geprüft
540 habe, bei B1, die waren immer in zehn Minuten, fünfzehn Minuten fertig. Die
541 haben das locker gemacht. (A: Ich glaube, sie haben ja vierzig Minuten
542 Zeit?) Sie haben Zeit, aber, fünfzehn Minuten war das längste. (A: Also)
543 Das heißt, das kann nicht problematisch sein. Bei A2, das ich am Samstag
544 hatte, hatten wir die vierzig Minuten, die vollen vierzig Minuten, aber da
545 waren auch Leute, die kein einziges Wort verstanden haben. (A: Okay.)
546 A: Wie glaubst du, bei den Kursen, gerade bei A1 ist es ja doch noch ein
547 recht niedriges Sprachniveau, glaubst du, dass es dann schon schwieriger
548 ist, ihnen auch die Fragen zu vermitteln, zu erklären?
549 E: Sicherlich. Aber das wird ja nicht verlangt in A1. Das ist ja erst bei
550 A2, oder? (A: Naja, um die Frage zu beantworten, ist es schon nicht
551 schlecht, wenn sie die Frage verstehen.) Ich finde, ich weiß, manche werden
552 das nicht verstehen. Nein. (A: Also ein reines auswendig Lernen oder wie?)
553 Nein. Ein reines auswendig lernen wäre es ja nur, wenn du die Leute nicht
554 darauf vorbereiten könntest. Wenn die das alleine machen müssten. Aber wenn
555 du das mit ihnen in der Klasse erarbeiten solltest, natürlich versuchst du,
556 das mit anderen Wörtern, und dann ist da nicht nur ein reines auswendig
557 lernen.
558 A: Du hast ja vorher auch gesagt, du schaust auch gerne einmal für die
559 Teilnehmenden Vokabel und so weiter nach. Kannst du dir vorstellen, dass du
560 für die Vermittlung von diesen Fragen auch wieder auf die Erstsprachen
561 zurückgreifst?
562 E: Das mache ich gerade für eine Person. Für B1. Aber das ist ein
563 Asylbewerber.
564 A: Und in den Gruppen? (E: Nein.) Wenn du sagst, in deiner A1-Gruppe? (E:
565 Ach so.) Dass du sagst, dass du ihnen vielleicht Sachen übersetzt? Oder sie
566 E: Das würde ich dann schon machen. Ich würde das dann eintippen bei so
567 schwierigen Fragen in Google und schauen, ob das, das würde ich schon
568 machen. (A: Gut. Insofern Verständnisschwierigkeiten schon, aber ausmerzen
569 durch übersetzen und diskutieren?) Also für A1 ist es ohne irgendeine Hilfe
570 einfach zu schwer. Also Lichtbildausweis (..) Du kennst ja, bitte, was ist

571 das? Ich meine, aber wenn du das mit den Teilnehmern und das dann erklärst,
572 das ist so ein Ausweis, Pass oder so etwas, dann geht das schon. Aber so
573 alleine, könnten sie da viele Fragen nicht. Das ist unmöglich. Ja. (..)
574 A: Vielleicht nur kurz, wenn du so grob darüber schaust, (E: Ja.) wie
575 findest du die Themenauswahl?
576 E: Stellenwert von Sprache und Bildung, (..) die sind, glaube ich, bei
577 allen gleich, oder, die Themenauswahl oder sind die verschieden? (A: Ja,
578 die Themenauswahl ist relativ ähnlich. Es wird nur bei A2 und B1 teilweise
579 anders betitelt oder der Titel ist länger oder kürzer, aber im Endeffekt
580 sind es dieselben Gebiete, ja.) (..) Ich glaube, bei irgendeinem, ich
581 glaube, bei A2, sind auch noch geschichtliche und geographische Fakten auch
582 dann dabei. Was bei A1 gar nicht drinnen ist.) Wobei das mit Werten nichts
583 zu tun hat. (A: Ja, also da ist, ja, aber bei A1 und vor allem bei B1 ist
584 dann Zweiter Weltkrieg und solche geschichtlichen Dinge.) Ja, deswegen ist
585 es ja, ich meine, das sind ja keine Wertefragen, ja. Was ich mit den
586 österreichischen, das schon mit Mann und Frau, aber dass man Deutsch lernen
587 muss, weiß ich nicht. Berufe erlernen, das ist ja, es steht ja
588 Orientierungswissen. Das ist ja kein Werte Dings. Stellenwert von Sprache
589 und Bildung, Arbeitswelt und Wirtschaft, Gesundheit, (...) Wohnen und
590 Nachbarschaft, informelle Regeln (A: Ist es jetzt durch diese
591 Fragenkataloge so, dass Dinge, die vorher nicht behandelt wurden
592 dazukommen, weil) Sicherlich. Sicherlich. (A: also ich habe schon oft
593 dieses Argument gehört, ja, in den Pluspunkt Büchern sind die meisten Dinge
594 eh schon drinnen. Sie werden halt dann) Also wie groß Österreich ist, habe
595 ich darin noch nie, zum Beispiel, (A: Nein, aber jetzt eben auch zu) das
596 habe ich gesehen bei B1. (A: Gleichberechtigung, Arbeitswelt und so
597 weiter,) Naja, Gleichberechtigung, Arbeitswelt ist in B1, zum Beispiel, ein
598 ganzes Kapitel. Ja, also indirekt natürlich schon. (Tür geht auf) Grüß
599 Gott. (A: Büro nächste Tür.) (Name) (A: Nicht da. Donnerstag.) Ah. (kurze
600 Unterhaltung in einer anderen Sprache) (Tür zu) (..) Natürlich sind das
601 auch Sachen, ich meine, das ist ja viel, so komprimiert hatten wir das nie.
602 (...) (lacht)

603 A: Du hast gesagt, du hast dir Gleichberechtigung schon vorher angeschaut.
604 (...) Da sind jetzt so ein paar Ausschnitte, die sich darauf beziehen, zum
605 Beispiel, Mann und Frau haben dieselbe Ausbildung und so weiter. Nimm jetzt
606 ein, zwei heraus, wie könntest du dir vorstellen, dass du das vermittelst
607 oder wie du das einbaust oder (...) Da du jetzt selber noch nicht so
608 E: Das ist zum Beispiel, das ist in B1 in einem Kapitel drinnen. Das mit
609 diesem, mit gleichem Lohn. (A: Das ist aber jetzt A2 Fragenkatalog.) Okay,
610 aus dem A2. B1 ist es hier. (...) Wie ich das im Deutschkurs verwenden
611 könnte? Naja, indem ich zum Beispiel sage, wir haben, die wissen, dass sie
612 diese Werteprüfung machen müssen und dass wir auch jede Woche ein paar
613 Fragen machen und im Zuge der Fragen macht man das natürlich. Das ist ja
614 ganz einfach, dass ich das im Deutschunterricht einbaue. Das ist ja keine
615 Schwierigkeit. (A: Ja. Gut.) Ich sage so, heute, ich kann ja sagen
616 Dienstag, machen wir immer, und heute ist das dran und jetzt reden wir
617 darüber, ja. Und dann kannst du das gleich verbinden, wie hast du, wie ist
618 das bei dir? Hast du schon einmal wo gearbeitet, wo du weniger Geld
619 verdienst als der Mann und so weiter. Das kann man doch gut verwenden. (A:
620 Also auf persönlicher Ebene? Mit eigenen Erfahrungen verbinden?) Natürlich
621 auch. Ja sicher.

622 A: Okay. Und wie schaut es mit Texten aus? Ich weiß, manche geben dann
623 vorher Texte zum Lesen, als Vorbereitung. Oder sagst du die Fragen alleine
624 reichen? Wenn man genug darüber spricht, dann ist das ausreichend?

625 E: Da habe ich die Erfahrung nicht. Weil ich nicht genau weiß, was da
626 kommt. Ich würde dann einfach einmal mit den Fragen anfangen und das werde
627 ich dann sehen, ob das notwendig ist. Ich finde, (...) Texte, meine erste
628 Reaktion wäre, das würde für mich zu weit führen, weil dann komme ich mit
629 dem anderen nicht nach. Ich finde das ist, außer es passt irgendwie
630 wirklich sehr gut. Dann schon. Aber sonst meine erste Reaktion wäre nein.

631 A: Okay. Gut. Dann abschließend noch die Frage, gibt es noch irgendetwas,
632 das du noch gerne ansprechen würdest zu einem Thema, das wir noch nicht
633 hatten?

634 E: Das steht in der Hausordnung? Was meinst du mit, das steht in der
635 Hausordnung? (...) (A: Das weiß ich nicht. Da muss ich mir noch einmal die
636 Frage anschauen.) Okay. (A: Das ist irgendetwas bezogen auf die Frage
637 neun.) (...) (A: Das ist bei A2 irgendwie zu Wohnen und Nachbarschaft. Was
638 da alles in der Hausordnung steht, aber ich kann mich jetzt nicht mehr
639 genau erinnern, was da war.) Da habe ich immer mit meiner Frau
640 Schwierigkeiten. Nein, in Österreich macht man das aber nicht. Am Sonntag
641 ba ba ba ba ba. (lacht) (A: Ja, das ist ja dieses, wer kennt die
642 Hausordnung wirklich? Also ich habe das noch nie, ich habe es in der Hand
643 gehabt, wie ich eingezogen bin, aber ich habe mir das noch nie wirklich
644 durchgelesen.) Bei meiner Frau, da gibt es ungeschriebene
645 Hausordnungsgesetze, ja. (A: Schreibt sie ihre eigene Hausordnung.) Am
646 Sonntag, nein, am Sonntag saugt man nicht. (...) (A: Ja, ist richtig, aber,
647 also richtig kann ich nicht sagen. Ich mache das auch. Meine Tante ist aber
648 auch so.) Ich sage ja, ungeschriebenes Gesetz. (A: Wenn ich dann sage, ich
649 habe aber sonst keine Zeit außer am Sonntag.) Ich sage immer, was ist, wenn
650 das Glas jetzt bricht, soll ich bis Montag warten oder wie? Na, die Leute
651 werden sich aufregen! Aber das sind so, da merke ich, dass ich auch andere
652 Werte habe. Verstehst du, was ich meine? (A: Da wurde auch schon ein
653 Beispiel von einer Kollegin oder einem Kollegen genannt, wo es auch um
654 Wohnen und Nachbarschaft gegangen ist, um diesen Wert oder Regel,
655 Konvention, wie auch immer, dass man den Nachbarn Bescheid gibt, wenn man
656 eine Party macht, es könnte lauter werden, da waren dann die Teilnehmer
657 auch so, was, nein,) Das ist für uns ganz komisch, ja. (A: das ist ja
658 unnötig. Das ist aber genau das, was du angesprochen hast.) Aber das ist
659 dann aber interessant, dass man lernt, okay, so funktioniert das aber hier.
660 Wenn du das nicht machst, hast du Schwierigkeiten. Und du machst dir das
661 Leben schwieriger. Ja, ja? Also von daher finde ich das aber gut, dass das
662 dann angeredet wird, obwohl ich es trotzdem dann wieder vergesse. (A: Klar,
663 aber vielleicht erinnert man sich dann, wenn man in einer Situation ist.)
664 Genau. Ja. (A: Und dann sagt, ja, da war etwas.) Okay. Ja, ja. (A: Diese
665 komischen Österreicher.) Schnell weitersagen. (lacht)

666 A: Also nichts, was dir noch am Herzen liegt? (E: Wie war noch einmal?) Ob
667 wir irgendetwas vergessen haben, was du noch gerne ansprechen würdest? Wo
668 du noch gerne etwas dazu sagen würdest?

669 E: (...) Also ich habe auch mit den Leuten, wo ich Prüfungen, und so weiter,
670 geredet habe, auch vom AMS, ich habe persönlich noch nichts (...) von den
671 Leuten gehört, dass sie das als (...) dass sie die Werte an und für sich,
672 diese Abfragen als negativ empfinden. Habe ich noch nicht bemerkt. Ja? Wenn
673 sie eine Prüfung haben, haben sie, Leute haben Angst vor einer Prüfung, ich
674 auch, ich habe immer Angst vor einer Prüfung, dann ist es überhaupt vor
675 allen Teilen der Prüfung, ja? Aber ich habe noch nie, die wenigen Male, die
676 ich, und sonst, wo ich Prüfungsvorbereitung mache, wo die Leute sagen, sie
677 möchten es bitte, und dass ich es mit ihnen mache, aber das wird von der
678 Caritas momentan nicht angeboten, dass die Leute das nicht weil sie
679 gezwungen, weil sie es machen müssen, sondern weil sie es wichtig finden,
680 sondern es machen wollen. Ja? Aber ich habe noch nie gehört wah und ich
681 glaube auch nicht, wobei bei uns ist das so, dass das in Wirklichkeit nicht
682 alle brauchen. (A: Ja, aber es müssen trotzdem alle machen.) Müssen alle
683 machen, aber ich glaube nicht, dass das alle wissen, dass sie es nicht
684 brauche. Gott sei Dank. Ich würde mich auch hüten, das den Leuten zu sagen,
685 weil dann hat man die Diskussionen, verstehst du was ich meine? Ansonsten,
686 ich finde persönlich, dass das, wie gesagt, da wiederhole ich mich, ich
687 freue mich an und für sich darauf. Ich bin da schon ganz, was kommt als
688 nächstes, weil ich es als positiv empfunden habe und weil ich finde, dass
689 man da eigentlich viel diskutieren kann. Und das finde ich, alles, wo die
690 Leute aus der Reserve herausgelockt werden, finde ich gut. (A: Okay.) Also
691 ich finde das spannend und aufregend.

692 A: Super. Sehr gut. Abschließend, was sind deine Wünsche für die Zukunft?
693 (...) Gerade vielleicht auch in Anbetracht, man hört immer Kürzungen beim
694 AMS? Gibt es da irgendetwas, wo du sagst, ja (E: Wünsche für die Zukunft?)
695 (...) (E: Für jetzt (Unternehmen 3)?) Allgemein. Für dich, jobmäßig, was
696 auch immer, ganz egal.

697 E: (...) Jobmäßig. (...) Ich wünschte, dass (...) gerade bei (Unternehmen 3),
698 zum Beispiel, Lebensläufe, was ich nicht machen werde, dass das (...) Also
699 ich meine, ich sehe das nicht als Teil meines Berufes, Lebensläufe von
700 Leuten zu korrigieren. Also Lebensläufe, Abschlussberichte zu schreiben mit
701 Berufe und so für die Leute, das finde ich, das ist aufoktroziert, so
702 empfinde ich und das belastet mich. Ich fände es okay, Lebenslauf im
703 Deutschunterricht zu machen, wenn wir jetzt im Rahmen des
704 Deutschunterrichtes, wenn wir den Computerraum bekämen, was weiß ich für
705 eine Woche, und das im Deutschunterricht einbauen können, okay so jetzt
706 schreiben wir einmal einen Lebenslauf. Da hätte ich dann überhaupt gar kein
707 Problem. Aber dass ich Leuten nachjagen muss für einen blöden Lebenslauf,
708 und sie dann noch wollen, dass ich den Lebenslauf korrigiere, das belastet
709 mich sehr. Und wenn da so mehrere solche Sachen dazukommen, dann denke ich
710 mir, dann weiß ich nicht, dann pfeife ich auf den Deutschunterricht, weil
711 das macht mir dann, das ver-(..)gelt? Sagt man vergallen? (A: Vermiest?)
712 Vermiest mir, da habe ich Verdruss, wenn da immer mehr solche Punkte
713 kommen. Ich glaube, dass das (Unternehmen 3) für (Bundesland), um diesen
714 Auftrag zu bekommen, angeboten hat, ja wir machen solche Lebensläufe für
715 dich und so weiter. Das ist auch okay, wenn sie das anbieten, aber dann
716 sollen sie auch wirklich Leute anstellen, die das dann machen und nicht uns
717 aufzwingen. Das auch noch aufbürden. Das sind so Sachen, wo ich mir
718 wünschen würde, dass das wegkäme. (A: Also quasi Aufgaben, die nichts mit
719 der Tätigkeit als Deutschtrainer zu tun haben?) Finde ich nicht. Das ist
720 für mich persönlich Grenzen überschreitend, ja, dass ich jetzt
721 kontrollieren soll, wie ist der Lebenslauf, weil das ist für mich etwas
722 sehr Persönliches. Und wenn ich den Lebenslauf so haben möchte, dann ist
723 das meine Entscheidung. Ich finde, das ist sehr übergriffig, wenn ich sage,
724 so musst du das haben, erstens und zweitens, ich meine, das ist AMS, ich
725 meine, am besten die schreiben, A2, in (Bundesland) müssen sie das für A2
726 ja auch abgeben, dann müssen sie das noch einmal für B1, nur weil sie das
727 ändern müssen für diesen Deutsch- (A: Quasi die Sprachfähigkeiten.) Ja. Das
728 andere wird aber weggeschmissen. Ich meine, das sind so unnötige Sachen,

729 weißt du was ich meine? Und wir haben eh so viel und da sind so Sachen, wo
730 ich mir wünschen würde, dass das weggäme.

731 A: Jetzt noch eine letzte Frage, weil mir das jetzt noch einfällt, könntest
732 du dir auch vorstellen, weil du eben gemeint hast, naja da sind so Aufgaben
733 und da überlege ich mir, ob ich das weitermache, dass es anderen vielleicht
734 genauso geht, wenn es jetzt um diese Wertevermittlung geht? Dass sie sagen,
735 (E: Sicher.) dass ist nicht mein Ding, das zu machen?

736 E: Ja, sicher. Wenn die so, die sind für mich dann sehr politisch. Ja
737 sicher gibt es Leute, die das machen. Na klar.

738 A: Okay. Gut. (E: Na sicher.(lacht)) Passt. (E: Ich bin überzeugt davon,
739 dass manche das machen. (lacht)) Danke.

740 E: Dankeschön.

741 A: Ich sage danke. Danke für deine Zeit.

11.5.5 Transkription Interview 5 – Interviewpartner_in F

1
1 A: Danke, dass du dir die Zeit genommen hast und heute mit mir das
2 Interview führst. Ich würde gerne allgemein beginnen und dich bitten, dass
3 du erzählst, welche Ausbildung du gemacht hast und welche Erfahrung du im
4 Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hast.

5 F: Ich habe in Belgrad, in Serbien studiert. Ich habe dort mein Bachelor-
6 und Masterstudium gemacht. Bei uns sind es vier Jahre Bachelor und ein Jahr
7 Master. Danach war ich hier zwar zum PhD inskribiert, den habe ich aber
8 nicht fertig gemacht. Vielleicht später. (lacht) Weil ich dann zu arbeiten
9 begonnen habe. Und während des Studiums habe ich Deutsch als Nachhilfe auf
10 verschiedenen Niveaus unterrichtet, Kinder in der Mittelschule,
11 Grundschule, Erwachsene, keine Gruppen, auch für Bankwesen, also Business,
12 und dann erst hier im (Unternehmen 1) in größeren Gruppen. 15 Personen ist
13 die größte. (A: Also du hast zuerst privat Nachhilfe gegeben) Genau. (A:
14 und bist dann direkt zu (Unternehmen 1)?) Ich habe vorher Serbisch,
15 Kroatisch und Bosnisch unterrichtet, aber kein Deutschunterricht in einer
16 Firma, sozusagen, mit Erwachsenen. (A: Und der PhD wäre auch in
17 Germanistik?) Ja, also Deutsche Philologie.

18 A: Hast du auch irgendwelche Zusatzausbildungen beziehungsweise
19 Fortbildungen hinsichtlich ÖIF-Prüfer, ÖSD, Gender und Diversity?

20 F: Gender und Diversity habe ich vor der Arbeit gemacht. Und ÖSD-
21 Prüferlizenz A1, A2 und B1. B2 nicht.

22 A: Wenn du jetzt an deine Tätigkeit als DaZ-Trainer_in denkst, welche
23 Aufgaben, findest du, hast du dabei? In welchen Rollen siehst du dich?

24 F: (...) (lacht) Also eigentlich als Deutschtrainer_in. (lacht) (...) Ich
25 finde, dass es wirklich meine Aufgabe ist, den Leuten, also den Teilnehmern
26 so gut es geht Deutsch beizubringen. Natürlich, wenn sie Fragen haben,
27 können sie jederzeit fragen, aber alles, was eher in eine andere Richtung
28 geht, würde ich ungern machen. (lacht) Sagen wir einmal so. (A: Wie meinst
29 du das, andere Richtung?) Ja, also auch viele Sachen, die wir generell
30 machen, wie Lebensläufe, Berufsorientierung, Kulturtechnik. Ich kann es

31 machen, ich finde es jetzt nicht tragisch, aber generell finde ich, dass
32 das nicht meine Aufgabe ist. Wenn ich wählen könnte, würde ich mich auf den
33 Deutschunterricht beschränken, weil ich das auch studiert habe und dafür
34 bin ich auch kompetent und das würde ich auch machen wollen. Also, wenn ich
35 jetzt die Wahl hätte.

36 A: Wie sieht es mit alltäglichen, persönlichen Dingen, mit denen Teilnehmer
37 vielleicht zu dir kommen, aus? So im Sinne von Sozialhilfe. Ist das auch
38 eine Aufgabe, die du dir zuschreiben würdest?

39 F: Eigentlich nicht. Ich meine, wenn sie mich jetzt direkt darauf
40 ansprechen und es ist dringend, weil wir haben ja sozialpädagogische
41 Beratung, die einmal in der Woche ist, und wenn es jetzt dringend ist,
42 übersetze ich ihnen oder probiere ihnen zu erklären, was da steht. Aber ich
43 kenne mich oft wirklich nicht aus. Also vor allem wenn es irgendwelche Gas-
44 oder Strom- oder (lacht) irgendwelche Rechnungen sind. Ich finde auch, dass
45 ich ihnen jetzt sage, was das ist, und damit dann falsch liege und das noch
46 schlimmer mache und bei manchen Sachen kann ich ihnen nicht helfen. Ich
47 kann ihnen dann sagen, wohin sie gehen sollen oder so. Ich sage jetzt nicht
48 nein (lacht), wenn ich sehe, dass sie mit einem Papier kommen, aber ich
49 kann und ich habe auch nicht die Zeit und auch nicht das Wissen, wie ich
50 ihnen helfen könnte.

51 A: Also du sagst, deine Aufgabe ist die Deutschvermittlung. (F: Ja.) Dafür
52 fühlst du dich auch kompetent, ausgebildet. (F: Genau.) Der Rest, wenn (F:
53 Ist optional.) es sich ergibt?

54 F: Tue ich eher aus menschlichen Gründen. Aber dass ich mich jetzt
55 kompetent fühle oder dass das meine Aufgabe wäre, finde ich nicht.

56 A: Und wie würdest du jetzt einen guten Deutschtrainer, eine gute
57 Deutschtrainerin beschreiben? Welche Eigenschaften muss er oder sie haben?

58 F: Geduldig sein. (lacht) Also ich finde, man darf nicht gleich ausrasten,
59 auch wenn man fünfzehnmal etwas erklärt hat. (..) Natürlich finde ich, dass
60 der Deutschlehrer kompetent sein muss, also er muss wissen, was er
61 unterrichtet und auch warum etwas ist. Er muss auch auf verschiedene Arten
62 und Weisen erklären können, weil wenn das erste nicht funktioniert, muss

63 man sich etwas anderes überlegen und kann nicht immer das gleiche sagen und
64 erwarten, dass die Leute es dann verstehen, nur weil man es wiederholt. Ich
65 finde, ein guter Trainer ist auch kreativ. Also das ist mir auch irgendwie
66 wichtig. Was nicht heißen soll, dass alle das müssen, aber dass es im
67 Unterricht ein bisschen abwechslungsreicher ist und dass er auf einzelne
68 Personen auch eingeht. Und nicht einfach einmal die Hälfte ignoriert, weil
69 sie ihm unsympathisch sind oder langsamer sind, sondern auch auf jeden
70 Einzelnen so gut es in einer größeren Gruppe geht eingeht. Oder so ist das
71 wichtigste.

72 A: Du hast eben gerade gemeint, Eingehen auf alle. Versuchst du dann eben
73 auch auf die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden einzugehen?

74 F: (...) Ja, schon. Vor allem wenn von der Gruppe Interesse kommt, dass eine
75 Frage aufgeworfen wird oder so. Also natürlich ignoriere ich das nicht,
76 außer es kommt zu irgendwelchen Konflikten, weil dann muss man es wieder
77 ein bisschen dämpfen, aber generell, glaube ich, bin ich für alles offen,
78 was von den Teilnehmern kommt. Fragen und (...) es muss natürlich zum
79 Deutschunterricht passen (lacht). Es geht jetzt nicht, dass wir mit einem
80 Teilnehmer drei Stunden über ein privates Problem sprechen, aber solange
81 man das irgendwie mit dem Deutschunterricht verbinden kann und das kann man
82 ja immer mit dem Sprechen und dann auch anderes ein bisschen einbeziehen
83 kann, würde ich das gerne machen. (A: Also würdest du auch sagen, dass du,
84 wenn du eine neue Gruppe bekommst, am Anfang einmal schaust, aus welchen
85 Kontexten kommen sie, was könnte sie mehr oder weniger interessieren und
86 danach auch deinen Unterricht auslegst?) Schon. Ja, schon. (...) Also jetzt
87 nicht immer, weil oft sind es ja ganz unterschiedliche (...) Interessen oder
88 unterschiedliche Bildungsniveaus. Da kann man jetzt nicht mit der ganzen
89 Gruppe, keine Ahnung, Atomphysik machen, oder etwas anderes, aber es lässt
90 sich immer etwas finden. Und es gibt auch Leute, die interessiert einfach
91 nichts. Denen ist es egal. Andere hätten dann tausend Interessen. Also (...)
92 man kann, sagen wir einmal so, wahrscheinlich nicht alle glücklich machen.
93 (lacht) Aber schon, dass man ein bisschen darauf achtet. (...) Finde ich
94 gut.

95 A: Gut. Und weil wir vorher bei Rollen und Aufgaben waren, und auch in
96 Anbetracht der Wertevermittlung, die jetzt dazukommt, wie sehr siehst du
97 dich in der Rolle als Wertevermittler?

98 F: (...) Also ich sehe da jetzt nicht (lacht), dass das meine Rolle ist.
99 Natürlich, wenn das die Vorgabe ist, dass wir das machen, mach ich das
100 auch. Und dann würde ich es eher oder werde es so einbauen, dass es
101 wiederum in den Deutschunterricht passt, und eher zum Deutschlernen (...)
102 gemacht wird, als jetzt, (...) ich weiß nicht, nicht dass ich jetzt ein
103 Österreicher kompetent wäre, aber es gibt so viele Sachen, die ich nicht
104 weiß, die ich selbst fragen muss oder müsste und das jetzt jemanden zu
105 erklären, was ich weiß, kann ich natürlich erklären, wenn Bedarf besteht,
106 aber ich finde, dass ich so etwas jetzt vortrage und sage, was da (...) gemacht
107 werden muss, also (...) finde ich nicht. (A: Und wie geht es dir
108 dabei, wenn es jetzt aber trotzdem heißt, du musst das mehr oder weniger
109 machen, ihnen sagen, wie etwas funktioniert?) Ja, also (...) es geht mir
110 jetzt nicht schlecht (lacht) dabei, weil, wie gesagt, ich werde es nicht so
111 machen, dass ich ihnen irgendeine Vorgabe gebe, sie müssen das so und so
112 machen, so und so leben. Ich mache das mit ihnen als Teil einer Übung und
113 werde das auch nutzen, wenn da Diskussionen entstehen, also eine
114 Sprachübung, und natürlich kann es interessant sein, glaube ich. Ich glaube
115 auch, dass viele Sachen gut als Information dienen oder dass man weiß, wo
116 man sich informieren kann. Vielleicht ist es ja hier anders als woanders.
117 Natürlich kann das auch seine guten Seiten haben, aber dass ich jetzt
118 irgendwie sage, so muss es gemacht werden und wenn ihr das nicht tut, seid
119 ihr keine Ahnung wie, werde ich nicht machen. Also, wie gesagt, ich gehe
120 das mit ihnen durch, sie werden auch die Lösungen davon haben. Also ob sie
121 es dann lernen, weil meine Gruppe wird es jetzt nicht betreffen, weil
122 dieses Jahr nicht, aber die Gruppen später, sagen wir einmal so, die auch
123 den Test machen müssen, müssen das halt als Teil der Deutschprüfung machen
124 und ich glaube es ist machbar zu bestehen, aber ob sie das jetzt
125 verinnerlichen oder verinnerlichen sollten, das ist ihnen überlassen. Da
126 werde ich mich nicht aufspielen. Würde ich nicht machen.

127 A: Okay. Gut. Und wenn du jetzt so an die Kurse denkst und auch wenn du
128 deinen Unterricht planst, wenn du deinen Kurse planst, welche Vorgaben,
129 seien es jetzt irgendwelche gesetzlichen Vorgaben, curriculare Vorgaben,
130 Vorgaben vom AMS, ÖIF, was auch immer, spielen dabei eine Rolle? (...) Wo
131 du sagst, daran muss ich mich mehr oder weniger halten? (...) Oder das
132 beeinflusst das, was ich in meinem Kurs mache?

133 F: (...) Es sind einmal die Themen, die natürlich behandelt werden müssen.
134 Also ich halte mich vom Themenbereich an das Buch, das wir haben. Aber ich
135 mache nicht jede einzelne Übung aus dem Buch, vor allem nicht aus dem
136 Arbeitsbuch. Ich benutze das nur als Ergänzung. Ich meine, wir haben ja
137 fünfzehn Teilnehmer und im Buch sind vielleicht fünf Sätze, die fünf Leute
138 probieren können. Also ich mache sehr viel Zusätzliches. Und auch viele
139 andere Sachen, was ein bisschen abwechslungsreicher ist, denke ich
140 zumindest. Aber trotzdem gibt es diese Themen und Vorgaben, die sie
141 natürlich auch für die Prüfung brauchen. Und natürlich ist es die
142 Prüfungsvorbereitung, die wir auch machen müssen und die auch viel Zeit in
143 Anspruch nimmt.

144 A: Und inwiefern, würdest du jetzt sagen, eben aufgrund der Tatsache, dass
145 ihr ein Buch habt, das Themen vorgibt, und diese Prüfung am Ende ist, dass
146 dich das bei dem, was du machst, einschränkt? Also gesetzt den Fall, es
147 gäbe das Ganze nicht, keine Prüfung, würde sich der Unterricht dann anders
148 gestalten? Oder würdest du ihn anders gestalten?

149 F: Ja, also ich denke schon. (...) Ich meine, wahrscheinlich würde ich die
150 meisten Themen selbst auch so behandeln, aber trotzdem hätte man doch mehr
151 Freiheit, was man noch dazu nimmt. Vor allem, man ist ja zeitlich begrenzt,
152 und wenn ich jetzt ohne all das einen Kurs machen würde, würde ich das
153 nicht in drei Monaten machen, ich würde mir Zeit nehmen, und da würde auch
154 Platz sein für verschiedene Themen und auch Themen eingehend darauf, was
155 die speziellen Interessen sind. Und die Prüfungsvorbereitung ist ja auch
156 etwas, das wirklich so einen ganzen Monat, also natürlich geht es auch
157 weiter im Buch und so weiter, aber trotzdem, die Teilnehmer sind ja auch
158 konzentriert auf die Prüfung und eigentlich wollen sie auch nichts mehr

159 Neues, sondern nur die Prüfung schaffen. Und dann ist es auch mit neuen
160 Informationen aufnehmen und überhaupt etwas Kreativeres, etwas Lockeres
161 machen auch nicht so vorgegeben. Also ich finde, es ist schon ein Druck auf
162 die Teilnehmer und natürlich auch für mich. Also man sieht dann schon, die
163 letzten zwei Wochen vor der Prüfung ist man schon irgendwie nervös, die
164 Teilnehmer sind nervös, man selbst wird ein bisschen nervös. Also wenn das
165 alles nicht existieren würde, glaube ich, wäre es schon anders.

166 Andererseits hat man es durch die Vorgaben der Themen vielleicht auch ein
167 bisschen leichter, also mehr Zeit für das eigene Leben, weil man hat das
168 und ist schon daran gewöhnt, und natürlich kommt immer wieder etwas Neues
169 dazu, ein bisschen etwas, aber du hast trotzdem eine (..) Vorgabe genauso
170 wie in der Schule. Ich glaube, du musst jetzt nicht immer alles von vorne
171 machen. Also ja, aber es wäre sicher anders.

172 A: Du hast die Teilnehmer schon angesprochen, dass sie schon auch durch die
173 Prüfung einen gewissen Druck haben, würdest du jetzt sagen, dass die
174 Prüfung, sei es jetzt noch ÖSD oder dann die ÖIF-Werteprüfung, die
175 Teilnehmer hinsichtlich Motivation und Lernprozess beeinflusst?

176 F: (..) Ja. Ich glaube, die Motivation verschiebt sich dann einfach. Wenn
177 man keine Prüfung machen würde, wäre es eher so, ich meine, freiwillig.
178 (lacht) Sie werden schon, ich weiß nicht, ob sie gezwungen werden (lacht),
179 aber ich persönlich glaube, dass, wenn man das nicht aus Gründen, man muss
180 es machen, ich meine, man muss es machen, damit man einfach ein einfacheres
181 Leben hat, aber wenn man das für sich persönlich entscheidet, ich brauche
182 das, damit ich zum Arzt gehen kann, damit ich einkaufen gehen kann, dann
183 ist die Motivation, glaube ich, langfristiger höher als wenn ich das jetzt
184 nur für die Prüfung mache und nur ein bestimmtes Modell einübe. Weil dann
185 übe ich zwar dieses Modell, aber, zum Beispiel bei A1, wie viel Verständnis
186 dann wirklich da ist, ist eine Frage. Wenn ich schon beim Hörverstehen
187 gewöhnt bin, dass ich das Computerbild ankreuze, weil ich eine Tastatur
188 höre, ist die Frage, habe ich überhaupt verstanden, was die da sprechen?
189 Man gewöhnt sich halt an diese Tipps, die wir den Teilnehmern auch geben,
190 weil wir ja wollen, dass sie gute Resultate haben. Sie brauchen dieses

191 Zertifikat ja oft für verschiedene amtliche Sachen. Aber ich glaube schon,
192 dass es eine ganz unterschiedliche Motivation gibt, die sich während des
193 Kurses dann ändert. Am Anfang hat man vielleicht auch mehr Spaß dabei als
194 dann am Ende. (A: Also du würdest sagen, die Hauptmotivation verändert sich
195 von zuerst einfach die Sprache lernen) geht es um die Sprache, genau und
196 später geht es um andere Ziele, warum brauche ich das? Und natürlich
197 braucht man hier Arbeit, aber ich glaube, daher kommt dann auch dieser
198 Druck. Weil da eine andere Motivation dahinter ist, eher dieses muss und
199 nicht dieses will. (...) Ich weiß nicht, das ist wahrscheinlich auch von
200 Mensch zu Mensch unterschiedlich. Das ist aber das, was ich beobachtet
201 habe.

202 A: Okay. Gut. Letztes Jahr im Oktober, im Oktober 2017, ist dieses neue
203 Integrationsgesetz in Kraft getreten, kannst du jetzt schon irgendwie
204 sagen, dass sich das Unterrichten seitdem verändert hat oder dass sich an
205 deiner alltäglichen Arbeit etwas verändert hat?

206 F: Also bei mir persönlich noch nicht, weil ich es jetzt noch nicht
207 unterrichtet habe. Also das wird wahrscheinlich erst ab nächster Woche
208 passieren. Aber, wie gesagt, ich werde nicht, ich finde auch, viele, also
209 ich weiß nicht ob viele, aber einige von den Sachen bearbeitet man ja
210 sowieso spontan, wenn die Teilnehmer mit Fragen zu einem bestimmten Thema
211 kommen. (...) Ich werde einige Tage im Kurs dafür opfern. (lacht) Damit wir
212 das im Detail durchgehen oder uns die Sätze auch sprachlich anschauen, also
213 dass es auch eher eine Sprachübung ist oder ein Quiz, keine Ahnung, so
214 etwas. Es wird Zeit in Anspruch nehmen. Das wird sich ändern. Aber den
215 anderen Unterricht, den ich sonst mache, werde ich nicht durch diese Fragen
216 ändern. (A: Also der Unterricht an sich bleibt gleich, aber Zeitmanagement
217 und -organisation) Genau. Also ich werde einige Tage, die ich sonst für
218 andere Sachen eingeplant hätte, dafür verwenden. (A: Weil du gesagt hast
219 opfern, siehst du dann schon irgendwie einen Relevanzverlust für andere
220 Themen, die du vielleicht als wichtiger empfinden würdest?) Ja, eigentlich
221 schon, vor allem bei den Gruppen, mit denen ich das jetzt mache, weil sie
222 werden das bei der Prüfung nicht haben. Also finde ich die Relevanz

223 (lacht), dass ich jetzt jede Frage mit ihnen durchgehe und sie das jetzt
224 auch lernen müssten, nicht so wichtig. Wie gesagt, man kann manche Sachen
225 bei bestimmten Themen besprechen, aber das man das jetzt wirklich wie einen
226 Test aufzieht, wenn man das nicht zur Prüfung hat, muss nicht sein. (A:
227 Wirst du das deinen Teilnehmern auch sagen, dass das nicht geprüft wird?
228 Hast du dir da schon Gedanken gemacht?) Ja. (lacht) Ich werde einfach
229 sagen, das ist eine Vorgabe vom AMS (lacht) und dass wir das zusammen
230 durchgehen und (...) sie sollen sich das noch einmal anschauen, es könnte ja
231 sein, dass sie das irgendwann einmal brauchen. Wenn sie mich jetzt konkret
232 fragen, ob das bei der Prüfung kommt, werde ich sie nicht anlügen. Dann
233 werde ich sagen, wahrscheinlich nicht. (lacht) Und drei Wochen vor der
234 Prüfung werde ich sowieso sagen, weil es kann ja wirklich sein, dass sich
235 noch etwas ändert. (lacht) Sollte nicht, aber man weiß es nicht. Aber ich
236 werde da jetzt nichts verheimlichen und sagen, das wird bei der Prüfung und
237 so weiter und so weiter und dann auf einmal, aber, wie gesagt, es kann ja
238 sein, dass alle, die jetzt B1 machen, das nächstes Jahr noch einmal machen,
239 weil sie das für das Visum brauchen oder, ich kenne mich nicht aus.
240 A: Gut. ÖSD und dann voraussichtlich nächstes Jahr ÖIF sind ja
241 standardisierte Prüfungen, deswegen gibt es ja auch diesen Fragenkatalog,
242 wie ist allgemein deine Einstellung zu standardisierten Prüfungen?
243 F: (...) Ich finde es zwar gut, bei beiden ist es ja, dass es in
244 Fertigkeiten geteilt ist, also das finde ich besser als früher wie vor
245 Ewigkeiten, dass nur Grammatik abgeprüft wird oder so etwas, aber ich finde
246 nicht, dass es immer ein objektiver Beweis dafür ist, was die Teilnehmer
247 können. Überhaupt ist die Prüfungssituation eine ganz andere als das, was
248 sie alltäglich machen, mit dem Stresslevel und so oder das Hören finde ich
249 immer so, da bin ich immer so zwiegespalten, weil, ich meine, wenn man
250 etwas nicht gehört hat, etwas nicht versteht, wird man ja alltäglich im
251 Alltag noch einmal nachfragen, was sie natürlich nicht können. Oder auch
252 beim Lesen, wenn ich jetzt ein Wort nicht verstehe oder zwei, kann ich und
253 werde ich ein Wörterbuch benutzen. Und ich meine, es kann ja auch einem
254 Muttersprachler passieren, dass er ein Wort nicht kann. Natürlich

255 beeinflusst das jetzt nicht die Prüfung, wenn man ein Wort nicht kann, aber
256 ich sage nur, es ist nicht immer so, dass (...) Manchmal ist vielleicht eine
257 Frage undeutlich formuliert, das kann auch sein, vor allem dann bei den
258 höheren Niveaus. Also ich finde nicht, dass es immer objektiv darstellt,
259 was der Teilnehmer kann oder was er gelernt hat. Vor allem, ich denke, dass
260 sie viel mehr lernen als das, was dann geprüft wird. Aber andererseits ist
261 es vielschichtiger sicher besser als früher, vor Jahren. (...) Dass es so
262 aufgeteilt ist.

263 A: Okay. Gut. Du hast ja vorher schon gemeint, je näher die Prüfung rückt,
264 umso mehr ändert sich die Motivation beziehungsweise der Druck steigt,
265 glaubst du, dass dieser Druck jetzt dadurch, dass diese Werteteil noch
266 zusätzlich abgeprüft wird, noch höher wird?

267 F: Schon. Vor allem persönlich nicht, weil jetzt noch ein Teil dazukommt,
268 ja, ich glaube, wenn sie nicht wissen, dass das früher nicht war, wäre es
269 ihnen auch egal, aber einfach die Tatsache, dass wenn sie diese, ich weiß
270 nicht, ich glaube, es sind zehn Fragen, die sie bei der Prüfung haben, (A:
271 Ja, es sind nicht viele.) Aber trotzdem müssen sie zweihundert oder hundert
272 lernen, das ist aber auch egal, aber dass man aufgrund von zehn Fragen den
273 Test nicht besteht, dass man die ganze Sprachprüfung noch einmal machen
274 muss, das finde ich (...) belastet einige sehr. Weil man kann das nicht
275 getrennt machen oder danach machen. Das heißt ich kann bei der Deutsch-,
276 also Sprachprüfung ein sehr gutes Resultat haben, und da vielleicht nicht
277 genug, weil ich vielleicht keine Zeit gehabt habe oder ich weiß es nicht,
278 und dann (...) kann ich die ganze Prüfung noch einmal machen. Also wenn ich
279 das wissen würde, (...) es ist jetzt egal, was abgeprüft wird, aber einfach
280 dieses, wenn ich eines nicht mache, das ganze andere umsonst gewesen ist,
281 das würde den Druck bei mir zum Beispiel erhöhen. (A: Glaubst du, dass alle
282 Teilnehmenden das auch wissen? Ihnen das bewusst ist?) Dass das nicht
283 geteilt wird? (A: Ja, genau. Also wenn du eines nicht bestehst, ist alles)
284 Nein, glaube ich nicht. Ich weiß es nicht, ob die Trainer das sagen. Und
285 auch wenn sie es sagen, die Teilnehmer, du machst ja den Test auch bei ÖSD
286 fünfzig Mal durch und bei der Prüfung (...) kreuzen sie trotzdem fünf statt

287 vier Antworten an (lacht), obwohl es da steht. Also ich glaube nicht, dass
288 es allen bewusst ist, aber für die, denen es bewusst ist, glaube ich, ist
289 dann der Druck schon größer. (...) Aber nein, nicht allen. Definitiv nicht.
290 A: Gut. (...) Du hast ja schon gesagt, du willst das irgendwie verbinden,
291 Deutsch und Werte, ist das jetzt deine Herangehensweise an diese neue
292 Prüfung? (F: Ja.) Inwiefern fühlst du dich auch irgendwie verantwortlich,
293 gerade wenn du sagst, sie brauchen das auch für das Visum, hast du dann
294 schon auch irgendwie so eine Verantwortlichkeit, die du da spürst? (F: Zu
295 diesen Wertesachen?) Naja, insofern bei Teilnehmern, die das jetzt wirklich
296 brauchen, weil sie sonst keine Aufenthaltsberechtigung bekommen. (F: Also
297 die Prüfung mit dem Werteteil?) Ja, genau. Also die jetzt dafür gültig ist.
298 Oder blendest du das aus, weil du das nicht alles so persönlich nehmen
299 kannst?

300 F: Naja, ich weiß nicht, ich finde, die Verantwortung, die ich auch vorher
301 verspürt habe, verändert sich nicht wirklich. Weil auch vorher hatte ich,
302 also Verantwortung, weil sie das Sprachzertifikat gebraucht haben für das
303 Visum. Und ich gebe ja mein Bestes im Unterricht, dass ich das auch
304 wirklich erkläre und noch einmal durchmache und so weiter. Aber
305 letztendlich liegt es auch bei ihnen, ob sie das, ob sie soweit sind, also
306 das ist eine andere Sache, ob sie vom (...) Niveau, ob das so gut ist, dass
307 das in so kurzer Zeit passiert. Aber letztendlich liegt es wirklich bei
308 ihnen.

309 A: Es geht ja um Integration, das ist ja das große Thema. Wie würdest du
310 persönlich Integration definieren? Was verstehst du unter diesem Begriff?

311 F: Also für mich ist Integration, dass ich mich in einem fremden Land, wo
312 ich dann für längere Zeit wohnen werde, einfach zurecht finden kann. Und
313 dass ich mich da nicht schlecht fühle, also dass ich nicht die ganze Zeit
314 finde, dass ich da nicht hingehören würde. Und das ist für mich eigentlich
315 die Hauptsache.

316 A: Weil du ja selbst nach Österreich gekommen bist, würdest du dich selbst
317 als in Österreich integriert bezeichnen? (F: Ich hoffe. (lacht)) Oder
318 fühlst du dich integriert?

319 A: Ja, schon. Also ich glaube, ich kann nicht mehr tun (lacht) als ja. (...)
320 Es war natürlich anders für mich als für die meisten Teilnehmer oder
321 anderen Leute, weil ich ja auch Deutsch kann und das Sprachliche nie eine
322 Barriere war (...), aber trotzdem war es auch nicht leicht. Also ich habe es
323 mir leichter vorgestellt, weil mir war es persönlich immer egal, also egal,
324 wo ich wohne, das war jetzt nicht so ein großes Thema, Hauptsache ich bin
325 da mit Leuten, die ich mag und die ich liebe, und so etwas. Aber es dann im
326 Endeffekt doch nicht so einfach wie ich gedacht habe. (A: Und hast du jetzt
327 irgendwie das Gefühl, das dir das schon auch zugutekommt, gerade bei dieser
328 bevorstehenden Wertevermittlung oder vielleicht auch bisher schon, dass du
329 das quasi selber durchlebst hast?) Schon. Also bei der Wertevermittlung weiß
330 ich nicht, ob ich das so benennen würde, (...) aber ich habe auch
331 Teilnehmer, weil wir ja im AMS-Kontext arbeiten, die arbeitslos sind und
332 dann von den Problemen erzählen, Arbeit zu finden, kann ich auch mit
333 eigenen Erfahrungen, weil es war auch für mich schwer, obwohl ich Deutsch
334 kann, als Ausländer eine Arbeit zu finden, also ich kann mich da schon
335 hineinversetzen oder ich weiß es nicht, warum jemand, der ein Diplom in
336 einem anderen Land hat, dann auf einmal als Reinigungskraft arbeiten soll,
337 ohne diesen Beruf irgendwie zu schmälern. Es ist einfach warum, wenn er es
338 nicht möchte? Oder auch einfach vom Sprachlichen. Viele Sachen musste ich
339 ja auch lernen. Und wenn ich es kann, dann kann es auch jemand anderer. Ich
340 bin jetzt nicht hochbegabt oder so irgendwie. (lacht) Aber natürlich habe
341 ich beim Deutsch Lernen andere Vorteile gehabt. Aber ich glaube schon, dass
342 es mir hilft. Und vor allem, dass die Teilnehmer dann denken, oh, sie kann
343 Deutsch, aber ist erst sechs Jahre in Österreich. Da denken sie dann immer,
344 dass das so einfach ist. Aber ja, sie können sich dann besser
345 identifizieren. Und sie sind vielleicht manchmal ein bisschen offener. (A:
346 Vielleicht auch motivierter?) Ja.
347 A: Und welche Rolle würdest du jetzt dem Deutschkurs bei der Integration
348 zuschreiben? Trägt es zur Integration bei, wenn man einen Deutschkurs
349 besucht?

350 F: Ich glaube schon. Weil ich glaube, für die Integration ist es am
351 wichtigsten, die Sprache irgendwie auf einem Niveau zu beherrschen. Weil
352 man es sonst in einem Land wirklich schwer hat. Also ob das jetzt Deutsch
353 ist oder eine andere Sprache. Ich glaube einfach, dass man oft als dumm
354 abgestempelt wird, wenn man nicht sagen kann, was man denkt. Es ist, glaube
355 ich, bei jedem automatisch, dass er zuerst denkt, okay, warum kann er das
356 nicht, warum stottert er? Und es ist, glaube ich, nicht menschlich, dass
357 man zuerst nachdenkt und sich selbst in so eine Situation hineinversetzt.
358 Und deswegen ist es einfach viel leichter, wenn man ausdrücken kann, was
359 man will. Ich weiß noch am Anfang, wenn ich sauer werde, dann fällt es mir
360 manchmal echt schwer (lacht) Deutsch zu sprechen, obwohl ich, wie gesagt,
361 nicht so eine Barriere habe wie unsere Teilnehmer, aber da würde ich auch
362 lieber in meiner Muttersprache streiten. Jetzt weniger, weil ich ja schon
363 länger hier wohne, aber bei so Gefühlssachen, wenn man das nicht ausdrücken
364 kann, glaube ich, ist es schon für einen selbst belastend. Ich glaube
365 schon, dass Sprache natürlich auch das wichtigste für die Integration ist.
366 Also für Integration in dem Sinne wie ich sie verstehe. (lacht) (A: Also
367 das wichtigste, im Sinne Sprache gehört dazu, aber auch anderes? Oder kann
368 man Sprache und Integration gleichsetzen? Ist Sprache Integration, so wie
369 es durch solche Prüfungen oft vorgegeben wird?) (..) Ich glaube schon, dass
370 auch andere Sachen dazugehören, damit man sich integriert. Wie gesagt, bei
371 mir war es ja nicht die Sprache, und trotzdem musste man sich an das Land
372 gewöhnen, auch wenn ich jetzt nicht finde, dass ich aus einem, ich weiß
373 nicht, Land komme, das so weit von Österreich weg ist, das sich in der
374 Kultur so unterscheidet, aber trotzdem hat man Barrieren und muss sich
375 integrieren. Also muss sich nicht, aber es ist für einen selbst angenehmer
376 und leichter. Ich glaube nicht, dass nur die Sprache dabei ein Faktor ist,
377 aber, ich glaube, schon ein wichtiger Faktor. Dass man sich einfach
378 zurechtfindet.

379 A: Gut. Jetzt noch einmal zu diesem Integrationsgesetz. Ich weiß nicht, wie
380 gut du das kennst, ob du dich damit auseinandergesetzt hast, in unserem
381 Kontext geht es ja im Grunde nur um die Festlegung dieser neuen Prüfung,

382 welche Meinung hast du zu diesem Gesetz? (F: Diese Prüfung ist jetzt
383 wichtig, nur so als Frage, damit sie ihr Visum bekommen? Eigentlich geht es
384 nur darum?) Ja, es ersetzt eigentlich die ÖSD oder eine andere
385 Sprachprüfung, die bisher vorgeschrieben war. Jetzt müssen sie die ÖIF-
386 Prüfung inklusive Werteteil ablegen.

387 F: Ja also (...) Ich finde das jetzt nicht notwendig, ich meine, ich bin
388 kein Politiker oder weiß ich nicht (lacht), ich verteile keine Visa, aber
389 wenn ich jetzt so darüber nachdenke, finde ich nicht, dass es notwendig
390 ist, dafür, dass jemand dann im Land bleiben darf, sagen wir so, weil
391 selbst, wenn jemand jetzt diesen Test besteht, heißt das nicht, dass die
392 Person das auch so machen wird oder irgendwie, also es sagt nichts darüber
393 aus, ob er integriert ist oder ob er überhaupt verstanden hat, was
394 abgeprüft wird oder, ob das für ihn wichtig ist oder ob das richtig ist.
395 Also ich finde, wie gesagt, ein Test, man kann abschreiben, man kann das
396 einfach auswendig lernen, man kann es auch verstehen, aber einfach nur das
397 machen, was gebraucht wird, also um das Visum zu bekommen. Das finde ich
398 eigentlich, das einzige, was man vielleicht davon hat, ist, dass derjenige
399 das einmal durchlesen muss und irgendwelche Informationen hängen bleiben.

400 (...) Ich nehme jetzt Leute an, die das nicht interessiert. Natürlich die,
401 die es interessiert, werden das, was für sie interessant ist, auch
402 behalten.

403 A: Okay. Wie ist dein Gefühl, welches Ziel oder welche Absichten hat dieses
404 neue Gesetz beziehungsweise diese Prüfung? Oder was verfolgt es? Siehst du
405 darin das Ziel, sie sollen die Sprache lernen und sie sollen sich
406 integrieren oder integriert werden? (F: Nein.) Oder ist da noch etwas
407 anderes dahinter?

408 F: Ich glaube es nicht, weil, ich weiß es nicht, aber ich denke, wenn das
409 das Ziel wäre, dann würde ein Kurs genügen, den die Teilnehmer besuchen
410 können, meinetwegen auch müssen, damit sie das gemacht haben, aber dann
411 nicht mit dem Deutschlehrer, sondern mit einer Person, mit der man das
412 vielleicht auch besprechen kann, wo man sich Zeit für die Teilnehmer nimmt,
413 auch erklärt, warum das so ist, was unnötig oder unklar ist. Und ich

414 glaube, davon hätte man mehr als wenn man das irgendwie in zehn Fragen
415 abfragt. Die sowieso richtig oder falsch sind. Ich meine, oder A, B oder C.
416 Was es den Teilnehmern wiederum erleichtert, aber trotzdem, wie soll das
417 ein Beweis für irgendetwas sein? Also ich finde nicht, ich weiß es nicht.
418 Was ich weiß, es müssen ja auch nicht alle Länder machen. Das für mich
419 immer so etwas ist (...) Warum nicht? Also für mich wäre es total logisch,
420 dass auch alle EU-Länder das machen. Also alle Ausländer. (lacht) Die
421 brauchen dann zwar kein Visum, aber trotzdem irgendeine
422 Aufenthaltsbestätigung (lacht) (A: In dem Sinne, die müssen sich auch
423 integrieren) Genau. (A: weil es ist auch ein anderes Land?) Also zum
424 Beispiel, wenn ich jetzt von mir ausgehe, Serbien ist nicht in der EU,
425 wahrscheinlich braucht Serbien auch diesen Test, (...) vielleicht muss ich
426 ihn auch machen. (lacht) Und zwischen Serbien und Österreich liegt Ungarn.
427 Und jemand aus Spanien, der jetzt viel weiter entfernt wohnt und
428 wahrscheinlich auch eine andere Kultur hat, weil es südlicher ist und so
429 weiter, muss ihn dann nicht machen. Also warum müssen sie sich nicht
430 integrieren oder sind sie schon integriert? Also ich finde das wirft immer
431 eine Frage auf, warum es nicht für alle gilt. Wenn nicht für alle, sondern
432 nur für bestimmte Gruppen, frage ich mich immer warum. Also es gibt immer
433 wieder solche Sachen oder bei Studienzulassungen, Gebühren. Warum zahlen
434 Drittstaatsangehörige mehr und EU-Bürger nichts? Wenn man annehmen würde,
435 dass EU-Länder einen besseren finanziellen Hintergrund haben. (A: Welche
436 Antwort würdest du jetzt für dich auf dieses Warum? geben? Warum wird
437 dieser Unterschied zwischen EU-Bürgern und Drittstaatsangehörigen gemacht?)
438 (...) Ich weiß es nicht. Vielleicht sind die Gesetze nicht, wobei ich auch
439 glaube, dass auch in den EU-Ländern die Gesetze nicht abgestimmt sind, also
440 so ein großer Unterschied kann es ja nicht sein. (...) Ich weiß es nicht.
441 Vielleicht ist es leichter kontrollierbar. Ich will jetzt nicht annehmen,
442 dass jemand denkt, dass diese Länder weniger wert sind. (...) Ich finde es
443 traurig. Also als rationaler Mensch würde ich nie eine rationale Antwort
444 auf eine solche Frage geben, weil es für mich total unlogisch ist. Warum
445 man das macht weiß ich nicht.

446 A: Okay. Wir haben ja vorher über Integration in Deutschkursen gesprochen
447 und du hast gemeint, naja, wenn es das Ziel wäre, dann in extra Schulungen
448 oder in irgendwelchen Kursen, glaubst du, dass es überhaupt notwendig ist,
449 den Teilnehmern oder überhaupt den Zuwanderern und Zuwanderinnen diese
450 Werte, wie es ja betitelt wird, so explizit zu vermitteln? Oder würden sie
451 die auch durch ihr Leben in Österreich, durch den Alltag mitbekommen oder
452 lernen?

453 F: Also ich glaube schon, dass das viele auch durch den Alltag mitbekommen
454 würden, aber dann natürlich wiederum auch nicht alle, weil es gibt ja auch
455 (...) Wenn eine Nationalität hier in höherem Maß vertreten ist, dann sind
456 sie ja auch, also ich weiß nicht, zum Beispiel hier bei mir (...) bei den
457 türkischen Gemeinschaften gibt es Supermärkte, es gibt Organisationen,
458 manchmal sieht man keine Notwendigkeit, überhaupt Deutsch zu lernen,
459 Deutsch zu benutzen, weil man ja sowieso in seiner Gemeinschaft ist und
460 nicht viel darüber hinausgeht. Es gibt türkische Ärzte oder welche, die
461 Türkisch sprechen. Auch andere Sprachen, ich sage das nur, weil das
462 wahrscheinlich die größte Minderheit ist. Nehme ich jetzt einmal an. Weiß
463 ich nicht. (...) Und es würden wahrscheinlich nicht alle, diese Werte
464 (lacht) vermittelt bekommen. Oder einfach auch im Leben nicht in alle
465 Situationen kommen. Ich würde zum Beispiel nicht wissen, wenn ich jetzt
466 einfach nur hierhergekommen wäre, dass auch Väter in Karenz gehen können.
467 Also solche Sachen finde ich dann schon nützlich, aber, wie gesagt, man
468 kann darüber auch sprechen und so und wie die Gesetzeslage ist, aber ich
469 glaube nicht, dass man das abfragen muss. (...) Und dass das so ein
470 wichtiger Teil von einer so wichtigen Sache, wie dem Visum, ist.

471 A: Würdest du überhaupt sagen, dass Werte abprüfbar sind? (...) Ist das
472 überhaupt möglich?

473 F: Nein. Also ich glaube nicht. (...) Ich finde, das kann man nicht. (...)
474 Auch dass Werte, jeder hat andere Werte. (lacht) Für mich sind das eher
475 Informationen und Richtlinien, also Richtlinien, an die man sich halten
476 kann, nicht muss. Natürlich bei manchen Sachen wie Gewalt schon, aber da
477 nehme ich schon an, das sind Sachen, die die Leute auch wissen. Und, wie

478 gesagt, ich glaube, dass man darüber eher eine Diskussionsrunde, einen
479 Austausch über Erfahrungen und dass man vielleicht dadurch dann sieht, was
480 nicht so ist, wie es sein sollte. Aber das jetzt abzufragen. Wie gesagt, es
481 bringt ja auch nichts. Erstens geht das nicht und zweitens beweist es
482 nichts. Auch wenn das jemand mit zehn Punkten macht, heißt das nicht, dass
483 derjenige das nicht in seinem Privatleben anders macht. Und andererseits
484 finde ich, wer sagt, dass alle Österreicher das genauso machen? Ich meine,
485 dass sie diese Werte (lacht) haben oder teilen. Also ich finde, das ist
486 dann (...) (A: Würdest du sagen, das pauschaliert? Man sagt, in Österreich
487 sind alle gleich, weil alle haben irgendwie dieselben Werte?) Ja,
488 natürlich. Was nicht stimmt. Weil es sind ja nicht alle gleich. Menschen
489 sind ja nie gleich. Aber, wie gesagt, ich finde, dass man das eher als
490 Information vermitteln kann. Sachen, die vielleicht wirklich in anderen
491 Ländern anders sind, und man vielleicht nicht oder irgendwann in zehn
492 Jahren darauf kommt, wenn es zu spät ist. Solche Sachen. Aber es gibt ja eh
493 diese, ich weiß nicht, ich war nie bei einem solchen Kurs, aber diese
494 Integrationskurse, die sie zwei Tage machen, da frage ich mich, wozu ist
495 das, wenn das noch abgefragt wird. (A: Ich glaube, dass das sich das jetzt
496 eben auch wieder geändert hat. Durch die Flüchtlingswelle sind diese Werte-
497 und Orientierungskurse entstanden) Ich meine, ich war nie bei einem Kurs,
498 ich weiß nicht, wie das dort abläuft, aber ich denke mir, sie sind zwar
499 dort, vielleicht haben sie dann die Gelegenheit, ich glaube, dass es auch
500 in der Muttersprache ist, das ist die zweite Sache, ich glaube, dass wenn
501 es darum geht, dass sich die Teilnehmer zurechtfinden sollen und so weiter,
502 dass sie informiert sind, dann sollte man, wenn schon abfragen, das auch in
503 der Muttersprache abgefragt werden und nicht (...) auf Deutsch, wo es
504 vielleicht zu kompliziert ist. Also aber das ist, glaube ich, jetzt
505 nebensächlich. (A: Ja, aber dieser Gedanke ist nicht schlecht, dass wenn
506 man schon sagt, man will, dass sie das wirklich verstehen,) Also wenn das
507 die Idee dahinter ist, dass sie das irgendwie verinnerlichen, dann (...),
508 glaube ich, ist schon Deutsch für jemanden, der A1, A2 und B1, das ist ja
509 der Anfang der Mittelstufe, hat, schwer sich auch dann noch mit der

510 Fremdsprache auseinanderzusetzen, wenn es um diese Werte geht. (A: Also
511 quasi Inhalte, die eh fremd sind, auch noch auf einer anderen Sprache auf
512 niedrigem Niveau, dass da alles noch schwieriger macht?) Weil das, was
513 jemand versteht, und es ist eh AI angepasst, heißt trotzdem nicht, dass es
514 wirklich AI gerecht ist oder es sind nicht alle in AI auf demselben Level.
515 A: Würdest du jetzt persönlich Werte definieren? Oder was verstehst du
516 unter Werten?

517 F: Also ich glaube, Werte sind eher persönlich, ich glaube, jeder Mensch
518 hat andere Werte. Etwas, was einem wichtig ist, und etwas, das eine
519 Richtlinie für sein eigenes Leben ist. Natürlich gibt es Gesetze und das
520 darf man und das darf man nicht und so weiter, aber, wie gesagt, ich
521 glaube, letztendlich richtet jeder sein Leben nach seinen eigenen Werten.
522 (...) Und daher ist es auch nicht vermittelbar. Ich kann Informationen
523 austeilen, wie es ist, was erlaubt ist, was nicht erlaubt ist, was man
524 machen kann oder nicht, meinetwegen auch Vorschläge geben, wenn Fragen
525 aufkommen, aber dass ich jetzt persönlich irgendetwas als fertig gebe,
526 finde ich, ist schwer. Also mit dem Thema Werte umzugehen. Ich würde das ja
527 auch nicht als Werte bezeichnen. (A: Was würdest du eher sagen, dass in den
528 Fragenkatalogen enthalten ist?) (...) (A: Was definiert das eher?) Ich würde
529 das eher Informationen oder Richtlinien benennen. Nicht Richtlinien, nach
530 denen man sich richten muss. Ich meine, es kommt darauf an, (lacht) wenn es
531 jetzt um Väterkarenz geht oder dass alle Religionen in Österreich erlaubt
532 sind. Das finde ich auch gut zu wissen. Ich habe zum Beispiel heute meine
533 Teilnehmer einfach so gefragt, welche Religionen sind in Österreich
534 erlaubt? Und es war immer nur katholisch. (A: Okay.) Wobei wir erlauben
535 vorher schon besprochen haben. Und mir war es schon wichtig, dass sie
536 wissen, dass jeder seine Religion ausüben kann, dass es Moscheen und
537 Synagogen gibt. Solche Sachen finde ich gut, aber letztendlich, ob jemand
538 eine Religion hat oder nicht, müssen sie dann entscheiden. (A: Also das ist
539 kein Wert?) Genau. Das ist kein Wert. Das ist eine Information, die in
540 Österreich gilt, und jeder kann sich dann danach richten, und ich glaube,

541 dass diese Information dann auch klarstellt, dass man niemanden töten darf,
542 wenn er eine andere, das, finde ich, muss ich jetzt nicht erklären. (..)

543 A: Okay. Wir haben jetzt gesagt, das sind eher Informationen, Inhalte, die
544 da drinnen stehen, wenn du jetzt an die Definition von Werte von dir
545 denkst, unabhängig von dem Katalog, von der Prüfung oder Sonstiges, welche
546 Werte versuchst du oder sind dir wichtig, deinen Teilnehmenden zu
547 vermitteln, implizit durch den Unterricht? Die, die am Herzen liegen und wo
548 du sagst, die möchte ich mitgeben?

549 F: Vor allem Respekt, also dass erläutern wir auch immer am Anfang, egal
550 welche Gruppe, was für sie Respekt ist, und was ich unter Respekt verstehe.
551 Also das, finde ich, ist schon wichtig. (..) Werte, die ich versuche, also
552 Werte, die ich auch versuche zu vermitteln, sind, dass man sich nicht
553 irgendwie benachteiligt fühlen sollten, weil man Ausländer ist, dass sie
554 sich nicht einreden lassen sollen, dass sie irgendetwas nicht schaffen
555 können oder nicht können. Weil ich das nicht finde. Wahrscheinlich ist es
556 schwieriger, sagen wir einmal so, für jemanden, der auch noch nicht so gut
557 Deutsch beherrscht, aber es ist nicht unmöglich. Mir ist das wichtig, vor
558 allem weil alle Teilnehmer bei uns arbeitslos sind, dass sie nicht denken,
559 das ist, weil sie weniger wert sind oder dumm sind oder (..) weil man
560 Ausländer nicht mag. Ich meine, ich kann nicht für alle Menschen sprechen
561 (lacht), aber dass, auch wenn es schwer ist, es an ihnen liegt, wie sie
562 sich das Leben gestalten. Das ist mir wirklich wichtig und das, glaube ich,
563 vermittle ich immer wieder. Jetzt nicht mit Absicht, heute muss ich das
564 sagen, (A: Ja, ja, klar.) aber es kommt immer wieder vor. Und bei solchen
565 Fragen (..) stehe ich auch dazu, jetzt nicht weil ich selbst Ausländerin
566 bin, weil ich mich nicht so fühle, die meiste Zeit nicht, sondern weil das
567 für mich ein höchster Wert ist. Wirklich dass alle Menschen gleich sind.
568 Also gleich, nicht im Denken und Handeln, sondern einfach gleich viel wert.

569 A: Du hast jetzt gesagt, du hast explizit noch keine Wertevermittlung
570 gemacht, du hast jetzt eine Gruppe, mit der du das machen wirst. Trotzdem,
571 wenn du an deine Vorbereitung denkst, musst du dich jetzt extra auf diese
572 Wertevermittlung vorbereiten? (F: Ja.) Wenn ja, wie machst du das? Wie

573 beeinflusst jetzt diese zusätzliche Wertevermittlung deine ganze
574 Organisation, Planung, Vorbereitung?

575 F: Es nimmt sicher Zeit in Anspruch, weil ich mich darauf vorbereiten muss.
576 Ich muss die Fragen natürlich durchgehen und sehen, ob ich die Fragen
577 überhaupt beantworten kann. (lacht) Es gibt sicher Sachen, die ich nicht
578 weiß oder die ich vielleicht eigenartig finde. Ich weiß es nicht. Und ich
579 muss mir bei manchen Themen Gedanken machen, wie ich die anspreche oder wie
580 ich das rüberbringe. Mir wahrscheinlich auch Gedanken machen, ob es zu
581 irgendwelchen Diskussionen oder Konflikten kommen kann. Das ist jetzt, sage
582 ich einmal, das größte Problem. Also ich mache mir jetzt nicht so viele
583 Gedanken, aber das ist das, was sein könnte, wo es Probleme geben könnte.
584 Und vielleicht einfach, wie ich das machen kann, dass es einfach nicht zu
585 fad ist und ich sage, wir machen die Frage und die Antwort, sondern dass es
586 auch ein bisschen interessanter ist.

587 A: Okay. Und fühlst du dich für diese Wertevermittlung auch gut genug
588 ausgebildet? (...) Also fühlst du dich sicher bei dem, was du machst oder
589 (F: Nein.) würdest du dir wünschen, dass man da noch eine Fortbildung
590 machen kann?

591 F: (lacht) Ich würde mir wünschen, dass ich das nicht machen muss. (lacht)
592 (A: Okay.) Nein, weil es einfach etwas Zusätzliches ist, wo ich nicht
593 finde, dass ich dafür kompetent bin, wie gesagt. Ich kenne mich mit vielen
594 Sachen, es ist für mich vieles logisch, weil es in meinem Land vielleicht
595 nicht viel anders ist. Andere Sachen schon. Deswegen oder wenn sie mich
596 fragen, warum ist das so, müsste ich auch nachschauen. Ich weiß jetzt
597 nicht, wahrscheinlich beim Schulsystem, das gibt es sicher irgendwo,
598 einfach weil ich nicht hier in die Schule gegangen bin. Und ich finde jetzt
599 nicht, dass ich die Person bin, die richtige Ansprechperson bin, aber ich
600 werde mich natürlich dahingehend informieren, weil ich werde dann nicht den
601 Teilnehmern sagen, tja, so ist es. Aber sicher werde ich nachfragen müssen
602 oder googeln müssen. (...) Aber jetzt unbedingt eine Fortbildung machen zu
603 müssen. (lacht) Sicher wäre es nicht schlecht, aber wie gesagt, es ist
604 wiederum nicht meine Aufgabe als Deutschtrainer. Wird zwar jetzt

605 anscheinend sein, aber (A: Auf lange Sicht würdest du dir also wünschen,
606 dass dir das wieder abgenommen wird?) Ja. Also wenn, ich weiß, das geht
607 sich sicher finanziell nicht aus, aber dass jemand, wir hatten ja dieses
608 Outplacement und solche Sachen, da wäre es vielleicht angebracht, dass jede
609 Gruppe einmal eine Woche das macht oder ich weiß nicht, wie viel Zeit man
610 dafür bracht. Und vielleicht auch detailliert und nicht so, wir gehen jetzt
611 die Fragen durch.

612 F: Und in der Kollegenschaft, findet da auch schon ein Austausch über diese
613 Wertevermittlung statt?

614 F: Eigentlich nicht viel. (lacht) Also, ich glaube, jeder macht das
615 ähnlich. Dass man das so nimmt, okay, ich mache das jetzt, ich habe diesen
616 Fragenkatalog. (...) Und, (...) wie gesagt, vieles besprechen wir sowieso mit
617 diesen Themenbereichen. Jetzt nicht so explizit, wie du sagst, aber
618 trotzdem kommt das vor. Man spricht ja über die Schule, über die Erziehung
619 und vor allem dann bei höheren Niveaus dann auch wahrscheinlich noch
620 detaillierter über Sachen. Deswegen, glaube ich, dass sich die Kollegen
621 auch nicht so viele Gedanken darüber machen, weil das eh irgendwie
622 abgefragt, also abgefragt nicht, aber gemacht wird. Das, was für die
623 Teilnehmer dann wirklich wichtig ist. Und dass da so, ich weiß nicht, man
624 macht es. (...) Ich glaube jetzt nicht, dass alle denken, wow, darauf habe
625 ich mein Leben lang gewartet. (lacht) Ich wollte das schon immer
626 unterrichten. Und ich glaube auch nicht, dass man das als Unterrichten
627 ansieht, ich unterrichte jetzt Werte. Sondern ich mache einen Prüfungsteil
628 durch, (...) wo ich für Fragen gerne zur Verfügung stehe.

629 A: Du hast gesagt, du musst dich dann doch irgendwie auf die Inhalte
630 vorbereiten, weil du sagst, du kennst dich selber nicht so gut aus. Glaubst
631 du, dass du durch diese Auseinandersetzung, auch wenn es jetzt nicht
632 explizit Vermittlung ist, aber alleine durch die Auseinandersetzung mit
633 diesen Inhalten, noch mehr zur Reflexion über Werte, über was auch immer
634 angeregt wirst? (F: Dass ich mir jetzt Gedanken mache über österreichische
635 Werte?) Allgemein. Ob man es jetzt als Werte bezeichnet oder nicht, über
636 die Inhalte, womit auch immer du dich jetzt vielleicht auch mehr

637 beschäftigen musst. (F: Aber relevant für meine Teilnehmer oder relevant
638 für mich?) Auch für dich persönlich. Glaubst du dass es zu so etwas kommt,
639 wie, ja, das habe ich noch nie bedacht? Oder dass du bei gewissen Themen
640 einfach beginnst nachzudenken?

641 F: Ja, wahrscheinlich. Also bei gewissen Themen. Ich glaube, bis ich da
642 alle, wann war der Erste, der Zweite Weltkrieg? (lacht) Ich glaube, das
643 hätte ich gewusst. Aber ja sicher bei Sachen, die ich nicht gewusst habe
644 und die für dann vielleicht relevant sind oder wo ich mir denke, ist das
645 wirklich so? Also ich glaube schon, ich meine, mein Leben wird sich dadurch
646 jetzt nicht ändern, aber sicher werde ich über ein paar Sachen nachdenken.
647 Also nehme ich jetzt einmal an.

648 A: Wir haben das vorher schon einmal kurz angesprochen beziehungsweise du
649 hast das von selbst schon angesprochen, hast du schon eine Vorstellung, wie
650 du die Deutschvermittlung mit den Werten verbinden wirst?

651 F: (...) Naja, ich werde das, es ist ja in Bereiche geteilt, also man kann
652 sowieso sehr viel darüber sprechen, ich habe ja eine B1-Gruppe, die beim
653 Sprechen auch okay ist. Und das auch einfach nutzen, dass die Teilnehmer
654 auch ihre Erfahrungen zu dem Thema oder was sie darüber denken, nutzen.
655 Wenn irgendeine Formulierung interessant ist, werde ich vielleicht auch ein
656 bisschen die Grammatik beobachten. Also solche Sachen. (...) Oder sie
657 einfach einmal probieren lassen und dann schauen, was war schwer, warum
658 haben sie das so und es ist so. Also, ich glaube, es wird sich auch
659 ergeben. Also eher Sprechen, aber dann doch auch ein bisschen Grammatik
660 oder Wortschatz. Dass sie auch die Wörter verinnerlichen und dadurch auch
661 wiederholen. Ich werde mir noch etwas überlegen.

662 A: Glaubst du, dass es dann aber schon einen Unterschied macht, ob du das
663 jetzt in einem A1-, A2- oder B1-Kurs machst?

664 F: Ja, auf jeden Fall. Ich meine, bei B1 kommt es auf die Gruppe an, aber
665 da hat man dann sicher mehr Möglichkeiten und auch mehr Gesprächsstoff. In
666 A1, glaube ich, ist es schwer, das auf einem Diskussionsniveau zu machen.
667 Da würde es, glaube ich, eher um Wortschatz gehen. Vielleicht auch ein paar
668 Grammatikübungen.

669 Okay. Gut. Du hast ja schon vorher angesprochen, dass du es sinnvoller
670 fändest, wenn diese ganzen Informationen in der Erstsprache vermittelt oder
671 gegeben werden würden. Könntest du dir vorstellen, dass du bei der
672 Wertevermittlung aufgrund von Verständnisschwierigkeiten oder dass sie das
673 besser mitnehmen können, im Kurs auf die Erstsprachen zurückgreifst? Dass
674 du sie diskutieren lässt, wenn gleiche Sprachen vorhanden sind? (F: Also
675 untereinander? Ja. (F: Ich dachte, ich jetzt.) Nein, nein. Ich meine, du
676 hast sicher einen Vorteil, weil du Sprachen sprichst, die bei uns vorhanden
677 sind, aber eher dass man sagt, damit sie sich gegenseitig helfen können.
678 F: Ja. Also ich habe generell nichts dagegen, wenn sie sich helfen, also
679 jetzt nicht minutenlang in ihrer Muttersprache sprechen. Also wenn sie ein
680 Wort übersetzen oder einen Satz. Aber ich würde sie jetzt nicht in ihrer
681 Sprache diskutieren lassen. Dass jetzt zwei Personen und ich nichts
682 verstehe und es dann zu Konflikten kommen würde. Dass man jetzt irgendetwas
683 übersetzt oder den Satz, das hört man dann ja von der Länge, ob es passt,
684 aber ich würde es wirklich kurz halten. Es würde sicher helfen, das stört
685 mich nicht, aber wie gesagt, Diskussionen in der Muttersprache, die ich
686 nicht kann, finde ich nicht gut. Dafür wäre dann jemand da, wenn es in der
687 Muttersprache vermittelt werden würde, dann könnte man das so machen, aber
688 ich würde das nicht machen.

689 Okay. Gut. Und würdest du jetzt trotzdem sagen, dass die Deutschvermittlung
690 durch die zusätzliche Vermittlung dieser Inhalte in Zukunft benachteiligt
691 sein wird?

692 F: (...) Ja, schon. Einfach weil die Zeit knapper wird, glaube ich. Weil
693 erstens musst du einmal Deutsch unterrichten, zweitens auf die Prüfung
694 vorbereiten, also den Sprachteil, sagen wir so, und dadurch verringert sich
695 die Zeit überhaupt. Vor allem, wenn es dann wirklich für die Prüfung
696 relevant wird, glaube ich, muss man dann noch mehr Zeit dafür einplanen als
697 jetzt, wo wir das machen. Natürlich kann man das auch zum Sprachenlernen
698 nutzen, aber ich glaube dann doch nicht, dass es sich ausgleicht. Also dass
699 schon ein bisschen etwas an Zeit verloren geht.

700 A: Inwiefern fühlst du dich jetzt durch diese neuen Rahmenbedingungen, die
701 durch diese neue Prüfung gegeben sind, eingeschränkt?

702 F: Ja, ich fühle mich schon zeitlich eingeschränkt. Es ist ja, ich weiß
703 nicht, ob es dadurch ist, aber wir haben ja jetzt zwei Wochen länger oder
704 drei, ich weiß es nicht, zumindest die B1 und B2 (A: Ja, ich glaube die B1-
705 Kurse), was es dann wieder ein bisschen erleichtert. Aber trotzdem man hat
706 das Gefühl, das muss ich noch machen. Man will es dann auch hinter sich
707 haben, damit man sich wieder auf, sagen wir einmal, die wesentlichen Sachen
708 oder das, was man selbst mag und will, konzentrieren kann. Also es ist
709 schon, es fühlt sich (...) an wie etwas, das man zusätzlich machen muss. Was
710 nicht unbedingt so, also nicht ein Teil vom Deutschunterricht, sondern
711 etwas Zusätzliches. So wie Kulturtechnik, Berufsorientierung und so etwas.

712 A: Und allgemein, wie zufrieden bist du aktuell unter den gegebenen
713 Bedingungen mit deiner Tätigkeit als Deutschtrainer_in?

714 F: Naja, ich weiß es nicht, ich muss erst einmal unterrichten, um zu
715 schauen, ob es mich wirklich stört und beeinflusst. Das habe ich noch
716 nicht. Momentan stelle ich mir das nicht so schlimm vor, weil ich das, wie
717 gesagt, so machen werde, wie ich finde, dass es passt. Dass ich es auch
718 nutzen kann, weil ich mir denke, was du machen musst ist eine Vorgabe und
719 du musst das Beste daraus machen. Und damit kann ich gut leben. (A: Okay.)

720 Aber ob es mich im Endeffekt nerven oder stören wird oder ob ich da andere
721 Gefühle entwickle, weiß ich nicht, weil es schon etwas Zusätzliches ist,
722 was nicht hätte sein müssen. Sagen wir einmal so.

723 A: Inwiefern kannst du dir vorstellen, dass jetzt Kollegen und Kolleginnen
724 durchaus sagen, dieser Werteteil ist etwas, das mich stört, oder ich stehe
725 diesem kritisch gegenüber, dass sie so weit gehen, ich mag den Job nicht
726 mehr machen, wenn ich diese Rolle sozusagen übernehmen muss?

727 F: Ja, also ich glaube schon, dass es genug Trainer gibt, die so denken
728 oder die sich so fühlen oder dass das aufkommen kann.

729 A: Okay. Und glaubst du, dass, wenn das jetzt mehrere oder viele machen
730 würden, es gibt ja auch diverse Proteste und Kritiken, die dem ganzen

731 gegenüber geäußert worden sind und werden, dass das eine Chance hat, daran
732 wieder etwas zu ändern oder zu mildern oder rückgängig zu machen?

733 F: Ich glaube leider nicht. (..) Ich glaube schon, dass es sich ändern
734 wird, aber nicht deswegen, weil ich glaube, es ist ja eine Regierungssache
735 und ich glaube, die machen einfach das, was für sie (lacht) irgendwie
736 Vorteile bringt, was auch immer. Und ich glaube, generell, nicht diese
737 Regierung, ich habe generell so die Meinung über Regierungen, egal wer an
738 der Macht ist, dass man immer den eigenen Vorteil im Sinn hat und dass es
739 eigentlich total egal ist, wer unzufrieden ist und wen das stört. Also wenn
740 ich das so in meinem Heimatland sehe, es hat sich nie etwas geändert.

741 Natürlich heißt das nicht, dass man nichts machen soll. Man soll ja zeigen,
742 dass man unzufrieden ist. Aber persönlich glaube ich nicht, dass das das
743 dann ändern wird. (..) Ich glaube aber schon, dass es sich irgendwann
744 ändern wird, ich hoffe es, weil immer irgendetwas Neues kommen muss. Und
745 irgendwann ist das nicht mehr interessant, sondern etwas anderes, aber
746 natürlich, die Zeit, die es da ist, betrifft es viele. Aber (..) dass sich
747 das dadurch ändert, glaube ich leider nicht. Es wäre schön, aber dann,
748 glaube ich, würden sich viele Sachen ändern. Also viele Sachen ändern, wenn
749 man das machen würde. (..) Heißt aber nicht, dass man es nicht tun sollte.

750 A: Okay. Gut. Gehen wir jetzt zu den Lehrmaterialien. Diese Fragenkataloge
751 sind ja jetzt auch mehr oder weniger als Lehrmaterial eingesetzt.

752 Allgemein, Deutschvermittlung, Wertevermittlung, ganz egal, wie kritisch
753 gehst du mit Materialien um?

754 F: Ja schon kritisch. Also ich meine, ich benutze das Buch, das ja Vorgabe
755 ist, sagen wir einmal so, aber ich schaue mir schon in jeder Lektion an,
756 was ich daraus benutzen kann, wenn jetzt ein Thema Vorgabe ist, heißt das
757 ja nicht, dass ich das nicht irgendwie anders oder durch ein anderes Buch
758 oder andere Materialien benutzen kann, wenn ich das dort interessanter oder
759 spannender finde. Natürlich fehlt mir oft die Zeit, dass ich jedes Thema so
760 behandle, aber ich schaue es mir schon an, wenn mir jetzt etwas nicht
761 gefällt oder wenn ich finde, dass das den Teilnehmern nichts bringt, dass
762 ich dann etwas anderes mache zu dem Thema oder Themenbereich. Oder die

763 Grammatikteile, die du für die Prüfung machen musst, kann man ja gestalten
764 wie man will.

765 A: Gibt es da irgendwelche Kriterien, die du jetzt nennen könntest? Wo du
766 sagen könntest, wenn das der Fall ist, dann nehme ich es nicht, oder ich
767 suche Materialien aus, die das und das haben?

768 A: Wenn es jetzt ein veraltetes Thema ist, das niemanden interessiert, das
769 auch total langweilig ist, oder auch nicht (...) dem Wortschatz entsprechend
770 ist, sagen wir einmal so, und zu schwer ist, dann suche ich schon. Es hängt
771 ja auch von der Gruppe ab. Wie du vorher gesagt hast, die Interessen der
772 Gruppe, da kann man auch einen anderen Text suchen, einen Lesetext oder man
773 kann viele Aktivitäten machen. Also natürlich, meiner Meinung nach, muss es
774 eine Kombination von allem sein. Das gefällt mir und ich wende es auch an.
775 Also ich habe keine Probleme damit, dass wir Übungen machen und danach
776 vielleicht ein Spiel. Ich werde sicher nicht drei Stunden Spiele spielen
777 oder drei Stunden lang lesen. Also dass ich ihnen einen Text gebe und sie
778 suchen die Grammatik. (lacht) Von allem ein bisschen und, wie gesagt, auch
779 wenn ich sehe, natürlich manchmal, vor allem bei den Aktivitäten und
780 Spielen, probiere ich etwas und dann sehe ich erst, das hat nicht so
781 funktioniert oder dass es die Teilnehmer mehr verwirrt als dass es ihnen
782 hilft. Bei der nächsten Gruppe funktioniert es aber gut. Also es ist immer
783 so, man muss es einmal probieren, aber nach einer Zeit kann man, glaube
784 ich, selbst schon ein bisschen abschätzen, was können sie verstehen, was
785 ist nicht so toll. Ich weiß nicht, es ist auch, wie man das verkörpert. Es
786 war einmal bei der Alphabetisierung ein Beispiel, dass es immer nur darauf
787 ankommt, wie man etwas verkauft, was ja schon, also wenn mir etwas peinlich
788 ist, dann wird es auch den Teilnehmern peinlich sein, aber dann hieß es so,
789 da war eine Gruppe von Männern über fünfzig, die Langzeitarbeitslose und
790 Alkoholiker waren und dann hat man ihnen aber Plüschtiere mitgebracht, und
791 sie waren Analphabeten, und die haben sich einfach mit den Plüschtieren
792 unterhalten, gespielt und zwar eine Stunde lang. Also (...) vielleicht hat
793 das wirklich funktioniert, aber so etwas würde ich nicht verkörpern können.
794 (lacht) Und dann, glaube ich, kann man das selbst einschätzen, wie die

795 Gruppe ist und was da funktionieren kann und was nicht. Ich finde es sollte
796 eine Abwechslung sein.

797 A: Und noch einmal, weil du angesprochen hast, zusätzliche Texte, zum
798 Lesen, Hören, was auch immer, bist du da eher auf der Seite authentische
799 Materialien oder lieber andere Lehrwerke oder Zusatzmaterialien aus dem
800 Internet? Was verwendest du? Gibt es da etwas, das du lieber verwendest?

801 F: Nein, eigentlich gibt es nichts, was ich lieber verwende. Ich muss den
802 Text selbst passend finden. Manchmal finde ich, dass ein Buch passender
803 ist. Ich finde, bei Büchern hat man oft, dass es aufgearbeitet ist, dass
804 man danach auch grammatikalische Übungen hat oder Wortschatzübungen, was
805 man oft bei authentischen Texten oder Texten aus dem Internet natürlich
806 selber vorbereiten muss. Oder es oft einfach dem Wortschatz nicht
807 entspricht, zwar dem Thema, aber nicht dem Wortschatz, dann dem Wortschatz,
808 aber nicht der Grammatik. Da hat sich beim Buch schon jemand Gedanken
809 gemacht. Ob es jetzt gut war, ist eine andere Frage. Dann muss man wieder
810 schauen. Aber ich finde, ich schaue, wenn ich Zeit habe, gerne alleine nach
811 Texten, oder, ich weiß nicht, für niedrige Niveaus schreibe ich auch Texte.
812 Wenn ich weiß, bei A0 hat man ja viel Zeit, welchen Wortschatz wir gemacht
813 haben, so dass jeder auch ein bisschen das Gefühl hat, dass er auch einen
814 Text gelesen hat oder so. Dass er zusammenhängende Sätze, also da nehme ich
815 mir schon die Zeit. Das kann ich natürlich nicht jeden Tag machen. Aber ab
816 und zu. Also ich bin da (..) immer offen für andere Sachen, für andere
817 Bücher, meinetwegen auch authentische Texte, Internet, selbst etwas zu
818 machen. Wie gesagt, solange ich das dann passend finde und der Gruppe
819 gerecht.

820 A: Und wenn du jetzt an die Wertevermittlung, die bei dir ja quasi vor der
821 Tür steht und bald losgeht, denkst, wirst du da auch zusätzliche
822 Materialien verwenden? Also es gibt ja Materialien vom ÖIF, das
823 Sprachportal, wo man sich Dokumente herunterladen kann, es gibt andere
824 Dokumente mit Texten zum Lesen, die dazu passend sind. Kannst du dir
825 vorstellen, dass du da noch zusätzliche Dinge verwendest? Im Buch sind ja
826 jetzt auch Werte-Seiten. (F: Ich habe aber noch das alte Buch.) Du hast

827 noch das alte Buch? (F: Das neue Buch ist nicht angekommen.) Ja, aber
828 Zugang gibt es ja, glaube ich, im Trainerordner. (F: Ja.) (...) Hast du dir
829 da schon Gedanken gemacht?

830 F: Weiß ich nicht. Ich muss mir anschauen, wie sich das zeitlich ausgeht.
831 (...) Wie gesagt, wenn man die Texte oder die anderen Sachen, vielleicht
832 Lückentexte oder etwas, das ein bisschen interessanter ist, benutzen kann,
833 auch für sprachliche Inhalte, gerne, aber dass ich das zusätzlich mache,
834 damit sie noch mehr Informationen bekommen, glaube ich nicht, weil mir
835 einfach die Zeit fehlt. Und, wie gesagt, dafür fühle ich mich jetzt auch
836 nicht dafür, (...) wie soll ich sagen, verantwortlich, einfach (A:
837 zuständig?) Ja, zuständig. Also ich werde das natürlich alles mit ihnen
838 durchgehen. (...) Alles erläutern und alle Fragen beantworten. Und wenn es
839 etwas Interessantes ist, ich weiß es nicht, ich muss es mir anschauen,
840 ehrlich gesagt, werde ich es auch benutzen, aber dass ich jetzt alles mache
841 oder noch mehr Zeit investiere. Ich habe die Zeit einfach nicht. (lacht)
842 Und, wie gesagt, ich finde, anderes hat da mehr Priorität.

843 A: Und so allgemein zu diesen ÖIF-Materialien, hast du mit diesen schon
844 einmal gearbeitet? Weil du Kulturtechnik und so angesprochen hast.

845 F: (...) Warte kurz, ob das ÖIF ist? Ja. Bei der Kulturtechnik oder auch
846 nicht. Wir haben ja dieses, Landeskunde heißt das, glaube ich, dieses
847 Skriptum oder so (...) Ich würde jetzt nicht, sagen, dass das da so um die
848 Werte (lacht) ging. Ich habe mir eher so das herausgenommen, was ich
849 interessant fand, zum Beispiel die Wegbeschreibungen, und dann als Hörtext
850 und Lückentext. Also das, was ich finde, das auch interessant ist. Und es
851 war eher wieder auf die Sprache ausgelegt als jetzt. Ich meine, ich habe
852 Teilnehmer, die dreißig Jahre hier wohnen und dass ich ihnen jetzt erkläre,
853 wie eine E-Card funktioniert. Wenn ich jetzt merke, es ist eine Gruppe, in
854 der alle erst seit kurzem hier sind, weiß ich nicht, ob sie wissen, was die
855 E-Card-Nummer ist, einfach weil sie das gebrauchen können. Aber ich gehe da
856 jetzt nicht alles durch. Wie gesagt, ich schaue mir an, was interessant
857 ist, und was die Gruppe interessieren könnte. Aber ich habe einige Seiten
858 schon benutzt. Nur nicht das Ganze. Das Ganze noch nicht.

859 A: Und du hast vorhin schon gesagt, du wirst die Fragen mit ihnen
860 durchgehen und auch schauen, ob irgendwelche Diskussionen entstehen und so
861 weiter. Wie wirst du dann den Fragenkatalog oder die Fragen einsetzen?
862 Sagst du, du machst das dann je nach Lektion, was zum Thema passt, oder
863 einen Tag in der Woche und da machen wir dann die Werte oder machst du es
864 erst kurz vor der Prüfung? Wie glaubst du, wirst du das gestalten?

865 F: Also ich werde es nicht kurz vor der Prüfung machen. Ich werde es
866 wahrscheinlich wöchentlich oder alle zwei Wochen, ich schaue es mir einmal
867 an (Blättern im Katalog B1), ich glaube, es geht sich in drei, vier Tagen
868 aus. (...) Sieben (...) Bereiche (Pause) Gibt es auch ein
869 Inhaltsverzeichnis? (Pause) Ah, ja. Und je nach Fragen, also ich glaube,
870 das geht sich schon in drei, vier Tagen aus. (...) Also von den Fragen her,
871 dass man das abklärt. Ja, ich werde schon versuchen, dass es so ist, wenn
872 wir ein bestimmtes Thema machen, dass wir das dann auch machen. Vielleicht
873 kommen einige Themen ganz spät, die werde ich dann vorziehen. Also ich
874 werde das jetzt nicht kurz vor der Prüfung machen, weil, wie gesagt, da hat
875 keiner mehr wirklich, ist keiner im Unterricht mehr auffassungsfähig. (...)
876 Aber ich werde das in einigen Tagen, also nicht hintereinander in einer
877 Woche, sondern dann, wenn es passend ist, können wir bestimmte Themen
878 besprechen. (A: Okay.) Einen Tag. (A: Also wenn es jetzt um die Zeitfrage
879 geht, werden das so maximal zwei, drei Tage so gesamt gesehen willst du dem
880 vom Kurs widmen, sozusagen?) Ja, also vier vielleicht. Je nachdem, ich weiß
881 nicht, wie schnell sie das, oder wie die Diskussionen entstehen, ich werde
882 das alles durchgehen. Das ist jetzt meine Einschätzung, manche Themen sind
883 ja kurz, da werde ich jetzt nicht einen Tag opfern, aber (...) so schon.

884 A: Okay. Ich meine, du kennst die Kataloge jetzt noch nicht ganz genau,
885 aber wenn du sie jetzt so durchblätterst, wie findest du die Auswahl der
886 Themen und die Inhalte, die darin vorkommen, die da jetzt als Werte- und
887 Orientierungswissen dargestellt werden? (...) Sagst du, das ist am ersten
888 Blick relevant, fehlt etwas, sagst du es ist überflüssig oder
889 selbstverständlich, dass das die Teilnehmer wissen?

890 F: (...) Naja, also Wohnen und Nachbarschaft, glaube ich schon, dass das
891 Leute wissen, weil sie auch hier wohnen und Nachbarn haben. Wie gesagt, die
892 meisten sind ja schon jahrelang da. Es ist wirklich selten jemand, der ein,
893 zwei Monate da ist oder so. (...) Bildung und Sprache ist sicher interessant
894 oder allgemeines Wissen, ich weiß jetzt nicht, was die unter allgemeines
895 Wissen verstehen, (...) (A: Ich meine, das ist jetzt B1, im Groben sind die
896 Themen überall gleich, außer eben bei B1, da ist dieses allgemeine Wissen
897 noch zusätzlich, wo dann das mit Erstem und Zweitem Weltkrieg kommt.) Aber
898 Arbeitswelt und Wirtschaft ist in unserem Kontext wichtig. Gesundheit finde
899 ich auch nicht schlecht, weil (...) ich glaube, sie wissen oft nicht alle,
900 und das Gesundheitssystem ist wirklich anders als in den meisten Ländern,
901 was man für Vorteile hat. Da darf man ruhig aufklären, aber so Prinzipien
902 des Zusammenlebens, okay vielleicht diese rechtlichen Richtlinien. (A:
903 Würdest du jetzt sagen, weil du Wohnen, Nachbarschaft, Gesundheit,
904 Arbeitswelt angesprochen hast, sind das Themen, die jetzt neu dazukommen
905 oder würdest du sagen, dass hat man vorher auch schon in gewisser Weise)
906 Ich glaube schon, (A: vermittelt?) dass wir das schon hatten. Also ich
907 glaube, wir hatten das schon in den Büchern. Es sind ja eigentlich die
908 Themen, vielleicht nicht so der Titel, aber es sind schon Themen, die man
909 behandelt. Nur, wie gesagt, ich glaube, nicht so explizit. Das ist jetzt so
910 und das ist so, sondern durch die Texte und da entwickeln sich auch
911 Diskussionen und Fragen. Natürlich gibt es da vielleicht nützliche
912 Informationen, die sie da zusätzlich, auf die man vielleicht im
913 Deutschunterricht nicht kommt, was man jetzt vielleicht erwähnen sollte.
914 Also mir fällt es nicht immer ein, weil ich nicht weiß, oder ich setze
915 vielleicht immer voraus, dass die Teilnehmer das wissen. Aber ich finde das
916 jetzt nicht so neu. (...) (A: Findest du diese zusätzlichen Informationen
917 notwendig?) Nein, vor allem nicht als Teil eines Prüfungssystems. Also da
918 finde ich das nicht. Wie gesagt, als eine Information irgendwo, ja, aber
919 notwendig, glaube ich nicht.
920 A: Und du hast ja am Anfang schon einmal das Antwortformat angesprochen,
921 von wegen richtig, falsch, A, B, C, was hältst du von diesem Format?

922 F: Naja, es ist für die Teilnehmer sicher leichter als dass sie in der
923 deutschen Sprache Sätze schreiben sollen, wenn wir jetzt A1 nehmen, auch
924 B1. Aber andererseits, wie gesagt, ich finde es nicht (..), es ist kein
925 relevanter Nachweis, dass man das verinnerlicht hat. Weil, ich meine, wenn
926 ich drei Optionen habe, dann gibt es ja dreiunddreißig Prozent
927 Wahrscheinlichkeit, dass ich es richtig habe, oder falsch, richtig, ich
928 mache irgendwo ein Kreuzchen und muss mir die Fragen nicht einmal
929 angeschaut haben. Ich sage ja nur. (lacht) Kann man jetzt, weiß ich nicht,
930 ich würde jetzt nicht sagen, dass das irgendwer. Es macht für mich einfach
931 keinen Sinn, dass das so wichtig ist, dass es so einen Teil einnimmt bei
932 einer Sprachprüfung und das für das Visum ist und dann so gestellt ist,
933 dass man eigentlich mit Glück durchkommen kann oder nicht durchkommen kann.
934 Also da finde ich dann den Glücksfaktor sehr groß. Also irgendwie passt das
935 nicht.

936 A: Wenn du dir jetzt noch einmal ein paar Fragen durchschaust, vor allem
937 diese mit A, B, C Antworten. (..) Wenn du dir diese Antworten anschaust,
938 was denkst du dir dann dabei? Oder wie wird dadurch auch die Zielgruppe
939 dargestellt? Weil es ist ja oft so, dass zwei Antworten eigentlich
940 teilweise so abwegig sind, sage ich jetzt einmal (F: Du meinst, dass es
941 logisch ist, dass es die dritte ist?) Naja, das sind manche Meinungen, die
942 man dazu hört. Findest du auch, dass es teilweise nicht so um Wissen geht,
943 und selbst wenn man es nicht weiß schlussfolgern kann? (F: Ja.) Und was
944 sagt das oder was kann man dann in Bezug auf die Zielgruppe folgern? Was
945 folgerst du daraus? Folgerst du da überhaupt etwas heraus?

946 F: Naja, ich habe es mir jetzt nur so, also die Fragen nicht generell
947 durchgelesen, aber wenn es so ist, dass die eine Frage logisch ist und das
948 andere nicht, ich würde jetzt nicht auf eine bestimmte Zielgruppe etwas
949 schließen, dass damit etwas besagt werden soll, ich glaube, soweit denken
950 die, die das gemacht haben, nicht, aber ich glaube nur, dass das einfach
951 zeigt, wie irrational das ist, weil wenn es schon so gestellt ist, dann ist
952 es ja auch keine Aufklärung mehr, weil wenn es so logisch ist, dann braucht
953 man es ja auch nicht. Also ich finde jetzt nicht, dass das, sagen wir

954 einmal so, (lacht) (...) die Intelligenz der Leute unterschätzt, aber
955 natürlich gibt es auch Leute, die trotz der Einfachheit der Frage, es nicht
956 wissen würden und sich nicht dafür interessieren, aber das ist dann von
957 Mensch zu Mensch anders. Aber ich glaube, dass das Ganze, so wie es
958 aufgebaut ist, nur zeigt, wie unwichtig es ist für etwas, das so wichtig
959 ist.

960 A: Ja. Und könntest du dir auch vorstellen, dass es dann teilweise, sagen
961 wir jetzt einmal jemand besteht diese Prüfung nicht, nicht daran liegt,
962 dass er diese Werte oder sonstigen Inhalte, die da dargestellt werden,
963 nicht weiß, sondern weil er einfach die Frage nicht verstanden hat? (...)
964 Oder es sind ja dann oft Varianten derselben Frage drinnen, wo dreimal
965 dasselbe ist nur anders gestellt.

966 F: Ja, auf jeden Fall denke ich das. Es sind ja auch manche Fragen viel
967 länger als die Antworten, also richtig, falsch oder dann die Antworten viel
968 länger als die Fragen. Also total unproportional. Und ich glaube, dass das
969 sicher verwirren kann, vor allem wenn sich die richtige und die falsche
970 Antwort durch ein Wort unterscheiden, finde ich das sehr verwirrend für
971 jemanden, dessen Sprachvermögen noch nicht so weit ist. Selbst die Leute,
972 die gut sind, man überliest das einfach oder man denkt, ah, man weiß eh
973 schon. Also ich finde, das ist so wie eine absichtliche Falle. Ich meine,
974 ich habe mir die Fragen nicht angeschaut, aber es gibt ja bei vielen Tests,
975 auch bei den Sprachtests, beim Leseverstehen oder so, dass dann wirklich
976 zwei, wo du dir auch wirklich denkst, wo ist der Unterschied? Also dass die
977 Antworten so formuliert sind, dass sie auch fast gleich sind, und man dann
978 wirklich oft, und dann machst du es falsch. Nicht weil du es nicht weißt.
979 Deswegen finde ich ja auch, dass es, wenn überhaupt, in der Muttersprache
980 abgefragt werden soll. (...) Weil dann ist es ein Leseverstehen. (...) Und da
981 gibt es, glaube ich, adäquatere.

982 A: Und, um das mit dem Fragenkatalog jetzt abzuschließen, wenn du jetzt so
983 ganz zufällig durchschaust und ein paar Sachen liest, fällt dir dann
984 irgendein Thema, irgendeine Frage auf, wo du sagst, da könnte es irgendwie

985 zu Diskussionen kommen oder das wird vielleicht mehr Aufmerksamkeit erregen
986 als manches andere?

987 F: Ja, ich glaube, da habe ich zufällig, als ich das da vorhin durchgelesen
988 habe, das mit dem darf ein Mann mit einem Mann Sex haben? (...) Ob man das
989 gesetzlich darf. Also ich glaube, dass das für viele schockierend ist.
990 (lacht) Und dass da auch wirklich Diskussionen entstehen können. (...)
991 Worauf ich, ehrlich gesagt, keine Lust habe. (lacht) (...) Nein. Also ich
992 finde es schon wichtig, dass man das weiß, dass es das gibt oder dass das
993 erlaubt ist, dass jeder Mensch trotzdem gleich ist, dass es einfach etwas
994 Normales ist, nur ich finde, nur weil ich es sage, wird es für die Leute,
995 die das nicht verstehen oder nachvollziehen können, können trotzdem nicht
996 auf einmal, aha, in Österreich ist das jetzt so, also das muss ich jetzt
997 toll oder gut finden. Natürlich müssen sie es nicht toll finden, aber sie
998 müssen es akzeptieren. Ich meine, ja. Aber ich finde, weil solche Fragen im
999 Deutschunterricht stattfinden, einfach zu Diskussionen führen können, das
1000 dann viel Zeit vom Wesentlichen, wie gesagt, Diskussionen sollten bei einer
1001 anderen Gelegenheit stattfinden, Diskussionen, ich meine, negative
1002 Diskussionen. Also ich glaube, da könnte es schon Probleme geben. (...)
1003 Überhaupt, weil wenn da jemand etwas dazusagt, wird das dann ein
1004 Durcheinander. (...) Und es sind viele Fragen, die ich mir hier
1005 durchgeschaut habe, es ist immer bezogen auf Männer und Frauen, immer eher
1006 dieses Gleichberechtigungsthema, (...) was sicher als Information nicht
1007 schlecht ist. Ich glaube, dass das Leute auch wissen, ob sie es machen, ist
1008 etwas anderes. Aber die Frage, ob das Österreicher machen, ist auch etwas
1009 anderes. (...) Also das meine ich, warum? Nur weil man aus einer anderen
1010 Kultur ist, heißt das nicht, dass es hier überall so ist. (A: Wir haben ja
1011 vorher, also du hast es angesprochen, diese Frage, was ist höflich?) Bei
1012 den Nachbarn. (Also ich grüße meine Nachbarn, wenn wir uns im Stiegenhaus
1013 treffen. Ich grüße nur die Männer im Haus. Ich gehe einfach weiter.
1014 Nachbarinnen und Nachbarn grüßt man nicht.) (lacht) (...) (A: Ich meine, die
1015 Antwort ist auch hier wieder mehr oder weniger aufgelegt, aber ist es
1016 tatsächlich so?) Dass man jeden grüßt? (A: Ja, nur weil es da steht, machen

1017 es alle. Also dass wirklich jeder Österreicher seinen Nachbarn grüßt.)
1018 Glaube ich nicht. Also es ist nicht so. Vielleicht wäre das höflich, ja.
1019 Die Frage ist ja auch, was ist höflich= Muss man dann auch zur Verteidigung
1020 sagen, aber es machen nicht alle Leute, nur weil es höflich ist. Dann sage
1021 ich, sie müssen es auch nicht machen, weil die Österreicher machen es auch
1022 nicht. (A: Wirst du das dann so mit ihnen diskutieren? Dass du sagst, okay,
1023 wir kreuzen das jetzt an, aber trotzdem Beispiele aus deiner Erfahrung
1024 bringen?) Ja, schon. (A: Dass mit ihnen diskutieren und vielleicht ein
1025 bisschen abwägen?) Ja. Sicher. Also ich werde jetzt nicht sagen, das ist
1026 höflich und das müssen alle machen. Das macht man hier so. Das ist ja
1027 genauso wie wenn ich sagen würde, alle Österreicher fahren Ski. (A: Oder
1028 Frauen und Männer in Österreich sind gleichberechtigt.) Genau. (A: Solche
1029 Dinge.) Ich meine, eines ist eine Theorie und eine Idee, aber die Realität
1030 ist ja anders. Und ich weiß nicht, als ob es nicht einen Mann in Österreich
1031 geben würde, der seine Frau geschlagen hätte. Ich meine jetzt nicht nur in
1032 Österreich, oder in einem anderen Land, ich glaube, die Problematik ist
1033 überall die gleiche. Natürlich in welchem Maß ist eine andere Sache, aber
1034 trotzdem, ich finde, man kann nicht voraussetzen, nur weil jemand aus
1035 diesem Land ist, dass er das macht. Das ist dann wieder und vor allem, dass
1036 ich das jetzt so annehme. Deswegen würde ich das auch immer aus meiner
1037 Erfahrung sehen und so sollte es sein. Oder das ist das Ideal, wenn ich
1038 jetzt über Gleichberechtigung spreche, würde ich schon sagen, was das
1039 bedeutet und warum das gut ist und so weiter, aber natürlich sage ich auch
1040 immer, das ist die Theorie und in der Praxis ist es nicht so und es ist
1041 auch nicht in Österreich so in allen Bereichen. Sicher besser als
1042 vielleicht irgendwo anders, aber nicht perfekt. Und es halten sich nicht
1043 alle daran. Und ich finde, das sollten sie auch wissen. Sie leben ja da.
1044 Solche Sachen werde ich immer besprechen.
1045 A: Gut. Gibt es noch irgendetwas, das wir vergessen haben, das du noch
1046 gerne ansprechen möchtest? Oder wo du sagst, das liegt mir jetzt zu der
1047 ganzen Thematik noch am Herzen?

1048 F: Hast du einen Tipp, wie ich das mit Mann und Mann, Sex erklären soll?
1049 (lacht)
1050 A: (lacht) Nein, eigentlich nicht, weil ich bin gerade nicht in der
1051 Situation, dass ich B1 unterrichte. (F: Das ist nur bei B1?) Ja, das ist
1052 nur bei B1. Also diese Frage gibt es wirklich nur bei B1, weil ich habe es
1053 mir ja auch schon durchgeschaut und war recht froh, wie ich erfahren habe,
1054 dass ich das jetzt nicht explizit ansprechen muss. (lacht) (F: lacht) Ja,
1055 das ist auch eine Frage, wo ich schon ein Fragezeichen und Rufzeichen
1056 hätte. (F: Ich sehe es jetzt da, Frau und Frau, Frau darf nicht, Mann darf
1057 nicht) Aber sonst müsstest du diejenigen, die gerade B1 schon haben,
1058 fragen, ob sie das schon gemacht haben. (F: Ich werde mich wirklich
1059 erkundigen. Ich meine, mir sind Sachen nicht peinlich. Also das ist so.
1060 Aber) Nein, aber eben, wie du auch vorher gemeint hast, es ist dann
1061 vielleicht ein unnötiger Zeitverlust, weil dann irgendeine Diskussion
1062 entsteht, die dann auch zum Sprachlichen nicht mehr viel beiträgt. (F: Und
1063 vielleicht fängt dann auch die Diskussion in der Muttersprache an, zum
1064 Beispiel. Aber wenn nicht, dann zeige ich Bilder. (lacht) Dann muss ich
1065 nicht sprechen.) Aber dann auf jeden Fall zuerst auf Mute gehen, wenn du
1066 solche Dinge eingibst. (F: Zensiert. Mit Pünktchen.) Okay. Also soweit
1067 nichts mehr, (F: Nein.) das dir noch dazu einfällt?
1068 A: Dann noch als Abschlussfrage, was wünschst du dir für die Zukunft? (..
1069 Nahe, mittlere, ferne Zukunft? (F: Im Deutschunterricht?) Jegliche Dinge,
1070 die dir am Herzen liegen. Schütte dein Herz aus.
1071 F: (..) Ich wünsche mir mehr Vor- und Nachbereitungszeit. Nein, das ist
1072 jetzt auf den Deutschunterricht bezogen. Weil es einfach wirklich viel
1073 Hausarbeit ist, die ich eigentlich auch gerne mache. Aber es geht trotzdem
1074 meine Zeit verloren. Ich mache andere Sachen auch sehr gerne. Und ja, also
1075 wie gesagt, den Werte- und Orientierungsteil muss ich nicht unbedingt
1076 haben. Also wenn es das nicht gäbe, wäre ich auch zufrieden damit. Ja, das
1077 wäre so etwas, was ich mir wünschen würde. (...) Einfach ein bisschen mehr
1078 Zeit für den Kurs. Dass die Leute auch einfach wiederholen können, dass man
1079 da nicht mehr so einen Druck, also Druck ist es nicht mehr, weil es nicht

1080 in unserer Hand liegt, aber dass es vielleicht wirklich mehr um das
1081 Erlernen der Sprache geht als wirklich nur Visum, Arbeit, AMS und so. Das
1082 wäre natürlich super und ideal. Ja, dann würde es, glaube ich, auch mehr
1083 Spaß machen. Den Teilnehmern und uns. (lacht)
1084 A: Okay. Gut. Dann sage ich danke. Das war alles.
1085 F: Bitte gerne.

11.6 Abstract

Sprache stellt seit langer Zeit den zentralen Aspekt in der österreichischen Integrationspolitik dar. Die seit Ende der 1990er Jahre in diesem Kontext beschlossenen Maßnahmen und Gesetze setzen alle mehr oder weniger deutlich den Deutscherwerb mit gelungener Integration gleich. Mit dem Einsatz der Flüchtlingskrise 2015 rückte jedoch noch ein weiterer Faktor in den Blickpunkt: Werte. Diese kamen durch verpflichtend zu absolvierende „Werte- und Orientierungskurse“ erstmals explizit in den Integrationsmaßnahmen zum Vorschein. Seit dem in Kraft treten des neuen Integrationsgesetzes im Oktober 2017 muss für die Erlangung bzw. Verlängerung von Aufenthaltstiteln zusätzlich zur Sprachprüfung auch ein Test über ein österreichspezifisches Werte- und Orientierungswissen abgelegt und bestanden werden. Dieses muss daher nun additional in Deutschkursen vermittelt werden. Dementsprechend verringert sich die – in diesen ohnehin schon viel zu geringe – Zeit, die für den Spracherwerb zur Verfügung steht. Die Trainer_innen, die in diesen Kursen unterrichten, stehen in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt. Mithilfe von fokussierten Interviews wurde untersucht, wie diese auf die Neuerung reagieren, wie sie damit umgehen, sowie wie sie die zusätzlichen Inhalte persönlich bewerten und vermitteln. Die daraus gewonnenen Ergebnisse wurden theoriegeleitet und vor allem aus einer hegemoniekritischen Perspektive betrachtet und zeigen eine mehrheitlich kritische Bewertung sowohl der Inhalte zum Werte- und Orientierungswissen, als auch des Integrationsgesetzes insgesamt.