



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Klagemauer, Sozialberatung, Therapeut\*in,  
Schwester/Bruder [...]“ - Außerunterrichtliche Her-  
ausforderungen für Lehrende in geförderten  
Deutschkursen für Erwachsene

verfasst von / submitted by

Golser Magdalena, BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the de-  
gree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitspra-  
che

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Verena Blaschitz



## **Danksagung**

An dieser Stelle spreche ich meinen größten Dank an alle Menschen aus, die mich beim Verfassen der vorliegenden Arbeit unterstützt und begleitet haben und mir auch im Laufe meines Studiums immer zur Seite gestanden haben.

Der größte Dank gebührt meiner Betreuerin, Mag. Dr. Verena Blaschitz, welche mit ihrer Expertise und ihren wertschätzenden Anmerkungen den Schreibprozess kompetent begleitet hat und durch ihre Hilfestellungen eine große Unterstützung für mich darstellte.

Ein ganz besonderer Dank gilt auch meinen Eltern, die mich über meine gesamte Studienzeit hinweg begleitet und unterstützt haben, immer an mich geglaubt haben und mir immer wieder Zuversicht gegeben haben, mein Ziel zu verfolgen und in schwierigen Phasen nicht aufzugeben. Auch meiner Zwillingschwester Elisabeth, die meine gesamte Studienzeit mit mir gemeinsam verbracht hat, mich immer motiviert hat und immer ein offenes Ohr für mich hatte, möchte ich an dieser Stelle von Herzen danken.

Abschließend möchte ich mich auch noch ganz herzlich bei den Teilnehmenden der Interviewstudie bedanken, ohne deren interessante Antworten, Kritiken und Erfahrungsberichte diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Migration und Integration in Österreich .....	6
2.1. Migration und Integration – eine Begriffsabgrenzung.....	6
2.2. Migrations- und Integrationspolitik in Österreich.....	11
2.3. Sprachenpolitische Vorgaben in Österreich und Kritik .....	17
3. Arbeitsmarkt- und Bildungssituation erwachsener Migrant*innen .....	21
3.1. Geförderte Deutsch- und Integrationskurse in Österreich .....	26
3.2. ÖIF- und AMS-geförderte Deutsch- und Integrationskurse .....	29
3.3. Anforderungen an Lehrkräfte in geförderten Deutsch- und Integrationskursen.....	33
4. Herausforderungen für Lehrende in Deutsch- und Integrationskursen .....	36
4.1. Rollenerwartungen, Rollenkonflikte und persönliche Involviertheit.....	37
4.2. Umgang mit Trauma und Flucht .....	45
4.3. Interkulturelle Schwierigkeiten.....	50
4.4. Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung.....	51
5. Methodisches Vorgehen .....	54
5.1. Gütekriterien qualitativer Forschung und ethische Überlegungen.....	54
5.2. Problemzentriertes Interview .....	56
5.3. Transkriptions- und Auswertungsmethode .....	59
6. Interviewstudie.....	61
6.1. Untersuchungsgegenstand und Forschungsziel .....	61
6.2. Interviewleitfaden .....	62
6.3. Interviews und Interviewteilnehmende .....	63
6.4. Kommunikative Realisierung im Datenerhebungsprozess .....	66
6.5. Transkription und Analysekategorien .....	68
7. Ergebnisse.....	73
7.1. Anforderungen, notwendige Kompetenzen und Aufgaben.....	73
7.2. Rollenverständnis, Rollenkonflikte und Rollenerwartungen .....	77
7.3. Konflikte im Kurs: Ursachen und Konfliktlösungsstrategien.....	82
7.4. Fluchterfahrungen und Traumata im Kurs.....	88
7.5. Kulturwahrnehmung und kulturbezogene Schwierigkeiten.....	91

7.6. Zielgruppenspezifika.....	94
7.7. Wünsche und Forderungen der Lehrenden .....	99
7.8. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse .....	102
8. Schlussfolgerung und Fazit.....	108
Literaturverzeichnis.....	111
Abbildungsverzeichnis.....	118
Anhang .....	119
Anhang 1: Einverständniserklärung .....	119
Anhang 2 : Postskripte zu den Interviews .....	121
Anhang 3: Interviewleitfaden .....	127
Anhang 4: Codierleitfaden .....	129
Anhang 5: Codierte Interviewtranskripte .....	131
Abstract Deutsch .....	187
Abstract English .....	188



# 1. Einleitung

„Wir sind Sozialarbeiterinnen, Therapeutinnen, Sekretäre, Vorbilder, Erziehende, Feinde und Freunde.“, so Katharina Rohrauer (2018), langjährige Deutschtrainerin in geförderten Deutschkursen, in einem Online-Blog-Beitrag über die Situation Deutschlehrender in AMS-Integrationskursen.

Die Anforderungen an Deutschlehrende steigen stetig und gehen in der Praxis in der Regel weit über die geforderten Kompetenzen für diesen Berufszweig<sup>1</sup> hinaus. Mayrhofer beschreibt bereits 2010 die Anforderungen an Deutschlehrende in Integrationskursen mit den Worten: „KursleiterInnen fungieren als SprachpädagogInnen, PsychologInnen, SozialberaterInnen, Vertrauenspersonen, VermittlerInnen zur Mehrheitsgesellschaft, KrisenmanagerInnen u.a.“ (Mayrhofer, 2010, S. 49–50). Deutschtrainer\*innen stellen die ersten und wichtigsten Kontaktpersonen und Vermittler\*innen zur Gesellschaft dar und leisten einen entscheidenden Beitrag zur Integration. Großes Engagement und soziale Kompetenzen sind deshalb, so Mayrhofer (2010, S. 52), eine der wichtigsten Voraussetzungen, um in diesem Beruf arbeiten zu können. Fritz (2010) erwähnt diesbezüglich auch die Notwendigkeit der gesetzlichen Informiertheit in Bezug auf das Thema Integration als Grundanforderung für Deutschlehrende in Integrationskursen. Auch Plutzar (2007, S. 11) berichtet über die Anforderungen und Herausforderungen, mit welchen Trainer\*innen in Deutschkursen konfrontiert werden, die ihrer Meinung nach weit über sprachdidaktische Fragen hinausgehen. Zu diesen Herausforderungen zählen beispielsweise der Umgang mit Flucht und Trauma (siehe dazu u.a. Plutzar, 2016). Sie betont in diesem Zusammenhang die fehlenden Werkzeuge und Kompetenzen im Umgang mit derartigen Fragen und Anforderungen, welche aus einer mangelnden Qualifizierung im Rahmen der Ausbildung resultieren.

Die genannten steigenden Anforderungen und Rollenerwartungen an Lehrende in geförderten Deutschkursen führen bei Lehrenden unausweichlich auch zu Rollenkonflikten, wobei die persönliche Involviertheit und die Frage der Nähe bzw. professionellen Distanz maßgebliche Faktoren sind, mit welchen sich Lehrende im Unterricht konfrontiert sehen. Die eigene Rolle muss laut Fritz (2010, S. 16) vor allem in diesem Spannungsfeld zwischen Unterrichtstätigkeit und Sozialarbeit kritisch hinterfragt werden. Deutschtrainer\*innen werden seitens der Kursteilnehmenden nämlich meist nicht nur als

---

<sup>1</sup> Siehe Anforderungen an Lehrkräfte u.a. im Integrationsgesetz (2017) und in der Integrationsdurchführungsverordnung (2019).

Sprachvermittler\*innen, sondern häufig und vor allem auch als Mentor\*innen und Vertraute wahrgenommen, da sie, so Plutzar (2007, S. 12), oft die ersten Menschen im Zielland sind, welche den Teilnehmenden zuhören, sie verstehen und ihnen Respekt zeigen. So stellt es unter anderem für viele Lehrende auch eine große Herausforderung dar, das passende Maß zwischen Nähe und Distanz und die eigene Rolle als Lehrkraft zu finden (siehe dazu auch Plutzar, 2006).

Bisher gab es in Bezug auf die Herausforderungen bzw. Anforderungen, mit welchen sich Lehrende beim Unterrichten in Integrationskursen konfrontiert sehen, nur sehr wenig Literatur und Studien. Die eben genannten Autorinnen Plutzar (2007) und auch Mayrhofer (2010) thematisieren die Herausforderungen für Lehrende in Deutschkursen am umfassendsten, wobei Mayrhofer sich hierbei eher auf die Integrationsvereinbarung und deren Folgen stützt und nicht konkret Herausforderungen des Berufes aus Sicht der Lehrenden thematisiert. Andere Autor\*innen beschäftigen sich in ihren Ausführungen und Untersuchungen mit einzelnen praktischen Herausforderungen, wie etwa mit den Rollenkonflikten bzw. dem Konflikt zwischen Nähe und Distanz (siehe dazu u.a. Dörr & Müller, 2019b; Becker, 2013; Plutzar, 2006), dem Umgang mit Trauma und Flucht im Unterricht (siehe dazu Rießinger, 2015; Plutzar, 2016) oder mit interkulturellen Schwierigkeiten (Ghobeyschi & Koreik, 2003). Zudem gab es noch zwei kleine, nicht repräsentative, wenn auch sehr aufschlussreiche Studien im Rahmen von Masterarbeiten bzw. Diplomarbeiten, die auch auf Forschungsbedarf in diesem Bereich hinweisen (Dorn, 2016; Freundorfer, 2013).

Aufgrund der eben beschriebenen verhältnismäßig geringen Betrachtung des Themas in der Forschung, aber seiner hohen Relevanz in der Praxis, wurden für die vorliegende Arbeit die subjektiven Herausforderungen für Lehrende beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen für Erwachsene als Forschungsgegenstand gewählt. Demzufolge stehen nicht einzelne, konkrete Herausforderungen im Zentrum der Untersuchung, sondern die Studie sollte die subjektiven Sichtweisen der Lehrenden in Bezug auf außerunterrichtlichen Herausforderungen darlegen und diesbezügliche Forderungen und Wünsche an Bildungsinstitutionen, Arbeitgeber\*innen und andere Institutionen ermitteln. Ziel war es, den Forschungsstand hinsichtlich aktueller Herausforderungen beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen für Erwachsene zu erweitern und somit interessante Erkenntnisse und vor allem auch Input zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen sowie der Ausbildung in diesem Bereich liefern zu können. In diesem Zuge kann auch zu einem



besseren bzw. kompetenteren Umgang mit Herausforderungen in der zukünftigen Unterrichtspraxis beigetragen und die Zufriedenheit der Deutschlehrenden in diesem Kontext erhöht werden.

Ausgehend von dem eben beschriebenen Forschungsgegenstand wurde folgende Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit formuliert: Was sind die größten außerunterrichtlichen Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen?

Weitere Fragen, die sich im Zuge dieser Frage und der Lektüre und Auswertung bisheriger Forschungsergebnisse, welche in Kapitel 4 vorgestellt werden, ergaben und deren Beantwortung auch das Ziel der Untersuchung war, sind: Was sind die Anforderungen an den Beruf? Welche Rollen nehmen Lehrende in geförderten Deutschkursen ein? Sehen sich die Lehrenden mit Rollenkonflikten konfrontiert? Wenn ja, welche Strategien werden für die Bewältigung angewendet? Welche Unterstützungsangebote gibt es? Welche weiteren Herausforderungen werden genannt? Inwiefern spielt hierbei auch die Lebensgeschichte der Teilnehmenden bzw. traumatische Erlebnisse und Fluchterfahrungen eine Rolle? Welche Wünsche und Forderungen äußern Lehrenden an Förderträger, Bildungseinrichtungen sowie an die Aus- und Weiterbildung?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde eine Interviewstudie mit mehreren Deutschlehrenden in geförderten Deutschkursen in Wien durchgeführt, weil diese Methode, so u.a. Flick et al. (2015, S. 14–16), sehr gut für Untersuchungen geeignet ist, bei denen der Untersuchungsgegenstand, wie im Falle der Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen, noch nicht fundiert erforscht. Für die Studie wurden sowohl ÖIF<sup>2</sup>- als auch AMS<sup>3</sup>-geförderte Kurse gewählt wurden, um möglichst eine breite Sicht auf die aktuellen Herausforderungen beim Unterrichten in diesem Setting zu erhalten und auch etwaige Unterschiede in Bezug auf die Herausforderungen zwischen den Kursformaten herauszustellen. Auf Basis der bereits beschriebenen Erkenntnisse aus Praxis und Forschung wurde davon ausgegangen, dass auch im Rahmen dieser Studie die genannten Herausforderungen, wie etwa die stetig steigenden Aufgaben und Rollenanforderungen, der Umgang mit Trauma und Flucht und diesbezüglich der professionelle Umgang mit Nähe und Distanz sowie auch interkulturelle Schwierigkeiten entscheidende Herausforderungen für Lehrende in der Unterrichtspraxis darstellen. Zudem wurde auch

---

<sup>2</sup> Die Abkürzung ÖIF steht für den Österreichischen Integrationsfonds, eine Organisation, die u.a. Deutsch- und Integrationskurse finanziert (<https://www.integrationsfonds.at/sprache/>).

<sup>3</sup> Die Abkürzung AMS steht für Arbeitsmarktservice, welches auch Deutschkurse für arbeitslose Migrant\*innen in Österreich im Rahmen der Aus- und Weiterbildungsangebote finanziert (<https://www.ams.at/arbeitsuchende/aus-und-weiterbildung#wien>).

angenommen, dass die vorliegende Untersuchung die mangelnde Vorbereitung und Qualifizierung für die Anforderungen in der Praxis im Rahmen der aktuellen Berufsausbildung bestätigen wird. Diese Hypothesen konnten im Rahmen der empirischen Studie bestätigt werden.

Die Ergebnisse können in Folge als Grundlage für weitere Forschung dienen. Die subjektive Erfahrung der Deutschlehrenden stand, wie bereits erwähnt, im Zentrum der Untersuchung, weswegen offene problemzentrierte Interviews nach Witzel (2002) mit thematischen Leitfragen und Anregungen zur Narration umgesetzt wurde. Da für die anschließende Analyse und Auswertung der Interviewdaten lediglich der Inhalt der Aussagen entscheidend war, wurde eine einfache Transkription nach den Transkriptionskriterien von Dresing und Pehl (2018) durchgeführt und die Daten anschließend mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, da diese Analysemethode für die Umsetzung des Merkmals der Prozessorientierung nach Witzel (2000, S. 4) als Merkmal des problemzentrierten Interviews sehr gut geeignet ist.

Im ersten Teil der Arbeit wird der theoretische Hintergrund und die bereits vorliegenden Forschungsergebnisse in Bezug auf den vorliegenden Forschungsgegenstand möglichst vollständig dargelegt, um am Ende, im abschließenden Kapitel, eine zielführende und vollständige Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Interviewstudie zu ermöglichen.

Zu diesem Zwecke werden in Kapitel 2 zunächst Begriffe wie Migration und Integration definiert und abgegrenzt sowie aktuelle Informationen in Bezug auf die Migrations- und Integrationspolitik in Österreich dargelegt. In diesem Zusammenhang wird auch auf die für diese Arbeit sehr relevanten sprachpolitischen Vorgaben, konkret auf die Integrationsvereinbarung und das Integrationsgesetz in Österreich, eingegangen und diese auch kritisiert, da Sprachkurse und das Erlangen von Deutschkenntnissen bislang die einzige Integrationsmaßnahme in Österreich darstellen.

Auf diese Beschreibung folgt die Darlegung der Arbeitsmarkt- und Bildungssituation erwachsener Migrant\*innen in Österreich in Kapitel 3, da erwachsene Migrant\*innen die Zielgruppe geförderter Deutschkurse darstellen und eine Beschreibung der Lebens- und Bildungssituation für die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit äußerst relevant erscheint. Im Zentrum stehen hierbei vor allem die Deutsch-Förderangebote in Österreich bzw. Wien und in diesem Zusammenhang die Hauptfördergeber geförderter Deutschkurse, der ÖIF und das AMS, und deren Kursangebote, Zielsetzungen und Inhalte. Diese Beschreibung enthält auch die Anforderungen an die Lehrkräfte in AMS- und ÖIF-geförderten Deutschkursen.

Nach dieser Darlegung der sprachpolitischen Hintergründe und der Beschreibung der Kursangebote und Rahmenbedingungen geförderter Deutschkurse werden in Kapitel 4 die Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen unter Bezugnahme auf bereits durchgeführte Forschungen und Arbeiten in diesem Bereich beschrieben. Diese vorhandenen Erkenntnisse können als zentraler Bestandteil der vorliegenden Forschungsarbeit gewertet werden, da sie als Grundlage für die Interviewstudie in dieser Arbeit herangezogen wurden und somit durch die Forschung bestätigt, widerlegt oder ergänzt werden sollten.

Nach der Beschreibung der Herausforderungen folgt der empirische Teil dieser Arbeit, der zunächst in Kapitel 5 die Beschreibung und die Begründung des methodischen Vorgehens der vorliegenden Arbeit enthält, welches bereits oben kurz erläutert wurde. In Kapitel 6 folgt dann eine sehr detaillierte Beschreibung der Interviewstudie und der Durchführung sowie auch der Rahmenbedingungen und der Interviewpartner\*innen. Mithilfe der Analyse der qualitativ erhobenen Interviewdaten wird in Kapitel 7 bei der Darlegung der Ergebnisse ein aktueller Einblick in die verschiedenen Arten von Herausforderungen, mit denen Lehrende in geförderten Deutsch- bzw. Integrationskursen konfrontiert sind, gegeben, sowie der Umgang mit denselben bzw. die Bewältigung derselben eruiert. Zudem werden hierbei auf Basis der Analyse der Daten Forderungen der Lehrenden an die Aus- und Weiterbildung und den Arbeitgeber ermittelt und in diesem Zusammenhang abschließend auch die Forschungsfrage(n) beantwortet.

Den Abschluss der vorliegenden Arbeit bildet das Fazit in Kapitel 8, in dem die Arbeit und die wichtigsten Erkenntnisse nochmal knapp zusammengefasst werden und davon ausgehend Forschungsdesiderate und Forderungen bzw. Wünsche an die Aus- und Weiterbildung, aber vor allem auch an die Fördergeber abgeleitet und betont werden.

## 2. Migration und Integration in Österreich

Bevor konkret auf die für die vorliegende Arbeit besonders relevanten sprachpolitischen Vorgaben für Migrant\*innen und Migranten in Österreich in Kapitel 2.3. eingegangen werden kann, muss zunächst der theoretische Hintergrund in Bezug auf das Thema Migration und Integration in Österreich in Kapitel 2.1. und 2.2. erläutert und in diesem Zusammenhang wichtige Begriffe wie ‚Migration‘ und ‚Integration‘ grob umrissen, voneinander abgegrenzt und vor allem in Hinblick auf Österreich und die für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte beschrieben werden, um die Forschungsfrage theoretisch einbetten zu können.

### 2.1. Migration und Integration – eine Begriffsabgrenzung

Migration und Integration sind zwei Begriffe, welche sich zwar voneinander abgrenzen lassen, jedoch auch miteinander verbunden sind und teilweise in der Literatur auch synonym gebraucht werden. Es gab eine Reihe von Versuchen, Migration und Integration zu definieren, wobei etwa Hoesch (2018, 16, 79-80) betont, dass es keine eindeutigen Definitionen dieser Begriffe gab, da alle Definitionsversuche von Migration und Integration von gewissen Erfahrungen, Kontexten und Anschauungen beeinflusst sind (Hoesch, 2018, S. 79–80).

Migration ist kein neues Phänomen. Grenzüberschreitende Migrations- und Fluchtbewegungen hat es schon immer nahezu auf der ganzen Welt gegeben, jedoch haben sich die Bedingungen von und für Migration im Laufe der Zeit maßgeblich verändert. Laut Mecheril (2016, S. 9) waren in der Geschichte noch nie

so viele Menschen [weltweit] *bereit*, aufgrund von Umweltkatastrophen, (Bürger-) Kriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt auch über große Distanzen hin zu verändern [wie heute]. (Mecheril, 2016, S. 9)

Schammann und Gluns (2021, S. 15) beschreiben Migration als ein mehrdimensionales Phänomen, wobei es sich nach ihnen hierbei grundsätzlich um Migrations- und Fluchtbewegungen handelt, die durch zeitliche, räumliche und kausale Dimensionen beschrieben werden können. Bei der zeitlichen Dimension unterscheiden die beiden (2021, S. 16) zwischen permanenter und temporärer Migration, wobei die meisten Migrationen temporär geplant werden. Die räumliche Dimension charakterisiert nach Schammann und Gluns (2021, S. 17) die Entfernung der Migrations- und Fluchtbewegungen, sprich die Distanzen von Migration, wobei für die politikwissenschaftliche Betrachtung wichtig ist, ob die Migration über die Staatsgrenzen

hinweg erfolgt, also eine internationale Migration darstellt, oder innerhalb der Staatsgrenzen abläuft, spricht eine Binnenmigration ist. Der internationalen Migration wird in der Migrationsforschung deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt, da diese, so Schammann und Gluns (2021, S. 17), aufgrund der unterschiedlichen politischen und kulturellen Strukturen der Staaten als mehrdimensionaler angesehen wird. Jedoch entstehen auch bei der Binnenmigration vor allem sprachliche und auch kulturelle Grenzüberschreitungen. Als letzte Dimension nennen Schammann und Gluns (2021, S. 21) die kausale Dimension, also die Gründe für Migration, welche sehr vielseitig, individuell und teilweise auch komplex sein können. In der Migrationsforschung wurden diesbezüglich verschiedene Theorien und Konzepte erarbeitet, die die Gründe für Migration beschreiben sollen, deren genaue Erläuterung jedoch das Ausmaß der vorliegenden Arbeit überschreiten würde. Stark vereinfacht kann man in Bezug auf die Gründe bzw. Faktoren für Migration nach Schammann und Gluns (2021, S. 20) unterscheiden, ob es sogenannte Druckfaktoren (Pushfaktoren) oder Sogfaktoren (Pullfaktoren)<sup>4</sup> sind, wobei erstere die Bedingungen im Herkunftsland meinen, die zur Migration bewegen, weil sie ein Leben dort nahezu unmöglich machen, und zweitere in den Zielländern entstehen. Zu den Push-Faktoren zählen, so Schammann und Gluns (2021, S. 18), politische Faktoren, wie etwa Krieg oder Verfolgung, soziale Faktoren, wie beispielsweise Diskriminierung, wirtschaftliche Faktoren, wie Arbeitslosigkeit, Hunger oder Armut und ökologische Faktoren, wie etwa Naturkatastrophen. Diese Push-Faktoren treten meist nicht einzeln auf, vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig, weswegen meist mehrere Push-Faktoren als Gründe für eine Migration zusammenwirken. Auch die Pull-Faktoren hängen meist mit gewissen Push-Faktoren zusammen, und zwar insofern, als sie das Gegenteil des entsprechenden Push-Faktors für Migration darstellen. Wenn nämlich der Push-Faktor beispielsweise Arbeitslosigkeit darstellt, wird sicherlich ein Zielland gewählt, das viele Arbeitsplätze aufzuweisen hat, das heißt, dass die Tatsache, dass viele Arbeitsplätze vorhanden sind, als Pull-Faktor wirkt. Pull-Faktoren können, so Schammann und Gluns (2021, S. 19) aber auch alleine, ohne Push-Faktoren, entscheidend für eine Migration sein. Bei der Verwendung dieses Push-Pull-Modells zur Erläuterung der Gründe für Migration ist zu berücksichtigen, dass beide Arten von Faktoren und die Bewertung derselben als solche der subjektiven Wahrnehmung der Migrantinnen und Migranten entspringen, auch wenn bestimmte Faktoren für einen Großteil der Menschen gleich beurteilt werden. Zudem spielen bei

---

<sup>4</sup> Die Push-Pull-Modelle wurden erstmals von Ravenstein (1885, S. 167–227) beschrieben und von Lee (1966) weiterentwickelt.

Migrationsentscheidungen auch andere Variablen, wie etwa intervenierende oder individuelle Faktoren (Alter, Geschlecht) eine Rolle.

Schammann und Gluns (2021, S. 20) gehen trotz ihres mehrdimensionalen Beschreibungsversuches, ähnlich wie Hoesch (2018), davon aus, dass es keine Theorie gibt welche Migration ganzheitlich erfassen kann, da es ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren ist. Deswegen wird heutzutage in der Migrationspolitik und in der Wissenschaft auch eher der Begriff der *mixed migration* herangezogen, um die Vielseitigkeit der Migrationsentscheidungen ausdrücken zu können. Wobei dieser Begriff aber laut Schammann und Gluns (2021, S. 20–22) wiederum gewisse Herausforderungen birgt, da hierbei nicht mehr klar zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Migration differenziert wird, jedoch die rechtlichen Bedingungen in Bezug auf Migration, welche im nächsten Unterkapitel (s. 2.2.) beschrieben werden, auf dieser Differenzierung basieren.

Eine etwas andere Sichtweise auf Migration nehmen Autor\*innen wie etwa Mecheril (2010, 2016) bzw. Knappik und Mecheril (2018) ein. Mecheril sieht Migration als einen „bedeutende[n] Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung“ (Mecheril, 2016, S. 9), da die Folgen dieser „grenzüberschreitenden und grenzschaffenden“ (Becker, 2013) Bewegungen nämlich als Vorgänge erforscht werden, bei denen neues Wissen, Perspektiven und Sprachen in unterschiedliche soziale Konexte einfließen, welche dadurch umgestaltet, erneuert und aktualisiert werden. Mecheril (2010, S. 8) sieht Migrant\*innen hierbei als die treibenden Kräfte, die dieses neue Wissen und die neuen Perspektiven in die unterschiedlichen Kontexte hineinbringen, diese verändern und sich aktiv an deren Gestaltung beteiligen. Mecheril (2016, S. 9) beschreibt Migration zwar ähnlich wie Schammann und Gluns (2021) anhand einer räumlichen und zeitlichen Dimension, betont in diesem Zusammenhang jedoch, dass die soziale Bedeutung von Grenzüberschreitungen nicht natürlich gegeben ist, sondern sehr komplex konstruiert, verändert und ausgehandelt wird. Mecheril (2016, S. 10) bezeichnet Migration weiter als eine Erscheinung, die Beunruhigung bedeutet, die den Mittelpunkt von Diskursen und das Zentrum von politischen und alltäglichen Diskussionen einnimmt. Er kritisiert in diesem Zusammenhang (2010, S. 8) vor allem die hartnäckig negative und defizitorientierte Sichtweise auf Migration in den Diskursen und Diskussionen, die vorweg mit den Begriffen Armut, Kriminalität, Bedrohung und Fremdheit in Verbindung gebracht wird. „Migration problematisiert Grenzen“ (Knappik & Mecheril, 2018, S. 161), vor allem eben die Grenzen der persönlichen und sozialen Zugehörigkeit. Migration ist nach Knappik und Mecheril (2018, S. 161) nicht nur eine

‚bloße‘ Grenzüberschreitung etwa nationaler Grenzen, sondern eine Erscheinung, welche die Grenzen zwischen dem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ auf politischer, medialer und künstlerischer Ebene thematisiert und problematisiert und dadurch ‚Zugehörigkeit‘ bzw. ‚Nicht-Zugehörigkeit‘ erzeugt (Knappik & Mecheril, 2018, S. 161).

Zusammenfassend kann in Bezug auf den eben beschriebenen durchaus auch sehr kritikwürdigen Migrationsbegriff gesagt werden, dass Migrationsphänomene anhand der vorhin durch Schamann und Gluns (2021) beschriebenen Dimensionen in ihren Grundzügen beschrieben werden können. Dennoch ist es schwierig, ausgehend davon Typen von Migrations- und Fluchtbewegungen oder von Migrant\*innen festzulegen, da eine solche Festlegung immer zu Reduktionen führt. Diese Reduktion durch Typisierung sollte man bei der Auseinandersetzung mit der Migrationspolitik berücksichtigen. Außerdem muss man in Bezug auf die Verwendung der Begriffe Migration und den damit verbundenen Begriffen, wie etwa Migrant\*innen, die dadurch entstehende Konstruktion von einem ‚Innen‘ und ‚Außen‘ bzw. einem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ reflektieren.

Der zweite Begriff, der in Zusammenhang mit Migration unweigerlich genannt wird und einen sehr wichtigen Aspekt der vorliegenden Arbeit darstellt, ist „Integration“. Auch dieser Begriff wird in der Literatur sehr unterschiedlich definiert und oft nicht klar abgegrenzt. Eine genaue Betrachtung der verschiedenen Begriffsdefinitionen ist für die vorliegende Arbeit nicht vorgesehen, jedoch wird auf die wichtigsten Aspekte des Begriffes eingegangen, da dies für ein allgemeines Verständnis von migrationspolitischen Abläufen wichtig ist.

Esser<sup>5</sup> (2006, S. 7) beschreibt Integration allgemein mit den zwei Hauptaspekten der sozialen Integration und der Systemintegration, wobei er soziale Integration als

*Inklusion (bzw. Exklusion) von Akteuren in ein bestehendes soziales System, etwa eine Bildungseinrichtung oder eine berufliche Tätigkeit in einem Betrieb, und daran anschließend dann die gleiche oder ungleiche Verteilung von Merkmalen bei Aggregaten bzw. Kategorien von Akteuren [...]definiert]. (Esser, 2006, S. 7)*

Systemintegration bezieht sich laut Esser (2006, S. 7) hingegen auf das ganze Sozialsystem und dessen Zusammenhalt, also die Gesellschaft als Einheit durch übergeordnete Strukturen, wobei bei ihm Integration häufiger in der Definition von Sozialintegration und seltener als Systemintegration verwendet wird.

Sowohl bereits Barkowski (2009, S. 16) als auch Schamann und Gluns (2021, S. 24) definieren Integration als Prozess, der nicht nur Einzelpersonen, sondern ganze

---

<sup>5</sup> Esser ist in der Migrationsforschung aufgrund seiner Ansicht einer eher einseitigen Anpassung in Bezug auf Integration starker Kritik ausgesetzt. Nichtsdestotrotz gehört sein Konzept zu einem der einflussreichsten Ansätze in der Migrationsforschung und wird daher in dieser Arbeit zitiert.

Gesellschaften umfasst. Schammann und Gluns (2021, S. 24) gehen im Gegensatz zu Hoesch (2018, S. 13) davon aus, dass Integration nicht zwangsläufig mit Migration verbunden ist, sondern meinen, ähnlich wie bereits Esser (2006, S. 7), dass es um die Konstruktion von Zusammenhalt in einem sozialen System geht, wobei auch individuelle Aspekte miteinbezogen werden. Laut Schammann und Gluns (2021, S. 25) beinhaltet Sozialintegration das Ziel von Migrant\*innen, Teil der Gesellschaft zu werden, das ihrer Ansicht nach jedoch keineswegs einseitig zu verstehen ist, d.h. bei der Sozialintegration geht es nicht nur darum, dass sich einzelne Menschen an die Gesellschaft anpassen, sondern auch darum, dass sich die Gesellschaft auf Basis der Interessen der Migrantinnen und Migranten verändert und anpasst. Somit kann Sozialintegration laut Schammann und Gluns (2021, S. 25) als ein „*Aushandlungsprozess, um Rahmenbedingungen für die Teilhabe* [Hervorheb. im Original] von Migrantinnen und Migranten [zu schaffen]“ (Schammann & Gluns, 2021, S. 25) definiert werden. Auch Barkowski (2009, S. 16–17) sieht Integration als Aushandlungsprozess von beiden Seiten, sprich eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Er (2009, S. 167) nennt in diesem Zusammenhang auch den Begriff der Assimilation als Form der Eingliederung, sprich die Anpassung, als einseitige Form der Integration, bei der die Migrantinnen und Migranten sich an die Zielgesellschaft anpassen sollen, wobei er betont, dass diese Form der Integration weder umsetzbar noch anstrebenswert ist. Zudem kritisiert er (2009, S. 14) schon damals, dass vor allem im politischen Diskurs Integration oft noch im Sinne von Assimilation verstanden wird und eine einseitige Integration von Seiten der Migrantinnen und Migranten verlangt wird, welche vor allem die Sprache des Ziellandes lernen sollen. Der Integrationsprozess sollte, so Barkowski (2009, S. 14), auch in der Migrationspolitik mehr als gemeinsamer Prozess gesehen werden, da Integration für ihn, ähnlich wie auch für Mecheril (2016) eine Bereicherung für die Gesellschaft darstellt (Barkowski, 2009, S. 14).

Sehr häufig wird seitens der Forschenden bei der Klärung bzw. beim Versuch der Abgrenzung der beiden Begriffe Migration und Integration das Bild der „zwei Seiten einer Medaille“ (Hoesch, 2018, S. 13) herangezogen. Dieses Bild verdeutlicht nämlich die unterschiedliche Bedeutung der beiden Begriffe und ihres Forschungsinteresses, zeigt aber gleichzeitig auch ihre Verbundenheit. Hoesch (2018, S. 13) bezieht sich in ihrer Begriffsabgrenzung auf die klassische Unterscheidung von *immigration policy* und *immigrant policy* von Tomas Hammar (1985, zit. nach Hoesch, 2018, S. 13) und beschreibt demnach Migration bzw. Migrationsforschung als ein Forschungsgebiet, welches die Ursachen von Migration, die Individualität der Entscheidungsprozesse für



Migration sowie rechtliche Fragen seitens der Staaten in Bezug auf Grenzübertritte und Aufenthalte untersuchen möchte. Die Integrationsforschung interessiert sich hingegen, so Hoesch (2018, S. 13), für die konkrete Einbindung der Migrantinnen und Migranten in die Gesellschaft des Landes, welche durch verschiedene Faktoren und Prozesse gekennzeichnet ist, wie etwa die Eingliederung in den Arbeitsmarkt und ins Bildungswesen, aber auch die Teilhabe am sozialen Leben oder die Erweiterung der Sprachkompetenz. Die beiden Begriffe Integration und Migration sind jedoch laut Hoesch (2018, S. 13–14) dennoch voneinander abhängig oder unzertrennlich, weil etwa Entscheidungen für eine Migration auf Basis der erwarteten Integration in dem entsprechenden Land getroffen werden, auch wenn diese nicht mit der Realität übereinstimmen müssen (Hoesch, 2018, S. 13–14).

## 2.2. Migrations- und Integrationspolitik in Österreich

Im Folgenden werden die beiden Konzepte der Migration und Integration in Hinblick auf Österreich genauer betrachtet werden. Für die vorliegende Arbeit ist diesbezüglich vor allem die Zuwanderung nach Österreich als Teilaspekt von Migration und die österreichische Migrations- und Integrationspolitik relevant, weswegen nun konkreter auf diese Aspekte eingegangen wird und die rechtlichen Aspekte, sprich die relevanten Inhalte des sogenannten Integrationsgesetzes, beschrieben werden.

In der öffentlichen Diskussion werden, so Hoesch (2018, S. 14–15), in Bezug auf das Thema Migration sehr oft durch die Auswahl und die Darstellung von Zahlen unterschiedliche, oft auch verfälschte, Bilder in Bezug auf die Migration und die Migrant\*innen in einem Land konstruiert, welche nicht die Realität abbilden, sondern verzerrte Teilausschnitte darstellen, die die Wahrnehmung von Migration in der Öffentlichkeit stark beeinflussen. Dies wurde beispielsweise auch schon bei der Begriffsdefinition von Migration in Kapitel 2.1. unter Anführung von Mecheril (2016, S. 8) insofern kritisiert, als dass Migration oft in Verbindung mit Kriminalität, Armut, Bedrohung oder Störung gebracht wird.

Im öffentlichen Diskurs in Bezug auf Migration werden auch häufig ausschließlich die Zuzüge aus dem Ausland, sprich die Immigration, jedoch nicht die Rückwanderungen betrachtet, obwohl beispielsweise in Österreich etwa die Hälfte der Menschen, die zwischen 2011 und 2015 nach Österreich immigriert sind, innerhalb von fünf Jahren wieder auswanderte (Statistik Austria, 2021, S. 26). Vor allem im Bereich Flucht und Asyl kommt es laut Hoesch (2018, S. 15) oft zu falschen Konstruktionen der Wirklichkeit, weil nicht klar zwischen Asylanträgen und Asylbescheiden unterschieden

wird. So wurden etwa in Österreich im Jahr 2020 lediglich 39% aller abgeschlossenen Asylverfahren positiv entschieden, 46% abgelehnt und 15% eingestellt (Statistik Austria, 2021, S. 34) Außerdem wird der Anteil an Asylummigration häufig überbetont, auch wenn laut Statistik Austria (2021, S. 28–34) die meisten Zuzüge in Österreich im Jahr 2020 auf Menschen aus EU- oder EFTA-Staaten und dem Vereinigten Königreich zurückzuführen sind. Wenn man die Zuwanderungszahlen in Verhältnis zur Einwohnerzahl des entsprechenden Landes oder des Einkommens setzt, zeigt sich auch ein ganz anderes Bild als üblicherweise dargestellt (Hoesch, 2018, S. 15).

Auch verfälscht die Definition von Migrantinnen und Migranten, die in der Statistik Austria (2021, S. 26) ausschließlich auf Basis des Besitzes einer nicht-österreichischen Staatsbürgerschaft als solche definiert werden, das Bild und die Berechnungen. Wenn man die Migration nämlich auf internationaler Ebene betrachtet, weisen bei einer solchen Berechnung laut Hoesch (2018, S. 15) Länder, die eine sehr schnelle Einbürgerung umsetzen, statistisch gesehen viel weniger Migrant\*innen auf (Hoesch, 2018, S. 15–18).

Nichtsdestotrotz und unabhängig von der ‚Definitionsabhängigkeit‘ von Migration sind statistische Daten in Bezug auf Migration äußerst relevant, da nur mithilfe von Statistiken gesellschaftliche Entwicklungen erfasst, Schwierigkeiten und Fragestellungen erkannt und darauf reagiert werden kann. Wichtig ist dabei im Hinblick auf die oben genannten Probleme nur, so Hoesch (2018, S. 15), dass man die Zahlen und Daten reflektiert und die damit verbundenen Interessen überdenkt.

In Folge werden nun einige aktuelle Zahlen und Daten der Statistik Austria (2021) im Hinblick auf die Migration in und vor allem nach Österreich dargelegt. Hiermit soll eine, wenn auch sehr eingeschränkte und grobe Idee der Wirklichkeit in Bezug auf die aktuellen Migrations- und Fluchtbewegungen nach Österreich gezeichnet werden. Diese stellen nämlich einen wichtigen theoretischen Hintergrund für die vorliegende Arbeit und die damit verbundene Forschungsfrage dar und können auch dabei helfen, entsprechende Daten der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviewstudie zu interpretieren.

Die Zuwanderung nach Österreich stieg erstmals in der zweiten Hälfte der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre aufgrund der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und der Türkei an. Nach fünfzehn Jahren geringer Migration nach Österreich gab es einen erneut starken Anstieg der Zuwanderungszahlen Anfang der 1990er, bevor aufgrund politischer Maßnahmen, wie etwa strengerer Beschäftigungsregulierungen für Ausländer und Ausländerinnen und strengerer Aufenthaltsgesetze, ein kurzer Stillstand der Einwanderung verzeichnet wurde. Seit 2010 erhöhte sich die Zahl der Zuwanderungen nach Österreich wieder, was anfangs

auf eine erhöhte Migration aus europäischen Ländern zurückzuführen war und ab dem Jahr 2015 auch durch die Asylummigration bedingt wurde (Statistik Austria, 2021, S. 26).

Zurzeit sind laut Statistik Austria (2021, S. 26) 17,1% der österreichischen Bevölkerung ausländische Staatsbürger\*innen, was nach der Definition der Statistik Austria (2021, S. 26) bedeutet, dass sie keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Die größte Migrationsgruppe stellen immer noch Staatsangehörige aus Deutschland dar, gefolgt von rumänischen Staatsbürgerinnen und -bürgern und Personen aus Serbien, der Türkei und Bosnien Herzegowina auf den Plätzen drei, vier und fünf. Im Durchschnitt sind die ausländischen Staatsbürger\*innen 35,7 Jahre alt (Statistik Austria, 2021, S. 26–30).

Auch wenn Migration, wie in Kapitel 2 thematisiert, nicht eindeutig definierbar ist, sowie auch die Thematisierung des Phänomens im öffentlichen politischen Diskurs oft sehr problematisch ist und diese eben angeführten Zahlen, wie erwähnt, nur einen Teil der Wirklichkeit abbilden können, zeigen sie, dass Migration durchaus kein neues Phänomen in der österreichischen Gesellschaft ist. Wie hier ersichtlich, besitzt aktuell auch ein nicht allzu kleiner Anteil an in Österreich lebenden Menschen keine österreichische Staatsbürgerschaft, von denen mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr viele nach Österreich migriert sind.

Die Gründe und Motive für Migrationsentscheidungen sind, wie bereits bei der Beschreibung des Migrationsbegriffes erläutert (siehe Kapitel 2.1), zahlreich und meist sehr individuell, weswegen eine Typisierung von Migrantinnen und Migranten nach den Migrationsfaktoren nun nicht vorgenommen werden soll, da sie auch nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit steht. Vielmehr soll nun allgemein auf die Migrations- und Integrationspolitik in Österreich, vor allem auf die Integrationsvereinbarung eingegangen werden, da sie die Grundlage für die Deutsch- und Integrationskurse in Österreich darstellen.

Vergleicht man die Migrations- und Integrationspolitik auf internationaler Ebene, so gab es bedeutende Unterschiede im Umgang mit Migration, was vor allem, so Hoesch (2018, S. 159), von nationalen Faktoren, wie etwa der Geschichte des jeweiligen Staates und der Konzeptionierung des Volkes liegt. Trotzdem gab es bei den Industrienationen im Westen auch bedeutende Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Migrationspolitik. So wird die Immigration von qualifizierten Arbeiter\*innen in diesen Ländern, darunter auch Österreich, weitgehend als sehr positiv und erstrebenswert angesehen, wohingegen

Migration aufgrund von Familiennachzügen, Asyl- und Fluchtmigration<sup>6</sup> oder auch die sogenannte irreguläre Migration<sup>7</sup> zu vermeiden versucht werden. Das Ziel der Migrationspolitik scheint demnach folgendes zu sein: für die Gesellschaft nützliche Migrantinnen und Migranten anzulocken und andere fernzuhalten (Hoesch, 2018, S. 159–160).

Aber was versteht man eigentlich unter Migrations- und Integrationspolitik? Blätte (2016, S. 767) definiert Migrationspolitik als einen Bereich des Handelns auf Staatsebene, der eine politische Handhabung von Migrations- und Fluchtbewegungen über die Staatsgrenzen hinweg erzielen möchte. Hierbei geht es nach Blätte (2016, S. 767) um einen „Kern moderner Staatlichkeit, weil Fragen der inneren und äußeren Sicherheit, des sozialen Zusammenhalts und der wirtschaftlichen Wohlfahrt stets unaufhebbar mit der Steuerung von Migration verbunden sind“ (Blätte, 2016, S. 767). Die in seiner Definition genannte Handhabung bzw. Steuerung der Migration stellt laut Blätte (2016, S. 768) für die Migrationspolitik eine große Herausforderung dar, da Migration, wie bereits mehrfach erwähnt, durch verschiedene Faktoren begünstigt wird und es sehr spezifische und komplexe Gründe für Migration gab, welche nicht unbedingt mit der Steuerung oder der Regulierung auf staatlicher Ebene vereinbar sind. Ähnlich wie Hoesch sieht auch Blätte (2016, S. 768) das vorrangige Ziel bzw. auch die größten migrationspolitischen Herausforderung der europäischen Staaten auf der einen Seite in der ansteigenden Fluchtmigration, die durch sehr gewaltvolle internationale Konflikte verursacht ist, und auf der anderen Seite im Bedarf an qualifizierten Arbeiter\*innen. Die gesellschaftlichen und politischen Reaktionen auf migrationspolitische Entscheidungen sind jedoch meist sehr kontrovers, was diesbezügliche Entscheidungen und die Umsetzung von Ansätzen erschwert (Blätte, 2016, S. 768).

Hoesch (2018, S. 159–160) geht, wie vorhin erwähnt, davon aus, dass das Ziel der europäischen Migrationspolitik eine Vermeidung von Flucht- und Asylmigration und eine Förderung von Arbeitsmigration ist. Die diesbezüglichen migrationspolitischen Bestimmungen sind durch Einwanderungsgesetze geregelt, welche zwar von Staat zu Staat sehr unterschiedlich sind, jedoch auch viele Ähnlichkeiten auf internationaler Ebene aufweisen. Migrantinnen und Migranten haben in einem Großteil der europäischen Länder prinzipiell keinen Zugang zum Arbeitsmarkt, wobei einzelne Bereiche und Sparten

---

<sup>6</sup> Unter Asyl- und Fluchtmigration wird im Allgemeinen unfreiwillige und erzwungene Migration verstanden. Diese nimmt einen bedeutenden Anteil der weltweiten Migrations- und Fluchtbewegungen ein (Hoesch (2018, S. 22).

<sup>7</sup> Unter irregulärer Migration wird der Aufenthalt in einem anderen Land als dem Heimatland ohne gültigen Aufenthaltstitel verstanden. Die meisten irregulären Migrantinnen und Migranten sind zunächst legal in ein Land gekommen, nach Ablauf des Aufenthaltstitels jedoch nicht ausgereist (Hoesch (2018, S. 39).

teilweise, je nach Situation, den Markt für ausländische Arbeiter\*innen öffnen. Sehr qualifizierte Migranten und Migrantinnen sollen durch bestimmte Vorteile, wie Daueraufenthalte, Arbeitserlaubnis für Ehepartner\*innen und einfachere administrative Verfahren angelockt werden. In diesen Bestimmungen sieht man, so Hoesch (2018, S. 160), bereits den Zusammenhang zwischen Migrations- und Integrationspolitik, da hier durch integrationspolitische Mittel Menschen zur Migration bewegt werden sollen (Hoesch, 2018, S. 159–160).

Es gab aber auch andere klare Zusammenhänge zwischen Migrationspolitik und Integrationspolitik, wie etwa der Aufenthaltsstatus, der mit Integrationsrechten verknüpft ist. Zudem dienen auch etwa Integrations- oder Sprachkurse als Mittel zur Erlangung des Bleiberechts oder des Erhalts der Staatsbürgerschaft. Das heißt, dass es für die Integration von Migrantinnen und Migranten entscheidend ist, welchen Aufenthaltsstatus sie bei der Einreise erhalten, da davon auch die Integrationsmaßnahmen abhängen (Hoesch, 2018, S. 160).

Betrachtet man nun die Migrations- und vor allem die Integrationspolitik konkret auf europäischer Ebene, so kann ein migrationspolitischer Ansatz erkannt werden, der laut Bundeskanzleramt (Bundeskanzleramt Österreich, 2021) drei Dimensionen umfasst: „Effektiver Außengrenzschutz, Kooperation mit Herkunfts- und Transitstaaten [und] Aufbau eines gemeinsamen europäischen Asylsystems“ (Bundeskanzleramt Österreich, 2021). Allgemein listet die Migrationsagenda der Europäischen Kommission „die Verringerung der Anreize für irreguläre Migration, die Zerschlagung des Geschäftsmodells der Schlepper, die Rettung von Menschenleben und Sicherung der Außengrenzen und die Schaffung einer effizienten gemeinsamen Asylpolitik“ (Bundeskanzleramt Österreich, 2021) als wichtige Aspekte in Bezug auf das Thema Migrationspolitik in Europa auf (Bundeskanzleramt Österreich, 2021).

In Österreich ist vor allem das Bundesministerium für Inneres (BMI), genauer gesagt das Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl (BFA) als Amt des BMI, für die Asyl- und Migrationspolitik verantwortlich und regelt Asylverfahren in erster Instanz und andere migrationsbezogene Prozesse. Auch das BMEIA kümmert sich in Österreich um integrationsspezifische Verfahren. Migranten und Migrantinnen erhalten außerdem vom österreichischen Integrationsfond (als Partner der BMEIA) Hilfe beim Integrationsverfahren. Zudem gab es noch das Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, welches Arbeitsmarktpolitik und vor allem auch die Beschäftigung von Migrantinnen und Migranten regelt (European Migration Network, o.J.).

Die wichtigsten Gesetze in Österreich im Zusammenhang mit Migration sind „das Asylgesetz, das Fremdenpolizeigesetz, das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, das Staatsbürgerschaftsgesetz, das Ausländerbeschäftigungsgesetz und die Grundversorgungsgesetze des Bundes und der Länder“ (European Migration Network, o.J.). Viele rechtliche Angelegenheiten in Bezug auf Migration sind aber auch, wie oben angeführt, durch die Europäische Union geregelt.

Die Integration der Migrantinnen und Migranten bzw. auch die Integrationspolitik hängt, wie bereits mehrmals erwähnt, direkt mit der Migration bzw. Migrationspolitik zusammen und wird je nach Auffassung bzw. Definition von Integration in jedem Land anders umgesetzt. In Österreich wird die Integration durch das Integrationsgesetz (IntG, 2017/30.11.2021) geregelt, welches besagt, dass Österreich die Integration fördern soll, wobei die Migrant\*innen im Gegenzug gesetzlich dazu verpflichtet sind, sich zu integrieren. Die Integrationsmaßnahmen sollen laut Integrationsgesetz „zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich befähigen“ (IntG, 2017/30.11.2021, §2(2)), wobei das Ziel von Integration mit dem Erhalt der österreichischen Staatsbürgerschaft beschrieben wird.

Im Nationalen Aktionsplan von Österreich wird, so Wohlfarth und Kolb (2016, S. 8), Integration als „Teilhabe durch Leistung“ (Wohlfarth & Kolb, 2016, S. 8) definiert, was bedeutet, dass sich Migrantinnen und Migranten einerseits Grundkompetenzen in der deutschen Sprache aneignen, wie schon vorhin erwähnt, sich selbst wirtschaftlich erhalten und die österreichischen Rechte und die Wertesysteme annehmen sollen. Integration wird allgemein als Aufgabe der gesamten österreichischen Gesellschaft gesehen, d.h. als gemeinsames Ziel, wodurch Chancengleichheit auf allen Ebenen des öffentlichen Lebens geschaffen werden soll. Die vorhin genannte Leistung nimmt in Österreich in Bezug auf die Integrationspolitik jedoch, laut Wohlfarth und Kolb (2016, S. 8), eine etwas andere Rolle ein. Sie betont, dass Integration keinesfalls aus Gutmütigkeit entspringt, sondern sehr viel Eigeninitiative und Anpassung von Seiten der Migranten und Migrantinnen verlangt, was der mittlerweile weit verbreiteten integrationspolitischen Annahme, dass Integration von beiden Seiten kommen soll, nicht entspricht (Wohlfarth & Kolb, 2016, S. 8).

Integration findet, so Wohlfarth und Kolb (2016, S. 9) unter Anführung von Bommers (2004, S. 40), nicht in die Gesellschaft als Ganzes statt, sondern in Teilbereiche der Gesellschaft, weswegen für unterschiedliche Bereiche unterschiedliche Zielvorgaben in Bezug auf Integration definiert werden. Darunter fallen Bereiche oder auch sogenannte integrationspolitische Handlungsfelder wie ‚Sprache und Bildung‘, ‚Arbeit und Beruf‘,

‚Gesundheit und Soziales‘, ‚Interkultureller Dialog‘ und viele mehr, wobei die ersten beiden insofern als essenzieller für die allgemeine Integration eingestuft werden können, als dass eine fehlende Integration in diesen Bereichen mit schwerwiegenderen Folgen verbunden ist als eine fehlende Integration in den anderen Bereichen (Wohlfarth & Kolb, 2016, S. 9).

Im nächsten Kapitel soll nun näher auf das Handlungsfeld ‚Sprache und Bildung‘ und diesbezügliche Integrationsmaßnahmen, darunter auch auf die Integrationsvereinbarung als Teil des Integrationsgesetzes eingegangen werden, da sie entscheidend für die vorliegende Forschungsfrage und den Untersuchungsgegenstand sind.

### 2.3. Sprachenpolitische Vorgaben in Österreich und Kritik

Die sprachbezogenen Integrationsbedingungen des oben genannten Integrationsgesetzes werden in Österreich sowie auch in vielen anderen Ländern, wie etwa in Deutschland, durch den verpflichtenden Erwerb der Amtssprache, also des Deutschen in Österreich, mithilfe von Sprachkursen oder Integrationskursen umgesetzt. Sprache soll also, wie es Plutzar (2010) kritisch hinterfragt, ein Schlüssel zur Integration sein.

Die gesetzlichen Bestimmungen für die sprachliche Integration und den Erwerb des Deutschen in Österreich sehen eine Unterscheidung zwischen Asylberechtigten<sup>8</sup> und subsidiär Schutzberechtigten<sup>9</sup> einerseits und Drittstaatenangehörigen<sup>10</sup> andererseits vor, wobei nur letztere gesetzlich dazu verpflichtet sind, Deutsch zu lernen, wenn sie in Österreich bleiben möchten. So müssen laut Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG, 2005/30.11.2021) „Drittstaatenangehörige mit der Stellung eines Erstantrages auf Erteilung eines Aufenthaltstitels [...] Kenntnisse der deutschen Sprache“ (NAG, 2005/30.11.2021, § 21a) nachweisen. Die Sprachkenntnisse müssen mittels anerkannten Diploms bestimmter Einrichtungen vorgewiesen werden, welches eine schriftliche Bestätigung von Deutschkenntnissen „zur elementaren Sprachverwendung auf einfachstem Niveau“ (NAG, 2005/30.11.2021, § 21a) bekräftigen soll. Einen Daueraufenthaltstitel erlangen Drittstaatenangehörige erst mit der Erlangung eines anerkannten Deutschdiploms auf dem Niveau B1 (NAG, 2005/30.11.2021, § 45; IntG, 2017/30.11.2021, § 12).

---

<sup>8</sup> Als asylberechtigt gelten in Österreich nach dem Bundesgesetz zur Gewährung von Asyl (2005, §2) Personen, welchen „das zunächst befristete und schließlich dauernde Einreise- und Aufenthaltsrecht“ (2005, §2) in Österreich gewährt wird.

<sup>9</sup> Subsidiär Schutzberechtigte haben laut Bundesgesetz für Gewährung von Asyl (2005, §2) ein „vorübergehende[s], verlängerbare[s] Einreise- und Aufenthaltsrecht“ (2005, §2).

<sup>10</sup> Ein\*e Drittstaatenangehörige\*r ist nach dem Bundesgesetz über die Niederlassung und den Aufenthalt in Österreich (2005, §2) eine Person, welche keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzt und kein\*e EWR-Bürger\*in oder Schweizer Bürger\*in ist.

Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte sind zwar nicht gesetzlich dazu verpflichtet, Deutschprüfungen auf bestimmten Niveaustufen abzulegen, um sich in Österreich aufhalten zu dürfen, jedoch wirkt sich die Beteiligung an integrationsfördernden Maßnahmen „insbesondere an Sprachkursen und Kursen über die Grundkenntnisse der demokratischen Ordnung der Republik Österreich und der sich daraus ableitbaren Grundprinzipien“ (AsylG 2005, 2005/30.11.2021, §67) auf die Beurteilung des Grades der Integration, welcher etwa bei Rückkehrentscheidungen wesentlich ist, aus. Außerdem sind sie nach dem Integrationsgesetz dazu verpflichtet („Mitwirkungspflicht“ IntG, 2017/30.11.2021, §6) sich an Integrationsmaßnahmen zu beteiligen und an der Integration mitzuwirken, was bedeutet, dass zumindest die Teilnahme an Kursangeboten verpflichtend ist. Diese Verpflichtung zur Beteiligung an Integrationsmaßnahmen, sprich die Integrationserklärung, muss beim Österreichischen Integrationsfonds direkt nach Erhalt des positiven Asylbescheides unterzeichnet werden. Das österreichische Integrationsgesetz sieht vor, dass Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte ab dem 15. Lebensjahr die Möglichkeit auf einen Deutschkurs bis zum Niveau B1 bzw. auf einen Alphabetisierungskurs in lateinischer Schrift erhalten müssen, welcher auch die verpflichtende Vermittlung von Werte- und Orientierungswissen vorsieht. Zudem beinhaltet das Integrationsgesetz auch das Angebot an Werte- und Orientierungskursen für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte, deren Inhalt etwa die Vermittlung der Grundprinzipien von Demokratie, die Regeln eines friedlichen Zusammenlebens und Werte wie Gleichberechtigung sind (IntG, 2017/30.11.2021, §4-5).

Die Verordnung, welche in Österreich die Umsetzung der oben genannten gesetzlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf den Spracherwerb von Drittstaatsangehörigen regelt, ist die sogenannte ‚Integrationsvereinbarung‘ (IntG, 2017/30.11.2021, §7), die Teil des Integrationsgesetzes ist. Die Integrationsvereinbarung besagt, wie oben bereits unter Anführung des NAG (2005, §21a) erwähnt, dass Drittstaatenangehörige verpflichtet sind, „Kenntnisse der deutschen Sprache sowie der demokratischen Ordnung und der daraus ableitbaren Grundprinzipien zu erwerben“ (IntG, 2017/30.11.2021, §7).

Der Erwerb des Deutschen wird im Rahmen der Integrationsvereinbarung in zwei Modulen vorgesehen, wobei das erste Modul das Erlangen der Sprachkenntnisse auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und des Wissens über fundamentale Werte des österreichischen Rechts- und Gesellschafts-systems beinhaltet und das zweite Modul auf den Erwerb von Deutschkenntnissen auf dem GER-Niveau B1 und detaillierterem Wissen über das rechtlich und gesellschaftlich



geltende Wertesystem in Österreich abzielt. Für das erste Modul gilt grundsätzlich<sup>11</sup> eine Erfüllungspflicht, was bedeutet, dass Drittstaatsangehörige innerhalb einer festgelegten Frist von zwei Jahren nach Erhalt der ersten Aufenthaltsgenehmigung Modul 1 erfüllt haben müssen, um in Österreich bleiben zu dürfen, wobei individuell noch eine Verlängerung von maximal 12 Monaten vorgenommen werden kann. Modul 2 ist nicht allgemein verpflichtend, sondern nur für jene, die einen Aufenthaltstitel „Daueraufenthalt-EU“ (NAG, 2005/30.11.2021, §45) erhalten wollen. Als Nachweis der Erfüllung der Module gilt u.a. eine Integrationsprüfung auf den jeweiligen Niveaustufen (A2, B1), welche bundesweit nach einheitlichen Kriterien gestaltet ist und sowohl sprachliche Kompetenzen als auch Kenntnisse im Bereich des Werte- und Orientierungswissen abprüft (IntG, 2017/30.11.2021, §9-10).

Die gesetzlichen Bestimmungen zur Integration in Österreich sind, wie auch schon im vorausgegangenen Kapitel angesprochen, vor allem aufgrund des einseitigen Verständnisses von Integration, starker Kritik ausgesetzt. Integration wird, wie bereits in Kapitel 2 bei der Begriffsdefinition von Integration unter Anführung von wissenschaftlichen Autoren wie Barkowski (2009, S. 14) oder Schammann und Gluns (2021, S. 25) deutlich wurde, als gesamtgesellschaftliche Aufgabe gesehen, jedoch gesetzlich nicht als solche umgesetzt.

Vor allem die eben beschriebene Integrationsvereinbarung wird aufgrund ihres „Zwangscharakters“ (Plutzer, 2010) sehr stark kritisiert. Oft wird sie sogar als kontraproduktiv beurteilt, da trotz ihrer Einführung immer noch viele Menschen, die bereits über einen längeren Zeitraum in Österreich leben, verhältnismäßig geringe Kenntnisse im Deutschen aufweisen. Neben Anreizen für das Deutschlernen fehlen, so Plutzer (2008), auch differenzierte Angebote vor allem solche, die über das Niveau A2 hinausführen. Zudem wird die gesetzliche Annahme kritisiert, dass ein Kursbesuch mit dem Erwerb einer Sprache gleichgesetzt werden kann. Außerdem kritisiert bereits Krumm (2002), dass der alltägliche Sprachkontakt als primärer Erwerbskontext einer Sprache in den gesetzlichen Bestimmungen nicht berücksichtigt wird. Auch die Lehr- und Lernziele sind nach Plutzer (2010) in den Gesetzen nicht realistisch formuliert. Die Integrationsprüfungen und das Erlangen der Staatsbürgerschaft sind etwa für Menschen, die nicht alphabetisiert sind, nicht erreichbare Ziele, da auch die Zeitbemessungen für das Erlangen einer Niveaustufe zu kurz sind. Zudem sind die Sanktionen, die in Verbindung

---

<sup>11</sup> Es gibt laut Integrationsgesetz (2017, §9) auch einige Ausnahmen von dieser Erfüllungspflicht, wie beispielsweise unmündige Personen oder Personen mit ärztlich nachgewiesenen psychischen oder physischen Erkrankungen bzw. Verzichtserklärungen auf den Aufenthalt.

mit einem Nicht-Bestehen einer Prüfung stehen, wie etwa der Entzug der Aufenthaltsgenehmigung, auf ethischer und sprachrechtlicher Ebene laut Plutzer (2006) sehr bedenklich.

Allgemein kann in Bezug auf die rechtlichen Grundlagen zur Integration in Österreich in Anlehnung an Plutzer (2010) gesagt werden, dass die Reduktion der Integration in einem Land auf das Erlernen der Landessprache zu kurz greift, da Integration einen viel komplexeren Prozess darstellt. Laut Plutzer (2010) sollte Sprache nicht als Voraussetzung, sondern als Ergebnis erfolgreicher Integration gesehen werden. Die Fähigkeiten von Migrant\*innen, vor allem auch die sprachlichen Fähigkeiten, werden in den aktuellen gesetzlichen Bestimmungen übersehen. Zwar stellen nach Plutzer (2010) Deutschkurse an sich ein sehr wichtiges Integrationsangebot dar, jedoch sollte dieses Angebot umstrukturiert und weiterentwickelt werden, um den Anforderungen und Bedürfnissen der Migrant\*innen gerecht zu werden und sie nicht als „sprachlos und ungebildet“ (Plutzer, 2010) darzustellen. Nur so kann ein friedliches Zusammenleben geschaffen und eine gelungene Integration umgesetzt werden Plutzer (2010).

### 3. Arbeitsmarkt- und Bildungssituation erwachsener Migrant\*innen

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die sprachliche Bildung von Migrant\*innen wurden bereits im vorangegangenen Kapitel thematisiert und kritisch betrachtet. Nun soll konkret auf die Arbeits- und Bildungssituation erwachsener Migrant\*innen, die Kursangebote, deren Rahmenbedingungen sowie die Kursträger, die Inhalte und die Anforderungen an die Lehrkräfte in den sogenannten Deutsch- und Integrationskursen eingegangen werden.

Sprung (2021, S. 156) weist daraufhin, dass in den letzten Jahren der Schwerpunkt der Studien im Bereich „Migration und Erwachsenenbildung“ aufgrund der erhöhten Fluchtmigration nach Europa in den Jahren 2015 und 2016 auf der Bildungs- und Arbeitsmarktsituation von Geflüchteten lag (siehe u.a. Baumgartner et al., 2020). Die Bildungs- und Arbeitsmarktsituation beschreibt zwar nicht konkret die sprachliche Bildung erwachsener Migrant\*innen in Österreich, jedoch hat sie einen entscheidenden Einfluss auf die sprachliche Bildungssituation, da etwa arbeitslose Migrant\*innen, die aufgrund geringer Deutschkenntnisse keine Anstellung finden können, durch das Arbeitsmarktservice in Österreich (AMS) zu Deutschkursen zugebucht werden, um deren Arbeitsmarktchancen zu erhöhen (Arbeitsmarktservice Österreich, 2020). Das heißt, die Arbeitsmarktsituation hat u.a. Auswirkungen auf die Zielgruppe bzw. die Teilnehmer\*innen der Deutschkurse. Deshalb soll nun kurz auf diese eingegangen werden, bevor konkret die sprachliche Bildungssituation von Migrant\*innen beschrieben werden kann.

Die Corona-Pandemie, die seit Anfang des Jahres 2020 in Europa herrscht, hat einen entscheidenden Einfluss auf die aktuelle Arbeitsmarktsituation in Europa und somit auch in Österreich genommen, was sich vor allem in einem Anstieg der Arbeitslosenzahlen und einem Rückgang der Erwerbstätigenquote zeigte (siehe Abbildung 1 und 2). Unabhängig von der Corona-Pandemie sind Migrant\*innen in Österreich auch schon im Jahr 2019 vermehrt von Arbeitslosigkeit betroffen (siehe Abbildung 1). Bereits im April 2020 war laut Sprung (2021, S. 158) jedoch erkennbar, dass auch von diesen Corona-bedingten Einschnitten in der Beschäftigungsquote im Verhältnis mehr Menschen mit Migrationshintergrund betroffen waren. Insgesamt erhöhte sich laut Statistik Austria (2021, S. 54) die Arbeitslosenquote der Migrant\*innen im Jahr 2020 im Vergleich zum Jahr 2019 um

4,5 %, was einen deutlich höheren Anstieg im Vergleich zu den Menschen mit österreichischer Staatsbürgerschaft bedeutete, deren Arbeitslosenquote im Jahr 2020 im Vergleich zum Jahr 2019 um 2 % angestiegen ist (siehe Abbildung 1).

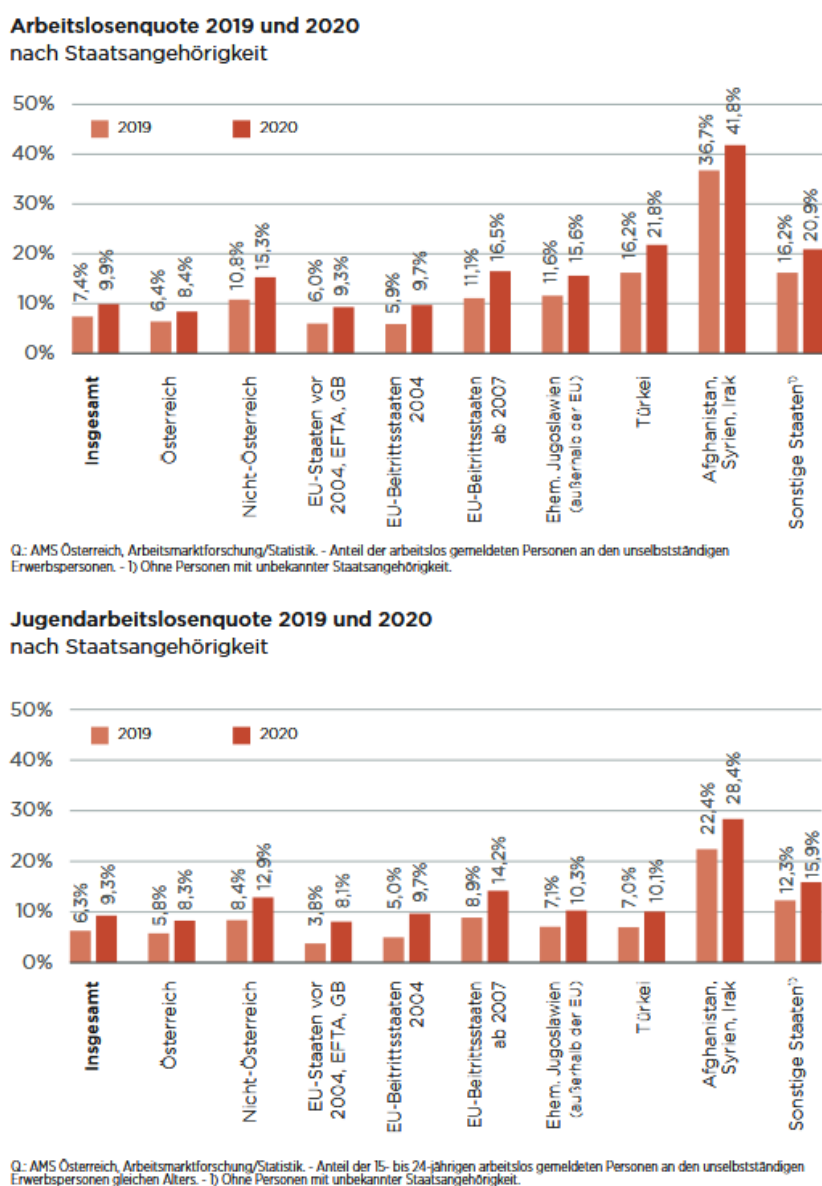


Abbildung 1: Arbeitslosenquote 2019 und 2020 (Statistik Austria 2021, S. 55)

Auch für die Jugendarbeitslosigkeit, die Langzeitarbeitslosigkeit und die Erwerbstätigkeit zeigen sich ähnliche Zahlen (siehe Abbildung 1 und 2), wenn man einen Vergleich zwischen Nicht-Migrant\*innen und Migrant\*innen zieht. Die Zahlen für die Langzeitarbeitslosigkeit waren bei den Staatsbürger\*innen aus Afghanistan, Syrien und dem Irak sogar doppelt so hoch wie im Jahr 2019, auch wenn hierbei erwähnt werden muss, dass die Zahlen trotz dieses großen Anstiegs immer noch auf einem relativ niedrigen Niveau liegen. In Bezug auf die Erwerbstätigkeit zeigt sich, wenn man die Grafik in Abbildung 2

betrachtet, ein ähnliches Bild. Ein besonders starker Rückgang ist wiederum bei Staatsangehörigen aus Syrien, Afghanistan und dem Irak und vor allem auch bei anderen Drittstaatenangehörigen zu verzeichnen. Lediglich bei den Menschen aus EU- und EFTA-Staaten oder dem Vereinigten Königreich ist die Erwerbstätigenquote im Vergleich zu der Erwerbstätigenquote österreichischer Staatsbürger\*innen nicht so stark zurückgegangen (Statistik Austria, 2021, S. 54).

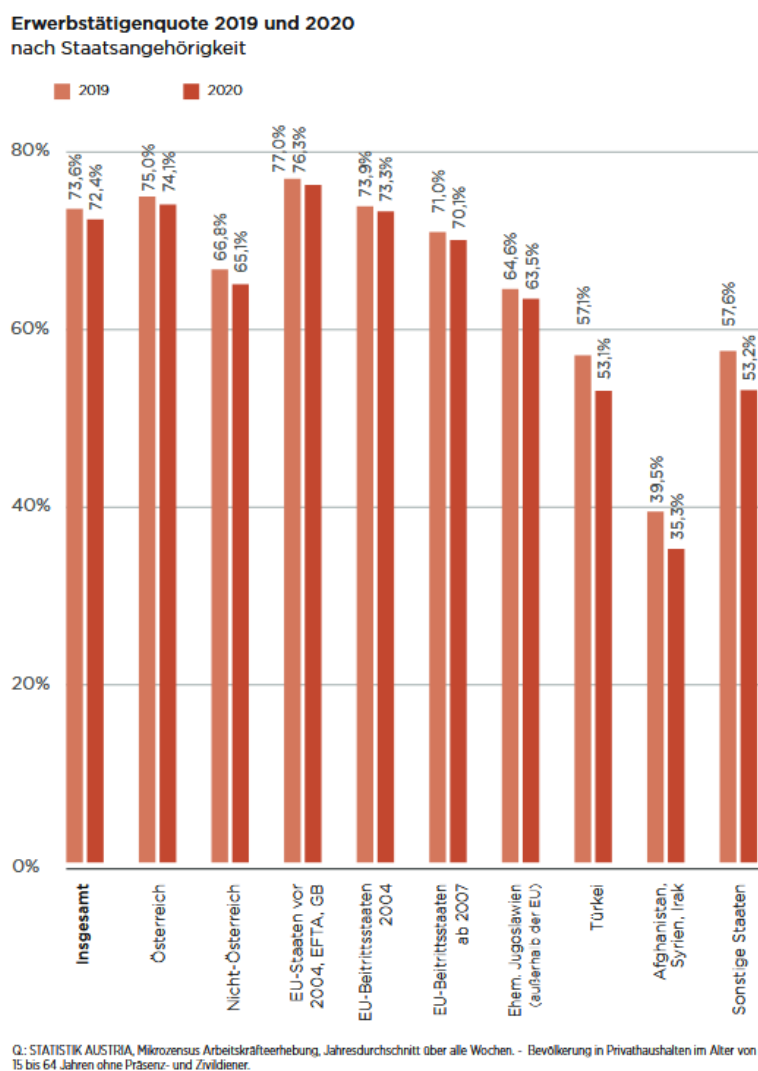


Abbildung 2: Erwerbstätigenquote 2019 und 2020 (Statistik Austria 2021, S. 55)

Die Ursache dafür, dass Migrant\*innen im Vergleich zu Nicht-Migrant\*innen stärker von der aktuellen Krise betroffen sind, liegt nach Sprung (2021, S. 158) vor allem daran, dass Migrant\*innen oft in sogenannten krisenanfälligeren Branchen, wie etwa im Tourismus, in Reinigungsfirmen oder im Bauwesen, arbeiten. Zudem sind auch die beruflichen Posi-

tionen von Migrant\*innen eine Ursache für ihre stärkere Betroffenheit von der Corona-pandemie-bedingten Arbeitslosigkeit. Die meisten sind in einem Angestellten-Verhältnis, Flüchtlinge sind auch häufig in Teilzeit oder geringfügig angestellt und haben nur befristete oder überhaupt keine Arbeitsverträge (Baumgartner et al., 2020, S. 4). Außerdem arbeiten, so Baumgartner et al. (2020, S. 4) in ihrer Studie zur Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten, ein Drittel der Personen in einem Beruf, für den sie überqualifiziert sind, was sich jedoch im Laufe ihres Aufenthaltes verbessert. Dies wurde auch für andere Gruppen von Migrant\*innen in verschiedenen Studien belegt (vgl. z.B. Gächter, 2017) und stellt ein Problem dar, das durch Weiterbildungsmaßnahmen in Österreich gelöst werden sollte. Insgesamt kann in Bezug auf die Arbeitsmarktsituation von Migrant\*innen also festgehalten werden, dass Migrant\*innen, vor allem auch Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte, durch die Corona-Pandemie noch verstärkt von Arbeitslosigkeit betroffen sind und somit eine wichtige Zielgruppe für das AMS und deren Aus- und Weiterbildungsangebote, insbesondere die geförderten Deutschkurse, aber auch für den ÖIF und deren Deutschprojekt für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte darstellen (Sprung, 2021, S. 158–159).

Die Bildung erwachsener Migrant\*innen ist im Diskurs um das Thema „Migration und Bildung“, noch stark unterrepräsentiert, da in diesem Bereich der Fokus immer noch auf den Kindern liegt. Dabei appelliert bereits Plutzar (2008, S. 2) dafür, dass der Bildung erwachsener Migrant\*innen viel mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, da sie als nächstes Umfeld der Kinder einen entscheidenden Einfluss auf deren Bildungserfolg haben. Meist wird bei erwachsenen Migrant\*innen nämlich der Fokus darauf gelegt, welchen Bildungshintergrund sie aus den Herkunftsländern mitbringen, jedoch nicht, welche Weiterbildung in den Zielländern erfolgt (Plutzar, 2008, S. 2).

Migrant\*innen, die an Angeboten der Erwachsenenbildung in Österreich teilnehmen, stellen eine sehr heterogene Gruppe dar, welche aufgrund verschiedener Lernerfahrungen und Bildungsgrade, aber auch wegen unterschiedlicher Lern- und Bildungssysteme unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und somit auch verschiedene Bedürfnisse haben. Die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen seitens erwachsener Migrant\*innen ist in Österreich noch nicht fundiert erforscht, zeigt nach Sprung (2021, S. 159) jedoch allgemein eine relativ geringe Beteiligung im Vergleich zur Beteiligung österreichischer Staatsbürger\*innen. Die Gründe dafür sind vielseitig und reichen von sozioökonomischen Faktoren, früheren Bildungsabschlüssen bis hin zu sprachbezogenen Hürden und rechtlichen Barrieren, wie etwa nicht-anerkannte Bildungsabschlüsse aus

Drittstaatenländern. Zudem tragen laut Ergebnissen der Zusatzstudie zum Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund des Adult Education Survey im Jahr 2016 (Bundesministerium für Bildung und Forschung Berlin, 2018) auch mangelnde Informiertheit über die Möglichkeiten zu Aus- und Weiterbildungen sowie nicht vorhandene Beratungsangebote dazu bei, dass Menschen sich nicht an den Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen. Darüber hinaus nennt Sprung (2011) auch Diskriminierung als Grund für eine geringere Beteiligung an den genannten Maßnahmen seitens Migrant\*innen. Die genannten Studien zeigen jedoch auch, dass der Faktor Migrationshintergrund nicht immer einen entscheidenden Einfluss auf die Beteiligung derartiger Angebote hat. Um dafür zu sorgen, dass es zukünftig einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung gibt, muss also laut Sprung (2021, S. 160) nicht nur der Migrationshintergrund als Faktor berücksichtigt, sondern verschiedenste Faktoren und ihre Zusammenhänge analysiert und davon ausgehend eine gerechtere Bildungsbeteiligung geplant werden.

In Bezug auf die Aus- und Weiterbildung erwachsener Migrant\*innen ist im Hinblick auf die Untersuchung der vorliegenden Arbeit vor allem die (deutsch-)sprachliche Bildungssituation von Migrant\*innen interessant. Trotz der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Kritik, dass Deutschkurse oft nicht für den Spracherwerb und auch die Integration ausreichen (Plutzer, 2008, S. 3; Sprung, 2021, S. 160–161), stellen Kurse in der Sprache des Ziellandes, in Österreich die Deutsch- und Integrationskurse, doch eine zentrale Rolle in der Aus- und Weiterbildung erwachsener Migrant\*innen dar, da sie, wie bereits erwähnt, die Teilhabe der Menschen an der Gesellschaft ermöglichen und einen zentralen, meist verpflichtenden Bestandteil des Integrationsprozesses für Drittstaatenangehörige und subsidiär Schutzberechtigte bzw. Asylberechtigte darstellen. Außerdem sind Deutschkurse auch eine verpflichtende Aus- und Weiterbildungsmaßnahme von Seiten des Arbeitsmarktservice, d.h. dass die Teilnahme an Deutsch- bzw. Integrationskursen für Bezieher\*innen von Arbeitslosengeld bzw. Notstandshilfe wenn Sie vom AMS vorgeschrieben wird, verpflichtend ist (Arbeitsmarktservice Österreich, 2020).

Deutschkurse tragen nach Plutzer (2008, S. 3) außerdem nicht nur zum Erwerb des Deutschen bei, sondern können auch die sozialen Beziehungen fördern. So können die Teilnehmenden der Deutsch- und Integrationskurse zum Beispiel Informationen über relevante alltägliche Fragen austauschen, die die Teilnehmenden gleichermaßen betreffen, wie etwa Arbeitssuche oder Behördengänge. Zudem stellen Deutschkurse oft den ersten Kontakt zur Zielgesellschaft dar und bilden somit eine sehr wichtige erste Kontaktaufnahme zwischen Migrant\*innen und Menschen aus der Gesellschaft des Ziellandes.

Migrant\*innen lernen im Deutschkurs die Lerngewohnheiten und das pädagogische sowie auch das institutionelle Verständnis des Ziellandes kennen. Die Erwachsenenbildung stellt demnach eine besondere Lernkultur dar, welche, anders als die Schule, Erwachsene auf die Lebenswelt und deren Eigenheiten vorbereitet. Durch die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsangeboten lernt man laut Plutzer (2008, S. 3) erst das, was man für die weitere Teilnahme am Bildungssystem benötigt, und diese weiteren Aus- und Weiterbildungen sind wiederum notwendig für beruflichen und sozialen Erfolg. Dieser enge Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und gesellschaftlichem Erfolg kann unter anderem sehr problematisch für Migrant\*innen werden, da sie aufgrund dessen nicht nur unter gesellschaftlichem Ausschluss leiden können, sondern dies auch negative Folgen für den Bildungserfolg ihrer Kinder haben kann. Laut Plutzer (2008, S. 3) darf von den Migrant\*innen deshalb nicht erwartet werden, dass sie bereits bei der Ankunft wissen, was in den Deutschkursen und vor allem auch als Eltern in Österreich von ihnen erwartet wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Arbeitsmarktsituation und die Bildungssituation von Migrant\*innen direkt zusammenhängt, da arbeitslose Migrant\*innen eine Zielgruppe für das AMS und seine Weiterbildungsangebote, insbesondere seine Deutschkurse, darstellt. Die sprachliche Bildung und demnach auch der Besuch von Deutsch- und Integrationskursen ist eine wichtige Integrationsmaßnahme, welche nicht nur zum Erlernen der deutschen Sprache, sondern auch zum Herstellen von Kontakten und zur Integration in das System des Ziellandes und im Idealfall zur Verbesserung der Lebenssituation von Migrant\*innen dient. Auch wenn hierbei nochmal dringend betont werden soll, dass Deutschkurse keinesfalls die einzige (Bildungs-)Maßnahme zur Integration von Migrant\*innen darstellen sollte, so sind geförderte Deutsch- und Integrationskurse zur Zeit die einzige gesetzliche Maßnahme zur Integration von Menschen in Österreich.

Da für die vorliegende Arbeit die Herausforderungen beim Unterrichten in geförderten Deutsch- und Integrationskursen als Untersuchungsgegenstand gewählt wurden, soll nun näher auf das Fördersystem in Österreich in Bezug auf Deutsch- und Integrationskurse eingegangen werden.

### 3.1. Geförderte Deutsch- und Integrationskurse in Österreich

In Österreich gibt es ein sehr großes Angebot an Deutsch- und Integrationskursen, die von unterschiedlichen Kursträgern angeboten werden. In den folgenden Ausführungen wird der Fokus im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand und die Forschungsfrage,



wie eben erwähnt, auf geförderte Deutsch- und Integrationskurse für Migrant\*innen gelegt.

Die gesetzlich verpflichtenden Integrationskurse in Österreich sind an das Integrationsgesetz gekoppelt, welches bereits ausführlich in Kapitel 2.3 erläutert wurde. Diese Integrationskurse sind Kurse für Drittstaatenangehörige

[,die] [...] der Vorbereitung auf die Integrationsprüfung zur Erfüllung des Moduls 1 (§ 11) [dienen]. Integrationskurse sind Deutschkurse zum Erreichen des Sprachniveaus A2, die von zertifizierten Kursträgern gemäß § 16b angeboten werden; sie bilden eine der in § 14 genannten Voraussetzungen für eine Kostenbeteiligung. (IntG, 2017/30.11.2021, § 13)

Um eine Kostenbeteiligung seitens des Staates zu erhalten, müssen die Kursteilnehmenden laut Integrationsvereinbarung (2017, § 14) mindestens 75% der Kurszeit anwesend sein und „die Integrationsprüfung zur Erfüllung des Moduls 1 spätestens binnen 18 Monaten, [...] [nach der Erfüllungspflicht] erfolgreich mit einem Nachweis gemäß § 9 Abs. 4 Z 1 [...] [abschließen]“ (IntG, 2017/30.11.2021, §14 (2)). In Bezug auf den Inhalt dieser rechtlich festgelegten Integrationskurse zur Erfüllung des verpflichtenden Modul 1 zeigt die Integrationsvereinbarung, dass neben der Vermittlung von Kompetenzen im Deutschen bis zum Sprachniveau A2 auch die Vermittlung von Rechten und Werten des österreichischen Sozialsystems als zentraler Bestandteil der Integrationskurse vorgesehen ist. Die Integrationskurse sollen den Kursteilnehmenden zur Partizipation an der österreichischen Gesellschaft, und folglich zu ihrer Integration verhelfen (IntG, 2017/30.11.2021, §13).

Laut Sprung (2021, S. 161) zeigten Erfahrungen aus der Praxis, dass dieses Angebot an staatlich geförderten Integrationskursen in der Vergangenheit nicht ausreichte, um den Bedarf an Deutschförderung in Österreich zu decken. Zudem war in Bezug auf die Integrationskurse auch keine zufriedenstellende Abgrenzung der Sprachniveaus, vor allem in ländlichen Gebieten, möglich. Seit 2015 gibt es deshalb neben diesen bereits genannten Integrationskursen für Drittstaatenangehörige aufgrund des erhöhten Bedarfes an speziellen Deutschförderprogrammen für Flüchtlinge und Asylberechtigte eigene Kurse für diese Zielgruppe. Im Integrationsgesetz (IntG, 2017/30.11.2021, §4-§5) in Österreich sind diese Kurse für subsidiär Schutzberechtigte und Asylberechtigte als Deutschkurse definiert. Diese sind, wie bereits in Kapitel 2.3. bei der Beschreibung des Integrationsgesetzes angeführt, für Personen ab dem 15. Lebensjahr vorgesehen und reichen von Alphabetisierungskursen bis hin zu B1-Kursen, wobei die Vermittlung von Werte- und Orientierungswissen auch bei diesen Deutschkursen ein verpflichtender Be-

standteil ist. Zunächst wurden diese speziellen Deutschförderungen für subsidiär Schutzberechtigte und Asylberechtigte in Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern finanziert. Seit 2018 hat der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) die Verwaltung der Kurse für Asylwerber\*innen und Flüchtlinge mit dem Modell *Startpaket Deutsch und Integration* übernommen. Generell nimmt der ÖIF mittlerweile, was Integrationskurse und allgemeine Integrationsbelange betrifft, eine Art Monopolstellung in bestimmten Bereichen in Österreich ein, weswegen er, so Sprung (2021, S. 161) sehr stark von anderen Mitstreitern im Feld kritisiert wird. Eine genauere Charakterisierung des ÖIFs und seiner Stellung im Bereich „Integration und Bildung“ erfolgen im nächsten Unterkapitel (Kapitel 3.2).

Aus einer Recherche des Vereins SOS Mitmensch (2020, S. 3–4) im Jahr 2019 geht hervor, dass die im Projekt *Startpaket Deutsch und Integration* angebotenen Kurse vorwiegend Menschen mit abgeschlossenem Asylverfahren und solchen, die einen anerkannten Schutzstatus haben, Zutritt zu den Deutschfördermaßnahmen im Rahmen des Modells gewähren. Menschen mit laufendem Asylverfahren jedoch nur die Förderkurse besuchen dürfen, „wenn sie eine besonders hohe Anerkennungswahrscheinlichkeit haben“ (SOS Mitmenschen, 2020, S. 4). Der Verein SOS Mitmensch (2020, S. 4) kritisiert diese Handhabung seitens des ÖIFs sehr stark, da die Anerkennungswahrscheinlichkeit bei jeder Person individuell geprüft werden müsste und auch Menschen mit geringer Anerkennungswahrscheinlichkeit die Möglichkeit zum Erwerb von Deutschkenntnissen gegeben werden sollte, um ihnen eine Interaktion mit der österreichischen Gesellschaft zu ermöglichen. Durch diese Regelungen und die massive Kürzung finanzieller Mittel für die Deutschkurse im Jahr 2018 ist es also für Menschen im laufenden Asylverfahren sehr schwer, in Österreich Sprachförderung in Form von geförderten Deutschkursen zu erhalten. In der Bildungsarbeit mit Flüchtlingen und Asylwerber\*innen ist deshalb die Deutschförderung seitens freiwilliger Engagierter essenziell, da ohne diese Unterstützung viele Menschen im Asylverfahren ohne Deutschförderung leben müssten (Sprung, 2021, S. 161).

Neben den ÖIF-geförderten Kursen speziell für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte im Projekt *Startpaket Deutsch* sind, speziell auch für die vorliegende Arbeit, die Deutschkurse relevant, die durch das AMS, das Arbeitsmarktservice in Österreich, gefördert werden, da diese neben dem ÖIF-Deutschprojekt ein zweites großes gefördertes Deutschprojekt in Österreich darstellen. Das aktuelle Deutschprojekt des AMS trägt den Namen *Deutsch und Deutsch Alphabetisierung* (Arbeitsmarktservice Wien, 2021, S. 114) und beinhaltet sowohl Deutschkurse für die Niveaustufen A1-B2 als auch Alphabetisierungskurse. Die Zielgruppe dieser Kurse sind AMS-Kund\*innen, welche

Deutschkenntnisse erlangen oder erweitern möchten und maximal über einen Pflichtschulausbildung bzw. über ein geringes Lernpotenzial verfügen oder zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt eine Verbesserung der Deutschkenntnisse benötigen. „In Abstimmung mit dem ÖIF sind das in erster Linie Drittstaatsangehörige, EWR-Bürger\_innen sowie Österreicher\_innen mit Migrationshintergrund“ (Arbeitsmarktservice Wien, 2021, S. 114). Die Teilnahme an AMS-Kursen sind für Bezieher\*innen von Arbeitslosengeld oder Mindestsicherung laut Arbeitslosenversicherungsgesetz (1977, §9) verpflichtend.

Generell kann in Bezug auf geförderte Deutschkurse also festgestellt werden, dass die geförderten Integrationskurse für Drittstaatenangehörige gesetzlich durch die Integrationsvereinbarung geregelt sind und als Vorbereitung für die verpflichtende Integrationsprüfungen dienen. Zudem kann im Hinblick auf die für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit relevanten geförderten und verpflichtenden Deutschkurse zwischen dem eigenen Förderprogramm für Flüchtlinge und Asylberechtigte mit dem Namen „Startpaket Deutsch und Integration“ des ÖIF und dem AMS-geförderten Deutschprojekt „Deutsch und Deutsch Alphabetisierung für Personen mit maximal Pflichtabschluss“ unterschieden werden. Diese beiden Förderprojekte haben nicht nur eine unterschiedliche Zielgruppe, sondern auch teils unterschiedliche Rahmenbedingungen in Bezug auf das Kursangebot, auf welche genauer im nächsten Unterkapitel eingegangen wird.

### 3.2. ÖIF- und AMS-geförderte Deutsch- und Integrationskurse

Geförderte Deutsch- und Integrationskurse unterliegen prinzipiell dem Integrationsgesetz. Wie bereits im letzten Unterkapitel erwähnt, nimmt der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) eine entscheidende Rolle im Bereich dieser geförderten Deutsch- und Integrationskurse ein. Für die vorliegende Arbeit ist das Projekt *Startpaket Deutsch und Integration* (Österreichischer Integrationsfonds, 2022, S. 1) für Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte interessant, da in dessen Rahmen eine sehr hohe Anzahl an Deutsch- und Integrationskursen mit vielen Kursteilnehmer\*innen in Wien durchgeführt werden.

Alphabetisierungs- und Deutschkurse im Rahmen des *Startpaket Deutsch und Integration* (Österreichischer Integrationsfonds, 2020, S. 1) umfassen abhängig von der Niveaustufe mindestens 80 Unterrichtseinheiten à 50 Minuten und maximal 320 UE à 50 Minuten für Alphabetisierungskurse bzw. 240 UE à 50 Minuten für Deutschkurse, wobei der ÖIF die Kursdauer auch individuell anpassen kann. Teilnehmer\*innen, welche auch beim AMS gemeldet sind, dürfen nur an Kursen mit maximal 15 UE pro Woche teilnehmen. Vor Kursstart findet eine umfassende Kurseinstufung statt, wobei die Zuteilung zu einem Kurs auf der passenden Niveaustufe mithilfe der Grammatikprogression gemäß

der Einstufungsmatrizen des ÖIF entschieden wird. Da für Alphabetisierungskurse und die Niveaustufe A1 keine offiziellen Integrationsprüfungen vorgesehen sind, muss eine verpflichtende Kurseinstufung beim Aufstieg von Alphabetisierung auf A1 bzw. von A1 auf A2 durchgeführt werden. Wenn möglich, sollten die Kurse barrierefrei gestaltet werden, um die Kursteilnahme von Menschen mit Beeinträchtigungen zu ermöglichen. Zudem sieht das ÖIF-Deutschprojekt bei Bedarf auch eine Zusatzförderung in Kleingruppen (ausnahmsweise auch für Einzelpersonen) vor, welche zeitlich und inhaltlich an den Kurs gebunden sein muss (Österreichischer Integrationsfonds, 2022, S. 1).

Die AMS-geförderten Kurse, welche im vergangenen Kapitel auch bereits beschrieben wurden und ein zweites großes Projekt an geförderten Deutschkursen darstellen, sind, anders als die ÖIF-Kurse nicht an das Integrationsgesetz gebunden, auch wenn sie sich inhaltlich, abgesehen von den A1-Kursen, an den Bestimmungen in der Verordnung orientieren. AMS-geförderte Kurse im Projekt *Deutsch und Deutsch Alphabetisierung* dauern 14 oder 21 Wochen zu jeweils 15 Wochenstunden, wobei der Deutschkurs Standard 14 Wochen und der Deutschkurs Plus 21 Wochen dauert. Vor der Zuteilung zu einem Kurs werden die Teilnehmer\*innen, ähnlich wie bei den ÖIF-Kursen, einem Test unterzogen, wodurch die passende Niveaustufe des Deutschkurses bestimmt werden soll. Zum Kursangebot zählt neben dem Deutschkurs auch eine begleitende Beratung (BBE genannt), welche den Teilnehmer\*innen direkt bei den Bildungsträgern, welche die Kurse ausrichten, zur Verfügung steht. Die BBE werden vom Arbeitsmarktservice gefördert und dienen den Teilnehmer\*innen als begleitende Unterstützung während des Kurses bei der Bewältigung verschiedener Probleme und u.a. auch als freiwillige Lernunterstützung. Auch Betriebskontakter\*innen stehen den Teilnehmer\*innen als Hilfe bei der Arbeitssuche und Bewerbung während des Deutschkurses zur Verfügung. Zudem sieht das AMS-Projekt auch die Vermittlung von digitalen Grundkompetenzen vor, weswegen auf allen Niveaustufen zwei Stunden pro Woche für den Umgang und das Arbeiten mit dem Computer im Selbstlernstudio vorgesehen sind. Die Teilnahme an diesen Kursen ist für die AMS-Kund\*innen kostenlos und verpflichtend (Arbeitsmarktservice Wien, 2021, S. 114; IV-V, 2005/18.10.2021, §6; Österreichischer Integrationsfonds, 2020, S. 1).

Die Qualitätsstandards und die Kursinhalte für den Unterricht in den ÖIF-geförderten Deutsch- und Integrationskursen sind gesetzlich im Rahmencurriculum in den Anlagen A-C der IntG-DV (2019) ausführlich beschrieben. Auf diese kursbezogenen Rahmenbedingungen soll an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden, da sie für das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit nicht direkt relevant sind, jedoch für die Interpretation

der Forschungsergebnisse von Bedeutung sein können. Der Erwerb sprachlicher Fertigkeiten im Rahmen der ÖIF-geförderten Deutsch- und Integrationskurse orientiert sich an den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS). Die geförderten Kurse zielen auf den Erwerb alltagssprachlicher Handlungsfähigkeit in verschiedenen Bereichen, wie etwa Arbeit, Wohnen, Bildung, Freizeit oder Einkauf, und vor allem auch auf die personenzentrierte Sprachkompetenzförderung der Kursteilnehmer\*innen und die Vermittlung staatsbürgerlicher, europäischer und demokratischer Werte ab. Lernende sollen laut IntG-DV (2019, §8 (5)) durch die Vermittlung dieser Sprach- und Wertekenntnisse in den Kursen auf den Alltag und die Berufswelt in Österreich vorbereitet werden und Teilhabe an der österreichischen Gesellschaft erlangen. In den Qualitätsstandards werden hierbei zwar keine konkreten methodisch-didaktischen Vorgaben für den Unterricht vorgeschrieben, jedoch sollte der Unterricht an die Zielgruppe angepasst werden und die durch die Anlage A-C beschriebenen Inhalte auf den Niveaustufen vermittelt werden. Dabei sollen Prinzipien und Ansätze wie Methodenvielfalt, Binnendifferenzierung und Autonomieförderung gekennzeichnet sein, was eine hohe Flexibilität und Lernendenzentriertheit in der Planung und Gestaltung des Unterrichts seitens der Lehrenden erfordert. Außerdem müssen Lehrende in ÖIF-Kursen die Anwesenheit der Teilnehmenden und den Lehrstoff täglich händisch dokumentieren (IntG-DV, 2019/26.01.2022, §8 (4-5)).

Auch wenn die AMS-geförderten Kurse im Gegensatz zu den ÖIF-geförderten Kursen nicht direkt an die Vorgaben des Integrationsgesetzes gekoppelt sind, so entsprechen die Inhalte und Qualitätsansprüche doch größtenteils den eben beschriebenen Inhalten der Deutsch- und Integrationskurse. Laut Kurskonzept zweier Sprachschulen, welche als Kursträger das AMS-geförderte Deutschprojekt der letzten und der aktuellen Programmperiode umgesetzt haben und umsetzen, wird auch in den AMS-geförderten Deutschkursen besonders auf die Förderung der Sprachhandlungskompetenz Wert gelegt, um die Teilnehmenden auf den Alltag und die Berufswelt in Österreich vorzubereiten („die Berater“ Unternehmensberatungs GmbH & Mentor Management-Entwicklung-Organisation GmbH & Co OG, 2019, S. 11). Die Inhalte und Themen sind den Themen der ÖIF-geförderten Kurse auch sehr ähnlich. Besonderer Wert wird auf die Vermittlung integrationsbezogener Werte sowie interkultureller Kompetenz und aller berufs- und bewerbungsbezogenen Themen gelegt, um die Teilnehmenden auf die Stellensuche und den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Außerdem orientieren sich die AMS-Kurse auch an den GeRS-Niveaustufen und deren Kann-Beschreibungen und sehen in der Methodik eine individuelle Berücksichtigung des Kenntnisstandes der Teilnehmer\*innen und deren

Kompetenzen vor, wobei in der Didaktik Methodenvielfalt und Binnendifferenzierung eine große Rolle spielen sollte. Zudem müssen auch Lehrende in AMS-Kursen die Anwesenheit der Teilnehmenden und die Inhalte der Einheiten im Arbeitsbericht online eintragen und dokumentieren („die Berater“ Unternehmensberatungs GmbH & Mentor Management-Entwicklung-Organisation GmbH & Co OG, 2019, S. 11–16).

Den Abschluss der Deutsch- und Integrationskurse des ÖIF-Projektes *Startpaket Deutsch und Integration* bildet eine ÖIF-Prüfung, welche von zwei qualifizierten ÖIF-Prüfer\*innen durchgeführt wird. Eine Wiederholung der gesamten Prüfung ist beliebig oft möglich, jedoch dürfen einzelne Teile der Prüfung nicht wiederholt werden. Die vorgesehenen Integrationsprüfungen entsprechen den gesetzlichen Bestimmungen des Integrationsgesetzes und werden auf dem Niveau A2-B2 bundesweit einheitlich durch ÖIF-Prüfer\*innen abgehalten. Sie enthalten neben der Deutschprüfung auf dem entsprechenden Niveau auch Fragen zum Werte- und Orientierungswissen (Österreichischer Integrationsfonds, 2022).

Bei den AMS-geförderten Kursen werden im Gegensatz zu den ÖIF-Kursen auch offizielle Prüfungen auf dem Niveau A1 abgehalten. Für das Niveau A1 und B2 sind im AMS-Projekt *Deutsch und Deutsch Alphabetisierung* ÖSD-Prüfungen vorgesehen, den Abschluss der Kurse auf den Niveaustufen A2 und B1 bildet, wie beim eben beschriebenen ÖIF-Projekt, die entsprechende ÖIF-Integrationsprüfung, die von ÖIF-zertifizierten Prüfer\*innen abgenommen wird.<sup>12</sup>

Insgesamt kann in Bezug auf die Kursträger, die Rahmenbedingungen und die Inhalte festgehalten werden, dass der ÖIF eine wichtige Rolle in Bezug auf die geförderten und gesetzlich verpflichtenden Deutsch- und Integrationskurse in Österreich einnimmt. Die ÖIF- und AMS-geförderten Kurse ähneln sich in Bezug auf die inhaltbezogenen Rahmenbedingungen stark. In gewissen Aspekten unterscheiden sie sich doch auch stark voneinander. Nicht nur der Fördergeber und die Zielgruppe der beiden Kursgruppe unterscheidet sich stark, sondern auch Kurslänge und Rahmenbedingungen differieren. So sieht etwa das Kursangebot vom ÖIF „Startpaket Deutsch und Integration“ keine offizielle Prüfung auf dem Niveau A1 vor und beinhaltet im Gegensatz zum AMS-Projekt keine begleitende BBE-Beratung, welche bei der Bewältigung von Problemen hilft und Lernunterstützung bietet. Auch eine Unterstützung bei der Bewerbung und Arbeitssuche ist im ÖIF-Projekt nicht vorgesehen.

---

<sup>12</sup> Die Informationen bezüglich der Art der Prüfungen im AMS-Projekt entspringen der eigenen Erfahrung und des Wissensstandes der Verfasserin dieser Arbeit.

Es ist jedoch davon auszugehen, dass vor allem eben Angebote, wie die begleitende Sozialberatung in den AMS-geförderten Deutschkursen eine große Hilfe bei der Bewältigung von Herausforderungen, mit denen sich Unterrichtende in geförderten Deutschkursen konfrontiert sehen, darstellen. Zudem muss auch berücksichtigt werden, dass die Zielgruppe einen großen Einfluss auf die Herausforderungen beim Unterrichten in den geförderten Deutschkursen hat, weswegen die Ergebnisse der Untersuchung in dieser Arbeit in Bezug auf die eben beschriebenen entsprechenden Projekte und Zielgruppen interpretiert werden müssen.

### 3.3. Anforderungen an Lehrkräfte in geförderten Deutsch- und Integrationskursen

Die Anforderungen an die Lehrkräfte in geförderten Deutsch- und Integrationskursen sind gesetzlich durch das Integrationsgesetz bzw. durch die Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung (2019) für Deutschkurse und durch die Integrationsvereinbarungsverordnung (2005) für Integrationskurse, geregelt. Für die vorliegende Arbeit sind diese Anforderungen von besonderer Relevanz, da dadurch die (teils gesetzlich) festgelegte geforderte Ausbildung der Lehrenden in den geförderten Kursen gezeigt wird und diese neben den anderen genannten Faktoren eine wichtige Ursache für die Herausforderungen darstellt, mit denen sich Lehrende in geförderten Deutsch- und Integrationskursen konfrontiert sehen.

Die Anforderungen an Lehrkräfte in den AMS- und ÖIF-geförderten Kursen decken sich in weiten Teilen, jedoch gab es auch einige grundlegende Unterschiede, vor allem, weil die Anforderungen für das Unterrichten in ÖIF-Kursen klar durch den ÖIF und die IntG-DV (2019) geregelt ist, in den AMS-Kursen hingegen keine offizielle Regelung für die Anforderungen an DaZ-Lehrkräfte vorgesehen ist.

Für die Deutschkurse des ÖIF-Projektes „Startpaket Deutsch und Integration“ sind Lehrkräfte vorgesehen, welche „die fachliche und persönliche Eignung“ (IntG-DV, 2019/26.01.2022, §6) laut §6 und §7 der Integrations-Durchführungsverordnung aufweisen und im ÖIF-Verzeichnis aufgenommen sind. Die fachliche Eignung liegt laut §7 der Verordnung dann vor, wenn die Lehrkraft Deutsch als Erstsprache spricht oder Deutschkenntnisse auf dem Niveau C1 besitzt, mindestens 450 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten im Bereich DaF oder DaZ in der Erwachsenen- oder Jugendbildung unterrichtet hat und über ein abgeschlossenes DaF- oder DaZ-Studium im Ausmaß von mindestens 120 ECTS, ein abgeschlossenes Germanistik-Studium oder einer Lehrberechtigung im Fach

Deutsch, ein anderes abgeschlossenes Studium mit Unterrichtssprache Deutsch von mindestens 180 ECTS im Bereich Neue Philologie, Sprachwissenschaft oder Translationswissenschaft oder einen in Österreich anerkannten universitären Abschluss von mindestens 180 ECTS und eine DaF/Z-Zusatzausbildung verfügt. Für die persönliche Eignung zum Unterrichten in ÖIF-geförderten Deutschkursen darf die Lehrkraft bestimmte strafbare Handlungen laut §7 der IntG-DV (2019) nicht vorsätzlich begangen haben. Als Nachweis für die persönliche und fachliche Eignung müssen dem ÖIF entsprechende Zeugnisse der Ausbildungen (eventuell auch der Sprachkenntnisse) und ein österreichischer Strafregisterauszug, bei gewöhnlichem Aufenthalt in einem anderen Land in den letzten fünf Jahren auch ein ausländischer Strafregisterauszug, vorgelegt werden (IntG-DV, 2019/26.01.2022, §7). Zudem müssen ÖIF-Lehrkräfte im ÖIF-Projekt „Startpaket Deutsch & Integration“ während des Einsatzes einen ÖIF-Workshop zur Wertevermittlung im Sprachunterricht absolvieren, falls ein derartiger Kurs noch nicht absolviert wurde (Österreichischer Integrationsfonds, 2020).

Für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen sieht der ÖIF im Projekt „Startpaket Deutsch & Integration“ die Absolvierung einer zusätzlichen Alpha-Ausbildung vor. Diese soll möglichst vor dem Einsatz absolviert werden, kann aber auch noch zeitnah während des Einsatzes nachgeholt werden. Als Alphaausbildung gilt laut ÖIF:

Die ÖIF-Zusatzqualifikation zur Alphabetisierung im Ausmaß von mindestens 40 UE à 45 min [...] [oder] [e]xplicit als Alphabetisierungsausbildung gekennzeichnete Ausbildungen und Lehrveranstaltungen, die jedenfalls methodische Inhalte zur Durchführung eines Alphabetisierungsunterrichts mit Erwachsenen in der Zielsprache Deutsch vermitteln, einen Umfang von zumindest 40 UE á 45 min. umfassen und nachweislich erfolgreich abgeschlossen wurde. (Österreichischer Integrationsfonds, o.J.)

Die Anforderungen an Lehrende in AMS-Kursen sind, wie bereits erwähnt, nicht gesetzlich geregelt, richten sich aber laut aktuellen Stelleninseraten im Internet (Jooble, o.J.; ÖSB Gruppe, (o.J.) und nach persönlicher Erfahrung grundsätzlich an die Standardanforderungen an Lehrende in Deutschsprachkursen für Erwachsene, wie sie auch im Integrationsgesetz festgelegt sind. In Bezug auf die notwendige Ausbildung scheinen die Anforderungen an Trainer\*innen in AMS-Kursen deckungsgleich mit den Anforderungen für Deutschlehrende in ÖIF-Kursen zu sein, d.h., dass entweder ein abgeschlossenes Studium in den bereits oben beschriebenen Fächern oder eine DaF/Z- Ausbildung zum Unterrichten in den AMS-Deutschkursen notwendig ist. Neben der Ausbildung scheint auch eine langjährige Erfahrung als Trainer\*in in der beruflichen Weiterbildung im Bereich DaF/Z oder in der Erwachsenenbildung ausreichend zu sein, um als Deutschtrainer\*in beschäf-



tigt zu werden. Die Deutsch-Sprachkenntnisse müssen bei Lehrenden in AMS-Deutschkursen, ähnlich wie in den ÖIF-Kursen, auf Erstsprachniveau bzw. Sprachniveau C1 sein. Was die Unterrichtserfahrungen betrifft, geht aus Stelleninseraten für Deutschtrainer\*innen hervor, dass es abhängig vom Kursinstitut ist, ob Unterrichtserfahrung für eine Anstellung notwendig ist oder nicht, jedoch scheint sie keine fixe Voraussetzung, wenn auch ein Vorteil, für die Arbeit im AMS-Projekt zu sein (Jooble, o.J.; ÖSB Gruppe, (o.J.).

Zudem wird aus den genannten Inseraten und der Berufspraxis deutlich, dass ein aktuelles Gender-Mainstreaming-Zertifikat und ein Diversity-Management-Zertifikat für die Anstellung als AMS-Deutschtrainer\*in von Vorteil sind. Bei den Tätigkeiten, welche Deutschtrainer\*innen im AMS-Deutschprojekt ausführen müssen, werden neben dem Abhalten der Sprachtrainings auf den verschiedenen Niveaustufen und die Vorbereitung auf die Sprachprüfungen in den Inseraten auch administrative Aufgaben und die Vermittlung von Landes- und Kulturkunde aufgelistet (Jooble, o.J.; ÖSB Gruppe, (o.J.). Das AMS sieht für seine Kurse keine verpflichtende Extra-Qualifizierung für Trainer\*innen in Alphabetisierungskursen vor.

Allgemein kann in Bezug auf die Anforderungen an Lehrkräfte in den geförderten Deutschprojekten des AMS und des ÖIF festgestellt werden, dass die beruflichen Anforderungen für Lehrende im ÖIF-Projekt nicht nur eindeutig gesetzlich festgelegt, sondern auch etwas höher sind als jene in AMS-geförderten Deutschkursen. Die Anforderung an die Ausbildung der Deutschtrainer\*innen ist in der Realität trotzdem bei beiden Projekten in etwa dieselbe, jedoch werden im ÖIF-Projekt „Deutsch & Deutsch Integration“ nur Personen mit Unterrichtserfahrung als Lehrkräfte eingesetzt und es gab im Gegensatz zum AMS-Projekt eine verpflichtende Alpha-Ausbildung für das Unterrichten in Alphabetisierungskursen. Beide Projekte sehen keine verpflichtende pädagogische oder soziale Ausbildung für das Unterrichten in den Deutschkursen vor.

## 4. Herausforderungen für Lehrende in Deutsch- und Integrationskursen

Wie im einleitenden Kapitel dieser Arbeit erwähnt, sehen sich Lehrende in geförderten Deutschkursen immer häufiger mit Herausforderungen konfrontiert, die daraus resultieren, dass die eben genannten Anforderungen an Deutschlehrende in geförderten Deutsch- und Integrationskursen und somit auch die geforderten Kompetenzen nicht mit den realen Anforderungen übereinstimmen (siehe u.a. Mayrhofer, 2010; Plutzar, 2007).

Die Aufgabenbereiche der LehrerInnen sind enorm und wachsen ständig. Großes Engagement und fachliche sowie soziale Kompetenzen sind Voraussetzung für diesen Job. [...] die fachlichen Anforderungen an die KursleiterInnen [werden] immer höher und anspruchsvoller. (Mayrhofer, 2010, S. 52)

Deutschtrainer\*innen leisten als „wichtigste VermittlerInnen zur Mehrsprachengesellschaft [...] aktive ‚Integrationsarbeit‘“ (Mayrhofer, 2010, S. 52). Deshalb forderte Mayrhofer (2010, S. 52) bereits vor über zehn Jahren, dass Deutschtrainer\*innen aktiv in politische Entscheidungen miteinbezogen werden sollten und die Arbeitsbedingungen der Deutschtrainer\*innen gesetzlich verbessert werden sollten.

Fritz (2010, S. 15) sieht zudem auch die gesetzliche Informiertheit in Bezug auf das Thema Integration und die aktuelle Integrationsdebatte als eine der maßgeblichen realen Anforderungen bzw. auch Voraussetzung für das Arbeiten als Lehrende in geförderten Deutschkursen. Lernen findet laut Fritz (2010, S. 12) immer in einem politisch beeinflussten Raum statt, wobei sowohl andere Lernende, als auch die Familie, die Freunde und politische Gruppen das Lernen der Kursteilnehmenden positiv oder negativ beeinflussen und somit fördern oder hemmen. Diesbezüglich ist es auch wichtig zu beachten, wie die Lernenden im gesellschaftlichen Diskurs präsentiert und eingeordnet werden, d.h., ob sie von der Gesellschaft als mehrsprachige Personen mit bestimmten Lernerfahrungen wertgeschätzt werden oder ob sie als Menschen wahrgenommen werden, die an erster Stelle die deutsche Sprache nicht beherrschen und sich nicht integrieren möchten (Fritz, 2010, S. 12–13). Die eigene politische Meinung der Lehrenden muss im Unterrichtskontext, laut Fritz (2010, S. 15), ständig hinterfragt werden und die unterrichtliche Umsetzung muss reflektiert werden. Darüber hinaus stellen nach Fritz (2010, S. 13) auch andere Faktoren, wie etwa das Arbeitsverhältnis und die Arbeitszeiten sowie die Bezahlung, die Materialien, die Infrastruktur und andere Rahmenbedingungen, Herausforderungen für Lehrende beim Unterrichten dar.

Besondere Anforderungen, welche von den Lehrenden als Herausforderungen im Unterrichten in geförderten Deutschkursen wahrgenommen werden, sind neben den bereits genannten vor allem der Umgang mit Rollenerwartungen, Rollenkonflikten und diesbezüglich das Wahren professioneller Distanz sowie der Umgang mit Trauma und Flucht und das Handhaben interkultureller Schwierigkeiten (Becker, 2013; Dörr & Müller, 2019b; Fritz, 2010; Ghobeyshi & Koreik, 2003; Plutzar, 2006, 2007, 2016).

Das Ziel der Untersuchung in der vorliegenden Arbeit liegt darin, die aktuellen Erkenntnisse aus den eben genannten Studien in Bezug auf die Herausforderungen für Lehrende beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen zu erweitern und zu ergänzen. Zunächst wird deshalb in den Kapitel 4.1. bis 4.3. der aktuelle Forschungsstand in Bezug auf die zuvor dargelegten Herausforderungen beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen unter Bezugnahme auf die für den Untersuchungsgegenstand relevanten Studien zusammengefasst und interpretiert. In Kapitel 4.4. werden zudem auch Ergebnisse in Bezug auf die daraus resultierenden Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung dargestellt, da auch diese im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit erweitert und ergänzt werden sollen.

Jedoch muss in diesem Zusammenhang bereits vorab darauf hingewiesen und betont werden, dass die meisten der in Folge angeführten Studien mehrere Jahre zurückliegen und deren Ergebnisse dementsprechend keinesfalls einen Aktualitätsanspruch erheben. Trotzdem scheinen die Erkenntnisse relevant und stellen bislang einige der wenigen Forschungsarbeiten in diesem Bereich dar.

#### 4.1. Rollenerwartungen, Rollenkonflikte und persönliche Involviertheit

Der Umgang mit Rollenerwartungen und die dadurch entstehende Rollenkonflikte werden, wie eben erwähnt, seitens der Lehrenden als eine der größten Herausforderungen beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen genannt. Mayrhofer (2010) und Plutzar (2007) beschreiben die Rolle von Deutschlehrenden als sehr vielseitig. So meint Mayrhofer (2010, S. 49–50) etwa, dass von Deutschlehrenden in der Erwachsenenbildung selbstständig vorausgesetzt wird, dass sie u.a. als Sprachpädagog\*innen, Psycholog\*innen, Sozialarbeiter\*innen, Vertrauenspersonen und als Konflikt- und Krisenmanager\*innen fungieren. Das bedeutet, dass die realen Anforderungen diesbezüglich weit über die in 3.3. erwähnten Anforderungen hinausgehen und Lehrende in geförderten Deutschkursen Aufgaben und Rollen übernehmen müssen, deren professionelle Handhabung und Ausführung nicht durch die Ausbildung erworben wurde (Plutzar, 2007, S. 11). Fritz (2010, S. 16) meint diesbezüglich auch, dass Lehrende ihre Rolle immer wieder hinterfragen und

kritisch reflektieren sollten, da sie oft ein Zusammenspiel zwischen Sozialarbeit und Unterrichten darstellt. Laut Plutzar (2007, S. 12) übernehmen Deutschlehrende auch oft die Rolle von Freund\*innen oder Mentor\*innen, da sie „oft die ersten Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft sind, die sich den Migrantinnen und Migranten zuwenden, sie zum Sprechen auffordern [...] ihnen zuhören und von denen sich Migrantinnen und Migranten respektvoll behandelt fühlen“ (Plutzar, 2007, S. 12). Zudem meint Fritz (2010, S. 17), dass die Lernenden die Lehrenden oft als Repräsentant\*innen der österreichischen Gesellschaft wahrnehmen und gleichzeitig davon ausgehen, dass alle Österreicher\*innen genauso sind wie die Lehrkraft. Dies kann u.a. einen enormen Druck für die Lehrenden bedeuten. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang mit den Rollenerwartungen auch das professionelle Handeln in Bezug auf Nähe bzw. Distanz. Dörr und Müller (2019a, S. 9) sehen das Vermitteln von Nähe und Distanz in pädagogischen Feldern als eine entscheidende und notwendige Aufgabe an, was jedoch für die Lehrenden die große Herausforderung birgt, gleichzeitig ihre Berufsrolle(n) auszuführen, sich aber nicht persönlich oder emotional zu viel zu involvieren und begrenzt steuerbare Beziehungen einzugehen. Das heißt, die Arbeit in pädagogischen Feldern verlangt den gleichzeitigen Einsatz intuitiver und persönliche Erfahrungen (Nähe) und das Wahren einer notwendigen, reflektiven Distanz auf mehreren Ebenen, wodurch man in ein Spannungsfeld gerät, das mitunter eine Herausforderung für die Lehrkraft darstellt (Dörr & Müller, 2019a).

Für die vorliegende Arbeit scheint die Dissertation von Becker (2013) in Bezug auf Rollen(-erwartungen) und deren Umgang sehr interessant, da sich Becker in ihrer Arbeit mit den Rollenkonflikten und Bewältigungsstrategien von Dozenten in Integrationskursen nach der Einführung des Zuwanderungsgesetzes beschäftigt. Auch wenn die Studie in Deutschland durchgeführt wurde und ‚nur‘ Integrationskurse und nicht geförderte Deutschkurse als Ganzes betrachtet wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse aufgrund der ähnlichen Bedingungen auch auf den Kontext der geförderten Deutschkurse in Österreich übertragbar sind.

Becker (2013, S. 119) ging in ihrer Studie von der Annahme aus, dass sich Lehrende in Integrationskursen durch ihre Vielzahl an Aufgaben und Rollen und der Heterogenität der Rahmenbedingungen häufig mit Rollenkonflikten konfrontiert sehen, die sie auf eine bestimmte Art und Weise in ihrer Arbeit als Deutschlehrende bewältigen müssen. Ziel der Studie von Becker (2013, S. 119–120) stellte also die Beantwortung folgender Leitfragen dar:

Wo sehen sich Dozenten im Integrationskurs Rollenkonflikten ausgesetzt? Auf welche Strategien greifen sie bei der Bewältigung zurück? [...] Treffen Kursträger Maßnahmen,

um Rollenkonflikte bei den Dozenten zu vermeiden oder zu verringern? Wie sieht die konkrete Ausgestaltung aus? (Becker, 2013, S. 119–120)

Um die verschiedenen konfliktfördernden Aspekte zu ermitteln, setzte Becker beim methodischen Vorgehen ihrer Studie auf eine Triangulation von Daten, wobei sowohl Dozent\*innen als auch Kursträger befragt wurden und quantitative und qualitative Datenerhebungsmethoden eingesetzt wurden (Becker, 2013, S. 121).

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass lediglich 6% der quantitativ befragten Kursleiter\*innen keinen Unterschied zwischen dem Unterrichten in Integrationskursen und dem Unterrichten in anderen Deutschkursen sahen, 37% sahen die Unterschiede als gering an und der Großteil, konkret 58%, äußerten einen großen Unterschied bezüglich der Anforderungen im Unterrichten in Integrationskursen im Vergleich zu anderen Sprachkursen. Als Gründe für dieses Empfinden wurden die Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf Herkunftsländer und Bildungsstand, das Rahmenkonzept bzw. die Inhalte und Ziele von Integrationskursen sowie auch die Verwaltung und der Kontakt mit den Teilnehmenden genannt. Der Kontakt mit den Teilnehmenden sei laut den Befragten in Integrationskursen insofern intensiver als in anderen Kursen, als dass vermehrt über soziale Themen im Unterricht kommuniziert wird. Diesen engen Kontakt mit den Kursteilnehmenden empfanden die Befragten jedoch meist als positiv (Becker, 2013, S. 141).

In Bezug auf das Rollenverständnis bzw. auch die -erwartung konnte Becker (2013, S. 141) im Rahmen ihrer Untersuchung verschiedene Konfliktfelder identifizieren: die Unterrichtsgestaltung, den Umgang mit den Teilnehmenden, die Weiterbildung und den Rollenkonflikt ‚Selbstständiger-Kursleiter‘.

Auch wenn für die vorliegende Arbeit die Unterrichtsgestaltung an sich nicht zentral für das Forschungsinteresse erscheint, sollen nun trotzdem kurz für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit interessante Ergebnisse dargelegt werden, die sich auch auf andere Konfliktfelder oder Herausforderungen auswirken könnten. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung gaben lediglich die Hälfte der befragten Kursleiter\*innen an in der Studie von Becker (2013, S. 141) an, sich bei der Wahl der Inhalte und Methoden an die Vorgaben des Konzeptes für den Sprach- und Orientierungskurs des jeweiligen Kursinstitutes zu halten. Eher wird bei der Unterrichtsgestaltung auf das Lehrbuch, die Vorgaben des Kursträger und die Bedürfnisse der Teilnehmenden geachtet (Becker, 2013, S. 141). Als zentrale und wichtige Aspekte des Unterrichts in Integrationskursen nannten die Befragten ein gutes Kursklima, den Alltagsbezug, die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung und das Berücksichtigen der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden. Zudem sehen sich die befragten Kursleiter\*innen, wie bereits weiter

oben auch schon angemerkt, in ihrer Rolle als Kursleiter\*innen neben Sprachvermittler\*innen auch als Ansprechpartner\*innen bei sozialen Problemen und mehrheitlich auch als kulturelle Mittler\*innen und Vertreter\*innen der deutschen Gesellschaft, was auch eine große Verantwortung für die Kursleiter\*innen mit sich bringt (Becker, 2013, S. 143).

Die Vorstellungen der Kursträger\*innen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, vor allem in Bezug auf die Kursprogression und das Unterrichtspensum führen laut Angaben der Befragten in manchen Fällen zu Rollenkonflikten bei den Kursleiter\*innen, da die eigenen Rollenvorstellungen oft nicht mit den Forderungen der Kursträger\*innen (vor allem in Bezug auf das inhaltliche Pensum) übereinstimmen, welche aber durch Gespräche zwischen Kursträger\*innen und Kursleiter\*innen, die Anpassung an die Vorgaben oder das Finden eigener Lösungen um die Erwartungen der Kursträger\*innen erfüllen zu können gelöst wurden. Auch wenn laut Angaben der befragten Kursleiter\*innen die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung, wie oben erwähnt, einen zentralen Bestandteil des Unterrichts darstellt, so wird die Prüfungsvorbereitung seitens der Kursleiter\*innen als zentrales Kursziel abgelehnt (Becker, 2013, S. 145). Dies widerspricht wiederum teilweise der Rollenerwartungen der Kursträger\*innen und auch der Teilnehmenden an die Kursleiter\*innen, die beide den Erwerb des Integrationszertifikates als zentral sehen (Becker, 2013, S. 149). Dadurch können erneut Rollenkonflikte bei den Kursleiter\*innen entstehen, da sich ihre Unterrichtsziele nicht mit den Zielen und Erwartungen der Kursteilnehmenden und Kursträger\*innen decken (Becker, 2013, S. 145–148).

Generell variieren die Erwartungen der Kursteilnehmenden an den Unterricht und an die Rolle der Kursleiter\*innen auch innerhalb der Gruppe teilweise sehr stark. So ist etwa des Lerntempo für manche Teilnehmenden zu schnell, für andere wiederum zu langsam. Zudem sind auch die Erwartungen an die Kursinhalte, und die Vermittlung von Kompetenzen sehr unterschiedlich. Nicht nur die Kursteilnehmenden fordern von den Kursleiter\*innen, sondern auch die Kursleiter\*innen erwarten von sich selbst, Lösungen für etwaige Probleme zu finden und den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, was wiederum zu Rollenkonflikten führen kann. Die Ergebnisse der Studie von Becker in Bezug auf dieses Konfliktfeld zeigen, dass Kursleiter\*innen diesen Konflikt selbst durch Binnendifferenzierung zu bewältigen versuchen, sich aber gleichzeitig auch eine bessere und effizientere Kurseinstufung nach Niveaustufen wünschen?. Manche Kursträger\*innen bieten als Lösung für diese Situation sprachliche Zusatzförderung für schwächere Teilnehmende an. Auch das Einbeziehen der Teilnehmenden in die Unterrichtsgestaltung und eine abwechslungsreiche Methodik kann laut den Befragten dazu beitragen,

unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden und damit verbundene Konflikte zu lösen (Becker, 2013, S. 152–154).

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung sagen, dass sowohl die unterschiedlichen Erwartungen an die Kursleiter\*innen seitens der Kursteilnehmenden und der Kursträger\*innen als auch die teils mangelnde Übereinstimmung dieser Erwartungen mit den eigenen Vorstellungen der Kursleiter\*innen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung zu Rollenkonflikten führen können, deren Lösung teils durch die Anpassung der Methodik, teils aber auch durch zusätzliche Angebote erreicht werden kann (Becker, 2013, S. 155).

Was das zweite Konfliktfeld ‚Umgang mit den Teilnehmenden‘ betrifft, so stellt auch Becker (2013, S. 156) im Rahmen ihrer Studie fest, dass Kursleiter\*innen in Integrationskursen neben dem Unterrichten des Deutschen noch sehr viele weitere Aufgaben erfüllen. Diese zusätzlichen Aufgaben wurden bereits am Anfang dieses Kapitels angesprochen und enthalten u.a. auch das Vermitteln der gesetzlichen Bestimmungen in Deutschland und der interkulturellen Kompetenzen. Die Interaktion mit den Kursteilnehmenden ist, wie bereits erwähnt, in Integrationskursen sehr viel intensiver, was teils, wenn auch nicht ausschließlich, auf längere Kurszeiten zurückzuführen ist. Zudem ist auch die Zielgruppe anders als in anderen Sprachkursen, da Kursteilnehmende oft auch soziale Betreuung und Beratung benötigen, welche teilweise in den Aufgabenbereich der Kursleiter\*innen fallen (Becker, 2013, S. 156).

Im Umgang mit den Teilnehmenden entstehen laut den Befragten (Becker, 2013, S. 157) diesbezüglich vor allem zwei Ursachen für Rollenkonflikte: divergierende Erwartungen der Teilnehmenden und der Kursträger in Bezug auf die soziale Betreuung durch die Kursleitung und Konflikte zwischen Kursleiter\*innen und Teilnehmenden.

Die unterschiedlichen Erwartungen der Teilnehmenden und der Kursträger beziehen sich laut den Interviewteilnehmenden sehr oft auch auf die Anwesenheitspflicht, die seitens der Kursträger sehr streng mit Listen geführt werden soll, da davon u.a. die finanzielle Vergütung der Kurse abhängt, für die Teilnehmenden jedoch oft schwer einzuhalten ist, da es für sie schwierig ist, die Kurszeiten mit ihren Lebenssituationen zu vereinbaren. Diese Unterschiede führen zu Rollenkonflikten bei den Lehrenden, die zwischen den beiden den Teilnehmenden und Kursträgern stehen und bis zu einem gewissen Grad die Situation und Schwierigkeiten der Teilnehmenden verstehen, jedoch auch den Standpunkt der Kursträger verstehen. Als Lösungsstrategien für derartige Konfliktsituationen nannten die Befragten das Übergeben der Lösungsfindung an die Konfliktbeteiligten selbst, so dass diese untereinander eine Lösung finden können oder das Arbeiten an der Motivation

der Teilnehmenden und die Überzeugung dieser vom Sinn des Kurses (Becker, 2013, S. 157–158).

Darüber hinaus berichteten die Kursleiter\*innen, dass sie seitens der Kursteilnehmenden häufig als soziale Ansprechpartner\*innen wahrgenommen und deshalb etwa mit Aufgaben betraut werden, wie der Kommunikation mit Behörden oder Schulen. Diese Hilfe bei persönlichen Angelegenheiten der Teilnehmenden wurde seitens der befragten Kursleiter\*innen jedoch als persönlich gewinnbringend eingestuft. Die Kursleiter\*innen sehen in diesen Aufgaben nämlich den Mehrwert im Vergleich zu anderen Deutschkursen, da die Teilnehmenden den Kursleiter\*innen sehr viel Dankbarkeit im Gegenzug entgegenbringen. Zudem stufen die Kursleiter\*innen es als befriedigend ein, wenn die Teilnehmenden Gelerntes im Alltag umsetzen können. Von Vorgaben seitens der Kursträger in Bezug auf die soziale Betreuung berichtet nur ein/e Befragte\*r, die anderen äußern nur vage Anforderungen an Kursleiter\*innen im Umgang mit den Teilnehmenden, wie etwa Respekt, Freundlichkeit oder Empathie (Becker, 2013, S. 159).

Zudem ergab die Interviewstudie von Becker (2013, S. 160), dass die Kursträger Personen für die soziale Betreuung der Kursteilnehmenden bereitstellen, an die sich die Kursleiter\*innen im Bedarfsfall wenden können oder an die sie die Kursteilnehmenden weiterleiten können. Darüber hinaus gab es auch externe Kontakte, mit denen die Kursträger zusammenarbeiten, wie etwa Jobagenturen, Sozialbehörden oder andere migrationsrelevante Beratungsstellen. Einige Befragte berichteten auch von Beratungsstellen direkt vor Ort, welche den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden. Bei den Sprachinstituten mit öffentlichen Trägern sind die Unterstützungs- und Beratungsangebote nämlich institutionalisiert und die Verantwortlichkeiten klar geregelt (Becker, 2013, S. 160).

Allgemein kann in Bezug auf die soziale Betreuung festgestellt werden, dass die Kursträger die Kursleiter\*innen diesbezüglich weitgehend zu unterstützen versuchen. Es entstehen jedoch trotzdem auch Konflikte zwischen Kursleiter\*innen und Teilnehmenden, weil durch die persönlichen Beziehungen unter Umständen auch eine Art Pflichtgefühl zur Unterstützung und sozialen Betreuung entstehen kann. Andererseits sehen die Kursleiter\*innen es auch als Teil ihrer Rolle an, den Teilnehmenden bei alltäglichen und sozialen Angelegenheiten beratend zur Seite zu stehen. Diese Diskrepanz führt in manchen Fällen zur Überforderung der Kursleiter\*innen, da sie die von den Kursteilnehmenden oder von sich selbst geforderte Unterstützung nicht leisten können. Um diesen Rollenkonflikten entgegenzuwirken, versuchen die befragten Kursleiter\*innen sich einerseits von den Problemen der Teilnehmenden zu distanzieren, wobei hier auch teilweise die



Kursträger unterstützend helfen. Auch die diesbezüglichen Erwartungen der Teilnehmenden können jedoch zu persönlichen Konflikten führen. Die Probleme und Fragen müssen seitens der Kursleitung nämlich oft zwangsläufig in den Pausen oder nach dem Unterricht geklärt und besprochen werden, wodurch die Kursleitenden in einen persönlichen Konflikt geraten, da diese Hilfe die Arbeitszeit oft deutlich überschreitet. Derartige Rollenkonflikte könnten laut den Kursleiter\*innen durch das Bezahlen zusätzlicher Beratungsstunden durch die Träger gelöst werden. Viele der Befragten lösen derartige Konflikte bisher durch eine Abwägung der Rollenerwartungen und -anforderungen an ihren Beruf, wobei die oben erwähnten Unterstützungsangebote, wie etwa soziale Beratungsstellen vor Ort die Handhabung solcher Rollenkonflikte erleichtern. Zudem berichteten die befragten Kursleiter\*innen auch von anderen Konflikten im Umgang mit den Teilnehmenden, wie etwa Annäherungsversuche durch Teilnehmende und das Infragestellen der Rolle als Kursleiter\*in, welche meist durch Gespräche gelöst wurden (Becker, 2013, S. 161–164).

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf das Konfliktfeld ‚Umgang mit den Teilnehmenden‘ feststellen, dass sich vor allem jüngere Kursleiter\*innen Rollenkonflikten in Bezug auf den Umgang mit Teilnehmenden ausgesetzt fühlen (Becker, 2013, S. 163). Zudem nehmen die Befragten Rollenkonflikte im Umgang mit den Teilnehmenden als anspruchsvoller bzw. schwieriger wahr als die zuerst erwähnten Konflikte in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung. Dies ist auf den zentralen Stellenwert der Teilnehmer\*innenorientierung im Rollenverständnis der Kursleiter\*innen zurückzuführen. Den Kursleiter\*innen ist allgemein ein enges Verhältnis mit den Teilnehmenden sehr wichtig, da, wie erwähnt, im Austausch mit den Teilnehmenden der Motivationsfaktor für die Arbeit im Integrationsbereich liegt. Die Kursträger nehmen insofern eine wichtige Funktion ein, als dass sie als wichtige Unterstützung beim Lösen der verschiedenen Rollenkonflikte im Umgang mit den Teilnehmenden dienen (können) (Becker, 2013, S. 164–165).

Eine weitere entscheidende Ursache für Rollenkonflikte, die im Rahmen der Studie von Becker ermittelt wurde, ist u.a. die Entlohnung. Von den im Rahmen der Interviews befragten Kursleiter\*innen arbeiteten die meisten als freiberufliche Kursleiter\*innen an den jeweiligen Instituten, was laut deren Angaben einige Vorteile, wie etwa eine selbstständige Arbeitsweise, aber auch viele Nachteile birgt, wie etwa geringe Entlohnung und unklare Arbeitsbeschreibungen (Becker, 2013, S. 175–178).

Zudem verursachen laut Ergebnissen der Studie auch die Übertragung von zusätzlichen Aufgaben, welche nicht extra entlohnt werden, die Arbeitsbedingungen im Allge-

meinen und die Unsicherheit der Beschäftigung, die (vorwiegend) auf Honorarbasis beruht, Rollenkonflikte bei den Kursleiter\*innen. Beispiele für zusätzliche Aufgaben wären, neben der oben genannten sozialen Betreuung, etwa das Einarbeiten von neuen Mitarbeitern, das Erledigen von Korrektur- und Verwaltungsaufgaben oder das Bewerten von Tests für den Kursträger. Beispiele für die zusätzlichen organisatorischen Aufgaben wären laut den befragten Kursleiter\*innen etwa die Verantwortung über die Anwesenheitslisten und das Weitergeben von Informationen seitens der Träger an die Kursteilnehmenden (Becker, 2013, 178–180).

In Bezug auf die Bezahlung, die wie vorhin erwähnt, laut den Befragten als ‚zu gering‘ eingestuft wird, wird seitens der Kursleiter\*innen vor allem angemerkt, dass diese nicht mit den Qualifikationen und den Anforderungen an den Beruf übereinstimme und sie die geringe Wertschätzung der Arbeit als Lehrende in Integrationskursen in der Gesellschaft widerspiegelt. Zudem wurde diesbezüglich auch Sorge über die Altersabsicherung genannt. Dies führt auch dazu, dass Kursleiter\*innen das eigene Engagement und den Arbeitsaufwand berechnen und eventuell den Materialeinsatz und die Vorbereitungszeit kürzen, wenn diese nicht mit der Entlohnung übereinstimmen. Jedoch gaben die meisten Kursleiter\*innen trotz der geringen Bezahlung an, dass sie eine relativ hohe Unterrichtsqualität wahren möchten, weil sie nicht nur die Erwartungen der Teilnehmenden sondern auch den eigenen Ansprüchen gerecht werden möchten (Becker, 2013, S. 183).

Auch die Kooperation mit den Trägern erweist sich als einer der Hauptgründe für Rollenkonflikte. Zwar sprechen alle befragten Kursleiter\*innen von einem engen und guten Verhältnis mit den Kursträgern, die meist als Stütze wahrgenommen werden, jedoch ist die Zusammenarbeit auch hier manchmal Ursprung für Rollenkonflikte. Hauptgründe für diese Konflikte sind, laut den Kursleiter\*innen, eine unzufriedenstellende Kommunikation, organisatorische Angelegenheiten, unterschiedliche Ansichten in Bezug auf den Umgang mit den Teilnehmenden, Überforderung durch zusätzlichen Arbeitsaufwand, mangelnde Anerkennung für geleistete Arbeit und die Zusammenarbeit zwischen angestellten und freiberuflichen Kursleiter\*innen. In den meisten Fällen werden derartige Konflikte jedoch durch Kommunikation mit den Kursträgern gelöst, wobei hier bei manchen Trägern auch Betriebsräte helfend zur Seite stehen und das Führen der Gespräche begleiten (Becker, 2013, S. 186). Die Kursleiter\*innen berichten außerdem, dass ein gutes Betriebsklima und der Austausch mit den Kolleg\*innen bestimmte Konfliktfelder im Beruf, wie etwa unangemessene Kursräume, organisatorische Schwierigkeiten oder sogar zusätzlichen Arbeitsaufwand und die unzureichende Entlohnung, wettmachen kann (Becker, 2013, S. 191).

Insgesamt kann in Bezug auf die Ergebnisse der Studie von Becker (2013) zusammengefasst werden, dass Lehrende in Integrationskursen mit einer Reihe von Rollenkonflikten und Rollenerwartungen konfrontiert werden, was sowohl auf unterschiedliche Erwartungen der Teilnehmenden und der Kursträger als auch auf die eigenen Ansprüche in Bezug auf die Rolle ‚Kursleiter\*in‘, auf die Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit den Teilnehmenden zurückzuführen ist. Dazu kommen die geringe Entlohnung, die Unklarheiten in Bezug auf die Aufgaben und die teils geringe Wertschätzung der Arbeit, welche auch zur Entstehung von Rollenkonflikten beitragen. Zur Bewältigung der entstehenden Rollenkonflikte haben sich die Kursleiter\*innen zwar verschiedene eigene Strategien angeeignet, jedoch wird die Unterstützung des Kursträgers und anderer Ansprechpartner als sehr hilfreich für die Bewältigung derartiger Rollenkonflikte bewertet. Trotz all dieser Herausforderungen und Rollenkonflikten beschreiben die Kursleiter\*innen ihre Arbeit in Integrationskursen als sehr bereichernd und persönlich befriedigender als die Arbeit in anderen Deutschkursen (Becker, 2013, 197-207).

#### 4.2. Umgang mit Trauma und Flucht

Neben den Rollenkonflikten und den Rollenerwartungen ist auch der Umgang mit Trauma und Flucht eine sehr häufig erlebte Herausforderung beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen, die auch zu Rollenkonflikten führen kann, da, wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, ein großer Teil der Teilnehmenden geförderter Deutschkurse, vor allem der ÖIF-Kurse, subsidiär Schutzberechtigte bzw. Asylberechtigte sind und somit Fluchterfahrungen erlebt haben.

Plutzer (2016) erläutert in ihrem Beitrag ‚Sprachenlernen nach der Flucht‘ auf Grundlage ihrer eigenen Praxis und Forschung, auf welche Art und Weise die Flucht das Sprachenlernen beeinflusst und wie im Deutschunterricht darauf reagiert werden kann bzw. wie der Unterricht traumasensibel gestaltet werden kann. Zusätzlich zu ihren Ausführungen existiert auch ein Handbuch über das Unterrichten von traumatisierten Kindern und Jugendlichen, welches von UNHCR (2020) veröffentlicht wurde. Auch wenn der Fokus hierbei auf Kinder und Jugendliche gelegt wird, wird davon ausgegangen, dass das Prinzip und die Herangehensweise sehr ähnlich bei Erwachsenen sind, vor allem auch vor dem Hintergrund, dass Teilnehmende in geförderten Deutschkursen teilweise auch noch sehr jung sind.

Zunächst stellt sich die Frage, was Traumata sind und wie sie entstehen. Plutzer (2016, S. 110) beschreibt Traumata als mitunter lebensgefährliche Situationen, in der der Mensch eine Art Überforderung erlebt, die nicht durch übliche Abwehrreaktionen, wie

etwa Flucht, Angriff oder Verteidigung, zu bewältigen ist und wo aktives Handeln nicht mehr möglich ist. Traumata werden immer von Gefühlen wie Angst, Hilflosigkeit und Kontrollverlust begleitet. Sie werden mit dem Körper erlebt und durch das Gehirn gesteuert, welches ein Notfallprogramm zum Eigenschutz startet. Der Körper geht in eine Art Starre und die Energie, die der Körper für die Abwehrreaktion vorbereitet hat, bleibt im Körper gefangen, was die typischen Symptome einer Traumatisierung, wie u.a. Unruhe, Muskelverspannungen und aggressives Verhalten, auslöst. Manche reagieren auch mit einer sogenannten Dissoziation auf traumatische Ereignisse, d.h. dass Eindrücke aus dem Gedächtnis verdrängt werden, um das Erlebte zu ertragen. Hierbei wird das Erlebnis nicht verarbeitet und das Erlebte nicht abgespeichert und integriert. Diese nicht stattfindende Verarbeitung kann dazu führen, dass der Körper in einer dauerhaften Stresssituation bleibt. Dadurch kann eine nur eingeschränkte, lückenhafte Erinnerung an das Ereignis entstehen. Traumata verändern also das Gehirn. Aufgrund der Tatsache, dass das menschliche Gehirn aber sehr anpassungsfähig ist, können solche Traumata durch professionelle Unterstützung und gute, gefestigte Beziehungen überwunden werden (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2020, S. 16–17).

Die UN-Flüchtlingsorganisation UNHCR (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2020, S. 22) meint, dass sowohl die Situation an sich als auch individuelle Faktoren dafür ausschlaggebend sind, ob eine Situation als Trauma wahrgenommen wird oder nicht. Zudem spielen auch Faktoren, wie die Intensität, die Häufigkeit, der Verlauf bzw. die Art des Traumas und das Verhältnis zwischen dem\*r Betroffenen und dem\*r Verursacherin eine große Rolle. Da ein Trauma, wie erwähnt, stark vom individuellen Erleben, der Beurteilung und der Auseinandersetzung damit abhängt, werden äußerlich gleichscheinende traumatische Situationen von unterschiedlichen Menschen unterschiedlich erlebt und verarbeitet und lösen somit auch nicht bei allen (dasselbe) Trauma aus. Psychische Reaktionen, die durch Traumata ausgelöst werden, sind sehr vielfältig und reichen von Flashbacks, repetitiven Verhaltensweisen, Ängsten, Vertrauensverlust bis hin zu Vermeidung, Dissoziation, Hypervigilanz, aggressivem und regressivem Verhalten, Schuldgefühlen und körperlichen Beschwerden. Die traumaspezifischen Diagnosen in Folge eines Traumas sind einerseits akute Belastungsreaktionen, bei denen Symptome in den ersten Wochen nach dem Ereignis auftreten, andererseits aber auch später auftretende posttraumatische Belastungsstörungen und Anpassungsstörungen, die im Gegensatz zu den ersten beiden nicht nur durch Traumata, sondern auch durch Veränderungen der Lebenssituation auftreten können (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2020, S. 22–30).

Hierbei soll aber auch betont werden, dass ein Trauma keinesfalls ausschließlich auf ein einzelnes traumatisches Ereignis beschränkt werden kann, sondern im Sinne einer sequentiellen Traumatisierung nach Keilson (zit. nach Becker, 2014; 1979) als Prozess verstanden werden muss. Die Traumatisierung von Geflüchteten wird nämlich nicht nur durch die traumatischen Erlebnisse im jeweiligen Land und durch die Flucht selbst ausgelöst, sondern auch die Phasen danach, etwa die Ankunft im fremden Land, können psychische Reaktionen auslösen. Die traumatische Situation ändert sich im Prozess. Bei der Verfolgung und Flucht erleben flüchtende Menschen häufig große Angst, Gewalterfahrungen oder auch den Schmerz der Trennung von Angehörigen, welche als die ersten beiden Sequenzen der Traumatisierung verstanden werden. Beim Erreichen des Ziellandes ändert sich die traumatische Situation, da das eigene Leben nicht mehr direkt gefährdet ist, jedoch große Unsicherheit aufgrund des Asylverfahrens, der Wohnsituation, der Isolation und der teils feindseligen Reaktionen der Gesellschaft herrscht. Auch die Angst vor Abschiebung kann die Traumatisierung vorantreiben. Nach längerem Aufenthalt im Zielland sehen sich die geflüchteten Menschen einem weiteren Konflikt ausgesetzt, der darin gründet, die Verbundenheit mit dem Heimatland zu bewahren und die neue Heimat anzunehmen und den eigenen Platz in der neuen Gesellschaft zu finden. Dieser Prozess der Integration kann positiv erfolgen, aber auch missglücken, wodurch die Menschen oft ein Gefühl von ‚Heimatlosigkeit‘ erfahren, welches sie psychisch belastet (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2020, S. 20–21).

Für die Pädagogik und die Bildung, egal ob Schul- oder Erwachsenenbildung, ist in Bezug auf Traumatisierung bzw. traumatisierte Menschen vor allem eine Frage entscheidend: Wie sollen Lehrende mit traumatisierten Menschen umgehen?

Pädagog\*innen stellen, so Siebert und Pollheimer-Pühringer (2020, S. 20–21), in den letzten Jahrzehnten fest, dass sie sich für die Arbeit mit traumatisierten Menschen und die damit verbundenen Herausforderungen nicht ausreichend ausgebildet fühlten. Seit den 1990er Jahren wurde deshalb daran gearbeitet, standardisierte Methoden für den Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Die Traumapädagogik versucht, betroffene Personen bei der Stabilisierung zu unterstützen und auch das Umfeld dabei mitzubersichtigen, indem Ressourcen und Bewältigungsstrategien, wie Skills-Training und Resilienzförderung, aufgebaut werden. Wichtig in Bezug auf die Traumapädagogik und den Umgang mit traumatisierten Menschen ist, dass Pädagog\*innen und Kinder langfristige fachliche Unterstützung in der Schule erhalten. Einfache pädagogische Methoden, die im Unterricht eingesetzt werden können, sind beispielweise klare Strukturen und Abläufe, verständliche Regeln und Rituale sowie gleichbleibende

Bezugspersonen und ein achtsamer Umgang, der durch Verlässlichkeit gekennzeichnet ist. Dabei sollen betroffene Menschen jedoch keine besondere Aufmerksamkeit bekommen, sondern sie sollen als Teil der Gemeinschaft teilhaben und Normalität erleben können. Diesbezüglich ist jedoch auch noch wichtig zu erwähnen, dass Pädagog\*innen keinesfalls als Expert\*innen oder gar Therapeut\*innen fungieren müssen bzw. sollen, weshalb Traumata auch nicht direkt thematisiert, sondern traumapädagogische Methoden angewandt werden sollten, wie etwa den Erzählungen einfach zugehört und der Fokus auf die aktuelle Lebenslage gelegt werden. Eine detaillierte Betrachtung traumapädagogischer Methoden<sup>13</sup> für den Unterricht kann aufgrund des Ausmaßes der Arbeit an dieser Stelle nicht angeführt werden, da diese auch nicht den zentralen Inhalt des vorliegenden Untersuchungsgegenstandes darstellen (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2020, S. 20–21).

Aus einer etwas anderen Perspektive wird das Thema ‚Trauma und Flucht‘ u.a. bei Rießinger (2015) betrachtet, die in ihrem Fachvortrag auf die Sekundäre Traumatisierung der Lehrenden durch die Arbeit mit geflüchteten Menschen eingeht und mögliche Folgen der Konfrontation mit Trauma und Flucht für die Lehrenden beschreibt. Obwohl auch Rießinger (2015) in ihrem Vortrag ausschließlich auf den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen eingeht, wird davon ausgegangen, dass auch im Umgang mit traumatisierten Erwachsenen ähnliche sekundäre Traumatisierungen entstehen, welche von den Lehrenden als Herausforderung wahrgenommen werden.

Sekundäre Traumatisierung (ST) ist, so Rießinger (2015, S. 3), „die Erkrankung der HelferInnen, die allein durch das Anhören der Berichte über traumatische Ereignisse entstehen kann“ (Rießinger, 2015, S. 3). Die Traumatisierung wird also auf andere Menschen übertragen, welche selbst kein traumatisches Ereignis erlebt haben. Voraussetzung für eine Übertragung ist Empathie, welche aber auch als Voraussetzung für die Arbeit mit traumatisierten Menschen gilt. Risikofaktoren, welche eine ST begünstigen, sind eigene frühe Traumata oder sekundäre Traumatisierungen, Stress oder psychische Erkrankungen. Zudem hängt eine ST auch mit dem Alter, dem sozialen Umfeld und dem Geschlecht zusammen sowie mit geeigneten Bewältigungsstrategien und Ressourcen dafür. Die sekundäre Traumatisierung äußert sich in emotionalen Reaktionen wie Angst, Beklemmung, Anspannung, Zorn, Trauer oder Depressionen, in kognitiven Reaktionen, wie Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten oder Vermeidung bzw. Veränderung innerer Einstellungen oder gar psychische und psychosomatische Erkrankungen, wie

---

<sup>13</sup> Für eine ausführlichere Beschreibung traumapädagogischer Methoden und Vorschläge für die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen siehe Siebert und Pollheimer-Pühringer (2020, S. 32–72).

Schlafstörungen, diverse Verspannungen, Erkältungen, Hautausschläge, Erschöpfung oder Appetitverlust. Aber auch soziale Folgen können auftreten, wie Rückzug, Konflikte im Privatleben, erhöhte Sensibilität und ein Gefühl des Nicht-Verstanden-Werdens. Oft werden auch sogenannte Coping-Strategien angewendet, um die sekundäre Traumatisierung zu überdecken, wie übermäßiger Kaffee- oder Nikotinkonsum und der Gebrauch von Suchtmittel, wie Alkohol oder Drogen (Rießinger, 2015, S. 3–5).

Um einer sekundären Traumatisierung vorzubeugen bzw. sie zu minimieren, wird geraten, sowohl die eigenen Grenzen, aber auch die der traumatisierten Menschen zu berücksichtigen. Zudem sollte Bewusstsein für die mögliche Übertragungen von Traumatisierungen sowie über eigene Belastungen bei den Menschen, die mit traumatisierten Personen arbeiten, vorhanden sein bzw. geschaffen werden. Ein weiterer wichtiger Punkt im Zusammenhang mit der Prävention von sekundären Traumatisierungen und Überlastungen ist die Selbstfürsorge, vor allem das Achten und Wahren des Gefühls von Sicherheit und des Gefühls der eigenen Selbstwirksamkeit. Eine gute Balance zwischen Arbeit und Freizeit ist demnach wichtig, um Kraft zu tanken (Rießinger, 2015, S. 8–9).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Fachdisziplin der Pädagogik die sekundäre Traumatisierung und das Arbeiten und der professionelle Umgang mit traumatisierten Kindern zwar immer mehr in den Fokus des Forschungsinteresses rückt und die Wichtigkeit der Informiertheit seitens der Fachkräfte in Bezug auf traumapädagogisches Handeln, auf die „Gefahr“ der sekundären Traumatisierung und auf Methoden zur Prävention derselben bereits erkannt wird, diese jedoch aktuell in den Ausbildungen noch nicht berücksichtigt werden. Auch in der Erwachsenenbildung wird bislang kein Fachwissen in Bezug auf traumasensiblen Unterricht und keine diesbezüglichen Methoden zum Selbstschutz zur Verfügung gestellt. Deshalb spricht sich bereits Reißinger (2015, S. 1) dafür aus, dieses Fachwissen sowie Selbstfürsorge und Prävention in die Praxis einzubauen und auch in Fortbildungen und Supervision zu berücksichtigen, um die Fachkräfte zu schützen und ihre Arbeitsbedingungen zu verbessern (Rießinger, 2015, S. 9). Auch Siebert und Pollheimer-Pühringer (2020, S. 82–83) weisen auf die Wichtigkeit der Berücksichtigung sekundärer Traumatisierung und Überlastungsphänomenen bei den Fachkräften hin und betonen, dass die Einrichtungen und Institutionen dafür sorgen müssen, dass sichere und gesunde Arbeitsbedingungen für die Fachkräfte im Umgang mit traumatisierten Menschen geschaffen werden müssen.

### 4.3. Interkulturelle Schwierigkeiten

Neben den in Kapitel 4.1. genannten Rollenkonflikten sowie den eben behandelten Herausforderungen im Umgang mit Trauma und Flucht, wurde durch empirische Forschung noch eine weitere außerunterrichtliche Herausforderung beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen ermittelt. Diese bezieht sich auf die kulturellen Schwierigkeiten, die zwischen den Kursteilnehmenden aber auch zwischen Kursteilnehmenden und Lehrenden entstehen (können).

Auch wenn man davon ausgehen sollte, dass DaF-Lehrende durch ihre Ausbildung und Unterrichtspraxis über einen differenzierten und reflektierten Umgang mit Kulturwahrnehmung verfügen, so ist dies laut Ghobeyshi und Koreik (2003, S. 353) jedoch nicht immer der Fall. Zudem sind auch die Kursteilnehmenden oft durch Medien beeinflusst, welche in manchen Ländern nicht nur kulturelle Stereotype, sondern auch Feindbilder reproduzieren und somit keine kritisch-reflektierte Wahrnehmung fördern. Es existieren bereits sehr viele Beispiele für Konflikte im DaF-Unterricht, u.a. aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen in Bezug auf Religionen, die Rolle des Islams oder der angenommenen Kontroverse zwischen der arabischen und westlichen Welt, welche den Unterricht teilweise sehr stark beeinträchtigen können. Derartige Konflikte, welche durch angenommene oder konstruierte kulturelle Unterschiede entstehen, müssen laut Ghobeyshi und Koreik (2003, S. 354) aber genau betrachtet werden und dürfen nicht sofort als kulturelle Konflikte generalisiert werden, da erstens aus vielen Ursachen ein Konflikt entstehen kann und Anschauungen vorerst individuell aufgefasst werden müssen und nicht gleich kulturalistisch gedeutet werden dürfen. Manche Konflikte sind aber auch echte kulturbezogene Konflikte, welche durch das Aufeinandertreffen verschiedener oft unbewusster Normalitäts- und Wahrnehmungsmuster entstehen. In öffentlichen Diskussionen und in der DaF-Lehrendenausbildung werden, so bereits Ghobeyshi und Koreik (2003, S. 354), kulturbezogene Konflikte jedoch nicht in angemessenen Maß von individuellen, politischen oder ideologischen Konflikten unterschieden und es werden keine Fähigkeiten oder Methoden vermittelt, wie solche Konflikte im Unterricht gehandhabt werden sollen (Ghobeyshi & Koreik, 2003, S. 353–354).

Das Thematisieren von Kultur im Unterricht hat einen wichtigen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht, weswegen auch die Handhabung diesbezüglicher Konflikte essentiell ist. Laut Altmayer (2017, S. 5), ist vor allem die Kritik am Kulturbegriff im Unterricht einzugliedern, da Kultur sehr oft als etwas homogenes und Nationalstaaten-ge-



bundenen, welche jedoch an sich wiederum konstruiert sind, gesehen wird. Ziel des modernen DaF-Unterrichts ist nicht mehr der Vergleich von Kulturen, wie im interkulturellen Ansatz vorgesehen, da auf diese Weise Stereotypen reproduziert werden, vielmehr sollen diskursive Kompetenz (Altmayer, 2016) und kulturreflexive Kompetenz (Schweiger et al., 2015) vermittelt werden. Das Problem ist jedoch nach wie vor, dass der diesbezüglichen Ausbildung der Lehrenden zu wenig Beachtung geschenkt wird und Lehrenden somit selbst die erforderlichen Kompetenzen fehlen.

Die für DaF-Lehrende notwendigen kulturreflexiven Kompetenzen werden von Wurm (2021, S. 42) in ihrer Masterarbeit auf Basis vorangegangener theoretischer Überlegungen (Altmayer, 2016) unter folgenden Kompetenzen zusammengefasst: Die Selbstreflexionskompetenz, womit das Reflektieren eigener Anschauungen und Normalitätsannahmen gemeint ist, die symbolische Kompetenz, welche die Macht der Sprache in der Thematik von Zuschreibungen und Ausgrenzungen bezeichnet, Diskurskompetenz, womit auch das Zulassen anderer Diskurspositionen und Deutungsmuster im Diskurs gemeint ist sowie Offenheit und Neugierde in Bezug auf unbekannte Anschauungen, das Problembewusstsein in Bezug auf das Thema Kultur, Kulturalisierung und Zuschreibungen. Nicht zuletzt sind auch die methodisch-didaktische Umsetzung im Unterricht und der adäquate Umgang mit Kultur im Unterricht ein Teil der Kompetenzen, über welche Lehrende verfügen sollten (Wurm, 2021, S. 42).

In Zukunft müsste demnach die Trainer\*innenausbildung bzw. das Studium hinsichtlich des Aufbaus derartiger kulturreflexiver Kompetenzen angepasst und erweitert werden, um den professionellen Umgang mit unterschiedlichen Anschauungen und Diskurspositionen sowie das kompetente Thematisieren von Kultur im Unterricht zu ermöglichen und auch selbst Stereotypisierungen und Verallgemeinerungen in Bezug auf Kulturen zu reflektieren und zu vermeiden. Auf die allgemeinen Konsequenzen in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung, die sich durch die in den vorangegangenen Kapiteln erläuterten Herausforderungen ergeben, wird noch konkreter im nächsten Kapitel eingegangen.

#### 4.4. Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung

Um die eben dargelegten Herausforderungen und Schwierigkeiten in Bezug auf das Unterrichten in geförderten Deutschkursen professionell und angemessen handzuhaben, sollte, wie auch bereits mehrmals betont, die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, welche in Integrations- und Deutschkursen arbeiten, angepasst werden. Plutzar (2007)

sprach sich bereits vor über zehn Jahren für eine Anpassung der Lehrendenausbildung im Bereich DaF/Z aus, da

Unterrichtende [...] in ihren Ausbildungen nur wenig auf die Unterschiedlichkeit [...] in sprachlicher, kultureller, sozialer und oft auch (aufenthalts-)rechtlicher Hinsicht vorbereitet [werden] und [...] Lehrziele verfolgen [müssen], die sie unter den gegebenen Rahmenbedingungen schwer erfüllen können. (Plutzer, 2007, S. 9)

Darüber hinaus merken Plutzer und Krumm (2008, S. 8) an, dass auch die Mehrsprachigkeit und die Sprachbiographien der Lernenden beim Sprachenlernen berücksichtigt werden sollten und Kursteilnehmende nicht als unerfahrene Lernende wahrgenommen werden sollten. Die Ausbildung sollte auch diesbezüglich angepasst werden. Generell wäre es erstrebenswert, dass in der Daf/Z-Ausbildung der Fokus daraufgelegt wird, „das Interesse und die Offenheit für Migrantinnen und Migranten als Lernende zu wecken“ (Plutzer, 2007, S. 13).

Zudem sollten die Lebensumstände der Unterrichtsteilnehmenden beim Lernen bedacht und diese in Verhältnis zu den sprachpolitischen Vorgaben in den Kursen gesetzt werden. Für Lehrende ist es diesbezüglich vor allem wichtig zu wissen und zu lernen, welchen Einfluss Lebenssituationen auf das Lernen haben und wie darauf professionell im Unterricht reagiert werden kann. Allgemein sollten Lehrende in geförderten Deutschkursen die Heterogenität der Kursteilnehmenden in Bezug auf Sprache, Kultur und die soziale Stellung verstehen und sich mit diesbezüglichen Herausforderungen und Problemen auseinandersetzen (Plutzer, 2007, S. 13).

Nicht zuletzt sollte auch ein Netzwerk geschaffen werden, in dem sich Lehrende in Bezug auf Herausforderungen und die Handhabung etwaiger Probleme austauschen können und diese reflektieren können. Wobei Witte und Harden (2011, S. 133) diesbezüglich darauf plädieren, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen und Lehrende dazu anzuregen, in entsprechenden Aus- und Fortbildungen ihre Erfahrungen und Kompetenzen mit anderen Verantwortlichen in diesem Bereich zu teilen und auch der Forschung zugänglich zu machen, um die wissenschaftliche Forschung in diesem Bereich voranzutreiben.

In Bezug auf die Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung sind auch die Ergebnisse der Studie von Becker (2013, S. 167) interessant, da die befragten Kursleiter\*innen, welche bereits eine Weiterbildung absolviert haben, die Weiterbildung als noch wichtiger in Bezug auf die Bewältigung von Herausforderungen beim Unterrichten in Integrationskursen gewertet haben, als die Berufsausbildung an sich. Wie aus den Erläuterungen der befragten Kursleiter\*innen in der Studie von Becker (2013, S. 208) zudem hervorgeht, fühlen sich die meisten Lehrkräfte auch nicht auf die Anforderungen,

welche die Tätigkeit als Lehrkraft in geförderten Deutschkursen birgt, ausreichend vorbereitet. Es wäre demnach auch wichtig, dass bereits in der universitären Ausbildungen etwa rechtliche, juristische und steuerrechtliche Angelegenheiten vermittelt werden, aber auch durch entsprechende Rollenreflexion und subjektive Rollendefinition die eigene Rolle und das Verhältnis zum Kursträger betrachtet und somit definiert werden können (Becker, 2013, 167; 208).

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung gesagt werden, dass entsprechende Anpassungen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in geförderten Deutschkursen die Lehrenden bei der Bewältigung von Herausforderungen in der Arbeit als Deutschtrainer\*innen unterstützen können und ihnen dabei helfen können, mit bestimmten Anforderungen im Berufsleben professionell und angemessen umzugehen.

Allgemein kann hinsichtlich der in Kapitel 4 präsentierten Forschungsergebnissen festgestellt werden, dass es, wie auch eingehend betont, nur sehr wenige und auch nicht sehr aktuelle Forschungsergebnisse bezüglich der nicht-unterrichtsbezogenen Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen gibt. Zwar werden verschiedene Arten von Herausforderungen in den Studien genannt und auch Konsequenzen, vor allem für die Aus- und Weiterbildung abgeleitet, jedoch stellen die angeführten Forschungen nur Einzelstudien dar, die zwar auf die Wichtigkeit weiterer Forschungen in den einzelnen Bereichen hinweisen, die Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen jedoch nicht vollständig betrachten und untersuchen.

Deshalb wurden im Rahmen der vorliegenden Studie die Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen *als Ganzes* in den Fokus gerückt, um die subjektiven Wahrnehmungen der Lehrenden in Bezug auf nicht-unterrichtsbezogene Herausforderungen beim Unterrichten dieser Zielgruppe zu untersuchen. Zudem sollten auch diesbezügliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Herausforderungen durch die empirische Arbeit eruiert werden. Durch die vorliegende Studie konnten die wenigen Erkenntnisse in Bezug auf die Herausforderungen zum Teil bestätigt werden, jedoch auch interessante neue Erkenntnisse gewonnen werden, die in Kapitel 7 detailliert präsentiert werden.

## 5. Methodisches Vorgehen

Bevor in Kapitel 6 konkret auf die Zielsetzung und Durchführung der Studie und in Kapitel 7 auf die Ergebnisse eingegangen wird, werden in diesem Kapitel zunächst das methodische Vorgehen und diesbezügliche theoretische Hintergründe beschrieben. Hierbei ist es zentral, Argumente für die Eignung der Methoden im Hinblick auf das vorliegende Forschungsvorhaben darzulegen und in diesem Zusammenhang auch etwaige Mängel oder Nachteile der Methode zu beschreiben.

Zur Beantwortung der im einleitenden Kapitel beschriebenen Forschungsfragen wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, da der Untersuchungsgegenstand ein Problem darstellte, welches in erster Linie nachvollzogen und verstanden werden sollte. Qualitative Designs zielen, so Riemer (2014, S. 21), darauf ab, Hypothesen und Theorien auf explorative Weise zu entwickeln, wobei auch Vorannahmen und theoretisches Vorwissen vorhanden sein kann. Man geht hierbei, laut Schramm (2016, S. 377), von einer sozialen Realität bzw. daraus entstehenden Alltagsbegriffen aus, von denen dann die Theorie abstrahiert wird. Qualitative Forschung zeichnet sich auch durch die Natürlichkeit des Untersuchungsfeldes aus Riemer (2014, S. 21), d.h. die Daten werden nicht in künstlich geschaffenen, sondern natürlichen Settings erhoben und sind normalerweise nicht quantifizierbar oder standardisiert. Häufig werden die Daten mündlich in Form von Interviews erhoben, da die Interviews darauf abzielen, tiefgründige Einblicke in die Meinungen, Gefühle und Gedanken der befragten Untersuchungsteilnehmenden zu erhalten (Riemer, 2014, S. 22). Dies war auch der Grund, warum für die vorliegende Arbeit ein dieses Forschungsdesign gewählt wurde. Jedoch ist die Datenanalyse und -auswertung bei qualitativen Methoden meist sehr aufwendig, da große Datenmengen aufgearbeitet und interpretiert werden müssen, weswegen, auch aus forschungsökonomischen Gründen meist nur Einzelfälle betrachtet werden (Riemer, 2014, S. 22; Schmelter, 2014, S. 41). Trotzdem ist auch hierbei laut Schmelter (2014, S. 41) eine Generalisierung von Erkenntnissen möglich. Die Entscheidung für eine qualitative Forschungsmethode verlangt auch einen kurzen Blick auf die Gütekriterien qualitativer Forschung und auf diesbezügliche ethische Überlegungen, welche nun grob betrachtet werden sollen.

### 5.1. Gütekriterien qualitativer Forschung und ethische Überlegungen

Bei der Durchführung eines qualitativen Forschungsansatz müssen bestimmte Gütekriterien im gesamten Forschungsprozess beachtet und reflektiert werden, um willkürliche oder beliebige Forschungsprozesse zu vermeiden. An der Einhaltung von Gütekriterien

kann auch gezeigt werden, inwiefern gewonnene Ergebnisse Geltungsanspruch erheben können und ob die Durchführung der Untersuchung den jeweiligen Forschungszielen entspricht (Schmelter, 2014, S. 33). Da bei qualitativen Forschungen im Gegensatz zu quantitativen Forschungen teils sehr unterschiedliche Ziele und methodische Ansätze angewendet werden und die Forschenden einen großen Einfluss auf alle Schritte des Forschungsprozesses haben, gab es hierbei laut Schmelter (2014, S. 42) keine einheitlich festgelegten Gütekriterien. Jedoch gab es ein paar Grundprinzipien, welche als Gütekriterien gewertet werden können. Das wichtigste Gütekriterium, sowohl für qualitative als auch quantitative Forschung, ist Transparenz (Schmelter, 2014, S. 35). Da bei qualitativen Untersuchungen keine Standardisierung aufgrund der Natürlichkeit des Feldes und keine Wiederholung möglich sind, muss der Forschungsprozess genau dokumentiert, argumentiert und transparent gemacht werden, wobei eine völlige Transparenz aufgrund der Anonymisierung der Daten der Teilnehmenden wiederum nicht möglich ist. Jedoch sollte im Sinne der Transparenz unbedingt darauf geachtet werden, nicht nur passende Teile der Daten darzulegen, sondern auf Vollständigkeit bei der Datenpräsentation zu achten. Auch die Reflexivität ist hierbei ein wichtiges Gütekriterium. Der bzw. die Forschende, welche\*r im qualitativen Forschungsansatz einen essenziellen Bestandteil des Prozesses darstellt, muss seine eigene Subjektivität und seine Vorannahmen reflektieren und die Nähe bzw. Ferne zu den Untersuchungsteilnehmenden offenlegen und reflektieren, da eine Identifikation mit den Untersuchungsteilnehmenden oft nicht vermeidbar ist. Zudem müssen die Methoden angegeben und deren Gegenstandsangemessenheit und Passung erläutert werden (Schmelter, 2014, S. 42–43).

Darüber hinaus führt Schmelter (2014, S. 42) auch Offenheit in Bezug auf den Erkenntnisgegenstand und damit verbundene Flexibilität hinsichtlich der Datenerhebungs- und -analysemethoden als Gütekriterien an, was wiederum zu dem wichtigsten Merkmal, der oben bereits genannten Transparenz im gesamten Forschungsprozess, führt. In der vorliegenden Arbeit wird darauf geachtet, die oben angeführten Gütekriterien zu erfüllen, um Willkürlichkeit bzw. Beliebigkeit im Forschungsprozess möglichst zu vermeiden.

Neben den Gütekriterien sind bei einer qualitativen Forschung auch bestimmte ethische Überlegungen sehr wichtig, die das Handeln des Forschenden leiten sollten, wobei es auch diesbezüglich für qualitative Forschungsvorhaben keine einheitlichen Vorgaben gab. Leider kann die Forschungsethik bei qualitativer Forschung aufgrund des Ausmaßes der vorliegenden Arbeit nicht im Detail betrachtet werden, weswegen nur einige wichtige Grundlagen bzw. Prinzipien der Forschungsethik erwähnt werden. Das wichtigste Prinzip

bzw. ethische Ziel qualitativer Untersuchungen ist das Vermeiden von Schädigung der Untersuchungsteilnehmenden (Miethe, 2010, S. 928). Dies wird laut Miethe (2010, S. 928) durch das Informieren der Teilnehmenden über das Forschungsvorhaben und das gleichzeitige Einholen einer Einwilligung zur Teilnahme sowie durch die Anonymisierung der Daten und die anschließende Publikation und Rückmeldung gewährleistet. Legutke und Schramm (2016) nennen diesbezüglich zudem auch noch Verantwortung für sich selbst, für alle Beteiligten der Untersuchung sowie der Forschergemeinschaft und andere Prinzipien wie Transparenz, Ehrlichkeit, Freiwilligkeit oder Vertraulichkeit als Grundlage forschungsethischen Handelns. Auch in der vorliegenden Untersuchung wird das Prinzip der Nicht-Schädigung mithilfe der eben genannten Maßnahmen umgesetzt und Transparenz durch die genaue Beschreibung und Begründung der Methoden und des Ablaufs der empirischen Studie bzw. auch der Auswahl der Interviewpartner\*innen ermöglicht.

## 5.2. Problemzentriertes Interview

Für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand wurde die qualitative Methode des Interviews gewählt, konkret das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000).

Die Merkmale des problemzentrierten Interviews sind laut Witzel (2000, S. 2–3) allen voran die Problemzentrierung, was bedeutet, dass eine gesellschaftlich relevante Problemstellung im Zentrum der Untersuchung steht und der Erkenntnisprozess am Problem orientiert ist. Das Thema der vorliegenden Arbeit kann insofern als gesellschaftliche Angelegenheit oder sozial bedeutsame Problemstellung nach Witzel & Reiter (2021, S. 2) definiert werden, da Integration ein gesellschaftliches Phänomen ist, bei dem, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit mehrmals angemerkt, vor allem die sprachliche Integration eine entscheidende Rolle spielt. Herausforderungen in Bezug auf die sprachliche Integration können dementsprechend als gesellschaftliche Problemstellung gesehen werden, welche praktische Relevanz für die befragten Interviewpartner\*innen, aber auch für die Teilnehmenden hat und zu der die Lehrenden ihre Sichtweisen auf Basis eigener Erfahrung erläutern können. Hierbei ist es laut Witzel und Reiter (2021, S. 2) besonders wichtig, dass die Interviewpartner\*innen als kompetent angesehen werden und die Interviewführenden als lernende Expert\*innen gemeinsam mit den Befragten das Wissen um die Problemstellung aufbauen. So können auch Vorannahmen diskutiert oder Interpretationen seitens der Interviewpartner\*innen korrigiert werden. Ziel des Interviews sollte es sein, Missverständnisse oder Bedeutungsunterstellung im Hinblick auf die Problemsicht unbedingt zu vermeiden. Das zweite Merkmal des problemzentrierten Interviews ist die

Gegenstandsorientierung, d.h. der flexible Einsatz und die Kombination von Methoden, wobei das Interview als Methode zentral ist. Zudem ist auch die Prozessorientierung ein wichtiges Merkmal des problemzentrierten Interviews, sprich die Flexibilität bei der Analyse der Problemstellung und die Konzentration auf eine Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen, wodurch Vertrauen und auch Offenheit bei den Interviewpartner\*innen geschaffen werden soll. Gleichzeitig soll dieses Vertrauen und die Offenheit die Erinnerung und die Reflexion anregen, damit die Interviewpartner\*innen die Sicht auf das Problem tiefgehend entfalten können. Diese Möglichkeit der genauen Darlegung der Problemsicht der einzelnen Befragten in problemzentrierten Interviews kann auch als Grund für die Wahl dieser Methode genannt werden (Witzel, 2000, Abs. 3-6; Witzel & Reiter, 2021, S. 2).

Problemzentrierte Interviews sind stark angelehnt an die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2017) und ermöglichen, so Witzel (2000, Abs. 1-3), ein Wechselspiel zwischen induktivem und deduktivem Erkenntnisgewinn, wodurch sowohl das Vorwissen des Interviewdurchführenden und Vorannahmen auf Basis anderer Forschungsergebnisse, etwa in den Leitfragen, eingebaut werden können, als auch genügend Offenheit und Raum für Narration der Interviewteilnehmenden bleibt. Diese Interviewform eignet sich deshalb sehr gut für noch nicht sehr fundiert erforschte Gegenstände, wenn Vorannahmen jedoch nicht ganz ausgeklammert werden wollen, weswegen sie auch als geeignet für den vorliegenden Forschungsgegenstand und die Forschungsfrage eingestuft werden konnte. Der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Arbeit bezog sich nämlich auch auf einen noch nicht sehr tiefgründig untersuchten Forschungsgegenstand, bei dem jedoch auch ein gewisses Vorwissen vorhanden war, welches als Input für den Dialog mit den Interviewpartner\*innen diente, wobei die individuelle Darlegung der Problemsicht der Interviewpartner\*innen zentral war (Witzel, 2000, Abs. 1-6).

Im Rahmen des problemzentrierten Interviews werden laut Witzel (2000, Abs. 7-10) in der Regel vier Instrumente angewendet: der Kurzfragebogen, die Tonträgeraufzeichnung, der Leitfaden und die Postskripte. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Kurzfragebogen, der zur Erhebung der Sozialdaten der Interviewpartner\*innen dient, nicht als eigenes Instrument verwendet, wie es Witzel vorschlägt, sondern als letzte Frage des leitfadengestützten Interviews eingebaut, da diese Vorgehensweise zeitlich ökonomischer erschien und die Interviewführende durch ihre eigene Tätigkeit als Lehrende ausreichend informiert war, um einen passenden Gesprächseinstieg zu finden. Außerdem wurde durch das Abfragen der Sozialdaten am Ende des Interviews auch die offene Gestaltung des durchgeführten Interviews, wie sie im problemzentrierten Interview nach Witzel (2000,

Abs. 3) vorgesehen ist, nicht beeinträchtigt. Hierbei sei noch anzumerken, dass die Frage(n) zu den personenbezogenen Daten aus datenschutzrechtlichen Gründen aus den Transkripten der Interviews im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang 5) entfernt wurde(n).

Vor Beginn des Interviews sollte laut Witzel und Reiter (2021, S. 2) unbedingt sichergestellt werden, dass Vertrauen durch eine genaue Erläuterung des Interviewablaufes, des Erkenntnisinteresses sowie auch der Anonymisierung der Daten aufgebaut wird. Dies wurde in einem kurzen persönlichen Gespräch und der Erläuterung und Unterzeichnung der Einverständniserklärung (siehe Anhang 1) vor Beginn des Interviews umgesetzt, wodurch auch das im vorangegangenen Kapitel erwähnte Prinzip der Nicht-Schädigung der Interviewteilnehmenden garantiert werden sollte. Das Interview selbst wurde aufgezeichnet und transkribiert, weil dies laut Witzel (2000, Abs. 8) „die authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“ (Witzel, 2000, Abs. 8) ermöglicht. Zudem wurde, wie es Witzel (2000, Abs. 9) vorschlägt, ein Leitfaden erstellt, welcher jedoch bloß als Unterstützung, Orientierung und Kontrolle bzw. auch als Frageinput zu den betrachteten Themenbereichen während des Interviews sowie zur anschließenden Vergleichbarkeit der Interviews dienen sollte. Das Interviewgespräch sollte laut Witzel & Reiter (2021, S. 2) nämlich nicht zu sehr am Leitfaden hängen, sondern ein „Wechselspiel aus Fragen, aktivem Zuhören, Nachfragen und aktivem Verstehen“ (Witzel & Reiter, 2021, S. 2) darstellen, wobei die Einstiegsfragen (auch in Themenbereiche) möglichst offen formuliert sein sollen, um Erzählungen, Deskriptionen oder Argumentationen anzuregen. Auf den genauen Aufbau des Leitfadens und die enthaltenen Inhalte bzw. thematischen Aspekte der vorliegenden Untersuchung wird im nächsten Kapitel noch eingegangen. Am Ende jedes Interviews ist nach Witzel (2000, Abs. 10) die Erstellung eines Postskripts<sup>14</sup> zum Interviewablauf vorgesehen, welches für die spätere Analyse und Interpretation der Daten hilfreich sein soll und dementsprechend auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit unmittelbar nach den Interviews erstellt und dem Anhang der vorliegenden Arbeit beigelegt wurde (siehe Anhang 2).

Zusammenfassend lassen sich die Vorzüge des problemzentrierten Interviews in seinem Wechselspiel aus deduktivem und induktivem Erkenntnisgewinn und in seiner Möglichkeit der Ko-Konstruktion von Wissen durch die gleichmäßige Anerkennung der Interviewpartner\*innen als kompetente Forschungspartner\*innen beschreiben, welche

---

<sup>14</sup> Zur Erstellung der Postskripte wurde die Vorlage für Postskripte des Forschungsprojektes ProBe der Universität Duisburg verwendet, welche online verfügbar sind (<https://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/media/interviews/PostSkript.pdf>).



nicht nur die zu interpretierenden Daten liefern, sondern am Interpretationsprozess teilhaben. Damit erhalten auch die Interviewführenden eine Doppelrolle als Expert\*innen und Lernende. Zudem zeichnet sich das problemzentrierte Interview durch seine Flexibilität aus, da es auf die Handlungsrekonstruktion ausgelegt ist, bei der kein Leistungsdruck in Bezug auf das Erklären dieser Handlungen gefordert wird, und da es durch narrative und dialogische Interviewführung eine flexible Gestaltung auf Basis der Interviewsituation und der individuellen Aspekte der Partner\*innen ermöglicht. Aus diesen und den oben beschriebenen Gründen wurde diese Methode auch als geeignet für das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit befunden (Witzel & Reiter, 2021, S. 3–4).

### 5.3. Transkriptions- und Auswertungsmethode

Wie in Kapitel 5.2. erwähnt, wurden die problemzentrierten Interviews der vorliegenden Arbeit mit einem Tonaufnahmegerät aufgezeichnet und transkribiert, um die Inhalte möglichst genau erfassen zu können. Bei der Wahl der Transkriptionsmethode ist laut Langer (2010, S. 515) zu beachten, dass das Transkribieren bereits ein Teil des Interpretationsprozesses darstellt, weshalb die Vorgehensweise genau erläutert werden sollte. Dresing und Pehl (2018, S. 17–18) erwähnen auch, dass Transkription immer mit einer Reduktion von Daten einhergeht, da die Gesprächssituation nie vollständig festgehalten werden kann und etwa nonverbale Aspekte, wie Gerüche oder Mimik und Gestik vor allem in einfachen Transkriptionsmethoden gar nicht berücksichtigt werden. Deshalb muss auch das Erkenntnisinteresse bei der Wahl für eine Transkriptionsmethode in den Mittelpunkt gestellt werden, wobei, so Dresing und Pehl (2018, S. 19) auch forschungsökonomische Interessen bei der Wahl eine Rolle spielen. Bei der vorliegenden Arbeit ist im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse die Entscheidung auf ein einfaches Transkriptionssystem auf Basis der Vorschläge für Transkription nach Dresing und Pehl<sup>15</sup> (2018) gefallen, da für die Datenanalyse primär der semantische Inhalt der Aussagen der Interviewpartner\*innen wichtig ist, d.h. es wurden keine Angaben zu Mimik oder Gestik in den Transkripten angeführt, sondern lediglich der Inhalt der Aussagen wortwörtlich transkribiert. Als Hilfsmittel für die Transkription wurde das Programm MAXQDA verwendet. Eine detaillierte Beschreibung der Vorgehensweise bei der Transkription der Interviews und der Transkriptionsregeln folgt in Kapitel 6.4.

Im Anschluss an die Transkription der Daten folgte die Datenanalyse, welche auch im Programm MAXQDA durchgeführt wurde. Bei problemzentrierten Interviews

---

<sup>15</sup> Die Vorschläge zur einfachen Transkription nach Dresing & Pehl (2018) stellen eine Konkretisierung und Erweiterung der durch Kuckartz et al. (2008) formulierten Transkriptionsregeln dar.

ist die Auswertungsmethode der Interviewdaten nicht methodisch vorgeschrieben. Vielmehr ist die Entscheidung für die passende Analysemethode, so Witzel und Reiter (2021, S. 3) auf Basis des Erkenntnisinteresses, der Forschungsfrage und der Disziplin zu treffen. Für die vorliegende Arbeit wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als geeignet befunden.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein „Verfahren zur systematischen und zusammenfassenden Beschreibung von Datenmaterial durch Zuordnung von relevanten Dateneinheiten in Kategorien mit relevanten Bedeutungsaspekten“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 36). Durch dieses Verfahren ist eine feine Analyse des Datenmaterials möglich, welche aufgrund der sehr persönlichen Schilderungen der Problemsichten der Interviewteilnehmenden für die vorliegende Arbeit notwendig erschien. Die Entscheidung über die Relevanz der Bedeutungsaspekte bzw. auch die Wahl der Kategorien wird bei qualitativen Inhaltsanalysen durch das Forschungsinteresse beeinflusst und muss deshalb gut durchdacht werden bzw. muss die Subjektivität bei der Auswahl und Zuordnung reflektiert werden. Laut Mayring (2015, S. 66) gab es nämlich keinen bestimmten Ablaufplan bei der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Kategorien bzw. Bedeutungsaspekte, welche für die vorliegende Arbeit gewählt wurden, werden im nächsten Kapitel (siehe Kapitel 6.5.) noch genau beschrieben und ihre Auswahl zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit begründet. Allgemein soll bei der Datenaufbereitung und -analyse darauf geachtet werden, auch im Hinblick auf die Gütekriterien empirischer Forschung, die Daten und somit die Problemsicht der Befragten vollständig darzulegen. Aus diesem Grund können anfangs festgelegte Analysekatoren auch noch im Analyseprozess angepasst bzw. ergänzt werden, falls für die Forschungsfrage relevante Informationen gefunden werden.

## 6. Interviewstudie

In diesem Kapitel soll nun der Ablauf und der Inhalt der empirischen Studie dieser Arbeit beschrieben werden und forschungsbezogene Entscheidungen im Hinblick auf die beschriebenen theoretischen Hintergründe der Methode und dem Ziel der vorliegenden Untersuchung argumentiert werden. Dadurch soll wiederum dem in Kapitel 5.1 beschriebenen Gütekriterium der Transparenz nachgekommen werden. Zudem wird in diesem Kapitel auch versucht, die eigene Rolle im Forschungsprozess und die Nähe bzw. Distanz zu den Interviewteilnehmenden zu reflektieren.

Konkret wird eine genaue Beschreibung der Durchführung der Studie unter Berücksichtigung der in Kapitel 5. Beschriebenen methodischen Vorgangsweise des problemzentrierten Interviews, der einfachen Transkriptionsmethode und der qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen.

### 6.1. Untersuchungsgegenstand und Forschungsziel

Das Forschungsinteresse im Bereich der Erwachsenenbildung und diesbezüglich vor allem die Problematik der außerunterrichtlichen Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen wurden aufgrund der eigenen Erfahrungen in der Arbeit als Deutschlehrende in geförderten Deutschkursen und der im Rahmen der Lektüre festgestellten Forschungslücken in Bezug auf dieses Thema als Untersuchungsgegenstand für die vorliegende Arbeit gewählt. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit unter Bezugnahme einzelner Forschungsergebnisse aus den in Kapitel 4. genannten Studien (u.a. Becker, 2013; Mayrhofer, 2010; Plutzar, 2007, 2016) deutlich wurde, gehen die realen Anforderungen an Lehrkräfte in geförderten Deutschkursen weit über das ‚reine‘ Unterrichten des Deutschen hinaus und stellen teils große Herausforderungen für die Lehrenden dar, auf welche sie durch die Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet werden. Bislang wurde diesen Herausforderungen in der Forschung noch nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl sie in der Praxis eine entscheidende Problematik darstellen. Im Hinblick auf die Untersuchung des eben beschriebenen Gegenstandes wurde folgende Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit formuliert: Was sind die größten außerunterrichtlichen Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen?

Darüber hinaus und auch unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse in Kapitel 4. ergaben sich auch noch weitere Fragen, deren Beantwortung das Ziel der vorliegenden Studie beinhaltet: Was sind die Anforderungen an den Beruf? Welche Rollen

nehmen Lehrende in geförderten Deutschkursen ein? Sehen sich die Lehrenden mit Rollenkonflikten konfrontiert? Wenn ja, welche Strategien werden für die Bewältigung angewendet? Welche Unterstützungsangebote gibt es? Welche weiteren Herausforderungen werden genannt? Inwiefern spielt hierbei auch die Lebensgeschichte der Teilnehmenden bzw. traumatische Erlebnisse und Fluchterfahrungen eine Rolle? Was sind Wünsche und Forderungen der Lehrenden an die Förderträger, die Bildungseinrichtungen und auch an die Aus- und Weiterbildung?

Ziel dieser Untersuchung ist es, wie auch im einleitenden Kapitel erwähnt, den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf die außerunterrichtlichen Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen zu erweitern und aktuelle Schwierigkeiten in der Arbeit in diesem Bereich aufzuzeigen. Hierbei soll vor allem auch dafür Sorge getragen werden, dass die Erkenntnisse dazu beitragen können, die aktuellen Arbeitsbedingungen und die Aus- und Weiterbildung für Lehrende in diesem Bereich zukünftig zu verbessern, um den Lehrenden einen kompetenteren Umgang mit Herausforderungen zu ermöglichen und somit auch die Zufriedenheit der Deutschlehrenden in diesem Arbeitskontext zu erhöhen und die Attraktivität des Berufsfeldes zu erhöhen.

## 6.2. Interviewleitfaden

Der Leitfaden<sup>16</sup> für das problemzentrierte Interview dieser Arbeit wurde nach den in Kapitel 5.2. beschriebenen Kriterien zum Aufbau eines Interviewleitfadens in problemzentrierten Interviews erstellt. Nach Witzel und Reiter (2021, S. 2) soll der Leitfaden dafür sorgen, dass ein roter Faden durch das offene narrativ-angelegte Interviewgespräch führt und die Interviews besser miteinander vergleichbar sind. Der Interviewleitfaden wurde, wie durch Witzel (2000, Abs. 8) vorgeschlagen, in Hauptfragen und dazugehörigen Detailfragen, die bei Bedarf eingesetzt werden konnten und als eine Art Checkliste bei der Interviewführung dienten, aufgebaut. Die Themenbereiche wurden wie folgt festgelegt:

- 1.) Allgemein: Beschreibung der Arbeit, Aufgaben und Zielgruppe
- 2.) Anforderungen an den Beruf: Qualifikationen, notwendige Kompetenzen, Weiterbildungen und diesbezügliche Schwierigkeiten
- 3.) Die Rolle(n) als Deutschtrainer\*in: Rollenverständnis, Rollenkonflikte und Bewältigungsstrategien, Erwartungshaltungen, Unterstützung

---

<sup>16</sup> Der vollständige Leitfaden ist im Anhang dieser Arbeit zu finden (siehe Anhang 3)

- 4.) Hintergrund/Lebensgeschichte der Teilnehmenden: Einfluss von Flucht / Trauma o.a. auf den Unterricht, Umgang mit Fluchterzählungen, diesbezügliche Unterstützung bzw. Ansprechpersonen
- 5.) Konflikte im Kurs: Gründe, Umgang mit Konflikten, Bewältigungsstrategien, diesbezügliche Unterstützung bzw. Ansprechpersonen
- 6.) Zusammenschau: subjektive Zusammenschau in Bezug auf die Herausforderung, Unterschiede in Bezug auf die Zielgruppe, Auswirkungen auf den Unterricht und auf die Lehrkraft, diesbezügliche Unterstützung bzw. Ansprechpersonen
- 7.) Persönliche Informationen: Ausbildung, Berufserfahrung, Arbeitgeber, persönliche Gründe für die Berufswahl

Wie aus dieser Gliederung deutlich wird, wurde als Einstiegsfrage für dieses Interview, wie auch Witzel und Reiter (2021, S. 2) vorschlagen, eine sehr allgemeine Frage gewählt, die das Gespräch anregen sollte und eventuell schon erste Hinweise auf die subjektiven Sichtweisen bezüglich etwaiger Schwierigkeiten im Beruf liefern sollte. Die darauf aufbauenden Themenbereiche wurden möglichst allgemein gewählt und die Fragestellung diesbezüglich offen formuliert, um Erzählungen, Deskriptionen oder Begründungen seitens der Interviewpartner\*innen zu fördern. Generell wurde versucht, den Leitfaden, wie bei Witzel (2000, Abs. 9) angemerkt, lediglich als Checkliste im Interviewgespräch zu verwenden und bei Bedarf Rückfragen und Verständnisfragen einzubauen, um eine möglichst natürliche Gesprächssituation zu kreieren und die Interviewpartner\*innen zu einer vollständigen Darlegung ihrer subjektiven Sichtweisen ohne zu großen Einfluss des Vorwissen der Interviewführenden zu motivieren. Um dies zu ermöglichen, wurde der Ablauf der Fragen im Interviewleitfaden auch teilweise verändert bzw. auch Zusatzfragen gestellt (Witzel, 2000, Abs. 9; Witzel & Reiter, 2021, S. 2).

### 6.3. Interviews und Interviewteilnehmende

Im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit wurden Deutschlehrende in geförderten Deutschkursen als Interviewpartner\*innen für die durchgeführte Studie ausgewählt, welche entweder in ÖIF- oder in AMS-geförderten Kursen tätig sind oder waren, da diese, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit erwähnt, aktuell zwei der größten Fördergeber für Deutschkurse in Wien darstellen und unterschiedliche Zielgruppen ansprechen. Auf diese Weise sollte auch garantiert werden, ein möglichst breites Spektrum abzudecken und etwaige Unterschiede in Bezug auf die Herausforderungen in

ÖIF- und AMS-geförderten Deutschkursen herauszustellen. Die Anzahl der Befragten wurde auf sechs bis acht Interviewteilnehmende festgelegt, da dies für die Untersuchung und den Umfang der Arbeit als ausreichend erschien. Bei der Auswahl der Befragten wurde darauf geachtet, dass etwa die Hälfte in ÖIF-Kursen und die andere Hälfte in AMS-Kursen tätig sind bzw. waren, wobei unter den Befragten auch Interviewpartner\*innen sind, welche mit beiden Zielgruppen gearbeitet haben und somit selbst einen Vergleich ziehen konnten.

Aufgrund der Schwierigkeit, Deutschtrainer\*innen zu finden, die sich für ein Interview bereit erklärten, wurden die Teilnehmenden schließlich durch persönliche Kontakte und Gespräche mit Arbeitskolleg\*innen gefunden, wodurch die Nähe zu den Interviewpartner\*innen in der vorliegenden Studie als sehr groß eingestuft werden kann. Dies liegt einerseits daran, dass die Interviewführende selbst als Lehrende in geförderten Deutschkursen tätig ist und andererseits auch daran, dass sie durch den persönlichen Kontakt einige der befragten Interviewteilnehmenden persönlich kannte. Trotzdem wurde versucht, die subjektive Sichtweise der einzelnen Partner\*innen in Bezug auf den Gegenstand zu erhalten, ohne diese durch die eigenen Vorannahmen zu sehr zu beeinflussen. Insgesamt erklärten sich sechs Lehrende bereit, an der Interviewstudie teilzunehmen. Von den befragten Interviewpartner\*innen waren zwei männlich und vier weiblich und zwischen 38 und über 60 Jahren alt, was auch nach persönlicher Einschätzung das Durchschnittsalter von Lehrenden in geförderten Deutschkursen darstellt. Das ungleiche geschlechtliche Verhältnis (4:2) ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass Frauen die große Mehrheit der Lehrenden in geförderten Deutschkursen darstellen, und wurde somit auch bewusst gewählt. Da die Befragung bzw. das Forschungsinteresse sehr persönliche Erzählungen, Meinungen und auch das Äußern von Kritik anregte, wurde besonders auf die Wahrung der Identität der Befragten geachtet. Um die Anonymität der beteiligten Interviewpartner\*innen völlig zu wahren, wurde in den Interviewtranskriptionen die Fragestellung gegendert und auch in den Aussagen, wenn möglich, die weibliche bzw. männliche Form ergänzt, um etwaige Rückschlüsse auf das Geschlecht der befragten Person so weit wie möglich zu vermeiden.

Alle Interviews wurden im Zeitraum von 25. August bis 10. Oktober 2022 Face-to-Face am Arbeitsplatz der Interviewteilnehmenden durchgeführt und auf 30-45 Minuten angesetzt, wobei drei der insgesamt sechs Interviews ca. 45 Minuten in Anspruch nahmen, ein Interview knapp eine Stunde dauerte, eines 30 Minuten und ein Interview die angesetzte Zeit mit nur 20 Minuten, aus Zeitgründen, nicht erreichte. Auf Wunsch

einer\*s Befragten wurden die Fragen des Interviewleitfadens vorab zugesendet. Vor Beginn des Interviews wurde, wie auch schon in Kapitel 5.2 unter Anführung von Witzel und Reiter (2021, S. 2) erwähnt, der Interviewablauf in einem kurzen Gespräch genau erläutert sowie das Erkenntnisinteresse und die Anonymisierung der Daten erklärt, um Vertrauen aufzubauen und den Gütekriterien qualitativer Forschung in Bezug auf die Transparenz und Offenheit nachzukommen. In diesem Zusammenhang wurde auch die Einverständniserklärung (siehe Anhang 1) vorgelegt, besprochen und durch die Teilnehmenden unterschrieben, um auch die Nicht-Schädigung der Interviewteilnehmenden zu garantieren.

Die Interviewpartner\*innen bekamen die Kürzel IP1, IP2, IP3, IP4, IP5 und IP6 und werden in der folgenden Tabelle genauer charakterisiert (siehe Tabelle 1).

<b>Interviewpartner*in</b>	<b>Ausbildung und Weiterbildung</b>	<b>Berufserfahrung im Bereich „Deutschkurse“ für Erwachsene</b>	<b>Zielgruppe</b>
IP1	Bachelor Transkulturelle Kommunikation (I1: 20), Master Dolmetschen (I1: 22, 116), Ausbildung als ÖIF-Prüfer*in (I1: 28-29), Online-Alphaweiterbildung (I1: 42)	Deutschtrainer*in seit 7 Jahren an insgesamt zwei versch. Instituten (fast durchgehend am aktuellen Institut) (I1: 102, 110)	seit einem Jahr ÖIF-Kurse, vorher sechs Jahre AMS-Kurse (I1: 8)
IP2	Master Konferenzdolmetschen (I2: 92,95), 3-monatige Ausbildung „Trainer*in in der Erwachsenenbildung“ (I2: 12), Ausbildung als ÖSD-Prüfer*in für das Niveau A1 und A2 (I2: 16)	Deutschtrainer*in seit ca. 11-12 Jahren (I2: 8,94) an zwei versch. Instituten (seit ca. einem Jahr am aktuellen Institut), Assistenz der Projektleitung (andere Institution) (I2: 92)	AMS-Kurse, früher auch geflüchtete Menschen (I2: 4)
IP3	Bachelor Germanistik mit Schwerpunkt DaF/Z, Ausbildung als ÖIF- und ÖSD-Prüfer*in (I3: 63)	Deutschtrainer*in seit 20 Jahren an vielen versch. Instituten, seit ca. 10 Jahren am aktuellen Institut) (I3: 64) Betriebsrätin (I3: 63)	AMS-Kurse (I3: 2), früher auch geflüchtete Menschen (I3: 42)
IP4	Lehramtsstudium Französisch und Geschichte, Ausbildung „Trainer*in in der Erwachsenenbildung“ (I4: 6), versch. Kurse/Weiterbildungen im Bereich „Psychologie/Psychodrama“ (I4: 38)	Deutschtrainer*in seit 20 Jahren in versch. Kursformaten (Firmenkurse, geförderte Kurse) in versch. Instituten, seit ca. 10 Jahren am aktuellen Institut (I4: 50)	AMS-Kurse, früher auch geflüchtete Menschen (I4: 4)

IP5	PHD in Germanistik (I5: 84), Ausbildung als ÖIF- und ÖSD-Prüfer*in (I5: 10), Weiterbildung zu Konfliktmanagement (Teil 1) direkt am Institut (I5: 16)	Deutschtrainer*in insgesamt seit 15 Jahren (früher in Privatschulen und an der Universität, jetzt in geförderten Deutschkursen), seit 7 Jahren am aktuellen Institut, auch Lehrbücher für DaF/Z geschrieben (I5: 78-84)	ÖIF-Kurse, früher AMS (I5: 4, 70)
IP6	Master in „Skandinavistik und Finnougristik“ (I6: 58)	Seit ca. 8 Jahren an insg. zwei versch. Instituten (I6: 58-60)	ÖIF-Kurse, früher AMS (I6: 4)

Abbildung 3: Interviewteilnehmende

Wie der Tabelle 1 zu entnehmen ist, arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung drei der insgesamt sechs Interviewpartner\*innen in AMS- und drei in ÖIF-geförderten Deutschkursen, wobei alle, die in ÖIF-Kursen gearbeitet haben, bereits in AMS-Kursen tätig waren. Zudem zeigt die Tabelle 1, dass alle befragten Interviewpartner\*innen ein abgeschlossenes Studium im Bereich „Sprachwissenschaften“ bzw. „Germanistik“ oder „Translation“ vorweisen, wie es auch bei den Anforderungen für das Unterrichten in geförderten Deutschkursen in Kapitel 6.3. beschrieben wurde. Darüber hinaus haben fast alle der Befragten verschiedene Weiterbildungen absolviert, darunter fast alle die Prüfer\*innenausbildung, und haben bereits langjährige Erfahrung als Unterrichtende in geförderten Deutschkursen in verschiedenen Instituten sammeln können (7 Jahre bis 20 Jahre). Besonders interessant in Bezug auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit scheinen die Weiterbildungen im Bereich ‚Psychologie‘ von IP4 und im Bereich ‚Konfliktmanagement‘ von IP5. Alle Interviewpartner\*innen arbeiteten zuletzt in einer Sprachschule für Erwachsenenbildung in Wien und unterrichteten in geförderten Deutschkursen.

#### 6.4. Kommunikative Realisierung im Datenerhebungsprozess

Wie Schmelter (2014, S. 42) bei Datenerhebungen in semi-authentischen Kommunikationssituationen empfiehlt, sollen die Interviewsituation und die Gespräche reflektiert werden und auf die Kommunikativität im Datenerhebungsprozess eingegangen werden. Die Kommunikativität im Erhebungsprozess wurde in der vorliegenden Arbeit anhand der bei problemzentrierten Interviews vorgesehenen Postskripte, die dem Anhang der vorliegenden Arbeit (Anhang 2) beigelegt wurden, analysiert.



Aufgrund des bereits beschriebenen persönlichen Kontaktes zu den Interviewpartner\*innen wurde bei der Interviewführung die Entscheidung getroffen, die Interviewpartner\*innen zu duzen, was auch dazu dienen sollte, eine möglichst angenehme und vertraute Gesprächssituation zu schaffen und die Offenlegung der subjektiven Sichtweisen und Gedanken damit weiter zu forcieren. Fünf der insgesamt sechs Interviews konnten ohne größere Störungen durchgeführt werden, bei einem der Interviews gab es mehrere Unterbrechungen durch Teilnehmende, die in den Raum kamen, welche das Interview zwar kurzzeitig unterbrachen, jedoch, dank kleiner Notizen der Interviewführenden, nicht maßgeblich beeinträchtigten.

In Bezug auf die Interviewerin kann allgemein festgehalten werden, dass die Interviewführung im Laufe der Interviews durch immer mehr Sicherheit gekennzeichnet war und auch das Gespräch im Laufe der Interviews besser gesteuert werden konnte sowie Verständnisfragen und Rückfragen bewusst eingebaut wurden, um eine möglichst natürlichen, aber doch zielgerichteten Gesprächsverlauf zu kreieren. Durch den Wunsch, das Gespräch möglichst natürlich zu gestalten und die subjektive Sichtweise nicht durch eigene Vorannahmen zu beeinflussen, wurde versucht, die Rückfragen oder Detailfragen möglichst neutral zu formulieren und nicht Antworten vorwegzunehmen, was jedoch dazu führte, dass nicht bei allen Interviews auf alle Aspekte im Detail eingegangen wurde. Jedoch konnte auf diese Weise die Befürchtung, dass die Interviewführende das Gespräch durch ihre Erfahrungen zu viel beeinflussen könnte, weitgehend entkräftet werden, da es zu vielen emotionalen Erzählungen und Monologen kam, die auch sehr viele sehr kritische Äußerungen enthielten und durch große Ehrlichkeit gekennzeichnet waren. Diese große Offenheit der Interviewpartner\*innen wurde sicherlich auch durch die Betonung im Vorgespräch, dass es um die persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen gehe und es keine falschen oder richtigen Antworten auf die Interviewfragen gäbe, begünstigt. Zudem wurde aufgrund von Bedenken in Bezug auf die Korrektheit sprachlicher Äußerungen seitens einiger Interviewpartner\*innen vorab versichert, dass lediglich der Inhalt der Aussagen und nicht die sprachliche Korrektheit für die Untersuchung von Bedeutung sind und etwaige sprachliche Fehler durch die Interviewerin korrigiert werden.

Der Leitfaden war ein sehr hilfreiches Instrument bei der Interviewführung, da er als roter Faden für das Interviewgespräch diente und somit auch die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten sicherstellte, auch wenn er, vor allem bei nicht sehr gesprächigen Interviewpartner\*innen durch die aufkommende Unsicherheit der Interviewführenden, teilweise zu etwas dialogischen Gesprächsverläufen führte, die durch die Interviewerin durch offene Fragestellungen und Steuerungsfragen aufzulösen versucht wurden. Allgemein

konnten die Interviewpartner\*innen jedoch, bis auf die eben beschriebenen Ausnahmen, als sehr auskunftsfreudig und offen eingestuft werden, was zu sehr persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen und teilweise sehr langen narrativen Erzählungen führte, die durch hohe Emotionalität und Reflexivität gekennzeichnet waren. Somit überstiegen auch drei der Interviews, wie oben bereits beschrieben, die 45 Minuten und eines dauerte sogar knapp eine Stunde. Jedes der Interviews erhielt durch die offene Gestaltung und das Zulassen individueller Schwerpunkte und narrativer Sequenzen durch die Interviewteilnehmenden einen individuellen Charakter, wodurch auch unterschiedliche Herausforderungen und subjektive Sichtweisen diesbezüglich genannt wurden<sup>17</sup>. Für die Interviewerin selbst war es in manchen Fällen durch die offene Gestaltung und das Zulassen persönlicher Schilderungen schwierig, die Problemzentrierung durchgängig zu wahren und das Gespräch zurück auf die eigentliche Thematik der Untersuchung und das Forschungsinteresse zu lenken, was aber von Interview zu Interview besser gelang.

Die meisten der befragten Interviewpartner\*innen merkten am Ende des Interviews an, dass die anfängliche Nervosität, die der Neuartigkeit der Interviewsituation und der Tonaufzeichnung des Gespräches geschuldet war, im Laufe der Interviews nachließ. Eine\*r der Interviewpartner\*innen gab nach Ende des Interviews noch Ergänzungen zu den Aufgaben von Deutschlehrenden an, die am Postskript vermerkt wurden und in die Datenanalyse und -interpretation miteinbezogen wurden. Alle Interviewpartner\*innen äußerten sich äußerst positiv in Bezug auf das Interview und die Thematik und gaben an, dass sie sich für die Ergebnisse und den Verlauf der Studie interessierten. Zudem stellten sie sich für etwaige weitere Fragen zur Verfügung.

## 6.5. Transkription und Analysekategorien

Um die in den Interviews erhobenen Daten analysieren und auswerten zu können, wurden alle Interviews aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Um dem Prinzip der Transparenz in Bezug auf die Interviewführung und die Datenanalyse nachzukommen, wurden die Interviewtranskriptionen zusammen mit der durchgeführten Analyse dem Anhang (siehe Anhang 5) beigelegt. Für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit wurde, wie in Kapitel 5.3 bereits erwähnt und ausführlich begründet, ein einfaches Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) als ausreichend für die Transkription empfunden.

---

<sup>17</sup> Für eine genaue Betrachtung der individuellen Schwerpunktsetzungen der Interviewpartner\*innen siehe die Postskripte (Anhang 2).

Entscheidet man sich für ein einfaches Transkriptionssystem, werden in der Transkription keine Anmerkungen zu nonverbalen oder paraverbalen Äußerungen gemacht und Dialekte bzw. auch umgangssprachliche Ausdrücke, wenn möglich, ins Standarddeutsche übertragen. Umgangssprachliche Partikel werden hingegen in der ursprünglichen Form beibehalten. Dies wurde auch in der vorliegenden Arbeit so umgesetzt. Die Tonaufnahmen wurden in dieser Arbeit, wie es auch Dresing und Pehl (2018, S. 21–22) vorschlagen, wörtlich transkribiert, wobei Grammatik- oder Satzbaufehler auf Wunsch der befragten Interviewpartner\*innen, wenn möglich, ausgebessert wurden und die Satzzeichen gemäß Intonation gesetzt wurden. Wortdoppelungen wurden nur übertragen, wenn sie zur Betonung dienten. Bei nicht vollendeten Sätzen wurde ein Abbruchzeichen /, bei Pausen eine Klammer mit drei Punkten (...) und bei unverständlichen Wörtern entweder eine Klammer mit dem Kürzel (unv.) oder das vermutete Wort in Klammer (Kursprogramm?) eingefügt. Direkte wörtliche Wiedergaben oder Zitate wurden in einfache Anführungszeichen („Aah, du machst das für die Geflüchteten, ma voll super.“ (I3, 62) gesetzt. Besonders betonte Wörter wurden in Großbuchstaben geschrieben. Bei Wörtern, die normalerweise als Kürzel geschrieben werden, wurden auch in der Transkription die gängigen Abkürzungen verwendet (z.B. usw.) (Dresing & Pehl, 2018, S. 20).

Zudem erhielt jeder Sprecherbeitrag einen eigenen Absatz, der durch eine Nummerierung markiert wurde (z.B. Pos 1) und vom nächsten Absatz durch eine Leerzeile getrennt wurde. Wie auch bereits im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, erhielt die Interviewführende ein I als Kürzel am Anfang ihres Beitrages, die befragten Personen erhielten jeweils ein IP für Interviewpartner\*in und jede/r eine eigene Zahl, um die verschiedenen Interviewpartner\*innen und ihre Aussagen voneinander abgrenzen zu können. Die Zahlen wurden gemäß der zeitlichen Reihenfolge der durchgeführten Interviews vergeben, d.h. im ersten Interview erhielt der oder die Interviewpartner\*in das Kürzel IP1, im zweiten das Kürzel IP2 usw. Bei der Zitation wurde das Kürzel für die Person (IP1, IP2, IP3, IP4, IP5 oder IP6) angegeben und am Ende des indirekten oder direkten Zitates wurde die Nummer des Interviews (I1, I2 usw.) und der Absatz des Sprecherbeitrages nach einem Doppelpunkt eingefügt (z.B. I1: 4), um die Aussagen den Sprecher\*innen genau zuordnen zu können. Falls die Ausführungen sich auf mehrere Absätze im Interview bezogen, wurden alle entsprechenden Absätze nach dem Doppelpunkt angefügt (z.B. I2: 4-6, 8). Bei I5 wurde eine erneute Aufnahme gestartet, da im Nachgespräch noch wichtige Informationen geliefert wurden, diese Aufnahme erhielt den Namen I5.1. Zur Veranschaulichung wird nun ein vollständiges Beispiel für ein Zitat eingefügt. IP1: „Die

Zielgruppe sind bei mir jetzt Leute, also sie sind Flüchtlinge, subsidiär Schutzberechtigte oder ja (...) das ist die Zielgruppe.“ (I1: 4).

Um eine absolute Pseudonymisierung der Daten der Interviewpartner\*innen und auch der jeweiligen Kursträger zu garantieren, fiel zudem der Entschluss Namen oder andere persönliche Daten, welche Rückschlüsse auf die befragte Person oder das Kursinstitut zulassen, im Interviewtranskript zu entfernen und durch ein [anonymisiert], [Name anonymisiert], [Name der Institution/des Kursträgers anonymisiert] oder Ähnlichem zu ersetzen. Außerdem wurden Aussagen, welche Rückschlüsse auf das Geschlecht der interviewten Person zulassen, sofern das Geschlecht nicht wichtig für den Inhalt der Aussage war, gegendert und die (Abschluss-)frage, wodurch die Sozialdaten der interviewten Gesprächspartner\*innen erfragt wurden, wie bereits in Kapitel 5.2. erwähnt, aus den Transkripten im Anhang 5 vollständig entfernt. Hierbei sei aber nochmal zu erwähnen, dass bei der Beschreibung der Interviewpartner\*innen in Kapitel 6.3. und auch für die Interpretation der Ergebnisse sehr wohl Bezug auf die Aussagen und die Sozialdaten genommen wurde, wobei hier besonders darauf geachtet wurde die Anonymität der interviewten Personen zu wahren.

Als Hilfsmittel für die Transkription der Interviews wurde das Programm MAXQDA verwendet. Dieses Programm erleichtert den Transkriptionsprozess insofern, als dass Tonaufnahmen verlangsamt oder wiederholt wiedergegeben werden können und automatisch Zeitmarken bei Sprecherwechsel gesetzt werden. Zudem kann auch die Datenanalyse mithilfe des Programms durchgeführt werden. Die Entscheidung für dieses Programm wurde aufgrund der ausreichenden Funktionen des Programmes für die Zwecke der vorliegenden Arbeit und aufgrund der erhöhten Kosten anderer Transkriptionsprogramme getroffen.

Die Datenanalyse wurde, wie bereits in Kapitel 5.2 erwähnt, auch im Programm MAXQDA durchgeführt, wobei die Wahl der Analysemethode auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) fiel, deren Auswahl auch bereits im vorangegangenen Kapitel ausführlich und unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen beschrieben und begründet wurde. In diesem Kapitel soll nun der konkrete Analyseprozess im Detail erläutert und transparent gemacht werden.

Wie bei der qualitativen Inhaltsanalyse vorgesehen und auch bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, wurden auch bei der vorliegenden Arbeit vor Beginn der Analyse Analysekategorien auf Basis des Forschungsinteresses und des aktuellen Forschungsstandes gewählt, welche dann als Suchraster dienen, um die erhobenen Daten und Informationen den Kategorien zuordnen zu können, wobei diese Kategorien im Laufe

des Analyseprozesses auch noch angepasst wurden. Das bedeutet, dass die Kategorienbildung sowohl deduktiv als auch induktiv gestaltet wurde, da es zwar Vorannahmen durch einzelne bereits durchgeführte Forschungen in diesem Bereich gab, jedoch auch neue Erkenntnisse aufgrund der Forschungslücken in diesem Bereich bei der Analyse zu erwarten waren. Hierbei muss auch nochmal angemerkt werden, dass diese Wahl an Kategorien und die Zuordnung der Informationen immer auf Interpretationsprozessen beruht, weswegen die Auswahl und die Zuordnung im Detail beschrieben werden muss, um die Nachvollziehbarkeit des Analyseprozesses zu gewährleisten und die Eignung für das Forschungsinteresse darzulegen.

Vor Beginn der Kategorienbildung wurde das erhobene Datenmaterial hinsichtlich der Forschungsfrage und diesbezüglich relevanter Informationen gesichtet und ein erster Kodierleitfaden mit Kategorien entworfen, der aber noch sehr allgemein gehalten wurde, da er deduktiv aus der Forschungsliteratur und aus den Fragen des Interviewleitfadens abgeleitet wurde. Im Zuge der Analyse wurde er verfeinert, die Kategorien finalisiert und in diesem Zuge eine weitere Kategorie (siehe Kategorie 6 unten) induktiv im Zuge der Analyse zu den ursprünglich deduktiv festgelegten Kategorien hinzugefügt, da sie als relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage eingestuft werden konnte und keiner der anderen Kategorien zuordenbar war. Der endgültige Kodierleitfaden für die Analyse enthielt folgende Kategorien:

- 1) Anforderungen, notwendige Kompetenzen und Aufgaben
- 2) Rollenverständnis, Rollenkonflikte und Rollenerwartungen
- 3) Konflikte im Kurs: Ursachen und Konfliktlösungsstrategien
- 4) Fluchterfahrungen und Traumata im Kurs
- 5) Kulturwahrnehmung und kulturelle Schwierigkeiten
- 6) Zielgruppenspezifika (wurde im Zuge der Analyse hinzugefügt)
- 7) Wünsche und Forderungen der Lehrenden
- 8) Persönliche Informationen

Eine vollständige Beschreibung der Kategorien und der Kriterien für die Zuordnung der Daten zu den Kategorien samt Beispiel findet sich in Anhang 4. Zu den Kategorien sei zu erwähnen, dass nicht alle der acht Kategorien primär oder ausschließlich der Beantwortung der Forschungsfrage dienten und somit auch nicht im Zentrum der Analyse standen, jedoch als wichtig in Bezug auf die Interpretation der genannten Herausforderungen für Lehrende beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen eingestuft werden konnten, da auf diese Weise die Aussagen der Interviewpartner\*innen eindeutiger eingeordnet und

Zusammenhänge zwischen Herausforderungen und anderen Faktoren festgemacht werden konnten. Die 8. Kategorie der persönlichen Informationen zu den Interviewpartner\*innen wurde, wie bereits erwähnt, vor allem für die in Kapitel 6.3. vorgenommene Beschreibung der Interviewpartner\*innen genutzt, diente jedoch auch als Grundlage für die abschließende Interpretation der aus der Studie gewonnenen Ergebnisse. Die Zuordnung der Interviewdaten zu den einzelnen Analysekategorien wurden aus Gründen der Transparenz und Nachvollziehbarkeit in den Transkripten im Anhang dieser Arbeit offengelegt (siehe Anhang 5).

Hierbei sei noch anzumerken, dass bei vielen Sequenzen keine eindeutige Codierung bzw. Zuordnung zu einer Kategorie vorgenommen werden konnte, da die meisten Aussagen mehreren Kategorien zuordenbar waren. In diesen Fällen wurden Mehrfachkodierungen vorgenommen. Obwohl sich die Inhalte der Kategorien gegenseitig stark beeinflussen und sehr oft überschneiden, wurde die Entscheidung getroffen, die Ergebnisse der Analyse im nächsten Kapitel trotzdem für jede Kategorie einzeln darzustellen, da die Aussagen, je nach Kategorie anders interpretiert werden und der Fokus anders gelegt wird, wodurch am Ende eine vollständige Zusammenschau der Ergebnisse unter Bezugnahme verschiedener Bedingungsfaktoren und Gründe für Herausforderungen in geförderten Deutschkursen möglich wird und gleichzeitig auch der gegenseitige Einfluss der Herausforderungen aufeinander dargelegt werden kann.

Abschließend sei in Bezug auf die Analyse noch zu erwähnen, dass einige wenige Aussagen der Befragten, die nicht dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit dienten, bei der Analyse und Zuordnung der Informationen zu den Kategorien nicht berücksichtigt wurden. Zudem wurde bei der Kodierung darauf geachtet, nicht zu lange Text- oder Dialogpassagen zusammen zu kodieren, sondern die Informationen in einzelne Abschnitte zu unterteilen, auch wenn die Informationen derselben Kategorie zugeordnet werden konnten, da lange Auszüge aus dem Datenmaterial die Analyse des Materials erschweren. An dieser Stelle sei auch nochmal darauf hinzuweisen, dass die im Anhang bereitgestellte Transkription aus Transparenzgründen eine vollständige Einsicht in die Zuordnung der Informationen und Länge der einzelnen Codings erlaubt (siehe Anhang 5).

## 7. Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich der Präsentation der Ergebnisse der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen empirischen Studie, welche im abschließenden Kapitel zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) dieser Arbeit dienen sollten. Die Ergebnisse werden, wie bereits erwähnt, systematisch entsprechend der in Kapitel 6.4. genannten Analysekatgorien unter Bezugnahme auf die einzelnen Aussagen der im Interview befragten Lehrenden dargelegt und interpretiert. Am Ende jedes Unterkapitels werden die Ergebnisse der Kategorie zusammengefasst. Natürlich werden die Ergebnisse der Kategorie 7 (Persönliche Informationen) im folgenden Kapitel nicht mehr geschildert, da diese bereits in der Beschreibung der Interviewpartner\*innen in Kapitel 6.3. genannt wurden und nicht in direktem Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen.

### 7.1. Anforderungen, notwendige Kompetenzen und Aufgaben

Irgendein bekannter Pädagoge hat mal gesagt: ‚Eine Gruppe zu unterrichten ist wie einen Reisebus voller Leute zu steuern und währenddessen die Gegend zu erklären und zu jonglieren.‘ Also, man hat viele Aufgaben, die man gleichzeitig bewältigen muss und man ist nach 6 Stunden arbeiten dann mehr erledigt als andere nach 9. (I6: 54)

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit unter Bezugnahme auf die Studie von Becker (2013) dargelegt, sind die Aufgaben und realen Anforderungen an den Beruf als Lehrende in geförderten Deutschkursen meist viel höher als in der Jobbeschreibungen und in den Anforderungen seitens der Institute bzw. der Fördergeber beschrieben, was häufig auch zu Rollenkonflikten bei den Lehrenden führen kann. Dies konnte auch durch die Aussagen der Interviewpartner\*innen in der vorliegenden Studie bestätigt werden. So meinte etwa IP3:

Die formalen Anforderungen sind dramatisch niedrig, also zumindest in den AMS-Projekten [...] Leider kann ich das meiste, was ich in meinem Studium gelernt habe, nicht nutzen, weil die Unterrichtsbedingungen, die Rahmenbedingungen der Projekte (...) sowie meine Bezahlung nicht mit dem zusammenpassen, was ich tun könnte [...]. Ansonsten glaube ich, dass die formale Qualifikation (...) wie soll ich das jetzt sagen, zu niedrig ist. Ich glaube ein 120-Stunden-Lehrgang, ein Schnellsiederkurs, wie ich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache vermittele, funktioniert nicht, schon gar nicht bei unserem Klientel [...]. (I3: 6)

Trotz der zusätzlichen ÖIF-Zertifizierung, die Lehrende für das Unterrichten in ÖIF-Kursen benötigen, und die bereits in Kapitel 3.3 bei den Anforderungen beschrieben wurde, äußerte IP1 zudem zu den Anforderungen: „[...] [I]ch glaube, diese Latte wird immer niedriger, also, dass du nicht mal einen Uniabschluss haben musst, also, wenn du genug Jahre vorweisen kannst, ja. Dann kannst du das machen [...]“ (I1: 26). Auch IP5 merkte

an, dass zu den realen Anforderungen in geförderten Deutschkursen viel mehr als das in der Ausbildung erworbene Wissen über die deutsche Sprache und deren Vermittlung zählt (I5: 8).

IP3 beschreibt in diesem Zuge auch die Konsequenzen dieser niedrigen formalen Anforderungen in Bezug auf die Qualifikationen von Deutschlehrenden:

[Das] [f]ührt auch, finde ich, zu Problemen im Lernfortschritt von den Teilnehmenden und auch in der psychischen Verfassung der Kolleg\*innen. Abgesehen davon wird null Wert auf soziale skills gelegt. Ich glaube, dass einerseits das methodisch-didaktische Wissen wichtig ist, es ist wichtig, um die Sprache zu wissen und Fachwissen zu haben, aber es ist mindestens genauso wichtig sich mit Gruppendynamiken, interkulturellen Dingen, mit Konfliktlösungsprozessen auseinandergesetzt zu haben und das hat, meines Wissens, in keiner Ausbildung Raum. (I3: 6)

Diese Aussage von IP3 konnten insofern auch durch die anderen Interviewpartner\*innen bestätigt werden, als alle der Befragten angaben, sich durch ihre Ausbildung nicht oder nicht ausreichend qualifiziert gefühlt zu haben bzw. die notwendigen Kompetenzen für den Unterricht in geförderten Deutschkursen nicht durch das Studium, sondern teils im Laufe der Unterrichtserfahrung erworben haben. So meinte etwa IP4:

Also die eigenen Erfahrungen am eigenen Leib bringen mehr als die ganze Ausbildung. So gesehen, muss man auch sagen, dass die Ausbildung an der Uni (...) - bei mir ist es hundert Jahre her und ich glaube es hat sich nicht verbessert - völlig an den meisten Zielgruppen vorbeigeht, auch an der Schule, ich habe da auch dann das Probejahr gemacht, also von der Uni kannst du da ganz wenig verwenden. Also das ist learning by doing. (I4: 10)

Die notwendigen Kompetenzen, welche die befragten Interviewpartner\*innen, für den Beruf neben den methodisch-didaktischen Kompetenzen (I4: 14; I5: 8) nannten, fallen auch unter die von IP3 oben genannten Kategorien social skills, wie etwa Empathie (I1: 36), Geduld (I2: 24) oder Flexibilität (I4: 14), gruppendynamische Kompetenzen (I1: 36; I4: 14) sowie Kulturkompetenz (I1: 44) und Konfliktlösungskompetenzen (I5: 16). Bestimmte Kompetenzen und Anforderungen an den Beruf können laut IP6 und IP4 jedoch nicht so einfach in Form von Weiterbildungen erworben werden (I4: 14; I6: 38).

Die offiziellen Aufgaben, die in die Tätigkeit von Lehrenden in AMS-Projekten laut Projektbeschreibung fallen, beschrieb IP3 mit den folgenden Worten:

Ich bin in einem AMS-Projekt, d.h. meine Tätigkeit ist es im Moment, laut Projektbeschreibung, die Menschen auf eine Prüfung vorzubereiten, die Teilnehmenden fit für den Arbeitsmarkt zu machen und mit ihnen einmal pro Woche im Computerraum ihre digitalen skills zu, ja, trainieren. Genau. (I3: 2)

Hierbei kritisierte IP3 vor allem, dass Lehrende Aufgaben übernehmen müssen, welche eigentlich in ein anderes Berufsprofil fallen, wie die Arbeit im Computerraum:



[D]as ist eine Mischung/ also, da vermischt sich das, was wir tun, nämlich Deutschunterricht, mit dem, was eigentlich (...) andere tun, nämlich Menschen fit für digitales Leben machen. Das können wir nicht, dazu sind wir nicht ausgebildet, wir müssen es trotzdem machen [...] (I3: 4)

IP4 (I4: 28) merkte zu den Aufgaben zudem an, dass das Kursziel, die Teilnehmenden in kurzer Zeit auf die Prüfung vorzubereiten, wenig Spielraum für die Entfaltung der persönlichen Stärken der Teilnehmenden erlaubt und somit für die meisten Teilnehmenden, die den kognitiven Anforderungen des Kursangebotes nicht entsprechen, nicht geeignet sind. Auch IP3 (I3: 6) meinte, dass das Kursziel der Prüfungsvorbereitung wenig Raum für Methodik bzw. Didaktik lässt und diese Rahmenbedingungen dazu führen, dass die Lehrenden ihre individuellen Kompetenzen nicht zeigen können. Dies würde auch dazu führen, dass das Kursziel der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt nicht umgesetzt werden kann (I3: 6).

Neben dem Deutschunterricht an sich zählt auch die Unterrichtsvorbereitung zu den Aufgaben von Lehrenden in geförderten Deutschkursen. Hierbei merkten mehrere befragte Interviewpartner\*innen an, dass die bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit nicht für die Vorbereitung des Unterrichtes ausreicht, da sie einerseits sehr kurz berechnet ist, andererseits die Zielgruppen „massiv heterogen, teilweise, was das Alter betrifft, die Lernbiographie betrifft usw.“ (I3: 56) sind bzw. auch „keine geeigneten Lernunterlagen“ (I1: 12-14) zur Verfügung stehen, so dass immer neue Materialien und binnendifferenzierte Materialien vorbereitet werden müssen. Die Erstellung zusätzlicher Arbeitsblätter und das Ausdenken neuer Aufgaben für die Zielgruppe nimmt laut Angaben der Befragten sehr viel Zeit in Anspruch, welche die Arbeitszeit übersteigt und nicht vergütet wird, was dazu führt, dass einige Lehrende in einen persönlichen Konflikt geraten (I1: 12-14; I5: 74). Bei Lehrenden, die sich dazu entscheiden, keine unbezahlte Unterrichtsvorbereitungen zu erledigen, führt dies zu mangelnder Vorbereitung des Unterrichtes bzw. auch mangelnder Qualität des Unterrichtes, was wiederum zu persönlichen Rollenkonflikten führen (I6: 14; I3: 6) So meinte IP3:

Mir persönlich tut das sehr leid, ich hadere, sage ich ganz ehrlich, deshalb auch sehr mit meinem Job, weil ich das Gefühl habe, dass das, was ich kann und das, was ich tue, vor allem das, was ich können würde, in Kombination mit meinen Teilnehmenden nicht kann, weil die Rahmenbedingungen es schlichtweg verunmöglichen [...] (I3: 6)

Ein weiterer Aufgabenbereich, der unter die Tätigkeit von Deutschlehrenden in geförderten Deutschkursen fällt, sind organisatorische bzw. administrative Aufgaben, wie etwa das Eintragen der Arbeitszeit und der Vor- und Nachbereitung, das tägliche Führen der Anwesenheitslisten und Arbeitsberichte und das Verfassen eines Endberichtes für jede/n Kursteilnehmer\*in, welche in beiden Projekten durchgeführt werden müssen. IP2 und

IP3 (I2: 8; I3: 4) meinen diesbezüglich, dass diese administrativen Aufgaben sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, wodurch die Unterrichtszeit verkürzt wird, auch wenn diese laut IP2 mit steigender Erfahrung immer schneller erledigt werden können (I2: 8). Zudem erwähnt IP2 (I2: 10) in Bezug auf die organisatorischen Tätigkeiten auch das Ausfüllen der gesamten Formulare, Dokumente und Unterschriftenlisten und das Sammeln und Kopieren der Dokumente in den ersten Kurstagen, welche die Lehrenden selbst vorbereiten müssen. IP1 meinte, dass die administrativen Aufgaben „die Energie weg[nehmen]“ (I1: 2) und erwähnt in diesem Zusammenhang auch Unterschiede zwischen AMS- und ÖIF-Kursen, auf welche noch genauer in Kapitel 7.6. bei der Beschreibung der Zielgruppenspezifika eingegangen wird.

Allgemein merkte IP3 in Bezug auf die Anforderungen an, dass vor allem die fehlende Wertschätzung gegenüber der Arbeit der Lehrenden eine Herausforderung darstellt, da Lehrende sehr viel mehr leisten (müssen), als ihnen zugesprochen wird (I3: 62). Zudem sind die Arbeitsbedingungen nicht an die Anforderungen angepasst, was dazu führt, dass die Arbeit nicht optimal durchgeführt werden kann:

[F]ür mich persönlich eine große Herausforderung ist einfach (...) das, was möglich wäre, runterzuschrauben auf das, was machbar ist, empfinde ich als sehr schwierig (...) also machbar in Bezug auf Arbeitsbedingungen. Also, ich kann 6 Stunden nicht (...) ich könnte sicher 6 Stunden, aber ich kann 6 Stunden nicht die Art von Sprachunterricht geben, die ich geben könnte, wenn ich weniger Unterrichtszeit und mehr Vor- und Nachbereitungszeit hätte (I3: 56)

Die meisten der befragten Interviewpartner\*innen nannten in Bezug auf ihre Arbeit darüber hinaus sehr viele soziale Rollen, darunter Sozialberater\*innen bei jeglichen Problemen, Konfliktmanager\*innen, und Kulturvermittler\*innen, die in den Aufgabenbereich von Lehrenden in geförderten Deutschkursen fallen und das Unterrichten des Deutschen in den Hintergrund stellen würden. So meinte etwa IP5:

Meine Aufgaben? Okay, also Vermitteln der deutschen Sprache, landeskundliche Informationen vermitteln, Schlichtungsstelle für Streitereien in der Gruppe - was mache ich noch?- Infos geben, wenn die Teilnehmer\*innen Probleme haben, also, dass Deutsch primär ist, würde ich nicht sagen, also dass die deutsche Sprache an erster Stelle steht. (I5: 2)

Auf diese verschiedenen Rollen, welche Lehrkräfte in geförderten Deutschkursen einnehmen müssen, wird noch genauer im folgenden Kapitel eingegangen, da sie einen zentralen Bestandteil der Untersuchung bzw. eine zentrale Herausforderung im Beruf darstellen.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Anforderungen, Kompetenzen und Aufgaben sagen, dass die Anforderungen als Lehrende in AMS und ÖIF-Projekten sehr viel höher sind als durch die Jobbeschreibung und die Ausbildung erwartet, weswegen

die befragten Lehrenden in vielen Aufgaben, welche mit dem Beruf verbunden sind, Herausforderungen sehen, vor allem, weil dadurch Unterrichtszeit verkürzt wird und die notwendige Qualifikation zum Lösen dieser Aufgaben fehlt. Zudem übersteigen die Vorbereitung des Unterrichtes und die Zusatzaufgaben oft die Arbeitszeit bzw. die bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit. Allgemein haben die meisten befragte Interviewpartner\*innen das Gefühl, dass die Aufgaben der Lehrenden, vor allem finanziell, aber auch generell nicht genügend wertgeschätzt werden, weswegen auch Rollenkonflikte entstehen und die Qualität des Unterrichts leidet.

## 7.2. Rollenverständnis, Rollenkonflikte und Rollenerwartungen

Wie bereits kurz im vorangegangenen Unterkapitel erwähnt und auch bei der Darlegung der Ergebnisse der Studie von Becker (2013) angeführt, ist die Rolle als Lehrkraft in geförderten Deutschkursen mit vielen anderen Rollen verknüpft, welche nicht im Anforderungsprofil dieses Berufes stehen, jedoch in der Praxis relevant werden:

Prinzipiell erwarte ich mir als Deutschlehrer\*in, dass ich Deutsch kann, unterrichten kann und das auch so erklären kann, dass das für jemanden verständlich ist, der jetzt nicht Deutsch als Muttersprache hat. Das waren auch meine Erwartungen, bevor ich diesen Job begonnen habe, dass ich da jetzt aber auch Psycholog\*in und Sozialberater\*in und Arbeitsvermittler\*in und alles Mögliche bin, auf das war ich vorher nicht gefasst (...) und bin es auch nach 5 Jahren noch nicht, also in ausgebildeter Form, also ich mache das noch sehr laienhaft, aber es geht halt nicht anders. (I6: 18)

Aus dieser Aussage wird bereits deutlich, dass unterschiedliche Rollenverständnisse und Rollenerwartungen zu großen Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen führen. In der vorliegenden Untersuchung wurde durch die Interviewfrage nach den Aufgaben einer Lehrkraft deutlich, welche Vorstellungen die einzelnen Interviewpartner\*innen in Bezug auf die Rolle der Lehrkraft in geförderten Deutschkursen haben. Die meisten Interviewteilnehmenden zählten zu ihren Aufgaben vor allem solche, die in die Rolle des/r Sozialarbeiter\*in oder Psychologen fallen, wie das Beantworten von Fragen zu finanziellen oder amtsbezogenen Anliegen, von privaten Problemen oder das Erläutern von Briefen. Die meisten der befragten Interviewpartner\*innen erledigen diese Aufgaben auch, ein paar sehen es aber als Zusatzaufwand, den sie erledigen müssen, und nicht als Teil ihres Rollenverständnisses, was häufig zu Rollenkonflikten führt (I1: 46). So meinte IP1:

[O]ft muss ich auch Probleme lösen (...) fast tagtäglich. Sie kommen mit den Papieren, die sie nicht verstehen, dann mach ich das, was nicht zu meinem Job gehört, wenn sie mir leidtun/ dass ich sogar irgendwo anrufe oder für sie eine E-Mail schreibe. [...]. Ah, manchmal war das stressig, weil da war ein Afghane, der ist jeden Tag mit irgendwelchen, seinen Sachen gekommen [...] ja (...) also, ja, das war schon ein bisschen zu viel,

weil ich habe gesagt: ‚Das ist kein Deutschkurs, das ist sowie eine Caritas-Beratung, das ist nicht mein Job‘, ja und, je niedriger diese Stufen, desto mehr habe ich diese Beratungsarbeit, ja, okay. Manchmal können die anderen Teilnehmer\*innen Tipps geben, aber manchmal ist es echt (unv.)/ Die fragen mich Sachen und ich sage: ‚Ich weiß es nicht. Ich bin Deutschtrainer\*in, ich weiß es nicht‘ Also, rechtlich kenne ich mich nicht aus, okay, ich versuche zu helfen, aber das geht auch nicht‘. (I3, 46)

In dieser Aussage wird deutlich, dass IP1 trotz der Tatsache, dass sie/er soziale Arbeit nicht als Teil des Rollenverständnisses sieht, versucht, im Rahmen der Möglichkeiten Beratungsarbeit zu leisten, die jedoch oft die Kompetenz der Lehrkraft übersteigt. Dies wirkt sich bei IP1 auch oft auf die Laune aus: ‚[...] [L]eider, bin nicht immer gut gelaunt, also manchmal sage ich/ also, die sehen schon, dass ich ein bisschen gereizt bin. [...]‘. (I1: 50). Zudem gab IP1 an, oft „ziemlich überfordert“ (I1: 48) zu sein und eigene Aufgaben und Erledigungen verschieben zu müssen (I1: 48). Die entstehenden Rollenkonflikte bestätigen auch IP5 und IP6, die ebenso beide versuchen, den Teilnehmenden so gut es geht zu helfen, jedoch „in viele Situationen überfordert und überfragt“ (I5: 20) sind bzw. die Fragen „mehr schlecht als recht“ (I6: 8) beantworten können.

IP1, IP5 und IP6, die alle in ÖIF-Kursen tätig sind, beschreiben die soziale Arbeit als sehr herausfordernd und kritisieren in diesem Zusammenhang vor allem, dass für ÖIF-Teilnehmende im Unterschied zu den AMS-Teilnehmenden keine soziale Beratung (auch BBE) und keine Betriebskontakter\*innen zur Verfügung gestellt werden, an die die Lehrkräfte die Teilnehmenden bei Fragen und Jobangeboten verweisen können. So meinte IP6:

[D]a sie leider keine Sozialberater haben und auch keinen Anspruch auf die (...) was ist die [Name anonymisiert], mir fällt der Name nicht ein, die Jobdings haben (lachen), dann kommen sie halt zu mir oft mit Fragen, die ich nicht wirklich beantworten kann. Grad übers AMS zum Beispiel, ich war in meinem Leben zwei Wochen beim AMS und habe dort nichts gebraucht eigentlich (...) oder auch diverse Briefe von Ämtern, wo ich, wenn ich so einen Brief bekomme, selber zu Hause sitze und mir denke: ‚Was meinen die?‘ Das wollen sie dann halt verstehen, ich kann nicht Arabisch, sie sind meistens A2, also, das ist schon eine Herausforderung, die halt eine BBE bräuchte. (I6: 8)

IP5 gab an, das Problem der fehlenden Unterstützung in Bezug auf die Sozialberatung manchmal durch die eigentlich unerlaubte und indirekte Inanspruchnahme der Sozialberater\*innen der AMS-Kurse zu lösen. Auch IP6 erwähnte, diese Hilfe bereits einmal unerlaubt in Anspruch genommen zu haben (I6: 10). Zudem gab IP5 an, ein schlechtes Gewissen zu verspüren, wenn sie/er den Teilnehmenden nicht helfen kann bzw. es nicht wenigstens versucht (I5: 20-28). Diese sozialen Aufgaben würden aber laut IP5 auch die Arbeitszeit übersteigen:

Das übersteigt schon die Arbeitszeit, also. Also, das mach ich immer nach den Kursen. Diese Gespräche mit der BBE oder Recherchen, ja, welche Institutionen helfen könnten, wo Flüchtlinge hingehen könnten und in ihrer Muttersprache beraten werden. Interface

oder so was, da musste ich auch die Öffnungszeiten recherchieren, die Adresse und die Telefonnummer usw. und dann alles ausdrucken, den Teilnehmenden mitgeben (...) ja. (I5: 30)

Auch IP1 gab an, diese soziale Beratung und Hilfe außerhalb der Kurszeit zu erledigen, jedoch auch in Rollenkonflikte zu geraten: „[...] je mehr du gibst, desto mehr wird von dir gefordert, aber ich, ja, ich kann nicht anders. Also, wenn ich sehe, dass sie Probleme haben, dann helfe ich.“ (I1: 52). Lediglich IP6 verwendet ausschließlich die Kurszeit für diese sozialen Tätigkeiten, äußerte diesbezüglich jedoch auch, dass diese Aufgaben auch oft die eigenen Kompetenzen übersteigen würden (I6: 16), weswegen IP6 auch meinte, dass die Einsparung der BBE in den ÖIF-Kursen auf Kosten der Teilnehmenden geht (I6: 20) und sagte:

Naja (...) mit der Zeit gewöhnt man sich daran, dass man diese Aufgaben jetzt zusätzlich auch noch hat zu dem (...) etwas spärlichem Gehalt. Aber (...) wirklich gut werde ich diese Fragen eh nie beantworten können, weil ich mich da einarbeiten müsste und das (...) will ich einfach nicht. Also, ich helfe so gut ich kann, und was ich nicht weiß und nicht ergooglen kann, das weiß ich halt nicht, das tut mir dann herzlich leid (I6: 24)

Trotz der Tatsache, dass in den AMS-Kursen die soziale Betreuung der Kursteilnehmenden und das Helfen bei etwaigen Problemen oder Fragen vollständig durch die BBE geregelt werden sollte, sehen sich auch IP2, IP3 und IP4 in ihrem Arbeitsalltag mit den Problemen und Fragen der Kursteilnehmenden konfrontiert. IP3 meinte, dass auch in AMS-Kursen der/die Lehrende „[...] in der Regel [die] erste Ansprechperson [ist], wenn es Probleme in der Familie, im Privatleben, mit Wohnungen, mit anderen Dingen gab. [...]“ (I3: 4) und der Job dementsprechend soziale Aufgaben mit sich bringt, auch wenn IP3 in diesem Zusammenhang anmerkte, dass dies „die ganze Geschichte einfach wirklich schwierig“ (I3: 12) macht, da man als Lehrende in dieser Zielgruppe

eine eierlegende Wollmilchsau [sei], die einerseits die Profession hat, die Sprache zu unterrichten, die andererseits auch so ein bisschen der oder die Quotenösterreicher\*in ist oder halt der eine oder die eine Österreicher\*in, [...] mit dem die mit Abstand am meisten zu tun haben und wahrscheinlich auch hatten. (I3: 12)

IP3 (I3: 16,22) betonte diesbezüglich deshalb, dass es vor allem in sozialen Berufen wichtig sei, Grenzen zu ziehen und diese nicht zu überschreiten, wobei beim Finden der Grenzen die Arbeitserfahrung am meisten helfen würde:

Also in sozialen Berufen ist immer wieder das Problem, dass man halt ständig über seine Grenzen geht und sich ständig irgendwie verausgabt und das geht einfach nicht. Und, nach vielen schlaflosen Nächten, wegen Teilnehmenden und vielen (...) persönlichen Dramen und auch Dingen, die zu weit gingen, gab es einfach eine klare Grenze und das wäre jetzt so ganz einfach: keine Facebook-Freundschaften annehmen, sich nicht zum Essen einladen lassen, auch nicht, wenn die komplette arabische Großfamilie darum bittet, ja. Geschenke (...) ich sage im Vorfeld immer, dass ich nichts will oder ich will nur ganz wenig und wenn, dann bitte einen Gutschein und nichts Überbordendes, also, ich glaube, es gab ein paar klare Linien, die man gut zieht. Ich bin auch per Sie. Bin drauf

gekommen, dass mir das wahnsinnig hilft, die Teilnehmenden zu siezen und nicht mehr zu duzen. (I3: 22)

Jedoch gab auch IP3 an, dass es auch nach der langjährigen Erfahrung nicht immer gelingt, diese Grenzen zu wahren, vor allem dann, wenn ein Vertrauensverhältnis entsteht und das Problem gelöst werden kann (I3: 17). Zudem merkte IP3 an, aufgrund der „hochgradig[en] [I]nkompeten[z]“ (I3: 20) der vorherigen Sozialberater\*innen nicht auf die Hilfe der BBE zurückzugreifen. Generell spricht sich IP3 (I3: 24) für Supervision aus, die den Lehrenden helfen würde, mit Grenzüberschreitungen besser umgehen zu können.

IP2 gab auch an, den Teilnehmenden zu helfen, falls es Probleme gibt oder das Problem offen in der Gruppe zu kommunizieren, um gemeinsam Lösungen zu finden, sich aber bei schweren Problemen Hilfe bei der BBE zu holen, um das Problem in Kooperation mit den Sozialberater\*innen lösen zu können (I2: 32). Zudem sieht es IP2 nicht als Teil der Arbeit an, den Teilnehmenden zu helfen, sondern als Zusatzarbeit, die IP2 an die BBE auslagert (I2: 48). IP4 sieht es hingegen als Teil der Rolle der Lehrkraft in geförderten Deutschkursen an, mehrere Rollen, wie etwa der „Klagemauer, Sozialberatung (...) Therapeut\*in, Schwester/Bruder (lacht), also alle Lebensrollen, die es gibt natürlich“ (I4: 26) zu übernehmen und den Teilnehmenden bei bestimmten Tätigkeiten zu helfen, erwähnt in diesem Zusammenhang jedoch auch gleich die wichtige Unterstützung der Betriebskontakter\*innen und der Sozialberatung:

Sie kommen ja mit ganz vielen Problemen auch zu uns und natürlich ist auch außerhalb des Kurses hin und wieder ein (...) Gespräch, ein Trost, ein Rat (...) wobei, ich fühle mich von den Betriebskontakter\*innen, was die Arbeitsvermittlung betrifft, super unterstützt. Über weite Strecken war das auch mit den Sozialberater\*innen, die halt leider ständig wechseln, eine wunderbare Zusammenarbeit. [...] (I4: 26)

Zudem merkte IP4 an, dass es durch das neue Datenschutzgesetz immer schwieriger wird, den Teilnehmenden zu helfen, was sehr schade ist:

Das habe ich früher ganz viel gemacht, bei den Mitarbeiter\*innen vom AMS nachgefragt, wenn es Probleme gegeben hat, auch beim Geld nachgefragt, wenn es Probleme gab, mit dem Sozialamt (...) aber das geht jetzt alles nicht mehr, weil sie nur noch selbst sprechen dürfen und das hat sich leider sehr reduziert, leider. (I4: 26)

Jedoch betont IP4 in diesem Zusammenhang auch, dass diese sozialen Aufgaben lediglich das persönliche Rollenverständnis des Berufes umfassen und „natürlich nicht Teil [des] [...] Jobs bzw. [...] der Job-Description [sind] und deswegen gibt es ja auch diese Unterstützung“ (I4: 28) Man könne es sich, laut IP4, auch „leicht machen und sagen: ‚Geh zur Sozialberater\*in und lass mich in Ruhe!‘, aber wir sind jeden Tag Stunden zusammen und sie wachsen einem da natürlich auch ans Herz.“ (I4: 28) In Bezug auf Rollenkonflikte gab IP4, ähnlich wie IP3 an, trotz allem doch eine sehr gute Distanz wahren zu können,

da die Tätigkeiten nie „[...] etwas Überbordendes oder jetzt [...] [das] Privatleben oder Freizeitleben extrem Beeinflussendes [waren]“ (I4: 30) und meinte: „[...] [D]as, denk ich, das habe ich schon ganz gut getrennt, also hier bin ich sozusagen Klagemauer, Anlaufstelle, was auch immer, aber, wenn ich rausgehe, dann bin ich ich.“ (I4: 30)

In Bezug auf die Rollenerwartungen äußerten die befragten Interviewpartner\*innen sehr unterschiedliche Meinungen. So gaben etwa IP1, IP2 und IP5 an, dass sie das Gefühl haben, dass die Teilnehmenden ihre Hilfe auch erwarten. So meinte etwa IP5:

In manchen Situationen komme ich mir vor, wie ein\*e Handlanger\*in, so wie eine Diener\*in, ich glaube sie (...)/ also ich muss ihnen alles erklären, sie müssen alles verstehen, am besten wäre es, wenn es in ihrer Muttersprache wäre. [...] Also, sie erwarten, dass ich ihr\*e Freund\*in, ihr\*e Begleiter\*in überall und immer mit Antworten parat stehe und irgendwie in eine Diener\*in-Rolle schlüpfe, so kommt es mir halt vor, wie ein\*e Bedienstete\*r. (I5: 18)

Auch IP2 gab an, dass die Beratungsarbeit und die Hilfe immer mehr gefordert wird (I2: 42). IP1 schilderte ähnliche Situationen wie IP5, gab diesbezüglich aber auch an, dass es von Person zu Person verschieden ist, ob Hilfe erwartet wird oder nicht. Zudem meinte IP1: „[...] [W]enn du einmal hilfst, dann musst du quasi zehnmal helfen“ (I1: 48).

Auch IP3 gab an, dass diese Aufgaben erwartet werden, sowohl von den Teilnehmenden als auch indirekt vom AMS und meinte diesbezüglich das Gefühl zu haben, dass viele Aufgaben auf die Lehrenden abgewälzt werden. Bezüglich der Erwartungen der Teilnehmenden gab IP3 auch an, dass die Teilnehmenden „selber nie so genau [...] [wissen], was sie jetzt erwarten.“ (I3: 16), da dadurch, dass die Lehrenden „die erste konstante Ansprechperson in ihrem Leben hier sind“ (I3: 6) die Grenzen verschwimmen (I3: 16).

IP6 und IP4 finden nicht, dass die Hilfe seitens der Teilnehmenden gefordert wird. So meinte etwa IP6: „Also, wenn ich dann sage, tut mir leid, ich weiß es nicht, ich muss das auch erst suchen, dann sehen sie das auch eigentlich immer ein. Also, es sagt niemand, warum weißt du das nicht.“ (I6: 22). IP4 gab auch, wie bereits oben erwähnt, an, dass die Hilfe nicht erwartet wird, sondern aufgrund des persönlichen Rollenverständnisses geleistet wird. (I4: 28).

Insgesamt lässt sich in Bezug auf die Kategorie ‚Rollenverständnis, Rollenkonflikte und Rollenerwartungen‘ feststellen, dass der Beruf als Lehrkraft sehr häufig zu Rollenkonflikten führt, was einerseits an unterschiedlichen Rollenverständnissen liegt, andererseits auch vor allem an der mangelnden Unterstützung, besonders in ÖIF-Kursen. Die Lösung dieser Konflikte bzw. das Ziehen der Grenzen wird als schwierig erachtet und gelingt den befragten Interviewpartner\*innen nicht immer. Auch die Erwartungen der Kursinstitution und Teilnehmenden haben Einfluss auf die Rollenkonflikte und stellen zum Teil eine Herausforderung für die Lehrenden dar.

### 7.3. Konflikte im Kurs: Ursachen und Konfliktlösungsstrategien

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel im Detail ausgearbeitet, übernehmen Lehrende in geförderten Deutschkursen verschiedene Rollen, darunter wurde auch die Rolle des/r Konfliktmanager\*in bzw. der „Schlichtungsstelle für Streitereien in der Gruppe“ (I5: 2) genannt. Auf diese Aufgabe wird in diesem Kapitel nun genauer eingegangen, da sie als große Herausforderung in der Arbeit in geförderten Deutschkursen ermittelt werden konnte. Hierbei soll vor allem auf die Konfliktursachen und -lösungsstrategien eingegangen werden und sowohl Konflikte unter den Teilnehmenden als auch zwischen Lehrenden und Teilnehmenden betrachtet werden.

Alle befragten Interviewpartner\*innen erlebten bereits Konflikte unter den Teilnehmenden in ihren Kursen, die sie jedoch fast immer selbst lösen konnten. Die Ursachen für Konflikte werden von den Interviewpartner\*innen teils unterschiedlich wahrgenommen, wobei die genauen Gründe für Konflikte für die meisten Interviewpartner\*innen auch nicht ganz eindeutig sind. IP5 vermutet, dass die Ursachen für Konflikte vor allem aus persönlichen Gründen entstehen, da die Zielgruppe in ÖIF-Kursen doch sehr homogen sei und deshalb eigentlich keine Konflikte zu erwarten wären (I5: 54). IP6 führt die Konfliktursachen auf die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden in ihren Heimatländern zurück und meinte, dass Lehrende die Gründe oft auch deshalb nicht nachvollziehen können (I6: 44). IP1 findet, dass die Gründe für Konflikte auf die Persönlichkeit der Teilnehmenden an sich zurückzuführen sind: „[...] Es gab Nette und es gab dann die, die so Konflikte suchen und schnell auszucken. Aber das sehe ich schon, okay. Das ist eine energische Person und diese Person verliert schnell die Kontrolle [...]“ (I1: 60). Zudem hängen die Ursachen für Konflikte laut IP4 auch sehr von der Zielgruppe ab:

Also grad das (...) ÖIF-Klientel, das sind oft ganz junge Menschen, die sich auch irgendwie in einer Gruppe finden müssen oder abarbeiten müssen und beweisen müssen oder das Gefühl haben, sie müssen irgendwas an den Haaren (herauskehren?). Das ist bei den AMS-Kursen nicht so, also diese Konflikte hast du nicht so extrem, weil das sind gestandene Menschen, die die Chance hoffentlich nutzen, dass sie 3 Monate Deutsch lernen können und sich freuen, weil sie diese ihr ganzes Leben nie gekriegt haben, also früher hast du nicht automatisch einen Deutschkurs gekriegt. (I4: 42)

IP2 (I2: 35, 75) gab an, dass in AMS-Kursen, ähnlich wie in ÖIF-Kursen, die Ursachen für Konflikte meist persönliche Gründe oder Missverständnisse sind, die aber meist relativ schnell gelöst werden können. IP3 (I3: 28) meinte hingegen, dass die meisten Konflikte kulturell bedingt sind und auf kulturell bedingte Rassismen, Vorurteile und Weltanschauungen zurückzuführen sind. Auch IP1 setzt manche Konflikte in Verbindung mit



den kulturellen Hintergründen der Teilnehmenden und meinte diesbezüglich, dass Angehörige gewisser Kulturen mehr Konfliktpotenzial als andere haben: „Ja, ich denke, das sind diese Kurden und Araber, okay, dann hab ich einen Uiguren und einen Araber, und der hat irgendetwas missverstanden.“ (I1: 60). Auch IP4 (I4: 18) glaubt, dass Konflikte teils aufgrund von verschiedenen Kulturen, politischen Ansichten oder Vorurteilen entstehen, was sehr viel Sensibilität von den Lehrenden bei der Konfliktlösung verlangt. Alle befragten Interviewpartner\*innen gaben die Anwendung bestimmter Strategien an, um Konflikte schon vorab zu vermeiden. So gaben sowohl IP1, als auch IP3 und IP4 an, bereits bei Kursbeginn die Gruppendynamik zu beobachten und die persönlichen Beziehungen zwischen den Teilnehmenden aufzubauen. So meinte IP4:

Also, ich versuche immer von Anfang an so ein bisschen diese persönlichen Beziehungen durch Dialoge zu fördern und, wenn jeder in der Gruppe das Gefühl hat, dass er in dieser Gruppe aufgehoben ist und alles, was hier passiert, nicht nach draußen geht, das ist mir auch immer so wichtig, dass ich das hundertmal gleich am Anfang vermittele, dass da jeder alles darf, so quasi, dass das hier ein Übungsfeld ist für die Sprache und kein Konflikt und keine Auseinandersetzung und auch keine Diskussion, die wir hier führen, hat außerhalb der Tür irgendeine Relevanz. (I4: 42)

Auch IP1 gab an, bereits am Anfang des Kurses eine gute Atmosphäre schaffen zu wollen und die persönlichen Kontakte herzustellen und dort schon mögliche Konfliktursachen zu analysieren: „[...] Und ich beobachte, wo es nicht passt, wo es kracht (lacht). Dass ich die Leute dann umsetzen muss [...]“ (I1: 36).

IP2 sieht es als Aufgabe der Lehrkraft „[...] darauf zu achten, dass keine Konflikte entstehen [...]“ (I2: 78). Zudem versucht IP2 durch das Vermeiden gewisser Themen im Kurs Konflikte zu verhindern: „[P]olitische Themen, das mag ich nicht, weil da kommt es oft zum Streit, auch innerhalb der Gruppe. Deswegen, sobald jemand anfängt über Politik zu diskutieren, mach ich einen Stopp [...]“ (I2: 34). Auch IP3 (I3: 30) gab an, am Anfang des Kurses Teambuilding zu betreiben, Kontakte herzustellen (I3: 32) und Verhaltensregeln festzulegen, um Konflikte möglichst zu verhindern, wozu auch das Vermeiden bestimmter Themen, wie Religion und Politik gehört, „vor allem eben bei niedrigen Niveaustufen, weil es da tatsächlich extrem schnell zu Missverständnissen kommt“ (I3: 32).

Falls es zu Konflikten in den Kursen kommt, gaben alle Befragten an, den Konflikt zunächst selbst zu lösen, bevor sie auf Hilfe zurückgreifen, was auch in den meisten Fällen gelingen würde. Die Strategien, welche die befragten Lehrenden hierbei anwenden, ähneln sich stark. So suchen etwa IP2, IP4 und IP6 das Gespräch unter vier bzw. sechs Augen außerhalb der Gruppe, wo sie genauer nachfragen, worum es geht und eine friedliche Konfliktlösung anstreben (I2: 36; I4: 20; I6: 46). Sollte dies zu keinem Ergebnis

führen, gab IP2 (I2: 36) an, eine andere Gruppe für die Teilnehmenden suchen zu würden, jedoch sei es in der jahrelangen Unterrichtserfahrung noch nie passiert. Generell meinte IP2, dass es wichtig sei, bei Grenzüberschreitungen der ganzen Gruppe die Konsequenzen des Verhaltens zu verdeutlichen (I2: 86). Auch IP1 (I1: 64) probiert zunächst ganz ruhig, mit den Personen zu reden und Verständnis für die Standpunkte zu zeigen, droht den Teilnehmenden dann aber auch damit, die Gruppe verlassen zu müssen (I1: 62, 64). IP5 (I5: 36) versucht, die Konflikte durch Gespräche in der gesamten Gruppe zu lösen. Je nach Konfliktsituation, gab auch IP4 (I4: 20) an, die gesamte Gruppe einzubeziehen und Lösungsvorschläge, Gedanken und Standpunkte gemeinsam zu besprechen. IP3 wendet sich auch nicht immer sofort an die Vorgesetzten, sondern versucht, Konfliktsituationen durch Gespräche zu besänftigen, ohne sich auf eine Seite der Konfliktpartei zu stellen und meinte zudem: „[...] Wenn die Menschen Redebedarf haben, dann können die gerne mit mir reden, sie können einzeln mit mir reden, sie können zusammen mit mir reden. Sollten sie das nicht haben, dann erwarte ich eigentlich, dass sie sich wieder zusammenreißen können.“ (I3: 32)

Sollte der Konflikt nicht allein lösbar sein, so gaben alle, bis auf eine\*n befragte\*n Interviewpartner\*in (IP5) an, sich an die Vorgesetzten bzw. die Projektleitung oder auch an Kolleg\*innen zu wenden, obwohl die eigenständige Lösung der Probleme von allen bevorzugt wird. So meinte IP1:

Ja, ich weiß, dass sie viel zu tun haben und ja, ich versuche das zuerst alleine zu lösen und nicht mit jeder Kleinigkeit, dass ich/ oder ich frage zuerst die Kolleg\*innen, was sie glauben, was ich machen soll, okay. Also, da kann ich mich an eine/n Kolleg\*in wenden [...] (I1: 56)

Besonders IP2 und IP4 fühlen sich in Bezug auf Konflikte von den Vorgesetzten bzw. der Projektleitung sehr gut unterstützt und beschreiben die Hilfe als „sensationell“ (I4: 22) bzw. „super“ (I2: 40), da man sich auf die Projektleitung „hundertprozentig verlassen kann“ (I2: 40). IP1 und IP6 teilen diese Meinung und gaben an, dass die Projektleitung die Lehrenden im Notfall in Bezug auf Konflikte immer unterstützt (I1: 68; I6: 50). Auch IP3 findet, dass die Hilfe der Vorsitzenden „[...] auf jeden Fall, im Rahmen der Möglichkeiten, sehr bemüht [ist][...]“ (I3: 34), übte jedoch auch Kritik:

Das Problem ist, man wird halt nie gefragt, ob es einen Konflikt gab. Sondern man muss da immer aktiv hin, dann muss man das schildern, dann ist das immer so ein riesen Rattenschwanz, dann reden 5000 Personen und es werden viele Berichte geschrieben (...) Manchmal werden Konflikte dann nicht so gelöst, wie ich denke, dass es richtig sein sollte, weil man nicht immer bis zum Ende involviert ist. (I3: 34)

IP3 berichtete auch von zwei oder drei Polizeieinsätzen, die es bisher gab und habe sich deshalb auch schon um die Einrichtung von Notfallknöpfen in den Kursräumen bemüht,

was jedoch „weder von der Projektleitung, noch von der Geschäftsführung als wirklich sinnvoll erachtet [wurde] (...). AMS sowieso nicht.“ (I3: 38).

IP5 wies zudem auch auf die negative Auswirkung von Konflikten auf den Unterricht hin, da diese auch weitere Konflikte verursachen können, welche sich wiederum negativ auf die Gruppendynamik und das Klassenklima auswirken würden. IP5 gab an, die Hilfe der Projektleitung bei Konflikten unter den Teilnehmenden nicht in Anspruch zu nehmen, sondern alle Konflikte selbst zu lösen. (I5: 62) Als Lösungsstrategie gab IP5 (I5.1: 8) an, „an das Gewissen der Leute [zu appellieren], das gibt es aber leider nicht. Irgendwie halten sie schon zusammen. Überhaupt im ÖIF, wo sie alle ihre Muttersprache sprechen können und wie eine Wand sind gegen mich, immer“ (I5.1: 8) IP5 würde sich deshalb auch gerne (noch weiter) in Richtung Konfliktmanagement weiterbilden, um solche Situationen besser lösen zu können und Methoden, wie man in solchen Situationen agiert, kennenzulernen (I5.1: 10, 12).

In Bezug auf die Konsequenzen dieser Konflikte für die Teilnehmenden äußert IP6 „z.B. Kursausschluss oder Gruppenwechsel [...] Es kommt darauf an, was die Teilnehmer gemacht haben.“ (I6: 42). IP3 sprach sich diesbezüglich für klare Konsequenzen und Abläufe aus, damit Streitigkeiten unterbunden werden: „[...] [W]enn hier gestritten wird, dann ist der Kurs beendet. Fertig.“ (I3, 26). Zudem weist IP4 noch auf eine Problematik hinsichtlich der Konsequenzen für Teilnehmende hin, die sich auf die Ergebnisberichte, die am Ende des Kurses oder bei Kursausschluss von den Lehrenden erstellt werden, beziehen:

[E]s gab zwei oder drei wirklich sehr negative Ergebnisberichte, wo ich auch wirklich der Meinung bin, dass die nicht kursfähig sind, und ich habe sie aber trotzdem relativ bald wieder hier gesehen. Also es gab Konsequenzen, also Kursausschlüsse aufgrund - ich weiß nicht mehr, wie wir es formuliert haben - aufgrund unsachlichem (...) oder inadäquatem Benehmen [...] Und das habe ich dann auch so formuliert und trotzdem hat er wieder einen Kurs bekommen. Also das AMS, das zwar immer wieder betont, dass sie das schon lesen, diese Ergebnisberichte, ich glaub die neuen sind jetzt eh ein bisschen übersichtlicher und schneller sichtbar, ob eine weitere Förderung gewünscht ist oder nicht (...). Hoffentlich stimmt's und es wird ein bisschen mehr gelesen. Das ist schon eine Weile her jetzt, dass ich diese drei Personen dann wieder gesehen habe (I4: 24)

In Bezug auf Konflikte unter den Teilnehmenden schilderte IP1 zudem auch, manchmal auch Angst bei Konflikten in der Klasse zu haben und nannte dazu folgendes Beispiel: „[...] weil er ist zum Beispiel/ also er hat gesagt, er ist Metzger von Beruf und dann habe ich mir gedacht: Okay. Also, vielleicht hat er ein Messer mit, ich weiß es ja nicht, ja.“ (I1: 64).

Es entstehen aber nicht nur Konflikte unter den Teilnehmenden, sondern auch zwischen den Teilnehmenden und Lehrenden, deren Lösung die befragten Interviewpartner\*innen

allgemein als schwieriger erachten. Allgemein merkte IP2 dazu an, dass Respekt und Freundlichkeit sehr wichtig sind, um Konflikte mit Teilnehmenden zu vermeiden und meinte: „Ich hatte innerhalb von 11 Jahren kein einziges Problem mit einem Teilnehmer.“ (I2: 24) Die Konfliktursachen beziehen sich bei Konflikten zwischen Lehrenden und Teilnehmenden meist auf persönliche bzw. individuelle Gründe oder Vorlieben der Teilnehmenden bzw. auch der Lehrenden. IP5 nennt auch unpassende Rahmenbedingungen als Konfliktursache bzw. Unzufriedenheit der Teilnehmenden in Bezug auf Rahmenbedingungen, die dann auf die Lehrperson übertragen werden und nannte folgendes Beispiel eines Teilnehmenden:

Er wollte nicht, dass der Kurs um 8 anfängt, sondern um 11 Uhr. Also, es lag nicht an mir, aber er hat es so gedreht und ist dann zur Projektleitung gegangen und hat gesagt: ‚Die Lehrer\*in kann nicht gut Deutsch und ich will jetzt einen Kurs um 11 Uhr, weil sie Fehler macht.‘ [...] (I5.1: 4).

IP3 (I3: 26) meinte in Bezug auf Konflikte zwischen Teilnehmenden und Lehrenden, dass es bei solchen Konflikten für die Lehrkraft schwierig ist, „objektiv und „hochprofessionell“ (I3: 26) zu bleiben und die Lehrkraft in diesem Moment sehr viel Macht ausüben kann:

Ich denke, dass wir sehr viel Macht haben. Also, wir unterscheiden über, also in weitester Folge entscheiden wir über (...) Geld und Geldflüsse von Teilnehmenden. Schließen wir die vom Kurs aus, dann wird ihr Arbeitslosengeld gesperrt. Wir entscheiden über Prüfungsanträge, wir entscheiden also auch im weitesten Sinne über Aufenthaltstitel, wenn wir die Person nicht zur Prüfung anmelden, die sie braucht und die muss die dann irgendwo anders machen. Also, ich finde einfach, wir haben sehr viel Macht über die Teilnehmenden und deshalb ist es, glaube ich, sehr wichtig objektiv und hochprofessionell zu bleiben, auch wenn man die grad nicht mag oder wenn die einem gegenüber unangenehm sind. Das ist, glaub ich, schwierig. (I3: 26)

Als sehr positiv bewertete IP3 die Unterstützung durch den Kursträger was Konflikte zwischen Lehrenden und Teilnehmenden betrifft: „Wenn sich Kursteilnehmende bei der Projektleitung beschweren, ist [...] das Verhalten [der Projektleitung] in der Regel sehr wohlwollend und sehr schützend der unterrichtenden Person gegenüber“ (I3: 34). Auch IP4 teilt diese Meinung:

[Die Unterstützung der Projektleitung] finde ich, genial und ich versuche da immer zu lernen, weil er/sie ist da dann immer besonders leise und besonders freundlich und besonders nett und ich finde, dass er/sie, was die Konfliktlösung mit Teilnehmenden betrifft, sehr, sehr professionell ist. (I4: 22)

IP5 (I5.1: 2) kritisiert im Unterschied zu IP3 und IP4 das diesbezügliche Verhalten der Projektleitung insofern, als die notwendige genaue Dokumentation und Rechtfertigung der Vorkommnisse, so IP5, als eine Art Strafe empfunden werden:

[Eine] objektive Beurteilung des Konfliktes ist schon wichtig, auch für mich, klar, also blauäugig bin ich nicht, aber, dass ich irgendwie einen Rückhalt wirklich spüre, dass wär mir sehr, sehr lieb und wichtig. Und es hat zur Folge, dass ich Konflikte erstens vermeide und zweitens versuche, alleine zu lösen und erst, wenn es gar nicht geht, erst dann gehe ich zur Projektleitung, weil sonst ist es irgendwie zu meinem Nachteil, also, so empfinde ich das. (I5.1: 2)

Allgemein geht IP4 (I4: 38) auch davon aus, dass bei Konfliktlösungen in Kursen das Alter eine entscheidende Rolle spielt und geht davon aus, dass jüngere Lehrende in Bezug auf Konflikte größere Probleme hätten, da die Zielgruppe älteren Lehrenden mehr Kompetenzen zusprechen würden. Zudem würden jüngere Lernende aufgrund ihrer geringen Erfahrung anders in die Gruppe treten und mit Konflikten „viel weniger bestimmt umgehen.“ (I4: 38) Obwohl IP4 auch meinte, dass es auf die Persönlichkeit ankommt und es auch eine Frage des „Sich-Abgrenzen-Könnens und Nicht-Persönlich-Nehmens“ (I4: 38) ist, da man im Kurs auch oft „Prellbock“ (I4: 38) für die verschiedenen Unzufriedenheiten der Teilnehmenden ist. Aus diesem Grund findet IP4 auch Weiterbildungen bzw. Förderungen sinnvoll, welche in die Richtung von Psychodrama-Aufstellungen geht, um Konfliktsituationen besser zu verstehen und lösen zu können (I4: 38).

IP2 meinte zudem, dass auch das Geschlecht eine wichtige Rolle bei der Handhabung von Konflikten spielt. So würden Männer laut der Erfahrung von IP2 generell mehr respektiert werden als „klein[e] [...] und ganz dünn[e] [...]“ (IP2: 38) Frauen und könnten Konflikte bzw. schwierige Situationen deshalb weniger gut lösen. Auch IP1 (I1: 102) teilt die Annahme von IP2 und vermutet, dass Menschen aus gewissen Kulturen nur Männer als Lehrende akzeptieren und daraus dann auch Konflikte zwischen Lehrerinnen und Teilnehmern entstehen.

Zudem berichtet IP1 in Bezug auf den Umgang mit Konflikten zwischen Lehrenden und Teilnehmenden von schwerwiegenden Konsequenzen für die Lehrenden: „[...] [D]ann wurde mir mein Arbeitsvertrag leider nicht verlängert, weil eine Person sich beschwert hat“ (I1: 102).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass es verschiedene Ursachen für Konflikte unter den Teilnehmenden gab, die sich meist auf Missverständnisse beziehen und von den Lehrenden selbst gelöst werden können, wobei auch die Unterstützung hierbei, wenn nötig, großteils als sehr positiv wahrgenommen wird. Auch etwaige Konflikte zwischen Lehrenden und Teilnehmenden werden laut den meisten Befragten von der Projektleitung sehr zu ihrer Zufriedenheit gelöst und beziehen sich auf persönliche Ungeheimheiten oder auch organisatorische Angelegenheiten oder Rahmenbedingungen des

Kurses, wenn auch hierbei die Konsequenzen für die Teilnehmenden nicht immer zufriedenstellend sind. Zudem werden in Bezug auf die Konfliktlösung auch Alter und Geschlecht als Faktoren, die bei der Konfliktlösung eine Rolle spielen, genannt.

#### 7.4. Fluchterfahrungen und Traumata im Kurs

Auch der Hintergrund und die Lebensgeschichte der Teilnehmenden wirkt sich oft sehr stark auf den Kurs aus. Der Umgang mit Erzählungen von geflüchteten Menschen, die teilweise auch traumatisiert sind, stellt eine Herausforderung für Unterrichtende in geförderten Deutschkursen dar, auf die nun genauer eingegangen werden soll.

Alle der befragten Interviewpartner\*innen schilderten, bereits mit geflüchteten Menschen gearbeitet zu haben bzw. aktuell zu arbeiten und während des Kurses mit Fluchterzählungen konfrontiert worden zu sein. Jedoch gehen die Unterrichtenden zum Teil sehr unterschiedlich mit diesen Erzählungen um.

IP3 versucht, den Traumata und Fluchtgeschichten im Kurs so wenig Raum wie möglich zu geben, da das Aushalten von und der Umgang mit Traumata und Belastungsstörungen sehr schwierig sei und das „[Aus]klammern [...] der einzige [Weg ist], der funktioniert, ohne selbst dann auszubrennen“ (I3: 52), fragt sich aber auch, inwiefern diese Vorgehensweise gut für die „Psychohygiene“ (I3: 52) der Teilnehmenden ist.

Trotzdem gab IP3 an, dass Flucht ab 2015 in jedem Kurs notwendigerweise thematisiert wurde, da es auch als Kursziel des A1-Kurses formuliert ist, „[...] dass man über sich und seine Familie sprechen kann, sagen kann, woher man kommt, wo man wohnt“ (I3: 42) Deshalb spielte auch die Fluchtgeschichte in den Kursen immer eine Rolle, wobei es laut IP3 „Kolleg\*innen und Teilnehmende [gab], die darunter mehr gelitten haben, andere, die das gar nicht besprechen wollten, [und] dritte, die da sehr aggressiv darauf reagiert haben.“ (I3: 42). Im Umgang mit traumatischen Erzählungen bzw. traumatisierten Menschen gab IP3 an, den Erzählungen der Teilnehmenden immer Platz zu geben und Betroffene, wenn nötig, auch schon nach Hause gehen? gelassen bzw. sie auch an „diverse psychosoziale Beratungsstellen“ (I3: 44) weitergeleitet zu haben. IP3 persönlich empfand die Arbeit mit Geflüchteten als „sehr lehrreiche, sehr großartige Herausforderung“ (I3: 42).

Auch IP2 (I2: 63) bestätigte die Aussage, dass das Thema Flucht durch die Inhalte im Buch automatisch im Kurs angesprochen werden (muss) und auf diese Weise oft Erinnerungen bzw. Traumata hervorgerufen werden. Teilnehmende geben diesbezüglich laut IP2 (I2: 63) auch teilweise an, nicht darüber reden zu wollen, was er/sie auch immer akzeptiert, da auch bei der Prüfung nicht über für einen persönlich belastende Themen

gesprochen werden muss (I2: 65). Zudem merkte IP2 an, bei traumatischen Erzählungen in der Gruppe immer zuzuhören und das Verständnis für die jeweilige Situation auszudrücken, jedoch dann zu versuchen, nicht zu tief in das Thema reinzugehen, sondern eher das Thema umzulenken oder zu wechseln, „damit sie wieder etwas Positives sehen“ (I2: 71) und mit dem Unterricht weitergemacht werden kann, obwohl IP2 auch meinte, dass „dieser Hintergedanke im Kopf“ (I2: 71) bleibt. Eine ähnliche Vorgehensweise im Umgang mit traumatischen Erzählungen schilderte auch IP1 (I1: 74) und gab zudem an, die Teilnehmenden auf das Hier und Jetzt zu konzentrieren bzw. sie mit positiven Geschichten anderer Teilnehmenden zu motivieren (I1: 78-82)

Sowohl IP2 als auch IP1 und IP4 denken, dass die anderen Teilnehmenden in der Gruppe hier eine wichtige Rolle spielen, da sie die betroffene Person in dieser Situation zum Teil verstehen (I2: 69), sie unterstützen (I1: 58) und auffangen können und ihr vermitteln können: „Jetzt bist du da, jetzt bist du in Sicherheit“ (I4: 40) Dies wirke sich laut IP2 auch positiv auf die Gruppendynamik aus (I2: 69). Generell gaben IP2 und IP4 an, sich aber gut von Erzählungen distanzieren zu können. Auch IP1 gab an, dass man mit der Zeit „[ab]härtet“ (I1: 76).

IP5 erklärt hingegen „mit Traumata [...] überhaupt nicht umgehen“ (I5: 34) zu können, da sie/er auch „überhaupt nicht geschult“ (I5: 34) darin ist. Zudem gab IP5 an „[...] unschöne Erfahrungen“ (I5: 40) damit gemacht zu haben:

[I]n einer B2-Gruppe sollten Teilnehmer ihr Land vorstellen und ein Afrikaner, ich weiß jetzt nicht mehr welches Land, hat gemeint, ihn interessiert sein Land nicht. ‚Ich erzähle ihnen meine Geschichte, wie ich hierhergekommen bin.‘ Also, ‚mit dem Schlauchboot‘ und so und ‚ich musste aufpassen, dass ich nicht ertrinke‘, ‚ich musste aufpassen, dass ich immer irgendwen bei mir habe wegen meinen Organen, also wegen Organhändlern, weil ich ja jung bin‘. Also, da dachte ich: Und ich bin böse, weil er seine Hausaufgabe nicht gemacht hat? Dabei hat er so viel erlebt.[...] (I5: 40)

Nach der eben beschriebenen Situation gab IP5 an sich, „unglücklich und traurig“ (I5: 44) gefühlt zu haben und sich deshalb auch dazu entschieden zu haben, solche Themen im Kurs fortan zu vermeiden, da bei diesem Thema, so IP5, auch immer „eine Wunde“ (I5: 44) aufgemacht wird.

Auch IP6 gab ähnlich wie andere Interviewpartner\*innen an, dass es wichtig ist, sich von den teilweise sehr „beklemmenden“ (I6: 30) Erzählungen der Teilnehmenden zu distanzieren. Im Umgang mit traumatischen Erzählungen oder Fluchterzählungen versucht, IP6, so wie IP2, IP3 und IP4, die Teilnehmenden zu trösten und ähnlich wie IP2 das Thema zu wechseln, teilt aber auch die Meinung von IP5, sich „eigentlich nicht“ (I6: 36) ausreichend qualifiziert im Umgang mit traumatisierten und geflüchteten Personen zu fühlen.

Zudem gaben alle befragten Interviewpartner\*innen an, dass die Erzählungen der Teilnehmenden sich in irgendeiner Weise auf ihr Privatleben auswirken würden. So schilderten etwa IP3 oder IP4, dass sehr „berühren[de]“ (I3: 48) Erzählungen oder „heftige Schicksale“ (I4: 32) die Befragten noch nach dem Kurs beschäftigen. Das „eindringlichste“ (I4: 32) für IP4 war folgende Situation im Unterricht:

Wir haben über Schmuck gesprochen, also Wortschatz Schmuck gelernt in einem A1- oder A2-Kurs und eine Frau ist völlig zusammengebrochen und es hat sich dann herausgestellt, dass sie ihren ganzen Schmuck zurücklassen musste, weil sie gerannt ist, also wirklich gerannt um ihr Leben (...) Das sind natürlich Sachen, die steckst du nicht so einfach weg und die hast du auch beim Einschlafen dann noch vor Augen. (I4: 32)

Jedoch meinte IP4 auch, dass diese Geschichten das persönliche Leben der/s Interviewpartner\*in nicht so weit beeinflussen, dass Hilfe nötig wäre (I4: 32). IP3 erwähnt hingegen, mit ihren Freunden „oder irgendwem“ darüber sprechen zu müssen, um es besser verarbeiten zu können. Auch IP1 beschäftigen manchmal noch Dinge nach dem Kurs, wobei sie/er trotzdem immer versucht, zu helfen und somit auch manchmal in Rollenkonflikte gerät (I1: 84). IP5 schilderte persönliche Erzählungen sehr belastend zu empfinden und Geschichten der Teilnehmenden „weit und breit“ (I5: 50) in der Familie diskutieren zu müssen, um das Gehörte auf irgendeine Art und Weise verarbeiten zu können (I5: 49-52).

In Bezug auf die Hilfe im Umgang mit Fluchterzählungen oder traumatischen Erzählungen wurden sehr unterschiedliche Sichtweisen dargelegt. So meinen IP3, IP5 und IP6, dass es keinerlei Unterstützung in Bezug auf den Umgang mit Trauma und Flucht sowohl für Teilnehmende als auch für Lehrende in Kursen gäbe. IP3 ist zudem der Meinung, dass der Fördergeber auch nichts daran ändern möchte:

Ich glaube auch, er hat es nicht vor (...) weder der ÖIF, also da weiß ich es jetzt nicht, aber das AMS ganz sicher nicht, warum das nicht gemacht wird, weiß ich nicht oder ja (lacht) aber ich glaube, da spiegelt sich Gesellschaft wider (I5: 50).

IP5 meinte in Bezug auf den Umgang mit Trauma und Flucht „keinen Ansprechpartner gesucht“ (I5: 48) zu haben, da das Überwinden von Traumata, nach der Meinung von IP5, nicht im Vordergrund des Kurses steht. Auch IP6 äußert den Wunsch, am liebsten nur Deutsch unterrichten zu wollen, und „diverse andere Dinge an andere, die dafür ausgebildet sind, auslagern [zu] können“ (I6: 38) und begründet dies damit, dass die Teilnehmenden „auch psychologische Hilfe und Traumaverarbeitung und alles Mögliche [brauchen] (I6: 38) Und fügt hinzu: „Das kann ich nicht, dafür bin ich nicht ausgebildet, da gab es Leute, die studieren das jahrelang, das geht auch nicht mit einem [...] Kurs.“ (I6: 38).



Anders als IP3, IP5 und IP6 gaben IP2 und IP4 an, dass es Unterstützung in Bezug auf den Umgang mit Trauma und Flucht gibt, gegeben hat bzw. glauben, dass es eine gibt. So meinte IP2 etwa, dass an dem letzten Institut Lehrende bei privaten Problemen und belastenden Geschichten selbst für ein Gespräch zur BBE gehen konnten und geht deshalb davon aus, dass es am aktuellen Institut genauso ist (I2: 73).

IP4 meinte, dass die Unterstützung beim Umgang mit Trauma und Flucht am Institut „zwar nicht gefördert wird, aber auch nicht verhindert wird“ (I4: 36) und sieht den Grund dafür in einer „Hol- und Bringschuld“ (I4: 36). So würde es am Institut eine Arbeitspsychologin geben, deren Anwesenheit jedoch nicht richtig kommuniziert wird. (I4: 36) Zudem wurde in den letzten Jahren, auch von IP4 selbst, immer wieder versucht, Mediation zu forcieren, wo es wiederum keine „wirkliche Unterstützung, aber auch keinen Widerstand“ (I4: 34) gab, was dazu führte, dass immer nur dieselben Leute dorthin gingen, die ohnehin schon Unterstützung einforderten. IP4 glaubt, dass mehrere Faktoren, so etwa auch Zeit und Geld hierbei eine Rolle spielten, da viele Lehrende nicht während der Arbeitszeit aus der Gruppe gehen wollten, aber auch nicht in ihrer Freizeit diese Unterstützung wahrnehmen wollten (I4: 34).

Insgesamt lässt sich in Bezug auf den Umgang mit Trauma und Flucht feststellen, dass es von einem Großteil der Trainer\*innen als Herausforderung wahrgenommen wird, mit traumatisierten oder geflüchteten Menschen zu arbeiten bzw. mit Erzählungen oder Ausbrüchen im Unterricht umzugehen. Als Lösungsstrategie haben die meisten Vermeidung oder das (relativ) rasche Umlenken auf andere Themen angegeben u.a., weil sie sich nicht qualifiziert dafür fühlen oder solche Erzählungen als persönlich belastend wahrgenommen werden. Trotzdem lassen die Mehrheit der Befragten in ihren Kursen Raum für Fluchtgeschichten oder traumatische Erzählungen, da sie aufgrund der Kursinhalte auch einfach nicht vermieden werden können. Darüber gaben nahezu alle Interviewpartner\*innen an, dass Erzählungen auch das Privatleben in einer Weise beeinflussen, wenn sich auch die meisten (mittlerweile) gut davon distanzieren können. In Bezug auf die Hilfe, die im Umgang mit dieser Herausforderung geboten wird, scheint es zwar Angebote zu geben, die aber noch ausgebaut werden können.

## 7.5. Kulturwahrnehmung und kulturbezogene Schwierigkeiten

In diesem Unterkapitel sollen die Ergebnisse hinsichtlich der Kulturwahrnehmung der Lehrenden dargestellt und in diesem Zusammenhang auch Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen oder auch Konflikte zwischen Teilnehmenden, aber auch zwischen Teilnehmenden und Lernenden, die auf unterschiedliche kulturelle, politische oft auch stereotype

Denkweisen und Wahrnehmungsmuster zurückzuführen sind, dargelegt werden. Zudem soll auch die Betrachtung bzw. Thematisierung von Kultur im Unterricht dargelegt werden.

In Bezug auf die Lehrenden konnten in den Interviews verschiedene Aussagen festgemacht werden, die auf die kulturelle Wahrnehmung der befragten Lehrenden zurückzuführen sind. So setzen etwa IP5 und auch IP1 etwa die Lernmotivation mit der Kultur der Teilnehmenden in Verbindung:

AMS hatte ich auch. Sie waren gemischer und da gab es auch Leute aus Europa. Vielleicht versteh ich diese Kultur besser und die haben anders gelernt und da ging mehr, also es ging voran (lacht). Ich habe Erfolge gesehen und jetzt seh' ich gar nichts. (I5: 70)

Und beschreibt im Gegenzug die Teilnehmenden in ÖIF-Kursen:

Jetzt auf einmal sind das desinteressierte Leute, die nur ihre Zeit absitzen. Das ist für mich das Schlimmste. Wenn sie etwas nicht machen können, dann erklär ich es sehr gerne. Aber es nicht machen wollen, damit kann ich nicht umgehen. (I5:72)

Auch IP1, gab wie IP5 an, mit den Leuten aus dem eigenen Kulturraum leichter kommunizieren zu können: „[...] [E]s ist für mich leichter, mit den Leuten aus meinem Kulturraum zu kommunizieren und ich verstehe sie und ja. Aber bei diesen Leuten ist es halt schwieriger. Ich sehe, dass wir sehr viele Ähnlichkeiten haben, aber auch viele Unterschiede.“ (I1: 76) und meinte, dass man in ÖIF-Kursen „nicht so große Fortschritte“ (I1: 8) sieht, da „die Gruppen so homogen sind“ (I1: 8). Außerdem meinte IP1, dass es für Teilnehmende aus manchen Ländern schwierig ist, die Lehrperson als Respektperson zu respektieren“ (I1: 94).

Auch Konflikte werden, wie in Kapitel 7.3 bereits unter Anführung von IP3, IP4 IP1 hingewiesen, teilweise mit (unterschiedlichen) kulturellen Ansichten in Verbindung gebracht. So sieht IP3 die Konfliktursachen in ihren Kursen vermehrt auch als „kulturell bedingt“ (I3: 28), da unterschiedliche Menschen in den Kursen aufeinander treffen, „[...] die sich einfach vielleicht auch nicht verstehen, weil sie gelernt haben, sie dürfen sich nicht verstehen und ich glaube da passiert viel, also so Nationen, Religionen, Volksgruppen, Frauen, Männer [...]“ (I3: 28) und gab an, deshalb am Anfang Klassenregeln festzulegen „und eine von diesen Regeln ist es halt, keine Religion und keine Politik im Deutschkurs“ (I3: 30). Auch IP4 gab an, dass die Konflikte in den Kursen aufgrund verschiedener Kulturen, politischer Ansichten oder aufgrund von Vorurteilen entstehen, was sehr viel Sensibilität von den Lehrenden verlangt, da bei solchen Konflikten „nicht von oben herab verlangt werden [kann], dass die hier nicht ausgetragen werden“ (I4: 18). Vielmehr sollten die betroffenen Personen durch „gelenkte Dialoge“ zusammengeführt

werden, um sich „in einem anderen Kontext kennen[zu]lernen ohne aufeinander loszugehen“ (I4: 18) und Konflikte „auf einer Ebene [...] ausleben [zu] lassen, aber ohne, dass es jetzt eben kulturelle Konflikte werden“ (I4: 18). IP4 gab diesbezüglich auch an:

[D]as ist für mich auch das Spannende in diesen Gruppen und dieser Arbeit hier, dass man da schon (...) meiner Meinung nach auch sehr viel vermitteln und verbinden kann und neue Sichtweisen auch eröffnen kann, mit ja (...) Spielen, neuen Zusammensetzungen [...] Oder ich lass auch viele Rollenspiele spielen, also, dass halt jemand eine andere kulturelle Identität annehmen muss, wo dann auch viel herauskommt an/ das geht mit höheren Gruppen natürlich besser, also B1, B2, diese Rollenspiele, dass jemand eine geschlechtlich andere Identität oder kulturell andere Identität annehmen muss und was dann dabei herauskommt und wie das dann auch die Gruppendynamik verändert, ist sehr spannend (I4: 18).

IP2 (I2: 88) meinte entgegen den eben angeführten Aussagen der anderen Interviewpartner\*innen, dass es zwar kulturelle Unterschiede gibt, diese jedoch nicht zu Konflikten führen. Generell erwähnt IP2 in Bezug auf das Thematisieren von Kultur- und Wertvorstellungen im eigenen Unterricht, dass die „Erklärung der kulturellen Unterschiede zwischen Ländern und [die] Integration [...]“ (I2: 10) zur Arbeit dazugehören und schilderte die Vorgehensweise diesbezüglich wie folgt:

Wir machen Integrationsfragen und da sage ich, das ist in Österreich akzeptiert, es ist egal, ob das bei Ihnen anders ist, hier in Österreich ist es kein Thema. Und ich mache oft gerne Themen, wie Frauenrechte, Homosexuelle, Arbeit für alle, Rassismus quasi keine Unterschiede, Kopftuch (...) und dann reden wir, ob sie etwas erlebt haben oder sowas (...) und wir haben hier alle die gleichen Rechte und so. Und ich zeige immer Interesse an den Kulturen und Traditionen der Teilnehmer und ich frage wirklich so konkret, warum tragen Sie z.B. immer ganz schwarz, z.B. eine Teilnehmerin, war immer ganz schwarz gekleidet, schwarzes Kopftuch und ganz schwarz und da frage ich, warum sie immer schwarz trägt [...]. (I2: 88)

Zudem merkte IP2 (I2: 88) auch an, dass andere Meinungen im Kurs akzeptiert werden müssen. Auch I1 gab an, dass „Kulturkompetenz“ (I1: 44) eine wichtige Kompetenz beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen darstellt und meinte, dass das Studium „transkulturelle Kommunikation“ (I1: 20) eine große Hilfe war, um mit den Leuten besser kommunizieren zu können und die Zielgruppe besser zu verstehen bzw. sich besser in sie hineinzusetzen (I1: 20). In Bezug auf die Kultur- und Wertevermittlung gab IP1 im Nachgespräch des Interviews (siehe Postskript 1 im Anhang) das Erklären kultureller Unterschiede in Bezug auf sexuelle Orientierung, Bräuche, Mülltrennung usw. und das Vermitteln von österreichischen Gesetzen und Werten als Kursziel an, da ÖIF-Prüfungen auch einen verpflichtenden Integrations- bzw. Werteteil enthalten. IP5 schilderte in Bezug auf die Wertevermittlung, wie bereits bei den Aufgaben und Anforderungen (Kapitel 7.1.) beschrieben, nicht genau zu wissen, was unter die Definition von Wertevermittlung fällt, weswegen das Ausfüllen der entsprechenden Dokumentation über die Wertevermittlung im Kurs schwierig ist (I5: 75).

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Kulturwahrnehmung und kulturbezogenen Schwierigkeiten sagen, dass sich die Kulturwahrnehmung und die Kulturreflexivität bei den befragten Interviewpartner\*innen doch stark unterscheidet, was auch zu unterschiedlichen Ansichten in Bezug auf die Wahrnehmung von kulturellen Differenzen als Herausforderung seitens der Interviewpartner\*innen führt. Das Vermitteln von kulturellen Werten oder interkultureller Kompetenz ist, wie auch bei der Beschreibung der ÖIF- und AMS-geförderten Kurse (Kapitel 1.2) beschrieben, Teil des Rahmencurriculums, weswegen Kultur bzw. Wertevermittlung im Kurs thematisiert werden muss, wobei diese Thematisierung laut Aussagen der Befragten in Form eines interkulturellen Kulturvergleichs umgesetzt wird.

## 7.6. Zielgruppenspezifika

Ich glaube, du bist als Deutsch als Zweitsprache-Lehrer\*in mit unserem Klientel, mit unseren Leuten, eine eierlegende Wollmilchsau, die einerseits die Profession hat, die Sprache zu unterrichten, die andererseits auch so ein bisschen der oder die Quotenösterreicher\*in ist oder halt der eine oder die eine Österreicher\*in, [...] mit dem die mit Abstand am meisten zu tun haben und wahrscheinlich auch hatten [...]. (I3: 12)

So beschrieb IP3 (I3: 12) die zielgruppenspezifischen Herausforderungen, mit denen Lehrende in geförderten Deutschkursen konfrontiert werden. Zwar wurde auf die Zielgruppenspezifika und auch die Unterschiede in Bezug auf ÖIF-Kurse und AMS-Kurse bereits in der Beschreibung der Ergebnisse der anderen Kategorien eingegangen, jedoch soll dies in diesem Kapitel nun nochmal zusammenfassend dargestellt werden. Konkret werden die Unterschiede in Bezug auf die Herausforderungen zwischen geförderten und nichtgeförderten Deutschkursen und auch zwischen den beiden Formaten geförderter Deutschkurse (ÖIF und AMS) seitens der Interviewpartner\*innen gezeigt, da diese Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage im letzten Kapitel der Arbeit zentral sind.

Was den allgemeinen Vergleich von geförderten Deutschkursen mit anderen Kursformaten betrifft, konnte in den Interviews festgestellt werden, dass sich die Herausforderungen in geförderten Deutschkursen von anderen Kursformaten sehr stark unterscheiden. IP3 gab an, davon überzeugt zu sein, dass die Arbeit in geförderten Deutschkursen generell herausfordernder ist als in anderen Kursformaten, da die Menschen in geförderten Deutschkursen „ihre eigenen Geschichten“ (I3: 58) haben. So (müssen) Deutschlehrende in geförderten Deutschkursen aufgrund der Zielgruppenspezifika teilweise neben dem Lehrer\*innendasein noch sehr viele andere Rollen übernehmen. Zudem ist die Heterogenität in Bezug auf Lernbiographien und das Alter der Teilnehmenden ein Merkmal der Zielgruppe, welches von den Interviewpartner\*innen als herausfordernd be-

geschrieben wird, da dadurch die Vorbereitung binnendifferenzierter Materialien und geeigneter Lernunterlagen notwendig ist, die die bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit übersteigen und deshalb zu Rollenkonflikten bei den Lehrenden führen (I6: 14, I3: 56). Zudem meinte etwa IP4, dass das Vermittlungspensum, das man in anderen Kursformaten erreicht, in den geförderten Kursen sehr viel niedriger ist und die Erfolgserlebnisse „nivellier[t]“ (I4: 12) werden müssen. Auch IP2 meinte, dass Deutschlernende aus anderen Zielgruppen, etwa mit Uniabschluss „viel schneller“ (I2: 82) lernen können. Laut IP2 (I2: 80) liegen die zielgruppenspezifischen Herausforderungen in der Lern(un)gewohnheit der Teilnehmenden, die meist nur über einen Hauptschulabschluss oder fast gar keine Schulausbildung verfügen, zudem nannte IP2 auch das Alphabetisieren der Teilnehmenden als eine Herausforderung der Zielgruppe. Darüber hinaus erwähnten auch drei der befragten Interviewpartner\*innen (IP1, IP5 und IP6), dass die Motivation bei geförderten Deutschkursen generell eine andere ist als in nichtgeförderten Deutschkursen, wo die Leute für die Kurse selbst bezahlen müssen, konkrete Absichten verfolgen und deshalb auch mehr Lernmotivation mitbringen (I1: 90,98). Auch IP6 bestätigte die fehlende Lernmotivation als Herausforderung beim Unterrichten und meint diesbezüglich, „dass das [...] allgemein gültig [ist], auch egal, welches Kursniveau und woher die Leute sind. (I6: 56)

Jedoch äußerten die Hälfte der Befragten auch sehr positive Aspekte bezüglich der Zielgruppe, so merkte IP2 in diesem Zusammenhang positiv an, dass es auch in geförderten Deutschkursen Lernende mit Uniausbildung gibt, die „extrem schnell und extrem gut“ (I2: 82) lernen bzw. auch lernungewohnte Teilnehmende viele Fortschritte machen können, wenn man mit „Freude und [...] Spaß“ unterrichtet und dies auch vermittelt und Erfolgserlebnisse der Teilnehmenden ein super Feedback für den Lehrenden selbst darstellen (I2: 80-82). Zudem betont IP2 (I2: 96), den Job als Hobby zu sehen und sich jeden Tag auf die Arbeit zu freuen.

IP4 und IP3 (I3: 66) äußerten sich ähnlich wie IP2 (I2: 96) auch sehr positiv in Bezug auf die Zielgruppe. Beide schätzen vor allem die Dankbarkeit, die die Teilnehmenden den Lehrenden entgegenbringen, und meinte diesbezüglich:

Also das gab dir natürlich auch viel zurück und na (...) na, sie sind einfach teilweise fantastische Menschen da, die so viel an Lebenserfahrung auch mitbringen und an so (...) Verschobenheiten auch und ich mag das. Ich mag, dass es so unterschiedliche Menschen sind. Also, im Prinzip, wenn das Gehalt stimmen würde (lacht), dann wäre es ein absoluter Traumjob (I4: 54).

Auch IP2 merkte noch positiv an, dass man „WAHNSinnig viel“ (I3: 48) von den Teilnehmenden lernen kann, besonders von den Geschichten der „immens viele[n], ganz starke[n] Frauen“ (I3: 48) in den Kursen.

Was den Unterschied zwischen der Arbeit und den Herausforderungen in ÖIF- und AMS-Kursen betrifft, so wurden in den Interviews, vor allem durch die Lehrenden in den ÖIF-Projekten sehr viele Unterschiede und auch Kritik an den Rahmenbedingungen der ÖIF-Projekte im Vergleich zu den AMS-Projekten genannt. Wie bereits bei der Charakterisierung der ÖIF- und AMS-geförderten Kurse in Kapitel 1.2. dieser Arbeit beschrieben, sind im Gegensatz zu AMS-Kursen, in den ÖIF-geförderten Kursen „Flüchtlinge oder subsidiär Schutzberechtigte“ (I1: 4), die „aus Syrien, vor allen Dingen, aus Afghanistan (...) aus der Ukraine“ (I5: 6) kommen. In AMS-Kursen „sind Leute mit Migrationshintergrund, also Ausländer\*innen, die in Wien wohnen [und] arbeitslos gemeldet sind [...]“ (I2: 2).

In Bezug auf die Anforderungen und Aufgaben wurden in Kapitel 7.1 bereits festgestellt, dass sich vor allem die administrative Tätigkeit in den beiden Kursangeboten unterscheiden. So müssen in ÖIF-Kursen am Ende des Monats zusätzlich Excel-Listen erstellt werden, in denen die eigene Arbeitszeit nochmals eingetragen wird, was von IP1 als „neu und [...] ein bisschen kompliziert“ (I1: 10) beschrieben wird. IP5 (I5: 76) führt zudem an, dass in ÖIF-Kursen die täglichen Anwesenheiten und Arbeitsberichte doppelt geführt werden müssen, handschriftlich und in der Datenbank, wobei die handschriftliche Dokumentation auch kopiert und abgegeben werden muss und die handschriftlichen Arbeitsberichte auch Angaben zur Wertevermittlung enthalten müssen, was von IP5 als sehr schwierig erachtet wird (I5: 75). Auch IP6 beschreibt die zusätzlichen administrativen Tätigkeiten in den ÖIF-Projekten im Vergleich zu den AMS-Projekten als „zeitraubend“ (I3: 12). Als positiven Aspekt in Bezug auf die administrativen Tätigkeiten nennen alle befragten Interviewpartner\*innen, die in ÖIF-Kursen tätig sind (IP1, IP5, IP6), die Tatsache, dass das Erstellen der Lebensläufe wegfällt (I1: 11, I5: 75; I6: 12), wobei IP6 auch den Nachteil erwähnt, der dadurch für die Kursteilnehmenden entsteht (I6: 12). IP1 (I1: 12) gab zudem an, dass das Erstellen der Ergebnisberichte in ÖIF-Kursen einfacher ist bzw. nicht so viel Zeit in Anspruch nimmt. Ein anderer Unterschied, der die Anforderungen bzw. auch Aufgaben der Lehrenden im Unterricht betrifft, ist das durch IP1 erwähnte „Trainieren der digitalen skills“ (I3: 2), das nur in AMS-Kursen als Aufgabe der Lehrenden gefordert wird, und für IP1 eine Herausforderung darstellt, da Lehrende für diese Aufgabe nicht ausgebildet sind (I3: 4).

Auch hinsichtlich der in Kapitel 7.2. erwähnten Rollen, die Deutschlehrende übernehmen (müssen), wurde vor allem in Bezug auf die soziale Betreuung ein großer Unterschied zwischen AMS- und ÖIF-Kursen festgestellt, der auch schon in Kapitel 7.2.

unter Anführung von Aussagen der befragten Interviewpartner\*innen sehr genau beschrieben wurde. Zusammenfassend lässt sich nochmal sagen, dass es in ÖIF-Kursen im Unterschied zu AMS-Kursen keinerlei Hilfe in Bezug auf die soziale Betreuung der Teilnehmenden gab, was alle befragten Interviewpartner\*innen, die in ÖIF-Kursen tätig sind, stark kritisierten, da das Lösen der Probleme und Beantworten der Fragen der Teilnehmenden sehr oft die Kompetenzen der Lehrenden übersteigen und die Erledigungen der Aufgaben teilweise die Arbeitszeit übersteigt, was dann wiederum zu Rollenkonflikten führt, da die Lehrenden einerseits helfen wollen, andererseits diese Aufgaben aber auch nicht außerhalb der Arbeitszeit erledigen möchten (I1: 52; I5: 20-30; I6: 8; I6: 20, 24)

Hinsichtlich der in Kapitel 7.3. beschriebenen Konflikte und Konfliktursachen können keine großen Unterschiede zwischen AMS- und ÖIF-Kursen festgestellt werden. Jedoch gab es Unterschiede in Bezug auf die Konsequenzen, die bei unangebrachtem Verhalten gezogen werden können. So gab es, laut IP6, für Kursausschlüsse bei ÖIF-Kursen ein sehr viel strengeres Korsett, weswegen sich die Teilnehmenden sehr viel mehr erlauben können, „sie können viel öfter zu spät kommen usw., sie haben mehr Freiheiten ohne Konsequenzen, was natürlich schlecht ist und sie wissen das auch. Aber (...) wenn es dann irgendwann zu einem Punkt kommt, gab es auch im ÖIF Kursausschlüsse.“ (I6: 50)

Was die Herausforderungen hinsichtlich des in Kapitel 7.4. beschriebenen Umgangs mit Trauma und Flucht betrifft, so kann festgestellt werden, dass traumatisierte und geflüchtete Menschen aufgrund der aktuellen Zielgruppe der Kursformate häufiger in ÖIF-Kursen sind, obwohl auch alle befragten Lehrenden, die in AMS-Kursen tätig sind, bereits Erfahrungen damit gemacht haben, da, früher vor allem, aber auch noch jetzt Menschen mit Fluchterfahrungen in AMS-Kursen sitzen.

In Hinblick auf die in Kapitel 7.5. dargelegten Kulturwahrnehmung und die kulturellen Schwierigkeiten, die in Kapitel 7.5. erläutert wurden, kann bei den Lehrenden in ÖIF-Kursen im Vergleich zu AMS-Kursen besonders die Verbindung von mangelnder Lernmotivation mit den kulturellen Hintergründen der ÖIF-Teilnehmenden festgestellt werden, wobei hierbei betont werden muss, dass dies mit der Kulturwahrnehmung der Interviewpartner\*innen zusammenhängt.

So beschreibt IP5 die Spezifika der Zielgruppe der ÖIF-Kurse, vor allem die fehlende Lernmotivation der Teilnehmenden in ÖIF-Kursen, als die größte Herausforderung beim Unterrichten zu empfinden:

Für mich herausfordernd (...) mit Leuten zu arbeiten, die nie in einer Schule waren, die kein Metawissen haben, die keine Arbeitstechniken haben, die auch nicht die Zielsprache

erlernen möchten, es ihnen immer Recht zu machen, es ihnen immer häppchenweise zu präsentieren (...) Und dass sie zu Hause auch nicht bereit sind, etwas zu machen, dass alles hier stattfinden muss, ist eine Herausforderung, dass sie alles vergessen, was sie gelernt haben, dass ich keinen Fortschritt sehe, dass sie (...) ja, dass sie nicht lernen, irgendwie [...]. (I5: 66)

Zudem erwähnt IP5 (I5: 70), wie auch in Kapitel 7.5. bereits beschrieben, dass dies bei der Zielgruppe der AMS-Kurse anders sei. Die eben beschriebenen von IP5 wahrgenommenen Herausforderungen wirken sich „ganz bedrückend“ (I5: 70) auf IP5 aus, da sie/er angab, auf alle möglichen Arten zu versuchen, der Zielgruppe gerecht zu werden:

Und ich gebe mir größte Mühe, ich sitze zu Hause und denke mir Aufgaben aus, mache sie einfacher, das Tafelbild muss kreativer, bunter sein. Ich lege mich so ins Zeug und, wenn ich sehe, dass da nichts hängenbleibt, dann bin ich doppelt so frustriert [...] Und am Sonntag sitze ich schon zu Hause und denke mir, wie die Woche weiterläuft. Also, ich bereite mich schon auf die Woche vor, mit Aufgaben, mit allem drum und dran. Das ist schon belastend, da bleibt wenig Zeit für die Familie irgendwie (...) und man schaltet auch nicht ab, man ist immer drin in diesem Modus. (I5: 74).

Auch IP1 (I1: 94, 100) beschreibt fehlende Motivation als die größte Herausforderung beim Unterrichten, da unmotivierte Leute auch oft die ganze Gruppendynamik und die Konzentration der Gruppe „kaputt“ (I1: 100) machen. In geförderten Deutschkursen, besonders in den ÖIF-Kursen, wissen, so IP1, „viele [...] [Teilnehmende den Kurs] nicht zu schätzen [...], weil es einfach nur gratis angeboten wird und es wird auch nichts gekürzt (I1: 90) und ergänzt diesbezüglich, dass man in AMS-Kursen „wenn [...] [man] ein paar Tage nicht komm[t]“ (I1: 90) das Geld verliert, weswegen die Teilnehmenden sich da mehr bemühen würden, zum Kurs zu kommen (I1: 90). Jedoch betont IP1 auch, dass es auch in ÖIF-Kursen Teilnehmende gab, die sehr motiviert sind, da sie vom AMS oder Sozialamt wegkommen möchten (I1: 98).

IP1 merkte auch den Sprachgebrauch in den ÖIF-Gruppen als Defizit im Vergleich zu AMS-Kursen an, da „in ÖIF-Gruppen nur Syrer\*innen oder Iraker\*innen [sind] und die unterhalten sich nur auch Arabisch und das ist dann anders (...) und das ist so ein Defizit, weil die Leute im AMS-Kurs freunden sich an und versuchen in der Pause oder so Deutsch zu sprechen“ (I1: 8).

Generell meinte IP4 jedoch, sich auch in den ÖIF-Gruppen oft sehr wohlfühlen und sich auch oft schon auf die Arbeit zu freuen, da es sich oft „wie eine kleine Familie“ (I1: 108) anfühlt. IP3 (I3: 58) meinte, genau die Herausforderungen der ÖIF-Zielgruppe zu lieben und ergänzt diesbezüglich auch lieber mit „Geflüchteten“ (I3: 42), also der Zielgruppe der ÖIF-Kurse, zu arbeiten. Auch IP4 äußert sich sehr positiv gegenüber den Lernenden der ÖIF-Zielgruppe und gab diesbezüglich an: „Die Syrer\*innen, Afghanen und Afghan\*innen und die Iraner\*innen vor allem, also das ist so ein Teil dieser Erde, der mir schon besonders am Herzen liegt und diese Menschen.“ (I4: 52).



Allgemein kann also angemerkt werden, dass die Zielgruppe eine wichtige Rolle in Bezug auf die Herausforderungen beim Unterrichten spielt. So unterscheiden sich etwa die Herausforderungen auch innerhalb der geförderten Kurse teilweise, da ÖIF- und AMS-Gruppen andere Zielgruppen ansprechen, wobei vor allem Unterschiede in den administrativen Aufgaben und in Bezug auf die Unterstützung durch Sozialberater\*innen und Betriebskontakter\*innen festgestellt werden konnten. Zudem wurde die fehlende Motivation in ÖIF-Kursen von zwei der drei befragten ÖIF-Interviewpartner\*innen als höher eingestuft als in AMS-Kursen. Allgemeine Herausforderungen der beiden Zielgruppen im Vergleich zu nichtgeförderten Deutschkursen sind vor allem die Lernungewohnheit der Teilnehmenden und die daraus resultierenden geringeren Fortschritte. Zudem liegen die Herausforderungen auch in der Heterogenität der Gruppen in Bezug auf Alter und Bildungsniveau bzw. auch in der Homogenität in Bezug auf die Herkunftsländer in ÖIF-Gruppen, wobei beide Faktoren laut Angaben der Interviewpartner\*innen sehr viel Aufwand in der Vorbereitung bedeuten. Trotzdem äußerten sich die meisten befragten Interviewpartner\*innen auch sehr positiv bezüglich der Spezifika der Zielgruppe, wobei vor allem die Dankbarkeit und die Vielseitigkeit der Menschen als sehr positiv empfunden werden.

### 7.7. Wünsche und Forderungen der Lehrenden

Die Wünsche und Forderungen der Lehrenden wurden teilweise bereits in den vergangenen Unterkapiteln in Bezug auf die einzelnen Herausforderungen angesprochen, jedoch soll hier nun nochmal genau dargelegt werden, was sich die befragten Lehrenden von den Kursinstituten bzw. Fördergebern und der Aus- und Weiterbildung wünschen, da die Beantwortung dieser Frage auch einen Teil des Forschungsziels der vorliegenden Arbeit darstellt.

Wie auch schon in Kapitel 7.1. bei den Anforderungen unter Bezugnahme auf die Aussagen der Interviewpartner\*innen dargelegt, kann allgemein hinsichtlich der Ausbildung für Lehrende in geförderten Deutschkursen festgestellt werden, dass diese nicht ausreichend auf den Beruf vorbereitet, so meinte etwa IP4 (I4: 10), dass die universitäre Ausbildung an den meisten Zielgruppen vorbeigeht und auch IP3 kritisiert, dass in der Ausbildung „null Wert auf soziale skills“ (I3: 6) gelegt wird und auch die Auseinandersetzung mit „Gruppendynamiken, interkulturellen Dingen, mit Konfliktlösungsprozessen [...] in keiner Ausbildung Raum [findet]“ (I3: 6). IP3 meinte diesbezüglich auch, dass einige Lehrende Ausbildungsdefizite aufweisen und „die Arbeit zwar im besten Gewissen

machen, aber nicht zielführend“ (I3: 10), weswegen Weiterbildungsreihen immer wieder wichtig wären (I3: 10).

In Bezug auf die Weiterbildungen gaben die meisten der befragten Interviewpartner\*innen (I1: 42; I3: 10; I4: 16) an, sich im Bereich Didaktik und Methodik (weitere) Weiterbildungen oder Seminare zu wünschen, die, so IP5 (I5: 12) bislang leider nur auf Initiative der Kolleg\*innen, aber nicht des Kursinstituts oder Fördergebers angeboten wurden. IP3 sprach sich sogar für verpflichtende Aus- und Weiterbildungen für Lehrende aus, da sich „Spracherwerb ständig ändert und sich auch die Erkenntnisse im Spracherwerb ständig ändern“ (I3: 8) und es nach einigen Jahren Lehrtätigkeit auch wichtig wäre, „ein bisschen frischen Wind reinzubekommen, auch für die eigene Unterrichtsgestaltung, im Rahmen der Möglichkeiten, natürlich“ (I3: 8). Zudem würde IP2 (I2: 18-20) auch eine Ausbildung im Bereich Computerprogramme, wie etwa Excel oder Word, hilfreich für die Erstellung der Lernmaterialien für die Teilnehmenden finden. Zudem nannte IP2 auch eine Ausbildung für den Umgang mit Legastheniker\*innen als persönlich sehr wünschenswert, da viele Legastheniker\*innen im Kurs sitzen würden, die auf eine andere Art und Weise gefördert werden müssen. Neben diesen unterrichtsbezogenen Weiterbildungswünschen äußerten IP5 (I5: 6) und IP3 (I3: 10) auch den Wunsch nach Weiterbildungen im Bereich Konfliktmanagement, um auf Konfliktsituationen besser reagieren zu können, wobei, so IP5 (I5: 16, 12) einmal bereits ein Seminar, in der Institution auf Wunsch der Lehrenden angeboten wurde, jedoch die Fortsetzung, in dem es um konkrete Techniken gegangen wäre, nicht mehr stattfand.

IP2 merkte generell an, dass eine Weiter- oder Ausbildung für den richtigen Umgang mit Teilnehmenden sinnvoll wäre, in der man auch lernt, wie man „mit speziellen Fällen“ umgehen soll (I2: 26). Auch IP3 äußert den Wunsch nach Weiterbildungen zum Thema „Selfcare“ (I3: 10) bzw. Abgrenzung, um die nötige Distanz zu den Teilnehmenden und ihren Problemen bzw. Geschichten zu wahren. Besonders in Bezug auf den Umgang mit Trauma und Flucht sprach sich IP3 zudem für „Vortragsreihen für Trainer\*innen im Umgang mit und Aushalten von Traumata“ (I3: 52) aus, da dies sehr schwierig für viele Lehrende sei. Auch IP5 fände eine Weiterbildung im Umgang mit Trauma und Flucht hilfreich, um die Teilnehmenden „vielleicht besser [zu] verstehen und besser agieren [zu können]“ (I5.1: 12).

Wie in den einzelnen Kapiteln, vor allem in Kapitel 7.2. deutlich wurde, wünschen sich alle der befragten ÖIF-Interviewpartner\*innen dringend Sozialberater\*innen, wie etwa beim AMS in Form des Angebotes der BBE, welche bei den Problemen und Fragen der Teilnehmenden helfen können und somit als Entlastung für die Lehrenden dienen

würden. IP6 (I6: 28) erwähnt zudem, dass auch Betriebskontakter\*innen, die den Teilnehmenden bei der Suche nach Arbeit helfen und in den AMS-Kursen bereits vorgesehen sind, in ÖIF-Kursen für die Lehrenden und Teilnehmenden hilfreich wären. Bei Konflikten wäre es zudem laut IP3 wünschenswert, dass es konkrete Handlungsanleitungen für Lehrende gab, also ein klares Konfliktmanagement, das für Teilnehmende und Lehrende einsehbar ist und transparent gemacht wird (I3: 36).

IP3 und IP4 sprechen sich zudem auch für Mediation bzw. Supervision als mögliche Hilfe für Lehrende im Umgang mit den Herausforderungen der Zielgruppe aus, wobei die Mediation, wie in Kapitel 7.4., u.a. durch IP4 selbst bereits mehrmals gefordert und auch umgesetzt wurde, jedoch aufgrund der Tatsache, dass sie weder Unterstützung oder Widerstand seitens der Institutsleitung erfuhr, nicht besucht wurde. Zudem war es, so IP4 (I4: 34), für die Lehrenden auch vor allem eine Zeitfrage, da es während der Kurszeiten oder in der Freizeit angeboten wurde, und für die Institutsleitung eine Geldfrage. IP3 gab an, „ganz dringend für [bezahlte] Supervision“ (I3: 10) innerhalb der Arbeitszeit zu sein, um den Lehrenden dabei zu helfen, mit den „teilweise Grenzüberschreitungen von Teilnehmenden“ (I3: 24) umzugehen, unter denen viele Lehrenden sehr leiden. Darüber hinaus äußerte IP4 auch noch den Wunsch einer engeren Verzahnung von Deutschkursen mit dem Beruf, da die Deutschkurse eine „relativ künstliche Atmosphäre“ darstellen würden, die „lebensfremd“ sei. Die Arbeit sei teilweise sehr weit weg von den Menschen in den Kursen, weswegen sich IP4 für die Investition in Arbeitsstiftungen aussprach und meinte:

Da würde ich mir einfach wünschen, dass es eine direkte Vernetzung zwischen der Theorie des Deutschlernens [und] Möglichkeiten doch zu arbeiten, ohne vielleicht dem herkömmlichen Arbeitsmarkt gerecht zu werden. (I4: 44)

Und merkte diesbezüglich auch an, dass viele Teilnehmende bereits älter sind oder Betreuungspflichten nachkommen müssen und somit nicht Vollzeit beschäftigt werden können. Zudem meinte IP4, dass es für die Zielgruppe wichtig wäre, ihre Kompetenzen und Fähigkeiten im Kurs mehr einbringen und zeigen zu können. Da die Kurse nun sehr auf das Bestehen der Prüfung zugeschnitten sind, würden Teilnehmende, die kognitiv nicht auf dem Level sind, „raus[fallen]“ (I4: 28) und das Kursziel der Vorbereitung der Teilnehmenden auf den Arbeitsmarkt nicht mehr umsetzbar sein (I4: 28).

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Wünsche und Forderungen der Lehrenden sagen, dass es doch viele Wünsche bzw. Forderungen an Aus- und Weiterbildungen gibt, wobei viele unterrichtsbezogen in Richtung Methodik/Didaktik gehen, aber ei-

nige auch nicht konkret mit dem Unterricht zusammenhängen, sondern auf die zusätzlichen Aufgaben und Rollen der Kursleiter\*innen zurückzuführen sind. So wünschen sich die meisten der Interviewpartner\*innen Weiterbildungen im Bereich Konfliktmanagement bzw. auch im Umgang mit den Teilnehmenden, besonders mit Trauma und Flucht. Ein\*e Befragte\*r äußerte auch den Wunsch nach Weiterbildungen im Bereich Abgrenzung bzw. Distanzierung. Zudem sprachen sich auch einige für Mediation bzw. Supervision während der Arbeitszeit aus. Besonders deutlich wurde auch die Forderung oder der Wunsch nach Sozialberater\*innen (und auch Betriebskontakter\*innen), die auch in den ÖIF-Kursen als Unterstützung für die soziale Betreuung der Teilnehmenden und die Jobsuche dienen sollen. Auch konkrete, klare und transparente Abläufe in Bezug auf das Konfliktmanagement in den Kursen werden gefordert.

## 7.8. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich der Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse sowie der Beantwortung der Forschungsfrage: Was sind die größten außerunterrichtlichen Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen?

In diesem Zusammenhang und unter Berücksichtigung des theoretischen Hintergrundes und der einzelnen bisher vorhandenen Forschungen konnten, wie in Kapitel 6.1. bereits dargelegt, folgende Unterfragen ergänzt werden: Was sind die Anforderungen an den Beruf? Welche Rollen nehmen Lehrende in geförderten Deutschkursen ein? Sehen sich die Lehrenden mit Rollenkonflikten konfrontiert? Wenn ja, welche Strategien werden für die Bewältigung angewendet? Welche Unterstützungsangebote gibt es? Welche weiteren Herausforderungen werden genannt? Inwiefern spielt hierbei auch die Lebensgeschichte der Teilnehmenden bzw. traumatische Erlebnisse und Fluchterfahrungen eine Rolle? Was sind Wünsche und Forderungen der Lehrenden an die Förderträger, die Bildungseinrichtungen und auch an die Aus- und Weiterbildung?

Diese Fragen sollen nun unter Bezugnahme auf die in Kapitel 7.7. im Detail präsentierten Ergebnisse beantwortet werden und mit den bereits vorhandenen Forschungen in Verbindung gebracht werden.

Was die erste Unterfrage, die Anforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen betrifft, konnte durch die Aussagen der Interviewpartner\*innen der vorliegenden Studie die Angaben von Mayrhofer (2010) und Plutzar (2007) auch heute noch bestätigt werden. So steigen die Anforderungen an den Beruf in der Praxis stetig und übersteigen die Kompetenzen und Berufsqualifikationen der Lehrkräfte, weswegen sie

als Herausforderungen seitens der Lehrkräfte wahrgenommen werden. Eine sehr interessante Erkenntnis diesbezüglich ist auch die Tatsache, dass ins aktuelle Anforderungsprofil der Lehrenden das Vermitteln digitaler Kompetenzen im Rahmen der AMS-geförderten Deutschkurse fällt, für die sich die Lehrenden nicht qualifiziert fühlen. Zudem konnte durch die vorliegende Studie festgestellt und hervorgehoben werden, dass die zusätzlichen Aufgaben bzw. auch die Vorbereitung sehr oft wertvolle Arbeitszeit einnehmen oder die bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit der Lehrkräfte übersteigen, was dann zu Rollenkonflikten führt und sich negativ auf die Qualität des Unterrichtes auswirkt. In diesem Zusammenhang konnten auch die von Fritz (2010) und Becker (2013) angesprochenen Faktoren, wie die (unzureichende) Entlohnung, die (nicht) zur Verfügung gestellten bzw. unpassenden Materialien für die teils sehr heterogenen Gruppen und generell die Rahmenbedingungen der Kurse als Ursache für Herausforderungen und Rollenkonflikte identifiziert werden. Als Lösung könnten laut Aussagen der Interviewpartner\*innen eine höhere (finanzielle) Wertschätzung bzw. das Anpassen der Arbeitszeiten oder das Erhöhen der Anzahl an Vor- und Nachbereitungsstunden dienen.

In Bezug auf die Rollen der Lehrkräfte konnte im Rahmen der Datenanalyse der vorliegenden Arbeit die in den Ergebnissen der Studien in Kapitel 4 (u.a. Becker, 2013; Mayrhofer, 2010 oder Plutzer, 2007) angedeuteten Rollen bestätigt werden und zudem auch noch weitere interessante Erkenntnisse ermittelt werden. So konnte festgestellt werden, dass in den Augen der befragten Lehrenden allen voran die Rolle der Sozialberatung, aber auch die des Psychologen bzw. der Psychologin, des Konfliktmanagers bzw. der Konfliktmanagerin und des autochthonen Österreicher bzw. der autochthonen Österreicherin von Lehrenden in geförderten Deutschkursen übernommen werden (müssen). Die befragten Interviewpartner\*innen bestätigen auch die durch Becker (2013) beschriebenen Rollenkonflikte, die im Umgang mit den Teilnehmenden entstehen und betonen hierbei vor allem, dass die verschiedenen Rollen aufgrund fehlender Qualifizierung nicht kompetent ausgeführt werden können bzw. die durch die Lehrenden angebotene Hilfe wiederum die Arbeitszeit übersteigt. Interessanterweise ergab die vorliegende Interviewstudie auch, dass die beschriebenen Rollen teilweise im Rollenverständnis der befragten Lehrenden verankert sind, wodurch das notwendige Finden der Grenzen und das Lösen der Rollenkonflikte schwierig erscheint, da Lehrende und Teilnehmende in einem engen Verhältnis zueinanderstehen. Andere Interviewpartner\*innen wiederum gaben zwar an, diese Aufgaben nicht als ihre Rolle anzusehen, sich jedoch dennoch dafür verantwortlich (gemacht) zu fühlen, diese Rollen zusätzlich zu der Rolle als Lehrkraft zu übernehmen, da es vor allem in ÖIF-Kursen keine Hilfe diesbezüglich gibt. Die Teilnehmenden können

im Unterschied zu den AMS-Kursen nämlich in den ÖIF-Kursen nicht an Sozialberater\*innen weitergeleitet werden, weswegen die befragten ÖIF-Lehrenden äußerten keine kompetente Lösungsstrategien für derartige Rollenkonflikte parat zu haben. Etwa die Hälfte der befragten Teilnehmenden gab auch an, dass die soziale Unterstützung bzw. das Übernehmen der verschiedenen Rollen von den Kursteilnehmenden bzw. indirekt auch von den Fördergebern erwartet werde.

Darüber hinaus konnte eine weitere durch Becker (2013) bereits erwähnte Herausforderung durch die vorliegende Untersuchung bestätigt werden: Konflikte zwischen Lehrenden und Teilnehmenden. Diese Konflikte basieren laut der befragten Interviewpartner\*innen, wie Becker (2014) erwähnt, meistens auf individuellen oder persönlichen Gründen und beinhalten etwa das Infragestellen des Kursleiters bzw. der Kursleiterin oder der organisatorischen Rahmenbedingungen und können nach Angaben der meisten Befragten auch zur Zufriedenheit der Lehrenden seitens des Kursinstitutes gelöst werden. Ein weiteres Konfliktfeld, das durch die vorliegende Studie ermittelt werden konnte, sind die Konflikte unter den Teilnehmenden, welche auch meistens auf persönlichen Missverständnissen, aber, nach Angaben der Interviewpartner\*innen, auch auf kulturellen Unterschieden der Teilnehmenden beruhen. Die meisten dieser Konflikte können nach Angaben der befragten Lehrenden durch die Lehrenden selbst im Rahmen von Einzel- bzw. Vier-Augen-Gesprächen mit den Betroffenen gelöst werden. Zudem konnte durch die Analyse der Interviewdaten auch die Unterstützung durch den Kursträger dahingehend weitgehend als sehr positiv eingestuft werden. Jedoch wird in Bezug auf die Konsequenzen für die Teilnehmenden in der Interviewstudie deutlich, dass klare Abläufe im Konfliktmanagement und transparente Vorgehensweisen im Konfliktfall notwendig wären, um Konsequenzen bei Konflikten für Lehrende und Teilnehmende nachvollziehbar zu machen. Interessanterweise wurde durch die befragten Kursleiter\*innen auch angemerkt, dass Geschlecht und Alter der Lehrenden bei Konflikten bzw. auch bei der Konfliktlösung zum Teil eine Rolle spielen, da laut Aussagen der Interviewpartner\*innen männlichen und älteren Lehrenden von den Teilnehmenden in manchen Fällen mehr Respekt entgegengebracht wird, wodurch das Lösen der Konflikte erleichtert werden könnte.

Was den Einfluss des Hintergrundes der Teilnehmenden bzw. der Fluchterfahrungen auf die wahrgenommenen Herausforderungen seitens der Lehrenden betrifft, so können in der vorliegenden Studie Parallelen zu den Ausführungen von Siebert und Pollheimer-Pühringer (2020) und Rießinger (2015) gezogen werden, da die meisten der befragten Interviewpartner\*innen den Umgang mit traumatisierten Menschen bzw. mit Fluchterzählungen oder Ausbrüchen im Kurs als herausfordernd bzw. persönlich belastend

empfinden. Es wurde deutlich, dass vor allem aufgrund mangelnder Qualifikation im Umgang mit Fluchterzählungen oder traumatischen Erzählungen und der daraus resultierenden persönlichen Belastung häufig die Vermeidung von fluchtbezogenen Themen bzw. das schnelle Umlenken auf andere Themen als Lösungsstrategie umgesetzt wird. Jedoch ist laut Angaben der Befragten das Vermeiden bestimmter Themen, wie Familie oder Herkunft, aufgrund der Kursziele unmöglich. Die Auswirkungen dieser Erzählungen auf die Lehrenden können als sehr hoch eingestuft werden, da alle Interviewpartner\*innen angaben, auch außerhalb der Kurszeit von den Erzählungen belastet zu sein, auch wenn sich die meisten der Befragten durch die Arbeitserfahrung mittlerweile gut distanzieren können. Zudem kann festgestellt werden, dass auch der Bedarf an Unterstützung im Umgang mit und Aushalten von Fluchterzählungen hoch ist und seitens der Kursträger oder der Fördergeber ausgebaut werden müsste. Darüber hinaus wird auch psychische Unterstützung für die Teilnehmenden von zwei befragten Interviewpartner\*innen gefordert.

In Bezug auf den Hintergrund der Teilnehmenden wurde durch die vorliegende Untersuchung noch ein anderer Faktor äußert relevant: die Herausforderungen, die in der Wahrnehmung der Lehrenden aufgrund des kulturellen Hintergrundes der Teilnehmenden entstehen. Hinsichtlich der Beurteilung dieser kulturbezogenen Herausforderungen muss jedoch vorab darauf hingewiesen werden, dass diese sehr stark mit der Kulturwahrnehmung der Lehrenden (Fritz, 2010; Ghobeyshi & Koreik, 2003) bzw. mit ihren kulturreflexiven Kompetenzen (Altmayer, 2016; Wurm, 2021), die in Kapitel 4. 3. beschrieben wurden, zusammenhängen. In den Interviews wurden sehr unterschiedliche Aussagen in Bezug auf die Auswirkung kultureller Hintergründe der Teilnehmenden auf die Wahrnehmung von Herausforderungen deutlich. So stuften einige Interviewpartner\*innen die ‚Kultur‘ bzw. Herkunft mancher Teilnehmenden an sich als herausfordernd ein, weil sie diese vor allem mit fehlender Lernmotivation und mangelndem Interesse am Deutschlernen in Verbindung setzten. Andere Befragte bevorzugten hingegen sogar Teilnehmende bestimmter Länder aus persönlicher Verbundenheit mit dem Land und der ‚Kultur‘. Die Behandlung von kulturellen Werten nimmt generell einen wichtigen Stellenwert im Deutschkurs ein, da die Wertevermittlung Teil des Aufgabenprofils der Lehrenden bzw. der Kursziele geförderter Kurse darstellt, wobei hier aus den Interviews deutlich wurde, dass die Lehrenden meist darunter das Vermitteln österreichischer Werte bzw. auch den interkulturellen Vergleich von Kulturen und kein kulturreflexives Lernen verstehen. Diesbezüglich muss deshalb, wie auch Wurm (2021) bereits erwähnt, festgehalten und betont werden, dass in der zukünftigen Ausbildung den kulturreflexiven Kompetenzen (noch) mehr Raum geschenkt werden müsste, um den kompetenten Umgang mit Kulturen

bzw. auch die kompetente Vermittlung kultureller Werte im Kurs garantieren zu können. Zudem konnte durch die Analyse, wie weiter oben erwähnt, auch festgestellt werden, dass Methoden im Umgang mit kulturbezogenen Konflikten in die Ausbildung integriert werden müssten.

Bezüglich der Forderungen und Wünsche der Lehrenden, welche als letzte Unterfrage für die vorliegende Arbeit formuliert wurde, können neben den oben bereits erwähnten Forderungen auch noch sehr viele Weiterbildungswünsche festgehalten werden, die vor allem in Richtung Methodik bzw. Didaktik gehen, sich jedoch auch auf die zusätzlichen Rollen beziehen, die Lehrende in geförderten Deutschkursen einnehmen müssen, wie etwa im Bereich Konfliktmanagement oder Umgang mit den Teilnehmenden oder besonders auch im Umgang mit Trauma und Flucht. Auch der Wunsch bzw. die Forderung nach bezahlter Supervision oder Mediation während der Arbeitszeit kann durch die Analyse als Forderung seitens der Lehrenden festgehalten werden. In Bezug auf die Ausbildung wurden keine konkreten Wünsche formuliert, jedoch immer wieder erwähnt, dass diese an die Anforderungen angepasst werden müsste, um Lehrende besser auf den Unterrichtsalltag in geförderten Deutschkursen vorzubereiten, und dafür zu sorgen, dass sie sich qualifiziert dazu fühlen, die damit verbundenen Herausforderungen kompetent zu lösen. Interessanterweise wird zudem durch eine\*n befragte\*n Kursleiter\*in der Wunsch nach einer Verzahnung von Deutschkursen und Beruf deutlich, um den Anforderungen der Zielgruppe besser gerecht werden zu können.

Abschließend können auch noch sehr bedeutende Erkenntnisse in Bezug auf die Zielgruppe geförderter Deutschkurse auf Basis der Analyse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst werden. So decken sich die Herausforderungen in ÖIF- und AMS-Kursen zwar überwiegend, jedoch konnten auch innerhalb geförderter Deutschkurse teils bedeutende Unterschiede vor allem in Bezug auf die soziale Unterstützung und die administrative Tätigkeit festgestellt werden. Diese werden in der subjektiven Wahrnehmung der befragten ÖIF-Interviewpartner\*innen als sehr gravierend wahrgenommen und beeinträchtigen ihre Zufriedenheit im Beruf stark. Die Ergebnisse der Analyse zeigten, dass durch die Bereitstellung von zusätzlichen Unterstützungsangeboten am Kursinstitut, vor allem durch Sozialberater\*innen und Betriebskontakter\*innen, diese Herausforderungen entsprechend gelöst werden könnten. Was den allgemeinen Vergleich der Zielgruppe geförderter Deutschkurse mit anderen Deutschkursformaten betrifft, so wird aus den Ergebnissen der Untersuchung deutlich, dass geförderte Deutschkurse im Vergleich zu nicht-geförderten Deutschkursen generell als herausfordernder wahrgenommen werden, was vor allem auf die Lernungewohnheit der Teilnehmenden, die Heterogenität der Gruppen



in Bezug auf Alter und Bildungsniveau bzw. die Homogenität in Bezug auf die Herkunft der Teilnehmenden in ÖIF-Gruppen zurückzuführen ist, da durch diese Faktoren, laut Angaben der befragten Interviewpartner\*innen, viel mehr Vorbereitungszeit notwendig wäre. Trotzdem muss diesbezüglich auch festgehalten werden, dass die meisten Lehrenden sehr positive Aspekte in Bezug auf die Zielgruppe, auch im Vergleich zu anderen Zielgruppen, erwähnen, vor allem die Vielseitigkeit und Dankbarkeit, die die Teilnehmenden den Lehrenden entgegenbringen.

Generell muss im Zuge der Analyse nochmals betont werden, dass in den Interviews der vorliegenden Studie immer wieder von fast allen Befragten auf die mangelnde (finanzielle) Wertschätzung der verschiedenen Aufgaben und Anforderungen, welche die Arbeit der Lehrenden umfasst, hingewiesen wurde. Diese mangelnde Wertschätzung führt zu Rollenkonflikten, die sich wiederum negativ auf die Qualität des Unterrichts, die Zufriedenheit der Lehrenden sowie die Attraktivität des Berufes auswirkt und durch eine Anpassung der Arbeitsbedingungen, etwa durch eine Erhöhung der Stunden bzw. auch der Bezahlung, gelöst werden könnte.

## 8. Schlussfolgerung und Fazit

Wie in der Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 7.8. bereits ausführlich erläutert und auch schon im Detail beantwortet, stellte das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage dar: Was sind die größten außerunterrichtlichen Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen?

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden zunächst in Kapitel 2 und 3 die theoretischen Hintergründe, vor allem die sprachpolitischen Vorgaben in Österreich, die Bildungsmarktsituation von Migrant\*innen und die Rahmenbedingungen geförderter Deutschkurse in Österreich laut Integrationsvereinbarung (2017, § 14) bzw. Integrationsgesetz (IntG, 2017/30.11.2021, §4-§5) beleuchtet. Zudem wurden in Kapitel 4 bereits durchgeführte, wenn auch nicht sehr aktuelle, Studien und Arbeiten in Bezug auf die Herausforderungen beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen (v.a. Becker, 2013; Dörr & Müller, 2019b; Fritz, 2010; Ghobeysi & Koreik, 2003; Mayrhofer 2010; Plutzar 2006, 2007, 2016) betrachtet.

Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Hintergründe und der einzelnen empirischen Erkenntnisse konnten weitere Unterfragen formuliert werden, dessen Beantwortung auch das Ziel der vorliegenden Forschung darstellte: Was sind die Anforderungen an den Beruf? Welche Rollen nehmen Lehrende in geförderten Deutschkursen ein? Sehen sich die Lehrenden mit Rollenkonflikten konfrontiert? Wenn ja, welche Strategien werden für die Bewältigung angewendet? Welche Unterstützungsangebote gab es? Welche weiteren Herausforderungen werden genannt? Inwiefern spielt hierbei auch die Lebensgeschichte der Teilnehmenden bzw. traumatische Erlebnisse und Fluchterfahrungen eine Rolle? Was sind Wünsche und Forderungen der Lehrenden an die Förderträger, die Bildungseinrichtungen und auch an die Aus- und Weiterbildung?

Zum Zweck der Beantwortung der eben genannten Forschungsfragen wurden, wie im einleitenden Kapitel (Kapitel 1) bereits angemerkt und im empirischen Teil dieser Arbeit genau beschrieben (Kapitel 5 und 6), problemzentrierte Interviews mit sechs Lehrenden in geförderten Deutschkursen durchgeführt, wobei zum Zeitpunkt der Befragung drei der Interviewpartner\*innen in ÖIF-Kursen und drei Interviewpartner\*innen in AMS-Kursen tätig sind bzw. waren, die danach transkribiert und analysiert wurden.

Da die Forschungsergebnisse schon in Kapitel 7.8. detailliert betrachtet und die Forschungsfragen ausführlich beantwortet wurden, soll nun lediglich eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse folgen, bevor konkreter auf die Konsequenzen der Ergebnisse und die daraus entstehenden Forderungen und Forschungsdesiderate eingegangen wird.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit festgehalten werden, dass die Anforderungen und Aufgaben der Deutschlehrenden in geförderten Deutschkursen sehr hoch sind und teilweise mit sehr vielen zusätzlichen Rollen, vor allem die der Sozialberatung, des Psychologen bzw. der Psychologin und des Konfliktmanagers bzw. der Konfliktmanagerin, verbunden sind, was zu vielen verschiedenen Rollenkonflikten bei den befragten Lehrenden führt. Hierbei stellt der Umgang mit Trauma und Flucht eine besonders große Herausforderung dar. Als Ursache für die Rollenkonflikte und deren unzureichende Lösung konnte aus den Studienergebnissen vor allem die mangelnde Qualifizierung für das Lösen der Aufgaben, die fehlenden Hilfestellungen und die geringe (finanzielle) Wertschätzung bzw. die mangelhaften Rahmenbedingungen, wie etwa die kurze Vor- und Nachbereitungszeit, herausgestellt werden. Darüber hinaus konnte im Zuge der Analyse festgestellt werden, dass die Kulturvermittlung einen wichtigen Stellenwert in Deutschkursen einnimmt und gewisse wahrgenommene Herausforderungen auch auf die Kulturwahrnehmung und die kulturreflexive Kompetenz der Lehrenden zurückgeführt werden können. Interessanterweise konnten in Bezug auf die Herausforderungen nicht nur große Unterschiede zwischen geförderten und nicht-geförderten Deutschkursen festgestellt werden, sondern auch einige Unterschiede zwischen ÖIF- und AMS-Kursen erkannt werden.

In diesem Zusammenhang muss jedoch auch angemerkt werden, dass die Anzahl der befragten Interviewpartner\*innen sehr gering war, weswegen die Studie keine allgemein gültigen Aussagen in Bezug auf die Herausforderungen beim Unterrichten in diesem Kontext darlegt und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern lediglich die subjektiven Sichtweisen sechs befragter Interviewpartner\*innen darlegt und vor allem als Input für weitere Forschung in diesem Bereich dienen soll. Bereits im Zuge der Darlegung der theoretischen Hintergründe und bisherigen Forschung wurde deutlich, dass den Herausforderungen beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen, besonders denen, die sich jetzt nicht direkt bzw. nicht ausschließlich auf den Unterricht beziehen, bislang noch sehr wenig Beachtung in der Forschung geschenkt wurde. Deshalb ist es in Zukunft wichtig, weitere Forschungen in diesem Bereich, etwa mit größeren Samples, durchzuführen, um einen weitreichenden Einblick in die Herausforderungen zu erhalten und somit eine Veränderung in der Aus- und Weiterbildung und in der österreichischen

Bildungspolitik zu erzielen. In diesem Zusammenhang liegt es zudem auch an den Fördergebern, dem ÖIF und dem AMS, die Arbeitsbedingungen der Lehrenden zu verbessern und so ihre Zufriedenheit und auch die Attraktivität des Berufes zu steigern. Neben einer angemessenen Bezahlung bzw. einer Erhöhung der Vor- und Nachbereitungsstunden, um all den Anforderungen, wie etwa dem administrativen Aufwand, dem Erstellen binnen-differenzierter Lehrmaterialien für die sehr heterogenen Zielgruppen sowie dem Vorbereiten einer kompetenten Vermittlung digitaler skills im Lernstudio nachkommen zu können. Auch eine bessere Verzahnung von Arbeit und Deutschlernen wäre für die Zielgruppe äußerst sinnvoll.

Eine weitere Forderung, die aus den Ergebnissen abgeleitet werden kann und die besonders ÖIF-Kurse betrifft, ist die Bereitstellung weiterer Hilfe, etwa in Form von Sozialberater\*innen und Betriebskontakter\*innen, um Rollenkonflikten entgegenzuwirken und das Arbeitspensum der Lehrenden, die für das Lösen entsprechender sozialer Aufgaben nicht qualifiziert sind, zu mindern. Hinsichtlich des Umgangs mit Trauma und Flucht wäre es in den geförderten Deutschkursen zudem ungemein wichtig, sowohl Supervision für Lehrende als auch Hilfestellungen für betroffene Teilnehmende anzubieten, um einerseits die Lehrenden zu entlasten und ihnen einen kompetenten Umgang mit der Zielgruppe zu ermöglichen und andererseits auch Betroffenen helfen zu können.

Aber auch eine Anpassung der Aus- und Weiterbildungen ist in diesem Zusammenhang von enormer Wichtigkeit, da in der Analyse deutlich wurde, dass sich die meisten Interviewpartner\*innen nicht ausreichend für den Beruf qualifiziert fühlten. Deshalb wäre es in Zukunft wichtig, Lehrkräfte auszubilden, welche dazu qualifiziert sind, die eben genannten Spezifika der Zielgruppen zu meistern, mit Trauma und Fluchterfahrungen kompetent umzugehen und somit zu einer positiven Integration der Kursteilnehmenden in Österreich, zumindest ein Stück weit, beizutragen. Diesbezüglich ist vor allem auch der Aufbau und das Vermitteln von Kuturreflexivität in der Aus- und Weiterbildung von imenser Bedeutung, um einerseits eine kompetente Vermittlung kultureller Werte in den Kursen zu ermöglichen und andererseits auch als Lehrende\*r selbst die eigenen kulturellen Annahmen und Zuschreibungen stetig zu reflektieren.

Deutschkurse stellen bisher nämlich immer noch die einzige staatlich geförderte Integrationsmaßnahme in Österreich dar, wodurch den Lehrenden eine sehr wichtige Aufgabe zu Teil wird, die auch dementsprechend von allen Seiten gefördert, unterstützt und wertgeschätzt werden sollte und die einer qualitativ hochwertigen und auf die Zielgruppe angepassten Ausbildung bedarf.

## Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. (Hrsg.). (2016). *Deutsch als Fremdsprache. Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl.). Ernst Klett Sprachen.
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Universitätsdrucke: Bd. 96. Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 3–22). Universitätsverlag Göttingen.
- Arbeitslosenversicherungsgesetz 1977 (1977 & i.d.F.v. 26.01.2022).  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008407>.
- Arbeitsmarktservice Österreich. (2020, 23. Dezember). *Leistungsbezug » Informationen für Bezieher / AMS*. <https://www.ams.at/arbeitsuchende/arbeitslos-was-tun/wichtige-informationen-zu-ams-leistungen#wien>.
- Arbeitsmarktservice Wien. (2021). *Kurskatalog: Arbeitsmarktservice Wien*.  
[http://docs.ams.at/wien/sfa/kurskatalog/900\\_ams\\_wien\\_kurskatalog.pdf](http://docs.ams.at/wien/sfa/kurskatalog/900_ams_wien_kurskatalog.pdf).
- Barkowski, H. (2009). Integration und Sprache(n). Voraussetzungen und Grenzen der Unterstützung von Integrationsprozessen in Einwanderungsgesellschaften durch Angebote zur Förderung des Zweitspracherwerbs der Immigrant/inn/en. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis Serie A: 12.2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration* (S. 13–28). Studien Verlag.
- Baumgartner, P., Palinkas, M. & Daur, V. (2020). *Prozesse der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten in Österreich: Forschungsbericht der dritten Welle des FIMAS-Flüchtlingssurveys: FIMAS+INTEGRATION2*. [https://research.icmpd.org/fileadmin/Research-Website/Publications/reports\\_and\\_studies/FIMAS\\_INTEGRATION2\\_-\\_Forschungsbericht\\_Welle\\_3.pdf](https://research.icmpd.org/fileadmin/Research-Website/Publications/reports_and_studies/FIMAS_INTEGRATION2_-_Forschungsbericht_Welle_3.pdf).
- Becker, A. (2013). *Dozenten im Integrationskurs nach dem Zuwanderungsgesetz: Rollenkonflikte und Bewältigungsstrategien*. Zugl.: München, Univ., Diss., 2013. *Münchener Beiträge zur Bildungsforschung: Bd. 27*. Herbert Utz.
- Becker, D. (2014). *Die Erfindung des Traumas: Verflochtene Geschichten* (2. Aufl.). *Sachbuch Psychosozial*. Psychosozial-Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5811130>.
- „die Berater“ Unternehmensberatungs GmbH & Mentor Management-Entwicklung-Organisation GmbH & Co OG. (2019). *Kurskonzept: Deutsch und Alphabetisierung 2. WB für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss Nord (PS Nord)*.
- Blätte, A. (2016). Migrationspolitik in der Vergleichenden Politikwissenschaft. In H.-J. Lauth, M. Kneuer & G. Pickel (Hrsg.), *Springer eBook Collection Springer Reference DE. Handbuch Vergleichende Politikwissenschaft* (S. 767–781). Springer VS.

- Bommes, M. (2004). Erarbeitung eines operationalen Konzepts zur Einschätzung von Integrationsprozessen und Integrationsmaßnahmen. *Gutachten für den Zuwanderungsrat*.
- Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl (Asylgesetz 2005 – AsylG 2005) (2005 & i.d.F.v. 30.11.2021). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004240>.
- Bundesgesetz über die Niederlassung und den Aufenthalt in Österreich (Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz – NAG), BGBl. I Nr. 100/2005 (2005 & i.d.F.v. 30.11.2021). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242>.
- Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Integrationsgesetz- IntG), BGBl. I Nr. 68/2017 (2017 & i.d.F.v. 30.11.2021). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20009891/IntG%2c%20Fassung%20vom%2018.01.2021.pdf>.
- Bundeskanzleramt Österreich. (2021, 9. November). *Migration und Sicherheit - Bundeskanzleramt Österreich*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/europapolitik/migration-und-sicherheit.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung Berlin. (2018). *Erhebung zum Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund (AES-Migra 2016)*. <https://doi.org/10.4232/1.13136>.
- Dorn, K. (2016). *Anforderungen an Dozenten in Deutschkursen für Flüchtlinge: Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Herausforderungen, mit denen sich Lehrkräfte von Integrationskursen und ehrenamtliche Kursleitende von Deutschkursen für Flüchtlinge konfrontiert sehen* [Masterarbeit]. Eberhard Karls Universität Tübingen, Tübingen. <https://www.wusgermany.de/sites/wusgermany.de/files/content/files/dorn.pdf>.
- Dörr, M. & Müller, B. (2019a). Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (4. Aufl., S. 7–29). Beltz Juventa.
- Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.). (2019b). *Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (4., aktualisierte und erweiterte Auflage). Beltz Juventa. [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779953012](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779953012).
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag. <https://www.audiotranskription.de/downloads/#praxisbuch>.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Campus-Verl.

- European Migration Network (o.J.). Die Gestaltung der Asyl- und Migrationspolitik: Österreich. [https://www.emn.at/wp-content/uploads/2015/09/EMN-Zusammenfassung-2018\\_Gestaltung-der-Asyl-und-Migrationspolitik-in-%C3%96sterreich.pdf](https://www.emn.at/wp-content/uploads/2015/09/EMN-Zusammenfassung-2018_Gestaltung-der-Asyl-und-Migrationspolitik-in-%C3%96sterreich.pdf).
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2015). *Rororo Rowohlts Enzyklopädie: Bd. 55628. Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (11. Aufl.). rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freundorfer, I. (2013). *Die Rolle von SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen: Arbeitspraxis und Herausforderungen unter den Rahmenbedingungen der österreichischen Integrationsvereinbarung 2011* [Diplomarbeit]. Universität Wien, Wien. <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1295725>.
- Fritz, T. (2010). Wie politisch ist das DaZ (Sprachen) unterrichten??? (k)eine Polemik. *ÖDaF-Mitteilungen*(2), 11–18.
- Gächter, A. (2017). Qualifikationen aus dem Ausland und die Schwierigkeit, sie adäquat in Beschäftigung zu bringen. In F. Altenburg, A. Faustmann, T. Pfeffer & I. Skrivaneck (Hrsg.), *Migration und Globalisierung. Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs: Festschrift für Gudrun Biffl* (S. 253–273). Edition Donau-Universität Krems.
- Ghobeyshi, S. & Koreik, U. (2003). Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en). *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 30(4), 352–364. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2003-0406>.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203793206> <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Hoesch, K. (2018). *Migration und Integration: Eine Einführung*. SpringerLink Bücher. Springer VS. <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz475697324cov.htm>. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09736-3>.
- Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung (2019 & i.d.F.v. 26.01.2022). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=bundesnormen&Gesetzesnummer=20010767>.
- Integrationsvereinbarungs-Verordnung, BGBl. II Nr. 449/2005 (2005 & i.d.F.v. 18.10.2021). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468>.
- Jooble. (o.J.). *Jooble - Deutsch-TrainerInnen in Wien*. [https://at.jooble.org/jdp/-4087815067463347891/Deutsch+TrainerInnen-in-Wien-Wien?utm\\_campaign=google\\_jobs\\_apply&utm\\_source=google\\_jobs\\_apply&utm\\_medium=organic](https://at.jooble.org/jdp/-4087815067463347891/Deutsch+TrainerInnen-in-Wien-Wien?utm_campaign=google_jobs_apply&utm_source=google_jobs_apply&utm_medium=organic).
- Keilson, H. (1979). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern: Deskriptiv-klinische und quantifizierend-statistische follow-up Untersuchung zum Schicksal der jüdischen*

- Kriegswaisen in den Niederlanden*. Zugl.: Amsterdam, Univ., Acad. Proefschr., 1979. *Forum der Psychiatrie: N.F.*, 5. Enke.
- Knappik, M. & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In Í. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 4443. Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 160–179). Verlag Julius Klinkhardt.  
<https://doi.org/10.36198/9783838544434-160-179>.
- Krumm, H.-J. (2002). One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig: Entwicklungen und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. *Deutsch als Zweitsprache* 2, 2002, S. 32–40.
- Krumm, H.-J. & Plutzar, V. (2008). *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*. Universität Wien.  
<https://rm.coe.int/16802fc1c8>.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). Springer eBook Collection Humanities, Social Science. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://link.springer.com/978-3-531-91083-3> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3>
- Langer, A. (2010). Transkribieren- Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 515–526). Juventa-Verl.
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57.  
<https://doi.org/10.2307/2060063>.
- Legutke, M. K. & Schramm, K. (2016). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 108–117). Narr Francke Attempto Verlag.
- Mayrhofer, B. (2010). Folgen der derzeitigen Sprachenpolitik in Österreich am Beispiel der Integrationsvereinbarung. *ÖDaF-Mitteilungen*(2), 45–52.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz. [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/1875625](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1875625).
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik: Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Bachelor / Master. Migrationspädagogik* (S. 7–12). Beltz.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik-ein Projekt. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Beltz.
- Miethe, I. (2010). Forschungsethik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 927–938). Juventa-Verl.



- ÖSB Gruppe. (o.J.). *Deutschtrainer\*in*. [https://oesb-gruppe.job-base.io/job/m1hzmw43nn96vst8neoi97bla7upfkm?utm\\_campaign=google\\_jobs\\_apply&utm\\_source=google\\_jobs\\_apply&utm\\_medium=organic](https://oesb-gruppe.job-base.io/job/m1hzmw43nn96vst8neoi97bla7upfkm?utm_campaign=google_jobs_apply&utm_source=google_jobs_apply&utm_medium=organic).
- Österreichischer Integrationsfonds (o.J.). Lehrkraft-Qualifikation Startpaket Deutsch & Integration 2021: Informationen für Lehrkräfte im ÖIF-Förderprojekt "Startpaket Deutsch und Integration 2021". [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Infoblatt\\_fuer\\_Lehrkaefte\\_Neu.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Infoblatt_fuer_Lehrkaefte_Neu.pdf).
- Österreichischer Integrationsfonds. (2020). *Anforderungen Startpaket Deutsch & Integration* [Aus dem Aufruf zur Projekteinreichung vom 14.07.2020, für die Abwicklung von Projekten ab 01.01.2021]. [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/20210225\\_Startpaket\\_2021\\_Anforderungen.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/20210225_Startpaket_2021_Anforderungen.pdf).
- Österreichischer Integrationsfonds. (2022, 26. Januar). *Prüfungen: Österreichischer Integrationsfonds ÖIF*. <https://www.integrationsfonds.at/sprache/pruefungen>.
- Plutzer, V. (2006). Warum Deutschkurse keine Integrationskurse sein können: Zur Rolle von KursleiterInnen. *ÖDaF-Mitteilungen*(1), 106–109.
- Plutzer, V. (2007). Lernen der Zweitsprache – Lernen in der Zweitsprache: Herausforderungen für Unterrichtende. *Deutsch als Zweitsprache*(3), 9–15.
- Plutzer, V. (2008). Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*(5), 2–12. [https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5\\_02\\_plutzer.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5_02_plutzer.pdf).
- Plutzer, V. (2010). Sprache als "Schlüssel" zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich: Sozialwissenschaftliche Befunde*. Studien Verlag. [https://www.sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2012/10/2010-Plutzer\\_Sprache-als-Schlüssel.pdf](https://www.sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2012/10/2010-Plutzer_Sprache-als-Schlüssel.pdf).
- Plutzer, V. (2016). Sprachenlernen nach der Flucht.: Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In H. Cölfen (Hrsg.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST): v.89. Flucht Punkt Sprache* (1. Aufl., S. 109–133). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Ravenstein, E. G. (1885). The Laws of Migration. *Journal of the Royal Statisticcal Society*(48).
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 15–28). Ferdinand Schöningh.

- Rießinger, S. (2015). Sekundaere Traumatisierung und Ueberlastungsphaenome. [http://www.mp-ckm.de/downloads/Sekundaere\\_Traumatisierung\\_und\\_Ueberlastungsphaenome\\_2015.pdf](http://www.mp-ckm.de/downloads/Sekundaere_Traumatisierung_und_Ueberlastungsphaenome_2015.pdf). (Vortrag zum Fachtag der Hans-Wendt-Stiftung).
- Rohrauer, K. (2018). *Wir sind Sozialarbeiterinnen, Therapeutinnen, Sekretäre, Vorbilder, Erziehende, Feinde und Freunde: Politik - Recherche - Analyse* [Ein Blog von Sebastian Reinfeldt und Christoph Ulbrich]. <https://www.semiosis.at/2018/05/14/wir-sind-sozialarbeiterinnen-therapeutinnen-sekretaere-vorbilder-erziehende-feinde-und-freunde/>.
- Schammann, H. & Gluns, D. (2021). *Migrationspolitik* (1. Aufl.). *Studienkurs Politikwissenschaft*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1892726>.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33–46). Ferdinand Schöningh.
- Schramm, K. (2016). Gestaltung des Designs. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 376–381). Narr Francke Attempto Verlag.
- Schweiger, H., Hägi, S. & Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2015.52.03>.
- Siebert, G. & Pollheimer-Pühringer, M. (2020). *Flucht und Trauma im Kontext Schule: Handbuch für Pädagog\*innen*. <https://www.unhcr.org/dach/at/services/publikationen/bildungs-und-trainingsmaterial/flucht-und-trauma-im-kontext-schule>.
- SOS Mitmenschen. (2020). *Zugang zu Deutschkursen für Asylsuchende – Ein Bundesländervergleich: Recherche von SOS Mitmensch für den Zeitraum Oktober bis Dezember 2019*. [https://www2.sosmitmensch.at/dl/muLpJKJKOMIJqx4KJK/SOS\\_Mitmensch\\_Deutschkurse\\_fuer\\_Asylsuchende\\_Jan2020\\_Final.pdf](https://www2.sosmitmensch.at/dl/muLpJKJKOMIJqx4KJK/SOS_Mitmensch_Deutschkurse_fuer_Asylsuchende_Jan2020_Final.pdf)
- Sprung, A. (2021). Erwachsenenbildung in bewegten Zeiten: Spannungsfelder einer "gerechten Bildung" im Kontext von Flucht und Migration. In R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Springer eBook Collection: Band 36. Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 153–173). Springer VS.
- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung: Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Interkulturelle Bildungsforschung: Band 19*. Waxmann. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8309-2496-8>.
- Statistik Austria. (2021). *Migration & Integration: Zahlen, Daten, Indikatoren 2021*. Statistisches Jahrbuch.

- Witte, A. & Harden, T. (Hrsg.). (2011). *Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations*. Peter Lang. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1056072>.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2021). *Das problemzentrierte Interview*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/uetq8>
- Wohlfarth, C. & Kolb, H. (2016). *Fünf Jahre Integrationspolitik in Österreich*. SVR GmbH.
- Wurm, G. M. (2021). Kulturreflexivität und Fremdheitserfahrung. Zur Bedeutung eines Auslandspraktikums für (zukünftige) DaF/DaZ-Lehrende. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37(1), 76–91. <https://doi.org/10.14220/odaf.2021.37.1.76>.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arbeitslosenquote 2019 und 2020 (Statistik Austria 2021, S. 55).....	22
Abbildung 2: Erwerbstätigenquote 2019 und 2020 (Statistik Austria 2021, S. 55).....	23
Abbildung 3: Interviewteilnehmende.....	66

# Anhang

## Anhang 1: Einverständniserklärung



### Einverständniserklärung

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bitte Sie um Ihre Einwilligung, an der Studie „**Außerunterrichtliche Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen für Erwachsene**“ teilzunehmen. Ziel der Studie ist es, **die Anforderungen bzw. die subjektiven Herausforderungen für Lehrende beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen für Erwachsene** zu untersuchen. Demzufolge stehen nicht einzelne, konkrete Herausforderungen bei der Arbeit als Deutschtrainer\*in im Zentrum der Untersuchung, sondern die Studie soll die **subjektiven Sichtweisen der Lehrenden** in Bezug auf außerunterrichtlichen Herausforderungen beim Unterrichten dieser Zielgruppe darlegen und davon ausgehend auch Forderungen **an Bildungsinstitutionen, Arbeitgeber\*innen und andere Institutionen** ermitteln.

Dafür möchte ich folgende (personenbezogenen) Daten erheben:

- Ein Interview, das entweder digital, in der Sprachschule oder an einem vereinbarten Ort stattfindet und aufgezeichnet wird (Audioaufzeichnung)
- Daten zu Ihrer Person im Rahmen des Interviews (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Erstsprache, Dienstjahre etc.).

Bevor die Daten für Auswertungen zugänglich gemacht werden, werden sie wie folgt bearbeitet:

- Alle personenbezogenen Daten werden pseudonymisiert, das heißt sie werden unkenntlich gemacht, indem an Stelle der Daten etwa Codes verwendet werden.
- Für eine etwaige Veröffentlichung werden in den Audioaufzeichnungen Stellen, an denen Personennamen und andere Angaben, die eine direkte Identifikation einer Person ermöglichen würden, zu hören sind, maskiert. Das heißt, dass die betreffenden Stellen in der Tonspur veräuscht werden. Die Stimme bleibt erkennbar.
- In der Verschriftung (Transkription) der Daten wird an Stelle von Personennamen und anderen Angaben, die eine direkte Identifikation einer Person ermöglichen würden, ein Pseudonym (z.B. ein Code) verwendet.

Die Aufzeichnungen und Transkripte werden zusammen mit den soziodemographischen Daten **sicher und aktuellen Standards entsprechend gespeichert**. Sie dürfen ausschließlich zu Zwecken der **wissenschaftlichen Forschung und Lehre** verwendet und nicht an Dritte zu anderen Zwecken weitergegeben werden. In folgenden Kontexten dürfen sie verwendet werden:

- als Datenbasis für Forschungsprojekte,
- für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses z.B. bei Lehrveranstaltungen,
- als Anschauungsmaterial auf wissenschaftlichen Veranstaltungen,
- in wissenschaftlichen Publikationen.

Ihre Einwilligung ist freiwillig, es entstehen Ihnen keine Nachteile, wenn Sie nicht einwilligen. Die Einwilligung kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft schriftlich bei der Studienleiterin widerrufen werden. Sollten Sie zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung Ihrer Daten wünschen, können Sie dies schriftlich ohne Angabe von Gründen bis einen Monat nach Studienende bei der Studienleiterin veranlassen. Sie haben das Recht, die Verwendung der Daten einzuschränken. Sie haben auch das Recht, gegen die Verarbeitung sowie die Datenübertragbarkeit zu widerrufen. Bei grundsätzlichen juristi-

schen Fragen betreffend die DSGVO/FOG können Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik LL.M. (dsba@univie.ac.at), wenden. Sie haben außerdem das Recht, sich bei der Datenschutzbehörde zu beschweren (www.dsb.gv.at).

**Ich habe die Informationen über das Forschungsvorhaben gelesen und bin mit der vorgesehenen Verarbeitung meiner Daten einverstanden.**

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift

.....

Name (in Blockschrift)

## Anhang 2 : Postskripte zu den Interviews

### Postskript zur Interviewerhebung

im Rahmen der Studie "Herausforderungen für Deutschlehrende in geförderten Deutschkursen"

Interview-Nr.: 1	Ort: Wien	Datum: 25.08.2022	Dauer: 47:19 min.
Interviewte/-r: IP1	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	leicht nervös/ unsicher am Anfang, hat sich mit der Zeit gelöst, nicht auf alle Fragen im Detail eingegangen bzw. keine Rückfragen gestellt bei nicht so detaillierten Antworten, insgesamt aber okay		
Situative Aspekte des Interviews:	Im Kursraum des*r Befragten, angenehme Atmosphäre, keinerlei Störfaktoren		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Gespräch über die Arbeit, ehemaliger Teilnehmer kommt in den Raum und bedankt sich für den Kurs, Erläuterung: Datenschutz, Ablauf d. Interviews/Aufnahme, Thema ( Betonung: die subjektive Sichtweise darlegen, kein richtig oder falsch)		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Dank, positives Feedback und Interesse seitens des*r Befragten, Gespräch über das Thema der Arbeit: Interviewpartner*in ergänzt noch zu den Aufgaben: Erklären kultureller Unterschiede in Bezug auf sexuelle Orientierung, Bräuche, Mülltrennung usw., das Vermitteln von Allgemeinwissen (z.B. Geografie), die Wertevermittlung (die ÖIF-Prüfung enthält auch einen Werteteil, deswegen muss man österreichische Gesetze und Werte vermitteln)		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	freundlich, sehr häufiges Lachen, aber auch sorgenvolle Gesichtsausdrücke, sehr viel Mimik, Gestik		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Probleme und Schwierigkeiten im Umgang mit den Teilnehmenden (Erzählen sehr vieler, persönlicher Erfahrungen und emotionaler Erlebnisse)		
Spontane thematische Auffälligkeiten	individuelle Geschichten der Teilnehmenden, Kündigungsangst		
Interpretationsideen:	Persönliche Belastung durch die Erzählung, Druck und Unsicherheit in Bezug auf das Behalten des Jobs		

Interview-Nr.: 2	Ort: Wien	Datum: 01.09.2022	Dauer: 45:06 min.
Interviewe/-r: IP2	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Sicherer als beim 1. Interview, mehr Rückfragen gestellt, nicht im Detail und immer auf die Hilfe durch den Kursträger eingegangen		
Situative Aspekte des Interviews:	Im Kursraum des*r Befragten, sehr viele Störfaktoren (Teilnehmende kommen rein, sitzen im Kursraum), trotzdem sehr hohes Interesse und Bereitschaft des*r Interviewten		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Gespräch über die Arbeit, Erläuterung: Datenschutz, Ablauf d. Interviews/Aufnahme, Thema ( Betonung: die subjektive Sichtweise darlegen, kein richtig oder falsch)		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Über das Thema der Studie und allgemein über die Arbeit gesprochen, Dank, positives Feedback und Interesse seitens des*r Befragten		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	Freundlich, sehr häufiges Lachen, engagierte, begeisterte Erzählungen mit sehr viel Mimik, Gestik Hintergrundgeräusche (Fenster offen, Straßenlärm, Autos) haben nicht gestört		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Konfliktlösungsstrategien, Konfliktvermeidung		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Sehr positive Berichte über den Umgang mit den Teilnehmenden und die Hilfe des Kursträgers		
Interpretationsideen:	Positive Erfahrungen , Alter vielleicht ein Faktor		



Interview-Nr.: 3	Ort: Wien	Datum: 01.09.2022	Dauer: 47:19 min.
Interviewte/-r: IP3	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Sehr sichere Interviewführung, alle Fragen im Detail beantwortet, Problemzentrierung erreicht, Rückfragen/Verständnisfragen sinnvoll eingebaut		
Situative Aspekte des Interviews:	In einem Kursraum des Sprachinstituts, in dem die/der Befragte tätig ist, keinerlei Störfaktoren, angenehme Atmosphäre		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Gespräch über die Arbeit, Erläuterung: Datenschutz, Ablauf d. Interviews/Aufnahme, Thema ( Betonung: die subjektive Sichtweise darlegen, kein richtig oder falsch)		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Gespräch über das Thema der Studie und allgemein über die Arbeit, Dank, positives Feedback und Interesse seitens des*r Befragten am Ausgang der Untersuchung, es wird vereinbart die Arbeit zukommen zu lassen.		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	Freundlich, lachen, sehr ruhige Erzählungen mit sehr viel Mimik, aber keine große emotionale Mimik/Gestik		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Herausforderungen sehr betont, kritisch: mangelnde Unterstützung/Qualifikation und Bezahlung		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Sehr reflektiertes Schildern, Interviewpartner*in hat sich mit der Thematik bereits auseinandergesetzt, AMS-Vorgaben beschrieben und äußerst negative Äußerung in Bezug auf die Unterstützung (BBE)		
Interpretationsideen:	Langjährige Erfahrung (auch auf anderen Ebenen), Austausch mit Betroffenen, kritische Auseinandersetzung mit der Thematik		

Interview-Nr.: 4	Ort: Wien	Datum: 06.09.2022	Dauer: 59:23 min.
Interviewte/-r: IP4	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Sehr sichere Interviewführung, jedoch durch die langen Ausführungen und persönlichen Erfahrungsberichten schwierig Problemzentrierung zu wahren		
Situative Aspekte des Interviews:	Im Kursraum des*r Befragten, Teilnehmende sind anwesend und erledigen still Aufgaben, was dazu führte, dass ihre Anwesenheit im Interviewverlauf ausgeblendet wurde (sehr offene, ehrliche Ausführungen, die auch viel Kritik enthielten)		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Gespräch über die Arbeit, Erläuterung: Datenschutz, Ablauf d. Interviews/Aufnahme, Thema ( Betonung: die subjektive Sichtweise darlegen, kein richtig oder falsch)		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Es bleibt nicht viel Zeit (Unterricht geht weiter), Dank, Positives Feedback und Interesse seitens des*r Befragten am Ausgang der Untersuchung, es wird vereinbart die Arbeit zukommen zu lassen.		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	Anfangs sehr leises Sprechen, dann normal (wahrscheinlich aufgrund situativer Aspekte), freundlich, sehr viel Lachen, sehr ruhige Erzählungen, keine große emotionale Mimik/Gestik		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Wichtigkeit der Gruppendynamik, Gruppenzusammenhalt im Deutschkurs und diesbezügliche Strategien, Einfluss des Hintergrundes der Teilnehmenden auf die Kurse		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Interviewpartner*in erzählt sehr viel vom Unterricht an sich und reflektiert in diesem Zusammenhang auch das Format und die Sinnhaftigkeit der Inhalte des aktuellen Deutschkursprogrammes vom AMS für die Zielgruppe, spricht sich für einer höheren Verzahnung des Deutschlernens und Arbeitens aus		
Interpretationsideen:	Langjährige Erfahrung (auch in anderen Kursformaten)		

Interview-Nr.: 5	Ort: Wien	Datum: 29.09.2022	Dauer: 30:18 min.
Interviewte/-r: IP5	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Angenehme Situation, Interviewpartner*in hatte nicht so viel Zeit, eher dialogische Interviewführung, trotz des Versuches durch Rückfragen narrative Sequenzen einzuleiten, trotzdem die Hauptfragen alle besprochen, vielleicht nicht sehr detailliert		
Situative Aspekte des Interviews:	In einem Kursraum des Sprachinstitutes, keine Störfaktoren,		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Gespräch über die Arbeit, Erläuterung: Datenschutz, Ablauf d. Interviews/Aufnahme, Thema ( Betonung: die subjektive Sichtweise darlegen, kein richtig oder falsch)		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Kurz nach Ende des Interviews wird die Aufnahme nach Rücksprache erneut gestartet, da im weiteren Gespräch noch für das Forschungsinteresse wichtige Informationen geliefert wurden, Dank, positives Feedback und Interesse seitens des*r Befragten am Ausgang der Untersuchung, es wird vereinbart die Arbeit zukommen zu lassen.		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	freundlich, sehr ruhige Erzählungen, aber mit viel emotionaler Mimik/Gestik		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Konflikte und Herausforderungen/ Probleme im Umgang mit den Teilnehmenden		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Sehr negativ in Bezug auf die Zielgruppe (Teilnehmende in ÖIF-Deutschkursen)		
Interpretationsideen:	Langjährige Erfahrung (auch in anderen Kursformaten/ mit anderen Zielgruppen) und viele negative Erfahrungen mit der Zielgruppe (ÖIF-Teilnehmende)		

Interview-Nr.: 6	Ort: Wien	Datum: 11.10.2022	Dauer: 19:56 min.
Interviewte/-r: IP6	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Interviewpartner*in hatte nicht so viel Zeit, eher dialogische Interviewführung und knappe Antworten, trotz des Versuches durch Rückfragen narrative Sequenzen einzuleiten, trotzdem Hauptfragen alle besprochen, vielleicht nicht sehr detailliert, Interviewende wollte Zeitdruck des*r Interviewpartner*in berücksichtigen, deshalb eher gestresst		
Situative Aspekte des Interviews:	In einem Kursraum des Sprachinstitutes, keine Störfaktoren		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Gespräch über die Arbeit, Erläuterung: Datenschutz, Ablauf d. Interviews/Aufnahme, Thema ( Betonung: die subjektive Sichtweise darlegen, kein richtig oder falsch)		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Nicht sehr viel Zeit, Dank, Interesse seitens des*r Befragten am Ausgang der Untersuchung		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	freundlich, sehr ruhige Erzählungen, keine übersteigerte Mimik/Gestik		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Probleme im Umgang mit den Teilnehmenden, Verhältnis: Anforderungen und Entlohnung, Forderungen		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Mangelnde finanzielle Wertschätzung wirkt sich negativ auf die Qualität und das Engagement von Deutschlehrenden aus		
Interpretationsideen:	Langjährige Erfahrung, Wunsch nach besseren Arbeitsbedingungen		

Die Vorlage für die Postskripte wurde an der Universität Duisburg im Rahmen des Forschungsprojektes ProBE erstellt. Um die Anonymität der Teilnehmenden zu wahren, werden die Angaben zu Geschlecht, Alter und Nationalität hier nicht angeführt.

## Anhang 3: Interviewleitfaden

### Interviewleitfaden (die Unterpunkte stellen eventuelle Nachfragen dar)

- Einstiegsfrage: Könnten Sie mir Ihre Arbeit als Deutschtrainer\*in kurz beschreiben?
  - Welche Aufgaben gehören zu Ihrer Tätigkeit?
  - Wer sind Ihre Teilnehmer\*innen? ÖIF, AMS?
  
- Was sind die Anforderungen an Ihren Beruf als Deutschtrainer\*in geförderten Deutschkursen? Ergeben sich in Bezug auf die Anforderungen manchmal Schwierigkeiten?
  - Welche Qualifikationen haben Sie bzw. müssen Sie haben? (Trainer\*In in ÖIF/AMS-Kursen)? Haben Sie sich für die Arbeit durch die Ausbildung ausreichend qualifiziert gefühlt?
  - Welche Kompetenzen muss ein/e Deutschtrainer\*in Ihrer Meinung nach haben?
  - Ergeben sich bezüglich der Anforderungen bestimmte Schwierigkeiten?
  - Wie stehen Sie zum Thema Weiterbildung?
  
- Sie nehmen als Deutschtrainer\*in in geförderten Deutschkursen mitunter neben der Lehrerrolle auch verschiedene andere Rollen (Sozialpädagog\*innen, Psycholog\*innen, Vertrauensperson, Konfliktmanager\*innen) ein. Sehen Sie sich in Ihrer Arbeit mit persönlichen Rollenkonflikten konfrontiert? Wenn ja, wann?
  - Was erwarten Sie von sich selbst? Welche Aufgaben gehören Ihrer Meinung nach zu der Rolle Deutschtrainer\*in in gef. Deutschkursen?
  - Welche Erwartungen haben die TN an Ihre Rolle als Deutschtrainer\*in? Ergeben sich daraus Rollenkonflikte? Warum? Wie bewältigen Sie diese?
  - Welche Erwartungen haben die Kursträger an Ihre Rolle als Deutschtrainer\*in? Ergeben sich daraus Rollenkonflikte? Warum? Wie bewältigen Sie diese?
  - Welche Rolle spielt die Entlohnung im Zusammenhang mit den Rollenkonflikten?
  - Was hilft Ihnen bei der Bewältigung von Rollenkonflikten? Inwiefern unterstützt der Kursträger oder andere Ansprechpartner\*innen Sie beim Lösen dieser Rollenkonflikte? Bzw. was würde Ihnen helfen?
  
- Inwiefern spielt in Ihrem Beruf auch der Hintergrund bzw. die Lebensgeschichte der Teilnehmenden eine Rolle? Wie wirkt sich diese auf Sie und den Unterricht aus?
  - Erzählen die Teilnehmenden von ihren Erfahrungen? (Krieg? Flucht?)
  - Wie gehen Sie mit solchen Erzählungen um? Haben Sie Strategien?
  - Sehen Sie es persönlich als Herausforderung mit den Erzählungen der Teilnehmenden umzugehen?
  - Erfahren Sie diesbezüglich Unterstützung durch den Kursträger oder andere Ansprechpartner\*innen?
  
- Haben Sie in ihrem Beruf Schwierigkeiten und Probleme im Umgang mit den Teilnehmenden erlebt? Wenn ja, welche? Und warum?
  - Gab es unterschiedliche Erwartungen an den Unterricht/Lerntempi, welche zu Spannungen führen?
  - Welche Gründe führen zu Problemen und Konflikten?
  - Gab es Konflikte unter den Teilnehmenden bzw. auch zwischen Ihnen und den Teilnehmenden? Wenn ja, welche? Und warum?
  - Wie reagieren Sie auf diese Konflikte?

- Erfahren Sie diesbezüglich Unterstützung durch den Kursträger oder andere Ansprechpartner\*innen?
- Wenn Sie nun an Ihren Beruf denken, was würden Sie persönlich als die größten Herausforderungen beim Unterrichten in geförderten Deutschkursen bezeichnen und warum?
  - Glauben Sie, dass die Herausforderungen bei einer anderen Zielgruppe andere sein würden?
  - Wie wirken sich diese Herausforderungen auf den Unterricht und auf Sie persönlich aus?
  - Inwiefern erfahren Sie Unterstützung vom Kursträger\*in oder anderen beteiligten bei der Bewältigung dieser Herausforderungen?

### **Persönliche Informationen**

- Können Sie ein paar persönliche Angaben zu Ihrer Person machen? Alter? Ausbildung?
- Können Sie mir Ihren beruflichen Werdegang beschreiben?
- Wie lange arbeiten Sie bereits als Deutschtrainer\*in? Wo haben Sie bereits gearbeitet?
- Warum arbeiten Sie als Deutschtrainer\*in? Was hat sie dazu motiviert?

## Anhang 4: Codierleitfaden

Analysekategorie	Beschreibung	Beispiele
Anforderungen, notwendige Kompetenzen und Aufgaben	Unter diese Kategorie fallen alle Daten in Bezug auf die Aufgaben als Lehrende und notwendigen Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzen für den Beruf als Lehrkraft in geförderten Deutschkursen, wobei bei letzterem auf die persönliche Einschätzung wertgelegt wird.	[...] Ich bin in einem AMS-Projekt, d.h. meine Tätigkeit ist es im Moment, laut Projektbeschreibung, die Menschen auf eine Prüfung vorzubereiten, die Teilnehmenden fit für den Arbeitsmarkt zu machen und mit ihnen einmal pro Woche im Computerraum ihre digitalen skills zu, ja, trainieren. Genau. (I3: 2)
Rollenverständnis, Rollenkonflikte und Rollenerwartungen	Unter diese Kategorie fallen alle Daten in Bezug auf die Rollen, welche Lehrende übernehmen (müssen) und inwiefern dadurch auch Herausforderungen und persönliche Konflikte entstehen. Zudem wird hier auch festgehalten, was sich Teilnehmende und auch Kursinstitute von Trainer*innen erwarten.	IP4: Ja (...) Klagemauer, Sozialberatung (...) Therapeut*in, Schwester/Bruder (lacht), also alle Lebensrollen, die es gab, natürlich [...] (I4: 26)
Konflikte im Kurs: Ursachen und Konfliktlösungsstrategien	Unter diese Kategorie fallen alle Daten in Bezug auf die Konflikte im Kurs sowie Konfliktursachen im Kurs und diesbezüglicher Strategien zur Bewältigung bzw. Konsequenzen. Hierbei sind sowohl Probleme und Konflikte unter den Teilnehmenden, als auch zwischen Lehrenden und Teilnehmenden gemeint.	IP4: Nach Möglichkeit, in dem ich sie zuerst einzeln herausnehme und in Gesprächen unter vier Augen mit beiden Konfliktparteien versuche einmal auf den Zahn zu fühlen, worum es eigentlich wirklich geht. Dann eben unter 6 Augen, also bis jetzt hat es immer funktioniert, es gab aber sicher Konflikte, wo das zu gefährlich ist, dass beide Konfliktparteien dann auch an einen Tisch kommen [...] (I4: 20)
Fluchterfahrungen und Traumata im Kurs	Unter diese Kategorie fallen alle Daten in Bezug auf den Umgang mit Trauma und Fluchterzählungen im Kurs und diesbezüglicher Erfahrungen bzw. Auswirkungen	[...] Also, ja, da wäre ich für Vortragsreihen für Trainer*innen im Umgang mit und Aushalten von Traumata, ich glaube auch, das Aushalten von Traumata und Belastungsstörungen ein schwieriger ist und mein Weg ist halt: Wir klammern das aus und versuchen dem halt so wenig, wie möglich Raum zu geben. Ob das richtig, für die Psychohygiene meiner Teilnehmenden ist, weiß ich nicht. Für mich ist es der einzige, der funktioniert ohne selbst dann auszubrennen (I3: 52)
Kulturwahrnehmungen und kulturelle Schwierigkeiten	Unter diese Kategorie fallen alle Daten in Bezug auf Kulturwahrnehmungen seitens der Teilnehmenden, kulturelle und kulturbezogene Konflikte/Probleme unter den Teilnehmenden aber auch zwischen Teilnehmenden und	IP3: Konflikte zwischen den Teilnehmenden sind in der Regel, denke ich, kulturell bedingt. Person A, keine Ahnung, hat es nicht so mit Moslems, Person B hat es nicht so mit Roma und Sinti, Person C kommt aus Pa-

	Lehrenden und diesbezügliche Herausforderungen	lästina und hat jetzt einen orthodoxen Juden im Deutschkurs, also so ganz klassisch. [...] (I3: 28)
Wünsche und Forderungen der Lehrenden	Unter diese Kategorie fallen alle Daten in Bezug auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lehrenden, um die Arbeitsbedingungen und die Qualität sowie auch den kompetenten Umgang mit den genannten Herausforderungen zu verbessern	IP1: Ja, also wenn wir so eine BBE, eine Beratung hätten, das wäre toll, okay, ja. (I1: 85)
<b>Zielgruppenspezifika</b> <sup>18</sup>	Unter diese Kategorie fallen alle Daten in Bezug auf die genannten Zielgruppen und diesbezüglicher Herausforderungen bzw. auch Unterschiede in den Herausforderungen bei unterschiedlichen Zielgruppen geförderter Deutschkurse	(...) Für mich herausfordernd (...) mit Leuten zu arbeiten, die nie in einer Schule waren, die kein Metawissen haben, die keine Arbeitstechniken haben, die auch nicht die Zielsprache erlernen möchten, es ihnen immer Recht zu machen, es ihnen immer häppchenweise zu präsentieren [...] (I5: 66)
Persönliche Informationen	Unter diese Kategorie fallen alle Daten in Bezug auf die demographischen Informationen der Interviewteilnehmenden, also ihres Geschlechtes, Alters, Ausbildung, Berufserfahrungen sowie anderer Informationen, die die Persönlichkeit der Teilnehmenden betreffen	IP5: Weiterbildungen immer wieder als Prüferin, also auf dem aktuellen Stand zu bleiben, also ÖSD, ÖIF, weil ich dachte es ist wichtig für meine Arbeit (I5:10)

<sup>18</sup> Diese Kategorie wurde induktiv im Zuge der Analyse hinzugefügt



# Anhang 5: Codierte Interviewtranskripte

## Interview 1

	1	[0:00:00.0] I: Also die erste Frage ist, ob du mir deine Arbeit als Deutschtrainer*in kurz beschreiben kannst? Also was du alles machen musst als Deutschtrainer*in? Also was gehört dazu und wer sind deine Teilnehmer*innen? Einfach ein bisschen über deine Arbeit sprechen, was du so machst?
Rollenverständnis, Rollenerwartungen, Aufgaben, Anforderungen, Q	2	IP1: [0:00:24.9] Okay, das kann ich so pauschal nicht sagen, weil ich verschiedene Kursniveaus habe, also von Alpha bis B1, ja. Und (...) es gibt auch natürlich auch administrative Arbeit dabei und das nimmt mir die Energie weg, ja und (...) ja, ich versuche den Leuten Deutsch zu vermitteln, meistens auf spielerische Weise, und wenn ich sehe, z.B. Schreiben, Lesen geht nicht, dann schaue ich, dass die Leute wenigstens sprechen können, ja. Und das Sprechen ist am Wichtigsten, weil ohne Sprechen würden sie keine Arbeit finden und sich auch nicht zurecht finden, ja (...)
	3	I: [0:01:12.1] Die Zielgruppe sind bei dir jetzt?
Zielgruppenspezifika	4	IP1: [0:01:14.4] Die Zielgruppe sind bei mir jetzt Leute, also sie sind Flüchtlinge, subsidiär Schutzberechtigte oder ja (...) das ist die Zielgruppe.
	5	I: [0:01:28.2] Mhm, genau. Also, das ist dann ÖIF oder?
Zielgruppenspezifika	6	[0:01:31.4] IP1: Ja, meistens Leute aus Syrien, aus Afghanistan, aus Kachachstan (...) ja, ich glaube nur aus diesen Ländern habe ich bis jetzt (...)
Zielgruppenspezifika	7	I: [0:01:41.0] Hast du fürs AMS auch gearbeitet?
Zielgruppenspezifika	8	IP1: [0:01:43.7] Ja, habe ich vorher, ich glaube 6 Jahre war ich beim AMS und jetzt bin ich beim ÖIF und das ist ganz unterschiedlich, weil (...) ja, also die Zielgruppe, das ist ganz anders, weil beim AMS waren die Gruppen gemischt, ja und da hab ich oft Gruppen, da sitzen nur Syrer*innen oder Iraker*innen und die unterhalten sich nur auch Arabisch und das ist dann anders (...) und das ist so ein Defizit, weil die Leute im AMS-Kurs freunden sich an und versuchen in der Pause oder so Deutsch zu sprechen. Hier haben sie nicht die Motivation, sie unterhalten sich die ganze Zeit nur auf Arabisch und, wenn ich sie ermahne, sagen sie: ‚Wir müssen nur helfen‘, und verstehen das nicht, dass sie nicht helfen, sondern, dass sie dem anderen eigentlich damit schaden, ja. Man sieht auch nicht so große Fortschritte, weil die Gruppen halt so homogen sind.
Kulturwahrnehmungen u ..Motivation und Wertsch	9	I: [0:02:40.4] Okay. Gut, äh, du hast davor gemeint, du hast so organisatorische Sachen auch zu machen, Was ist das genau? Was musst du da machen?
	10	IP1: [0:02:48.4] Mmh, okay, also ich trage die Arbeitszeit ein, also die Vorbereitung und Nachbereitung, okay (...) dann trage ich/ das nimmt aber nicht so viel Zeit in Anspruch (...) dann muss ich am Ende des Monats so eine, mh, Liste erstellen, also ich muss das auch im Computer erfassen und dann muss ich noch extra so Excel-Listen machen, okay.
Zielgruppenspezifika	11	I: [0:03:11.3] Aso, ja beim ÖIF, das kenn ich gar nicht, genau.
Aufgaben, Anforderungen, Q	12	IP1: [0:03:14.0] Ja, ja. Da muss ich noch einmal, die schaut ein bisschen anders aus. Das ist jetzt für mich neu und das ist auch ein bisschen kompliziert. Was mich aber freut ist, dass ich keine Lebensläufe schreiben muss. Okay, das entfällt, das ist ein Unterschied und auch die Ergebnisberichte (...) beim AMS habe ich sie da im Computer erfasst. Die erfasse ich jetzt/ da gibt es so ein Blatt und da muss ich nicht viel schreiben, einfach ankreuzen und schreiben, ob die Leute jetzt eine Prüfung machen oder ob sie keine Prüfung machen und warum, ja (...) und, was ich sagen wollte, es gibt viele/ wir haben auch keine geeigneten Lernunterlagen und ich muss oft also im Internet was suchen und oft muss ich/ (...) erstelle ich mir die Arbeitsblätter selber und das nimmt viel Zeit

<ul style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 5px;">Zielgruppenspezifika</li> <li style="margin-bottom: 5px;">Aufgaben, Anforderungen, Q</li> <li style="margin-bottom: 5px;">Rollenverständnis, Rollen</li> <li style="margin-bottom: 5px;">Aufgaben, Anforderung</li> <li style="margin-bottom: 5px;">Kulturwahrnehmungen u</li> <li style="margin-bottom: 5px;">Persönliche Informatione</li> <li style="margin-bottom: 5px;">Zielgruppenspezifika</li> <li style="margin-bottom: 5px;">Persönliche Informationen</li> <li style="margin-bottom: 5px;">Aufgaben, Anforderungen, Q</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 5px;">13</li> <li style="margin-bottom: 5px;">14</li> <li style="margin-bottom: 5px;">15</li> <li style="margin-bottom: 5px;">16</li> <li style="margin-bottom: 5px;">17</li> <li style="margin-bottom: 5px;">18</li> <li style="margin-bottom: 5px;">19</li> <li style="margin-bottom: 5px;">20</li> <li style="margin-bottom: 5px;">21</li> <li style="margin-bottom: 5px;">22</li> <li style="margin-bottom: 5px;">23</li> <li style="margin-bottom: 5px;">24</li> </ul>	<p>in Anspruch. Ich mach das gerne, ja, aber ich will da nicht lange/ viel Zeit in der Arbeit verbringen, ja, und das ist auch schade.</p> <p>I: [0:04:14.8] Also, eigentlich Zeit, die dann nicht bezahlt ist?</p> <p>IP1: [0:04:18.6] Ja, genau. Die bekomme ich nicht bezahlt und die Leute bekommen Bücher, mit denen sie nicht anfangen können, ja. Also auch in Alpha schreiben sie, aber zu Hause können sie nichts machen, weil sie nichts verstehen. Manchmal muss ich auch dreimal schauen und ich sage dann: ‚Was wollen die da überhaupt?‘ Ja (...) oder irgendwie erklären, damit sie verstehen (lacht), was sie da machen sollen bei den Aufgaben. Und, ja, es wäre besser, wenn da irgendwelche selbsterklärenden Übungen wären und ja (...) Gott sei Dank gibt es die/der (Name von Kolleg*in anonymisiert), die/der da viele Blätter erstellt hat. Ich habe am Anfang auch erstellt, aber jetzt habe ich gesagt: Nein, es ist genug, es geht nicht.</p> <p>I: [0:04:51.9] Vom Arbeitsaufwand?</p> <p>IP1: [0:04:53.2] Mhm,ja.</p> <p>I: [0:04:54.2] Beim ÖIF gibt es auch fixe Bücher für die Gruppen oder?</p> <p>IP1: [0:04:57.7] Ja, also, das sind die, die du beim AMS bekommst. Also, das sind die gleichen Bücher.</p> <p>I: [0:05:01.9] Aso, okay, dieselben Bücher, okay. Super. Genau. Die zweite Frage ist: Was sind die Anforderungen an deinen Beruf, also d.h. welche Qualifikationen oder (...) Kompetenzen muss man haben als Deutschtrainer*in (...) Also, welche Qualifikationen hast du?</p> <p>IP1: [0:05:20.8] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] okay. Das hat mir viel (...) gebracht, okay. Also, ich glaube, ich kann jetzt besser mit den Leuten kommunizieren. (...) also (...) ich verstehe die Zielgruppe schon besser, ich kann mich besser in ihre Situation hineinversetzen. Mhm, ich glaube/ oder, ich weiß nicht, oder es ist mit dem Alter, steigendem Alter (lacht), aber ich glaube, das hat mir auch viel gegeben, weil ich jetzt mehr verstehe, dass ich mich auf die Zielgruppe fokussieren kann und dass ich das (...), was sie hören wollen oder ja (...)</p> <p>I: [0:05:59.4] Ja, also mehr eingehen auf die Zielgruppe?</p> <p>IP1: [0:06:01.9] Mhm, ja. Und dann hab [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] , ja.</p> <p>I: [0:06:08.1] Also auch [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] ?</p> <p>IP1: [0:06:11.2] Genau, ja. Also, ich wollte gar nicht den Master machen, weil ich gesehen habe, dass viele Kolleg*innen nicht einmal einen Titel oder ein Studium haben. Dass sie früher einmal, weiß nicht, eine Ausbildung beim AMS gemacht haben und dann genug Praxis oder genug Stunden vorweisen konnten. Aber die/der damalige Chef*in hat gesagt: ‚Mach, mach schnell den Master!‘ Und dann habe ich ihn schnell gemacht. Also, ja, da habe ich gearbeitet und nach der Arbeit habe ich noch den Master gemacht und das war sehr anstrengend, ja (...) weil ich Angst hatte, dass ich den Job verliere. Die Situation war anders, wir hatten nicht so viele Aufträge und wir hatten Angst. Und jetzt haben wir beide Projekte, jetzt muss ich mich nicht so fürchten, aber, dann habe ich mir gedacht, dass es schade ist, weil es nicht so gut bezahlt ist, und (...) Wozu habe ich studiert?, denk ich mir. Manche haben kein Studium oder so und sind trotzdem da. Ja, und die Jahre, die ich verloren habe, also, die ich im</p>
--	--	---

		Studium verloren habe, habe ich mir gedacht. Da hätte ich schon Jahre gehabt, da hätte ich schon arbeiten können und dann könnten sie mir mehr anrechnen, ja (...)
		25 I: [0:07:16.4] Mhm, ist das eigentlich, also, sind die Anforderungen beim ÖIF anders als bei AMS-Kursen? Oder, weißt du das?
Aufgaben, Anforderungen, Q		26 IP1: [0:07:21.3] Mmh, nein, also, ich glaube, das sind die gleichen Anforderungen, aber man muss sich zertifizieren lassen und (...) soviel ich weiß, gibt es bestimmte Studienrichtungen, die du haben musst, ja. Aber, ich glaube, diese Latte wird immer niedriger, also, dass du nicht mal einen Uniabschluss haben musst, also, wenn du genug Jahre vorweisen kannst, ja. Dann kannst du das machen und Leumundszeugnis musst du haben (lacht) also, einen Auszug aus dem Strafregister, ich glaub das müssen die im AMS nicht haben.
Persönliche Informationen		27 I: [0:07:54.1] Genau, beim AMS nicht (lachen) (...). Sehr gut, bist du eigentlich auch Prüfer*innen -zertifiziert?
		28 IP1: [0:08:00.5] Ja, mhm.
		29 I: [0:08:01.7] Wie funktioniert diese Ausbildung? Also, äh, die Prüfer*innenzertifizierung?
		30 IP1: [0:08:06.4] Ja, mhm. Ich habe mich, äh (...) online angemeldet, weil es werden uns immer Angebote geschickt, also per Mail, ja und dann habe ich gedacht: Okay, ich will mir das anschauen, weil mir ist wichtig, wie die Prüfung abläuft, ja. Die A1, also, (...) das A1-Niveau, die machen im ÖIF keine Prüfung, also keine richtige Prüfung, die machen nur bei mir schriftlich. Die mache ich auch nicht selber, weil sie immer schummeln wollen, ja. Da hole ich immer die/ den Kolleg*in und die ist ganz streng und die schaut dann (...)
Aufgaben, Anforderungen, Qualif		31 I: [0:08:40.0] Aber das ist dann keine offizielle Prüfung?
		32 IP1: [0:08:41.7] Nein, das ist keine offizielle Prüfung, ja und dann ab A2/, also viele Leute bestehen die Prüfung nicht und ich wollte mir das anschauen, also, wie das abläuft und was, ja (...)
		33 I: [0:08:53.6] Was die Anforderungen sind an die Prüfung?
		34 IP1: [0:08:55.5] Genau, was die Anforderungen sind, aber es war leider nicht das, was ich mir erwartet habe, weil wir wissen nicht, wie sie die E-Mail korrigieren und so (...) mhm, ich weiß nur, was mündlich, äh, was da berücksichtigt wird, aber schriftlich weiß ich nicht.
		35 I: [0:09:12.0] Mhm, okay. Ähm (...) dann wollte ich dich noch fragen, was das Wichtigste ist, das man als Deutschtrainer*in können muss? Also, neben dem Unterrichten, welche Kompetenzen muss man haben, damit man ein*e gute*r Deutschtrainer*in ist? Für dich? Also, persönlich deine Meinung?
Aufgaben, Anforderungen, Q		36 IP1: [0:09:29.3] Okay, mmh, ja. Empathie, starke Nerven und sich nicht aus der Ruhe bringen lassen, ja. Das ist das wichtigste, ja, weil mir ist wichtig, dass ich eine gute Atmosphäre schaffe. Ja, das ist das wichtigste. Das mach ich gleich am ersten Kurstag. Nach diesem Begehren stellen sich die Teilnehmer vor und dann schaue ich, welche Hobbys sie haben und wer Kinder hat. Und die anderen hören schon mit und wissen: Aha, wir sind in der gleichen Situation oder wir kommen aus der gleichen Stadt, ja. Und ich schaue auch, dass sie sich schon ein bisschen anfreunden und dann geht das leichter, okay. Und ich beobachte, wo es nicht passt, wo es kracht (lacht). Dass ich die Leute dann umsetzen muss. Okay und dann, ja (...).
Konflikte im Kurs: Ursachen u		

3/12

Aufgaben, Anforderungen, Qualif	37	I: [0:10:12.5] Okay, mhm. Also, das Deutschvermitteln ist nicht die wichtigste Kompetenz in diesem Setting?
	38	IP1: [0:10:18.4] Mhhh (...) nein, nein.
Wünsche der Lehrenden Aufgaben, Anforderungen, Q	39	I: [0:10:22.5] Okay (...) Wie stehst du zum Thema Weiterbildung? Findest du das wichtig? Oder sollte es mehr Weiterbildung für Deutschtrainer*innen geben?
	40	IP1: [0:10:33.5] Ich würde mich sehr gerne weiterbilden, aber während der Arbeitszeit, das wäre (...) mhm.
	41	I: [0:10:38.7] Welche Richtungen würdest du gern machen als Aus-oder Weiterbildung? Oder was findest du sinnvoll für/?
	42	IP1: [0:10:48.0] Mhm, mhh. Ich habe [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] gemacht, aber das war leider, äh, online, also über diese moodle-Plattform und ja (...) Es wäre mir lieber/ aber, ja, es war Corona-bedingt, ja (...) Ja, Alpha. Und es war wichtig, dass wir wissen, welche Methoden es gibt. Welche Methoden, okay, und welche Lernunterlagen. Oder, wie man Lernunterlagen erstellt und so (...) und das, glaub ich, ist mir wichtig.
Kulturwahrnehmungen und k	43	I: [0:11:27.7] Genau, dann kommen wir zur nächsten Frage (...) In den Deutschkursen nimmst du mitunter verschiedene Rollen ein. Du hast ja auch gesagt, dass das Deutschunterrichten jetzt nicht das Wichtigste ist, sondern andere Sachen. Du hast auch davor erwähnt, dass du viel Empathie brauchst und viel Geduld und Nerven
	44	IP1: [0:11:45.8] Kulturkompetenz auch, ja.
Rollenverständnis, Rollenerw	45	I: [0:11:47.4] Mhm, Und (...) ähm, welche, also, was denkst du, welche Rollen nimmst du persönlich ein als Deutschlehrer*in? Was musst du übernehmen, was jetzt nicht dem Unterrichten/, was jetzt außerhalb vom Unterrichten liegt? Also, welche Rolle musst du da einnehmen?
	46	IP1: [0:12:04.6] Ja, also das ist schwierig, weil die Leute viele Probleme haben, d.h./ und die haben keine Unterstützung durch diese BBe, ja. Das heißt, oft muss ich auch Probleme lösen (...) fast tagtäglich. Sie kommen mit den Papieren, die sie nicht verstehen, dann mach ich das, was nicht zu meinem Job gehört, wenn sie mir leidtun/ dass ich sogar irgendwo anrufe oder für sie eine E-Mail schreibe. Aber ich versuche denen zu zeigen, wie man das macht, okay. Das heißt, nicht nur Deutsch unterrichten, sondern sich auch im Leben irgendwie zurechtzufinden mit den Formularen und wie sie die Sachen erledigen, damit sie selbstständig sind, ja. Viele wissen nicht, an wen sie sich wenden können. Also die, die noch frisch sind, gehen zu Interface, ja. Aber dann die, die länger schon da sind, bekommen keine Hilfe. Also manche haben auch nicht gewusst, dass sie zu Interface gehen können und dort eine Beratung bekommen. Ah, manchmal war das stressig, weil da war ein Afghane, der ist jeden Tag mit irgendwelchen, seinen Sachen gekommen (...) mit dem Vermieter Probleme, rotes Kreuz wollte Familienzusammenführung machen, das hat auch nicht geklappt, dann hat er da wieder geweint und dann wieder das (...) wieder so ein Papier, das er nicht versteht und fragt, was er machen soll (...) ua (...) also, ja, das war schon ein bisschen zu viel, weil ich habe gesagt: Das ist kein Deutschkurs, das ist nur sowie eine Caritas-Beratung, das ist nicht mein Job, ja und, je niedriger diese Stufen, desto mehr habe ich diese Beratungsarbeit, ja, okay. Manchmal können die anderen Teilnehmer*innen Tipps geben, aber manchmal ist es echt (unv.) Die fragen mich Sachen und ich sage: ‚Ich weiß es nicht. Ich bin Deutschtrainer*in, ich weiß es nicht‘. Also, rechtlich kenne ich mich

4/12

		nicht aus, okay, ich versuche zu helfen, aber das geht auch nicht, ja.
	47	I: [0:13:49.3] Mhm, was erwarten sich dann die Teilnehmer*innen von dir? Also erwarten sie deine Hilfe oder wie ist das?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	48	IP1: [0:13:56.2] Ja, denk ich schon, aber das ist so, also ich bin so ein Mensch, ich helfe gerne, aber ich habe oft gesehen, wenn du einmal hilfst, dann musst du quasi zehn mal helfen oder die ganze Zeit helfen, okay. Aber manche sind wieder schüchtern und trauen sich nicht, aber manche kommen ständig mit Sachen. Da war sogar eine, die wollte, dass ich die Hausaufgaben ihrer Tochter korrigiere. Ja, weil sie Probleme in der Schule hatte. Und sie kommen mit so Sachen, ja, wo du denkst, was hat das mit dem Deutschkurs zu tun, ja. Und das sind immer die gleichen Personen, ja, und so muss ich sie irgendwie stoppen. Ja, ich helfe (...) manchmal bin ich wirklich schon überfordert, weil die denken (...) ich hab nichts anderes zu tun, nur zu helfen. Ich HASSE es aber E-Mails zu schreiben und ich HASSE es irgendwo anzurufen und wenn ich das dann für die Teilnehmer mache, dann erledige ich meine Probleme nicht, okay. Dann erledige ich ihre Probleme und meine, ja, die mache ich dann morgen. Ja, alles verschiebe ich und meine erledige ich nicht, weil ich da schon ziemlich überfordert bin, ja.
	49	I: [0:14:58.5] Mhm, und wie löst du dann diesen Konflikt, dass du, ihnen schon irgendwie helfen möchtest, aber trotzdem/ damit du dann noch genug Zeit für dich selber hast? Was machst du dann?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	50	IP1: [0:15:07.7] Ahh, ich, leider, bin nicht immer gut gelaunt, also manchmal sage ich/ also, die sehen schon, dass ich ein bisschen gereizt bin, okay, dass ich/ Da sag ich schon, dass mir das schon zu viel ist und ‚Ich kann das nicht jeden Tag‘ und ‚Das ist nicht mein Job, verstehen Sie?‘ und ich habe eine zweite Gruppe, wenn 24 Personen immer zu mir kommen und dann gebe ich manchmal meine Handynummer her und dann schreiben mir Leute, die vor einem Jahr bei mir einen Deutschkurs gemacht haben, okay, das ist dann schon zu viel. Okay, und jetzt versuche ich ihnen nur noch meine E-Mail-Adresse zu geben, weil wir leider kein Firmenhandy haben und ich habe nur meine private Telefonnummer und nicht jede Gruppe bekommt meine Nummer (lacht). So wie bei dem Afghanen, da hat er gefragt: ‚Hast du keine Telefonnummer?‘ und ich habe gesagt: ‚Nein, E-Mail schreiben‘ oder so, ja.
	51	I: [0:15:54.7] Also, du versuchst dann so das abzugrenzen ein bisschen, damit dass nicht zu viel wird?
	52	IP1: [0:15:58.5] Ja, genau, weil, je mehr du gibst, desto mehr wird von dir gefordert, aber ich, ja, ich kann nicht anders. Also, wenn ich sehe, dass sie Probleme haben, dann helfe ich. Ja, auch also außerhalb der Kurszeiten, dass ich irgendwo anrufe oder irgendetwas mache, ja.
	53	I: [0:16:19.6] Mhm (...) Wie hilft dir eigentlich bei der Bewältigung dieser persönlichen Konflikte der Kursträger? Also hilft dir die Sprachschule dabei? Bekommst du irgendwo Hilfe, wenn du so Konflikte hast, oder (...)?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	54	IP1: [0:16:36.8] Aso, also, ich versuche alles unter Kontrolle zu bekommen, okay, kleinere Konflikte, aber, wenn es nicht mehr geht, dann muss ich schon zur Chefin gehen und sagen, dass es ein Problem gibt. Aber meistens (...) habe ich das geschafft oder, wir sagen immer: Wir sind eine große Familie und ja (...) jeder hilft dem anderen, ja, und wenn es Konflikte/ und wenn ich schon quasi sehe, es eskaliert bald, okay, dann geh ich zur Chefin, da weiß ich, ich würde/ oder ich kann auch einfach zu einem/r Kollegen/in gehen, ja. Und ich hab das auch schon so gemacht, ja. Die Gruppe konnte ich nicht unter Kontrolle halten, dann habe ich gefragt, ob ich einmal für 1-2 Tage tauschen kann, okay, damit
Konflikte im Kurs: Ursachen u		

<p>Rollenverständnis, Rollenerw Konflikte im Kurs: Ursachen u</p>	<p>55</p>	<p>sie auch einen anderen Lehrer haben, also vielleicht mehr, wenn sie sich schon zu viel erlauben oder so, dass da vielleicht ein Mann in die Gruppe kommt und sich das anschaut und mir dann sagt, ja (...) Da war auch, Gott sei Dank, die/der (Name der/s leitenden Mitarbeiters/in anonymisiert) so zuvorkommend, dass ich für ein paar Tage die Gruppe tauschen konnte und das war eine Erleichterung, weil am Ende, ja, am Ende sind sie schon irgendwie zu lange zusammen und am Ende kommt es dann zu Konflikten, am Ende verlieren sie die Motivation und ich kann da nichts mehr machen, ja.</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u Fluchterfahrungen und Traur</p>	<p>56</p>	<p>I: [0:18:03,0] Mhm, okay und die Hilfe jetzt vom Kursträger, also von der Chefposition, findest du die ausreichend oder würdest du dir da mehr Unterstützung erhoffen?</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u Fluchterfahrungen und Traur</p>	<p>57</p>	<p>IP1: [0:18:13,5] Ja, ich weiß, dass sie viel zu tun haben und ja, ich versuche das zuerst alleine zu lösen und nicht mit jeder Kleinigkeit, dass ich/ oder ich frage zuerst die Kolleg*innen, was sie glauben, was ich machen soll, okay. Also, da kann ich mich an eine/n Kolleg*in wenden und ja.</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u Fluchterfahrungen und Traur</p>	<p>58</p>	<p>I: [0:18:37,2] Mhm, gut. Genau (...) wir haben jetzt eh schon ein bisschen über die Konflikte gesprochen. Glaubst du/ also, inwiefern spielt da der Hintergrund der Teilnehmenden eine Rolle, also die Lebensgeschichte? Also, wo liegt die Konfliktursache deiner Meinung nach?</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u Kulturwahrnehmungen und k</p>	<p>59</p>	<p>IP1: [0:19:10,5] Ja, ich habe auch manche Teilnehmer*innen mit psychischen Problemen, weil sie etwas Schlimmes erlebt haben, okay. Das die Kinder irgendwie umgebracht worden sind oder irgendetwas Schlimmes und dann/ ich sehe auch oft, wenn sie Bestätigungen bringen, dass es vom Psychiater ist, okay. Und da hatten wir schon Probleme, da muss ich schon aufpassen, ja. Also, da gibt es Leute/ aber meistens, wenn da eine gute Atmosphäre ist, kommen die Leute gerne in den Deutschkurs, ja, und wenn es denen schlecht geht, irgendwie finden sie da Unterstützung, also nicht nur von mir, sondern auch von den Kolleg*innen oder manchmal bitte ich sie/ also, ich habe immer eine Ansprechperson im Kurs, also so wie einen Spion (lacht) ich suche mir immer eine Person aus und, wenn etwas ist, dann hole ich sie raus und sage: Sag mir, wenn was ist. Und diese Person sagt mir immer, wenn zB etwas nicht passt und dieser Person kann ich zB vertrauen. Ich weiß, wenn etwas ist, dann würde sie mir helfen.</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u Kulturwahrnehmungen und k</p>	<p>60</p>	<p>I: [0:20:09,8] Und was führt häufig so zu Spannung unter den Teilnehmenden oder gibt es Spannungen auch unter den Teilnehmenden und was denkst du führt dazu?</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u Kulturwahrnehmungen und k</p>	<p>61</p>	<p>IP1: [0:20:17,3] Ja, ich denke, das sind diese Kurden und Araber, okay, dann hab ich einen Uiguren und einen Araber, und der hat irgendetwas missverstanden. Ja, er hat gedacht, er beschimpft ihn, aber er hat Spaß mit einem anderen gemacht. Er hat gesagt: 'Du bist ein Esel', und er hat gedacht, er hat den anderen angeschaut, aber ich glaube, er hat ihn provoziert, ja. Da gibt es manchmal so Leute. Aber oft Iraker, ja. Es gibt Nette und es gibt dann die, die so Konflikte suchen und schnell auszucken. Aber das sehe ich schon, okay. Das ist eine energische Person und diese Person verliert schnell die Kontrolle, okay. Also, ich schaue und ich weiß ungefähr, wie die sind, ja.</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u Kulturwahrnehmungen und k</p>	<p>62</p>	<p>I: [0:20:59,1] Okay, also, es gibt (...) manchmal Schwierigkeiten oder Probleme unter den Teilnehmenden auch?</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u Kulturwahrnehmungen und k</p>	<p>62</p>	<p>IP1: [0:21:06,7] Ja, also nicht oft. Manche Gruppen freunden sich an, egal, ob Kurden oder Araber, ja, auch mit dem Afghanen, da haben wir viel Spaß gehabt und manchmal gibt es aber/ das merk ich dann schon, das da Spannung ist,</p>

<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u Kulturwahrnehmungen und k</p>	<p>ich frage, ob es ein Problem gibt, dann sagen sie ‚Nein‘. Und dann sagt mir der/ die Kolleg*in, die schon in meiner Gruppe war und schon gesehen hat, dass es da schon ein Problem gab. Und dann habe ich schon gesehen, dass der irgendwie schon ausgezuckt ist und dann habe ich gedacht: Okay, da gibt es sicher bald eine Schlägerei und dann habe ich eine/n Kollegen/in, [Name anonymisiert], zu mir gebeten, dass er/s mir hilft, aber das war dann nicht mehr nötig. Und dann habe ich mit dem einem alleine gesprochen und dann mit dem anderen und dann haben sie gesagt: ‚Nein, nein, es gibt kein Problem.‘ Dann habe ich der ganzen Gruppe gesagt, wenn sie sich nicht ändern, dann verlasse ich die Gruppe und es kommt ganz ein strenger Mann als Lehrer. Okay, dann sind sie wieder eine Woche lieb und dann ist es wieder so, also wie im Kindergarten, ja.</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen und L</p>	<p>63 I: [0:22:04.9] Und so Konflikte, was machst du dann? Oder wie löst du die? Du hast gemeint, du holst einen Kollegen, wenn es so große Konflikte gibt. Bei so kleineren Konflikten, was machst du da?</p> <p>64 IP1: [0:22:12.1] Ja, da rede ich einfach ruhig, ich sage einfach, dass ich sie verstehe, ja. Oder der eine mit dem Uiguren, der hat sich dann geschämt, okay. Also er hat sich dann entschuldigt und hat gesagt, er macht das nie wieder. Sogar die anderen, die nichts damit zu tun hatten, haben mir geschrieben, dass sie sich dafür schämen, was da passiert ist und dass sie dankbar sind und dass das nie wieder passieren wird. Aber ja, da sage ich, bekommen sie eine*n andere*n Lehrer*in. Und dem anderen, der sich so missverstanden oder beleidigt gefühlt hat, mit dem habe ich auch geredet, gesagt, dass ich das verstehe. Ich habe ihn zur/m Chef*in gebracht, damit sie ihn wenigstens anhört, damit er sieht, dass es wichtig ist und dann hat er sich ein bisschen beruhigt. Aber ich habe auch manchmal Angst, weil er ist zum Beispiel/ also er hat gesagt, er ist Metzger von Beruf und dann habe ich mir gedacht: Okay. Also, vielleicht hat er ein Messer mit, ich weiß es ja nicht, ja.</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen und L</p>	<p>65 I: [0:23:04.5] Also, du hattest schon manchmal Angst vor Teilnehmenden?</p> <p>66 IP1: [0:23:06.4] Ja, mhm. Da habe ich Angst gehabt und da habe ich gedacht: Okay, was machen wir jetzt? Dann machen wir jetzt so, dass der eine da sitzt und der Andere dort sitzt, damit sie nicht mal Augenkontakt haben, ja. Und dann versuch ich mit den anderen zu reden nach dem Kurs und sage: ‚Okay, das müssen wir lösen, so geht es nicht weiter, so können wir nicht lernen, ich habe auch Angst. Und wenn nicht, dann bekommt ihr einen anderen Lehrer oder Lehrerin‘ und dann entschuldigen sie sich eh noch tausendmal diese Araber (lacht) und dann sind sie wieder brav.</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen und L</p>	<p>67 I: [0:23:43.0] Mhm, gut. Und hilft dir jetzt bei Konflikten auch der Kursträger, also die Sprachschule, wenn es Konflikte in der Gruppe gibt?</p> <p>68 IP1: [0:23:52.3] Ja, natürlich, die/der [Name anonymisiert] hat viel zu tun, aber ich kann jederzeit zu [Name anonymisiert] gehen und wenn es einen Konflikt geben würde, würden sie mich natürlich unterstützen, aber, Gott sei Dank, muss ich aufs Holz klopfen, dass ich das irgendwie alleine schaffe oder bis jetzt geschafft habe.</p>
<p>Fluchterfahrungen und Traumata</p>	<p>69 I: [0:24:15.3] Sehr gut. Du hast davor gemeint, also deine Zielgruppe sind ÖF-Teilnehmende, also Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte. Wirken sich diese Lebensgeschichten, also diese Fluchterfahrungen, auf den Kurs aus also (...)?</p>
<p>Zielgruppenspezifika</p>	<p>70 IP1: [0:24:33.5] Ja, ja natürlich. Manchmal weinen sie im Deutschkurs, wenn sie mir irgendwas erzählen, weil, ich will auch/ also das sind für mich nicht anonyme Personen, okay. Gleich am ersten Tag, wenn sie sich vorstellen,</p>

Fluchterfahrungen und Traum  
Zielgruppenspezifika

mache ich mir schon Notizen und dann manchmal frage ich nach und dann erzählen sie mir ein bisschen von der Familie und dann kenne ich schon den Hintergrund oder ja, manchmal wollen sie erzählen, manchmal nicht. Aber die, die erzählen wollen, die frag ich auch immer was nach. Und (...) ja es tut mir sehr leid, weil viele zB. keine geeigneten Bedingungen zu Hause haben. Ich habe das am Anfang nicht gewusst, ja. Die haben gesagt, dass sie in einer WG wohnen. Und ich habe mir das so vorgestellt, wie mein Sohn, er hat sein Zimmer/ so wie die Studenten, jede/r hat sein Zimmer, seine Ruhe. Und dann haben sie mir erzählt und ich weiß jetzt, wie die WG ist. Das ist vielleicht eine Wohnung, ein Zimmer, wo alle drei schlafen, wo sie nur einen kleinen Esstisch haben, wo sie nicht lernen können. Ja, also es ist so. Wenn sie Glück haben, dann wohnen sie mit Freunden, aber, wenn sie Pech haben, dann/ da war einer, der war schon so fertig und er hat gesagt: „Da sind andere und jeder stiehlt mir aus dem Kühlschrank meine Sachen, ich pack das nicht mehr und die sind so laut und reden so laut, ich kann nicht lernen! Also, manche würden gerne lernen, aber sie können das zu Hause nicht. Und die haben so viele Probleme zu lösen, dass sie nicht mal den Kopf frei haben, um zu lernen.“

71 I: [0:26:09.1] Mhm, gut. Wie gehst du denn um damit, wenn jemand was erzählt und die fangen an zu weinen?

72 IP1: [0:26:17.2] Dann weine ich auch mit (lacht).

73 I: [0:26:18.7] Okay, gut (lacht).

74 IP1: [0:26:21.6] Nein, ich sage immer, dass ich sie verstehe und dass es mir leid tut, aber es ist leider so. Dann erzähl ich auch, dass wir (...) auch Probleme oder andere Probleme haben, es ist auch nicht leicht. Ich zeige, dass ich sie verstehe, manchmal genügt so ein kleiner Trost.

75 I: [0:26:36.4] Findest du es manchmal schwierig mit solchen Sachen umzugehen oder bist du es mittlerweile gewohnt?

76 IP1: [0:26:42.8] Ah, es wird dann immer langsam besser, ich glaube, man härtet ab. Am Anfang war das alles für mich neu, diese Gruppen, es waren fast alle aus Syrien und langsam lernt man. Ich mache das noch nicht so lange, weil, wenn man beim AMS ist / ich komme aus [Land anonymisiert] und es ist für mich leichter mit den Leuten aus meinem Kulturraum zu kommunizieren und ich verstehe sie und ja. Aber bei diesen Leuten ist es halt schwieriger. Ich sehe, dass wir sehr viele Ähnlichkeiten haben, aber auch viele Unterschiede.

77 I: [0:27:20.6] Mhm, also für dich ist es keine Herausforderung mehr mit traumatischen Erzählungen umzugehen oder?

78 IP1: [0:27:28.5] (...) Das war am Anfang, als ich beim AMS war, da waren auch Syrer\*innen. Also, das war schon traumatisch, da haben viele geweint. Also, da hat sich einer immer geschreckt, als ein Flugzeug vorbeigeflogen ist, ja. Er hat gedacht, es kommen Bomben, ja, es wird bombardiert (...) und die haben Angst. Und heute hat mir auch eine erzählt, wie sie ihre Mama verloren hat. Die Mama ist gestorben und sie konnte sie nicht besuchen, okay. Sie konnte nicht mal zum Begräbnis und wie schlecht es ihr ging. Also, oft belasten sie mich nicht damit, da finden sie jemanden und erzählen die Geschichte und die anderen hören zu und sagen: „Mir geht es auch so, aber es wird besser“. Ich motiviere sie auch. Ich sage: „Es wird besser, es wird besser.“

79 I: [0:28:14.0] Also du versuchst sie auf das Hier zu konzentrieren wieder?

80 IP1: [0:28:16.5] Ja, ich erzähle dann so Beispiele von den Teilnehmer\*innen, auf die ich stolz bin. Dass der dort einen Job gefunden hat oder das gemacht

Kulturwahrnehmungen u  
Zielgruppenspezifika  
Fluchterfahrungen und Tr



		hat, das mache ich schon (...), dass manche schon in 10 Monaten geschafft haben die B1-Prüfung zu machen und auch geschafft haben, ja.
Fluchterfahrungen und Traumata	81	I: [0:28:33.7] Also positive Lebensbeispiele zur Motivation?
	82	IP1: [0:28:36.7] Ja, also sie sind/ ich bewundere sie. Sie haben so viel Schlechtes durchgemacht und sie sind trotzdem sehr motiviert und die Teilnehmer*innen, die hier ihre Familie haben, die haben Glück und viele Syrer, wo die Frauen noch in Syrien sind oder in der Türkei und sie können sie nicht sehen, und besuchen, also die leiden meistens darunter. Aber diese Familien, ja, die haben sich schon irgendwie integriert und zurechtgefunden. Die haben es leichter als jemand, der kommt und keine Verwandten und keine Ansprechperson hat.
Fluchterfahrungen und Trauer Rollenverständnis, Rollenerwartung	83	I: [0:29:10.4] Mhm, und belastet dich das manchmal noch nach der Arbeit, also Erzählungen zu hören oder denkst du noch darüber nach?
	84	IP1: [0:29:21.3] Ja, manchmal. Es kommt darauf an, was kommt. Aber ich versuche irgendwie zu helfen, zu erledigen, ja, also das/ ich habe so Teilnehmer, da denk ich auch ständig dran, weil sie keine Wohnung gefunden haben, weil sie Syrer sind. Also, ja, immer, wenn die Vermieter hören, dass sie Syrer sind, sagen sie: ‚Nein, danke.‘ Okay, und dann haben sie eine Wohnung, die eigentlich keine Wohnung ist, sondern ein Geschäftslokal mit einer Teeküche und jetzt wohnen sie zu dritt, schlafen dort, haben nicht einmal genug Platz zum Schlafen und die Heizung funktioniert nicht und ich habe es nicht gewusst und ich habe gedacht: Warum lernt der nicht? Warum ist der immer müde? Und der hat dann auch gesagt, dass bei ihm die Heizung nicht funktioniert, aber der Vermieter sagt, sie müssen ihm für die Monate nichts bezahlen, also (...) ja sind sie in dieser Kälte und haben das alles irgendwie so überlebt, diesen Win/ Also es war nicht Winter, es war, Gott sei Dank, im April, aber das funktioniert immernoch nicht. Dann wenden sie sich wieder an mich, dann tun sie mir wieder leid, dann schicke ich sie zu diesem Interface, aber die helfen auch nicht mit allem und die Heizung funktioniert bis heute nicht und ich denke jetzt/ er tut mir leid. Ich habe gesagt: ‚Schau, es ist Ende August, aber manchmal ist es im September schon kalt. Habt ihr schon etwas gemacht?‘ ‚Nein, es ist kompliziert‘ Dann denk ich mir: Soll ich jetzt wieder anrufen? Aber er ist eh nicht mehr in meiner Gruppe, aber es tut mir sehr leid, ja.
Wünsche der Lehrenden	85	I: [0:30:55.3] Mhm, würdest du dir da mehr Unterstützung wünschen so beim lösen dieser ganzen/?
	86	IP1: [0:31:00.7] Ja, also wenn wir so eine BBE, eine Beratung hätten, das wäre toll, okay, ja.
Rollenverständnis, Rollenerwartung	87	I: [0:31:08.6] Okay. Noch abschließend. Wenn du jetzt an deinen Beruf denkst, was ist jetzt die größte Herausforderung für dich? Also jetzt zusammenfassend beim Job, also beim Unterrichten?
	88	IP1: [0:31:33.8] Okay, also als ich in der Buchhaltung gearbeitet habe, fühlte ich mich ein bisschen unterfordert, mir hat der Menschenkontakt gefehlt. Hier habe ich viel Kontakt, das ist auch teilweise sehr anstrengend, kommt auf die Gruppe an, ja. Und es ist auch anstrengend, weil ich oft die Gruppen wechsele. Jetzt habe ich zum Beispiel 10 Wochen den Kurs, dann kommen wieder andere Teilnehmer und dann kommt wieder andere. Also, es (...) Früher waren die Kurse 4 Monate und dann wieder 4 Monate, dann hast du vielleicht nur 6 Kurse gehabt und jetzt habe ich oft A1-Vorbereitungskurs, das sind 5 Wochen, und dann kommt ein Kompakt-Kurs, da hast du dann wieder 10 Wochen andere, und jetzt sind sie weg und ich merk mir wieder dann die Namen nicht, dann kommen wieder die nächsten. Bis ich mir die Namen gemerkt habe, ist der Kurs

Rollenverständnis, Rollenerwartung	<p>schon vorbei. Das ist auch anstrengend, weil ja (...) weil ich oft die Gruppen wechseln muss. Und oft mache ich mir so viele Gedanken: Werden sie sich verstehen? Bekomme ich gute Gruppen? Muss ich das dann wieder vier Monate aushalten? Ja (...)</p>
Zielgruppenspezifika	<p>89 I: [0:32:46.6] Mhm. Glaubst du, dass bei anderen Zielgruppen, also nicht geförderte Deutschkurse, andere Herausforderungen wären als hier in diesen Kursen?</p> <p>90 IP1: [0:32:57.0] Nicht geförderte, ja. Ich habe auch an der [Name der Institution in der Erwachsenenbildung anonymisiert] unterrichtet, ja. Aber das waren Afghanen und die mussten den Kurs natürlich nicht bezahlen, aber das war was anderes/ es gab auch Leute, die den Kurs bezahlt haben und, wenn du den Kurs bezahlst, natürlich gehst du damit anders um und du lernst, ja. Und wenn du etwas gratis bekommst, dann weißt du es nicht zu schätzen. Da sehe ich, dass viele es nicht zu schätzen wissen, weil es einfach nur gratis angeboten wird und es wird auch nichts gekürzt. Also beim AMS, wenn du ein paar Tage nicht kommst, ja, dann verliert man das Geld. Ja, sie sehen das anders, bemühen sich, dass sie in den Deutschkurs kommen. Bei diesen ÖIF-Kursen, da ist es egal. Auch wenn sie nicht kommen, auch wenn sie keine Bestätigung bringen, die Mindestsicherung wird sowieso nicht gekürzt. Also, es ist ihnen auch egal.</p> <p>91 I: [0:33:52.9] Also, die Motivation ist eine andere in diesen Zielgruppen?</p> <p>92 IP1: [0:33:56.5] Ja, sie wissen immer, dass sie das Geld haben und dass sie das Geld nicht verlieren, ja. Außer die unter 25-Jährigen, wenn die einen Deutschkurs machen, bekommen sie etwas über tausend Euro, und wenn sie keinen Deutschkurs machen, bekommen sie, glaub ich, haben sie gesagt, 200 bis 300 Euro weniger, ja.</p> <p>93 I: [0:34:16.9] Okay. (...) Genau.</p>
..Motivation und Wertschätzung	<p>94 IP1: [0:34:23.7] Ja, die größte Herausforderung ist, wenn du unterrichtest und die Leute sind unmotiviert. Mir ist egal, ob sie es kognitiv schaffen oder nicht, oder was weiß ich, manche sind brav, fleißig und sie geben ihr Bestes, aber wenn du siehst, dass sie einfach unmotiviert sind, ich sag immer, das ist so respektlos, ja. Nicht nur mir gegenüber, auch den anderen Teilnehmer*innen gegenüber. Sich immer zu verspäten ja, weil ich muss pünktlich hier sein und ja (...) ,Wann ist Pause?' also so was hasse ich, wenn sie das fragen. Da sag ich, das ist auch respektlos, wenn sie das fragen, weil das bestimme ich. Und das ist auch schwierig. Für manche ist es schwierig, dass ich das sage, dass ich der Chef bin, aber viele, also diese Leute, die akzeptieren mich aber auch nicht so, nicht alle hundertprozentig als Respektperson, weil das in diesem Land/ okay, manche schon, ja, da wo auch die Frau zu Hause die Hose anhat, aber hier sehe ich auch, dass manche ein Problem damit haben, dass ich nein sage oder ja</p>
..Motivation und Wertschätzung	<p>95 I: [0:35:31.0] Und denkst du das wäre dann wieder in anderen Deutschkursen anders?</p> <p>96 IP1: [0:35:33.5] Wie meinst du, wenn die (...)</p> <p>97 I: [0:35:35.1] Also zB in Uni-Deutschkursen oder ganz anderen Deutschkursen, die selbst bezahlt werden, glaubst du, dass da die Motivation größer ist oder das ganze Arbeitsklima ein anderes ist oder?</p> <p>98 IP1: [0:35:51.6] Ja, auf jeden Fall, denk ich mir. Weil diese Leute, die sich schon diese Kurse selbst finanzieren, machen das mit einer Absicht, weil sie schnell</p>

		einen Job finden wollen oder schnell eine Ausbildung machen wollen und diese sind so fleißig und motivieren sich und ich sehe oft Gruppen, die noch nach dem Deutschkurs hier bleiben, ja, die Leute und in Gruppen lernen, wie die Studenten an der Uni, ja. Das sehe ich sogar auch hier, dass die Teilnehmer*innen, die wirklich die Prüfung schaffen wollen, weil sie endlich weg vom AMS oder Sozialamt kommen wollen. Da sehe ich schon diese Motivation.
.Motivation und Wertschätzung	99	[0:36:22.2] Auch hier manchmal?
	100	IP1: [0:36:24.2] Ja, auch hier. Ja, natürlich es gibt Leute, wenn ich sehe, dass sie motiviert sind, dann unterstütze ich sie, wenn ich sehe, dass es nichts bringt, ärgert mich das am Anfang, aber irgendwie ist dir das dann egal, ja. Hauptsache er gibt ruhig und stört die anderen nicht, aber es ist auch mühsam, wenn die ganze Gruppe unkonzentriert ist und es ist oft ein*e Teilnehmer*in, die macht das alles kaputt und wenn die/der Teilnehmer*in dann einen Tag nicht kommt, das ist so eine Erleichterung für die ganze Gruppe, ja.
	101	I: [0:36:57.3] Ja, gut. Super, dann nur noch ein paar persönliche Angaben, also mit dem Inhalt ist fertig (...) Genau, du hast vorher eh schon gemeint, welche Ausbildung du gemacht hast, also, das hast du schon gesagt, deswegen brauch ich nur noch ein paar Angaben zu deiner Person, also Alter (...) und Arbeitserfahrung und so ein bisschen (lacht), genau, also wie lange du arbeitest, wo du gearbeitet hast nochmal und so?
Zielgruppenspezifika	102	IP1: [0:37:20.2] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
	103	I: [0:39:32.2] Ah, ja, stimmt. Das ist das mit der Integrationsvereinbarung, dass sie müssen/, damit sie hier bleiben dürfen.
	104	IP1: [0:39:36.6] Ja, also, die hatten überhaupt/ also, dass sie einen positiven Asylbescheid bekommen und die haben so viel gelernt, also unglaublich, da habe ich gesehen, wie motiviert alle sind, wenn es sein muss, ja.
Persönliche Informationen	105	I: [0:39:51.2] Okay, und dann bist du wieder zurück hierher?
	106	IP1: [0:39:53.7] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
Persönliche Informationen	107	I: [0:40:13.7] Hast du noch eine/ weil du gemeint hast, dass du mal als [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] gearbeitet hast?
	108	IP1: [0:40:17.3] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
Persönliche Informationen	109	I: [0:43:03.5] Super, gut. Genau, du hast gesagt, wie lange arbeitest du jetzt als Deutschtrainer*in? 6 Jahre?
	110	IP1: [0:43:08.8] Ja, seit 7 Jahren, schon.
	111	I: [0:43:10.9] Und du hast jetzt, also bei (...) der [Name der Institution anonymisiert] und hier gearbeitet?
Aufgaben, Anforderungen, Qualif	112	IP1: [0:43:17.6] Bei der [Name der Institution in der Erwachsenenbildung anonymisiert] vielleicht nur 8 Monate und dann hier und jetzt sehe ich, das ist schon irgendwie/ ich habe auch gerne Routine und das habe ich bei den AMS-Kursen auch schon irgendwie gehabt, dass du schon deine Papiere deine Unterlagen hast und, wenn du irgendetwas suchst, dann weißt du wo du diese Unterlagen findest und jetzt beim ÖIF, wo wir dann/ ich weiß nicht, ob die AMS-Schiene A1-Kompakt hat, A1-Plus, A2-Plus, früher gab's das, aber wir haben hier jetzt A1- Standard, A1-Kompakt, das sind 10 Wochen, A1 -Vorbereitung, das sind 5 Wochen, und wir haben keine Bücher und keine Unterlagen und ich

11/12

<p>Aufgaben, Anforderungen, Qualif</p>	<p>weiß nicht, wo ich das hernehme, und das ist eine ganz andere Zielgruppe als beim AMS und dann hab ich halt andere Methoden und dann muss ich das irgendwie einfacher erklären und dann muss ich mir oft selbst die Unterlagen erstellen, ja. Das ist anstrengend, ja. Mir fehlt diese Routine, dass ich einfach einen Ordner oder ein Skriptum habe, das fehlt. Wenn ich ein Skriptum hätte, dann haben alle etwas und schreiben alle und machen auch zu Hause etwas. Aber so mit den Papieren/ ich muss denen auch zeigen, wie man locht, wie man etwas zusammenheftet, wie man alles chronologisch ordnet, also das ist bei den Alphis, also, das muss ich denen auch alles beibringen oder so. Die Frauen sind organisierter, weil sie Schulkinder haben, sie wissen schon/ Sie kommen mit einem Federpennal, haben einen Spitzer, einen Radiergummi, aber die Männer haben nicht einmal ein Heft, okay. Denen muss ich dann auch irgendwie helfen, zeigen, die Papiere geben, zusammenheften, weil, wenn ich sehe, wie sie die Unterlagen da haben, also da wird mir schlecht. Und dann ist der Deutschkurs vorbei und ich sehe, dass sie die Bücher einfach da liegen lassen, die nehmen sie nicht mal mit, ja.</p>
<p>Zielgruppenspezifika</p>	<p>113 I: [0:45:18.9] Denkst du auch, dass die Niveaustufen/ dass es da einen Unterschied gibt von den Herausforderungen oder ist das jetzt unabhängig von der Niveaustufe, also ob sie A1 oder Alpha oder B1/?</p> <p>114 IP1: [0:45:29.6] Nein, nein, es kommt auf die Gruppe an, nicht auf die Niveaustufe.</p> <p>115 I: [0:45:35.5] Gut, und jetzt noch als Abschluss: Warum arbeitest du als Deutschtrainer*in, also was hat dich dazu motiviert Deutschtrainer*in zu werden?</p>
<p>Persönliche Informationen Konflikte im Kurs: Ursachen u</p>	<p>116 IP1: [0:45:44.2] (lacht) Aso, [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] Das bleibt dann auch immer so und auch die anderen Kolleg*innen sind/ die Atmosphäre, also das ist wichtig. Also, wenn ich keine*n gute*n Chef*in hätte oder keine guten Kolleg*innen, ich glaube, dann würde ich das auch irgendwie nicht schaffen.</p> <p>117 I: [0:47:15.0] Sehr gut. Gut, danke, danke dir, jetzt sind wir schon am Ende.</p>

# Interview 2

	1	[0:00:00.0] I: Okay, es funktioniert. Super. Gut, also die erste Frage ist, ob du mir deine Arbeit beschreiben kannst als Deutschtrainer*in, also was gehört zu deinen Aufgaben dazu, was musst du so machen und wer ist deine Zielgruppe? Einfach deine Arbeit beschreiben.
Zielgruppenspezifika	2	IP2: [0:00:17.6] Okay, also ich unterrichte Deutsch. Die Zielgruppe sind Leute mit Migrationshintergrund, also Ausländer*innen, die in Wien wohnen, arbeitslos gemeldet sind und ich unterrichte Deutsch auf allen Niveaus von A1 bis B2 (...) Das ist alles was das AMS finanziert und, ja, ich habe eigentlich Teilnehmer*innen aus der ganzen Welt, früher waren/ also es sich immer geändert. Zuerst waren das so gemischte Gruppen, dann hatten wir mehr Flüchtlinge aus arabischen Ländern, also mit arabischem Hintergrund und jetzt ist das wieder ganz anders, jetzt haben wir mehr Drittstaatenländer und europäische Länder, aber ab und zu haben wir auch Leute aus den arabischen Ländern.
	3	I: [0:01:15.7] Okay, also du hast immer in AMS-Kursen gearbeitet?
	4	IP2: [0:01:19.5] Immer nur AMS-Kurse, ÖIF nur Vertretungen.
	5	I: [0:01:22.3] Nur Vertretungen, okay, ja. (...) Und welche Aufgaben gehören da dazu zum Unterrichten, also auch neben dem Unterrichten, musst du da auch andere Sachen machen?
Aufgaben, Anforderungen, Quali	6	IP2: [0:01:30.0] Ja, das sind diese Vor- und Nachbereitungszeiten, man muss den Unterricht vorbereiten/ Meinst du quasi Vorbereitung? Oder was man außerhalb der deutschen Sprache unterrichten muss?
	7	I: [0:01:45.4] Ja, also du kannst alles erzählen, alles, was dir einfällt? Also zum Beispiel auch organisatorische Sachen, musst du die machen? Aber auch außerhalb vom Deutsch unterrichten?
Aufgaben, Anforderungen, Q	8	IP2: [0:01:57.3] Also, das ist (...) ich [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] und ich habe schon viele verschiedene Übungen und Spiele gesammelt und Texte selbst gemacht und das würde ich sagen, ist heutzutage schon weniger, also Vor- und Nachbereitungszeit als am Anfang. Am Anfang muss man alles vorbereiten und alles machen, kleben und basteln. Aber jetzt hat man schon alles so parat, das kann man sofort nehmen und benutzen. Und organisatorische (...) man hat viele viele administrative Tätigkeiten, die man jeden Tag ausfüllen muss, also verschiedene Dokumente und online ausfüllen, also, das kostet auch viel Zeit, deswegen wird der Unterricht auch quasi ein bisschen kürzer. Aber wenn man das schon lange macht, kann man das schon schnell erledigen und dann hat man mehr Zeit für den Unterricht selbst.
Rollenverständnis, Rollenerw:	9	I: [0:03:06.1] Diese, also diese organisatorischen Tätigkeiten, also Dokumente ausfüllen, was musst du da genau machen?
Aufgaben, Anforderungen, Quali	10	IP2: [0:03:15.9] Okay, für alle Teilnehmer*innen, die einen Deutschkurs beim AMS finanziert bekommen, bedeutet das, dass die Person verpflichtet ist mindestens 14 Wochen einen Deutschkurs zu besuchen, jeden Tag sind das 3 Stunden von Montag bis Freitag. Wenn die anfangen, müssen sie Dokumente unterschreiben, also Datenschutzformulare, ein Begehren fürs AMS entweder in Papierform oder online (...) dann muss man für jeden Schritt ein Dokument haben, zB, wenn ein*e Teilnehmer*in ein Buch bekommt, muss man eine Unterschriftenliste unterschreiben und das muss der/die Trainer*in alles selbst vorbereiten. Alle Dokumente, alle Papiere mit den Daten von den Teilnehmer*innen ausdrucken, sammeln. Also, das sind so viele Papiere. Und dann jeden Tag die Anwesenheit ausfüllen und alle Probleme auch den
Rollenverständnis, Rollen		

1/10

<p>Aufgaben, Anforderunge</p> <p>Rollenverständnis, Rollen</p> <p>Kulturwahrnehmungen u</p>		<p>sind, kommen sie einfach nicht in den Kurs und gehen nicht zum Arzt, weil das kulturelle Unterschiede sind, man muss den Teilnehmern auch erklären, dass das in Österreich anders funktioniert als in den Ländern, aus denen sie kommen. Das gehört alles zu der Arbeit, also, es ist nicht nur der Deutschunterricht selbst, sondern auch die Erklärung der kulturellen Unterschiede zwischen Ländern und Integration von den Teilnehmern.</p>
<p>11</p>		<p>I: [0:04:57.5] Mhm. Gut, (...) was sind die Anforderungen jetzt an deinen Beruf? Also was sind die Qualifikationen, die man haben muss, wenn man als Deutschtrainer*in unterrichten möchte?</p>
<p>Persönliche Informationen</p> <p>Aufgaben, Anforderungen, Q</p>		<p>12 IP2: [0:05:09.7] Es hat sich innerhalb von Jahren mehrmals geändert. Ich weiß jetzt nicht, wie der aktuelle Zustand aussieht, ich weiß es nur aus meiner Sicht oder Perspektive. [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] Und, was ich noch weiß, die Leute, die kein Germanistik- oder kein Dolmetschstudium hatten, die mussten auch noch eine Ausbildung zum DaF/DaZ-Trainer machen.</p>
<p>13</p>		<p>I: [0:06:19.7] Mhm, achso, die an der [Name der Institution]/ oder wo gibt es diese Ausbildung?</p>
<p>Aufgaben, Anforderungen, Q</p> <p>Persönliche Informationen</p>		<p>14 IP2: [0:06:24.4] Es gibt mehrere, verschiedene, auch Privatschulen. Und ich habe es bei der [Name der Institution anonymisiert] gemacht, das war in [Ort anonymisiert] glaub ich. Ja, drei Monate hat das gedauert.</p>
<p>15</p>		<p>IP2: [0:06:41.5] Mhm, hast du noch irgendwelche Zusatzausbildungen, also andere Ausbildungen, gemacht jetzt im Laufe der Jahre?</p>
<p>Aufgaben, Anforderungen, Q</p>		<p>16 I: [0:06:47.4] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]. Sonst ich würde mir noch wünschen vielleicht eine Ausbildung oder einen Kurs ein bisschen so mit Computer, so Excel-Programme oder Word, aber das wäre dann so ein Extra-Bonus, ja.</p> <p>17 IP2: [0:07:50.3] Also wegen den Stunden im Computerraum?</p>
<p>Wünsche der Lehrenden</p>		<p>18 I: [0:07:54.2] Nein, nein, aber wenn ich die Vorbereitung für die Teilnehmer mache, da mache ich oft verschiedene so extra Übungen und ich mache das oft so, also, ich erstelle Excel-Tabellen für die Teilnehmer und sowas, das wäre quasi als reines Interesse.</p> <p>19 I: [0:08:13.3] Mhm, also nicht für das Lernstudio?</p> <p>20 IP2: [0:08:14.9] Nein, nein, für das nicht, da brauch ich es nicht.</p>
<p>Aufgaben, Anforderungen, Qualif</p>		<p>21 [0:08:16.6] I: Okay, hast du dich durch deine Ausbildung für das Unterrichten ausreichend qualifiziert gefühlt, also so am Anfang als du begonnen hast als Trainer*in?</p> <p>22 IP2: [0:08:25.4] (...) Jein (lacht) ich hab Deutsch gesprochen, aber ich war mir nicht sicher, ob ich das schaffe und ich kann mich noch erinnern, dass ich am ersten Tag so nervös war, ich wusste nicht, was ich machen soll, aber mit den Jahren lernt man alles und man hat sich auch selbst entwickelt und verbessert, man lernt auch jeden Tag etwas Neues mit der Gruppe zusammen (...) Jetzt bin ich schon, also, wenn ich die Niveaus habe bis B1, kann ich auch quasi ohne Vorbereitung ad hoc unterrichten, weil ich langsam sogar die Bücher auch auswendig kenne, langsam. Bei B2 ist es ein bisschen anders, da muss man sich wirklich auch noch jeden Tag vorbereiten, aber sonst größtenteils/</p> <p>23 I: [0:09:18.9] Super. Und was denkst du, welche Kompetenzen muss ein*e Deutschtrainer*in vor allem haben? Also, welche Kompetenzen sind die</p>

wichtigsten Kompetenzen als Deutschtrainer\*in?

Rollenverständnis, Rollenerwartungen,  
Aufgaben, Anforderungen, Q

24 IP2: [0:09:27.3] Ich habe einmal, jetzt letzte Woche oder letzten Monat irgendwo gesehen, da hat irgendjemand gesagt, es ist, also, als Lehrer\*in muss man nicht perfekt sein, es ist wichtig, dass man den Teilnehmern, also den Leuten Freude am Lernen beibringt, weil, wenn die Leute wirklich Freude haben, dann kommen sie gerne und lernen leichter und das probiere ich in meinem Kurs. Also, ich bin immer geduldig, für mich extrem wichtig, weil die die Fragen hunderttausendmal stellen, also dieselbe Frage. Ich nehme mir immer Zeit für die Teilnehmer, ich gehe immer von einem zum anderen, ich schaue, was die schreiben, ich korrigiere alles, wenn sie etwas extra machen. Ich mache das, also ich korrigiere alles. Wir sprechen, wir diskutieren, es ist immer alles offen, ich sage auch immer in meiner Klasse, man kann ALLES sagen, was man will, wir können diskutieren (...) Also, Geduld habe ich gesagt (...) freundlich, extrem wichtig, weil wenn man nicht freundlich ist/ also Respekt zeigen, freundlich sein, das gehört dazu, weil, wenn man den Teilnehmern gegenüber freundlich ist und Respekt zeigt - man erwartet auch dasselbe - dann funktioniert es auch. Ich hatte innerhalb von 11 Jahren kein einziges Problem mit einem Teilnehmer. War immer so super, gegenseitiger Respekt und Freundlichkeit.

25 I: [0:11:09.7] Sehr gut. Wie stehst du jetzt zum Thema Weiterbildung? Du hast eh gemeint, du möchtest noch eine machen. Findest du Weiterbildung wichtig in unserem Beruf?

Wünsche der Lehrenden

26 IP2: [0:11:22.1] Ja (...) also allgemein für Trainer\*in, würde ich sagen/ (...) es wäre gut, wenn sie sich auch untereinander quasi Tipps und Ratschläge geben, also die Informationen weiterleitet im Sinne (...) viele Trainer machen etwas, was auch mir selbst nicht gefallen würde, wenn ich selbst in der Gruppe sitzen würde, würde ich mich auch beschweren (...) und da hilft nur/ das ist ganz einfach, wenn ein\*e andere\*r Trainer\*in sagen würde, wenn du das so machen würdest, hättest du keine Probleme. Aber das ist / also, das wäre vielleicht gut, so eine Ausbildung oder Weiterbildung für die Trainer, quasi Umgang mit den Leuten, mit den Teilnehmer, also so was wäre praktisch und sonst, also aus heutiger Sicht brauche ich keine Weiterbildung, also in diesem Bereich, nein (...) was auch interessant wäre, was ich auch machen wollte, aber leider vom AMS nicht bekommen habe, das werde ich noch machen, also, ich wollte eine Legastheniker-Ausbildung, also Trainer für Legastheniker, machen, weil es oft passiert, dass die Teilnehmer, die in der Gruppe sitzen, Legastheniker sind, die wissen das selbst nicht und man brauch da eine andere Art und Weise, wie man unterrichtet, dass man denen helfen kann. Oder viele Leute auch mit psychischen Problemen, ich hatte eine Teilnehmerin, die hatte (...) ich weiß jetzt nicht mehr, wie die Krankheit heißt, die ist immer so in ihrer eigenen Welt (...) ja, egal. Wenn es mir später einfällt, dann sage ich es dir. Hätte ich das zB. gewusst, ich hatte ja auch keine Ahnung, ich habe das nur zufällig erfahren durch ihre Schwester, hätte ich das früher gewusst/ also, ich habe ab dem Moment auch den Unterricht/ ich habe mit ihr anders gesprochen, weil früher war ich immer so, was ist mit der Teilnehmerin los, was macht die immer so komische Sachen, aber ab dem Moment war das dann ganz anders, mhm (...) und das wäre auch gut für die Trainer\*innen, wenn sie das lernen, also Umgang mit speziellen Fällen, ja.

27 I: [0:14:03.3] Genau, weil du gerade von diesem Umgang mit den Teilnehmenden sprichst, es gibt ja in der Lehrer\*innenrolle/ also nimmt man manchmal verschiedene Rollen ein, eben (lacht), also man ist oft nicht nur Deutschlehrer\*in, so wie du das beschreibst, oder?

28 IP2: [0:14:19.2] Stimmt, ja (lacht).

3/10

	29	I: Und was erwartest dir da in dieser Rolle von dir selbst, also zB wenn du an diese Situation, die du gerade beschrieben hast, denkst? Was erwartest du da von dir? (...)Also ich mein im Umgang mit den Teilnehmenden, wenn sie, wie du sagst, so speziell sind? (...)
Rollenverständnis, Rollenerwartung	30	IP2: [0:14:42.7] Ich erwarte, dass ich denen helfen kann, weil für mich ist der Deutschkurs/ also ich sag immer, ich möchte ihnen helfen, damit sie, wenn der Kurs fertig ist, fähig sind auf der Straße Deutsch zu sprechen, wenn sie zum Arzt gehen, damit sie keine Hemmungen mehr haben. Auch wenn es falsch ist, ist egal, wichtig ist einfach zu sprechen und keine Angst zu haben. Und bei den Leuten/ ich kann mich erinnern, ich hatte mal in einem A1-Kurs eine Teilnehmerin, die konnte super sprechen und schreiben null, da habe ich nur zufällig gedacht, ob sie vielleicht Legasthenikerin ist und ich habe dann mit ihr geübt und ich habe sie gedrillt - und sie hatte keine Ahnung - und wir haben nach drei Monaten/, also nach drei Monaten hat sie endlich lesen und schreiben können, langsam, und am letzten Tag ist sie weinend zu mir gekommen und hat gesagt, dass sogar ihre Tochter zu ihr gesagt hat, dass sie in ihrer Muttersprache jetzt sogar lesen und schreiben kann und das war für mich so: Wow, das möchte ich machen, also den Leuten helfen, weil es nicht nur darum geht, Deutsch zu sprechen, sondern auch den Leuten zu helfen, die viele Probleme haben im Leben, vielleicht in der Familie, sind oft alleine und sowas, aber ich möchte ihnen zeigen, dass das Leben schön ist und dass man sich freuen kann (...)
Rollenverständnis, Rollenerwartung	31	I: [0:16:19.4] Weil du gesagt hast, dass sie manchmal auch so Probleme haben, hilfst du ihnen auch da bei den anderen Problemen, die jetzt nicht Deutschbezogen sind oder wie machst du das?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	32	IP2: [0:16:26.5] Wenn ich helfen kann, also, wenn ein Problem ist und ein Teilnehmer z.B. traurig ist oder sowas und offen ist darüber zu sprechen, dann sprechen wir auch offen darüber in der Gruppe, weil viele Teilnehmer auch aus eigener Sicht erzählen. Viele haben dasselbe Problem auch schon gehabt und geben Tipps und Ratschläge, was man machen kann. Wenn das nicht geht, also, wenn das Problem zu schwer ist, dann/ also, wir haben dann unsere Kollegen von einer Abteilung, die heißt BBE, und da in Kooperation mit diesen Kollegen suchen wir immer eine Lösung.
	33	I: [0:17:02.3] Mhm, (...) Kommt es da manchmal zu Rollenkonflikten bei dir selbst? Also, dass du dir denkst, okay, für das bin ich hier jetzt nicht mehr zuständig, also dass du dir denkst, okay, das ist jetzt nicht mehr mein Job. Gibt es da manchmal/ oder kommst du da manchmal in Rollenkonflikte oder kannst du das gut lösen?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	34	IP2: [0:17:19.6] Fast jeden Tag (lacht). Weil die Teilnehmer oft verschiedene Sachen sagen oder die fragen etwas, die fangen an zu erzählen über ihr Privatleben (...) Solange ich sehe, dass die nur jemanden brauchen, damit sie das (...) rauskriegen Also, solange sie nur etwas sagen, höre ich zu.. Wir hören alle zu. Es passiert jetzt sehr oft, besonders in diesen Zeiten mit dem Krieg und so, dass Teilnehmer weinend in die Gruppe kommen und, wenn ich frage, was los ist, zeigen sie mir, dass gerade die Stadt bombardiert wird, wo sie gewohnt haben und ihre Bekannten oder die Familie ist verstorben oder so. Also, wir hören da alle zu, wir lassen sie ausreden, weil sie das jemandem erzählen müssen. (...) Wenn das/ Also, was ich nicht mag, sind die (...) Informationen (...) also politische Themen, das mag ich nicht, weil da kommt es oft zum Streit, auch innerhalb der Gruppe. Deswegen, sobald jemand anfängt über Politik zu diskutieren, mach ich einen Stopp. Da sag ich, in meinem Kurs sind keine politische Themen zu besprechen.
Rollenverständnis, Rollenerwartung Fluchterfahrungen und Tr	35	I: [0:18:33.6] Okay, hattest du/ weil du gerade von Konflikten gesprochen hast,
Konflikte im Kurs: Ursachen		
Konflikte im Kurs: Ursachen und L		



		hast du Konflikte unter den Teilnehmenden schon erlebt? Oder Schwierigkeiten?
Konflikte im Kurs: Ursachen und L	36	IP2: [0:18:44.3] Hmm, jein, aber es war nie so etwas Ernstes, es waren meistens so Missverständnisse, aber ich konnte sie immer so, quasi, stoppen und es war immer alles irgendwie so normal. Wenn so etwas Schwerwiegendes wäre, dann nehme ich die zwei Teilnehmer raus aus der Gruppe und dann rede ich mit denen, also zu dritt, ob das möglich ist/ weil, wenn das nicht funktionieren würde zwischen den zwei Teilnehmern, da würde ich da eine Lösung suchen, dass sie dann getrennt sind, ja, z.B. in zwei verschiedenen Gruppen. Aber innerhalb von 11 Jahren ist es noch nie passiert.
	37	I: [0:19:21.7] Okay, wie reagierst du dann da genau, also, wenn jetzt zwei streiten, was sagst du dann?
	38	IP2: [0:19:28.1] Okay, ich trete ein, also ich sage: Es reicht, es ist vorbei. Wenn das nicht funktioniert, nehme ich sie eben raus, aber irgendwie/ also es funktioniert bei mir, ich würde sagen/ das klingt ein bisschen so (...) nicht so (...) also, ich möchte jetzt nicht so blöd klingen, aber weil ich ein Mann bin und groß bin, haben die Teilnehmer ein bisschen mehr Respekt, weil ich kann mich noch an die Situationen aus der anderen Schule erinnern, wo meine Kolleginnen, die klein waren und ganz dünn/ also, die hatten nicht so viel Respekt, als vor einem Mann als Trainer. Und die konnten diese Situationen nicht lösen, weil die quasi nicht akzeptiert wurden. Aber wenn ein Mann etwas gesagt hat, war es vorbei.
Konflikte im Kurs: Ursachen und L	39	I: [0:20:24.1] Mhm, okay. Gut. Gibt es diesbezüglich auch Unterstützung jetzt durch den Kursträger, also die Chefabteilung, wenn es Probleme oder Schwierigkeiten gibt?
	40	IP2: [0:20:38.4] Extrem. Also, super. Also wir haben eine Projektleitung, auf die/ den man sich hundertprozentig verlassen kann. Sie/er ist immer bereit uns zu helfen und uns zu unterstützen.
Rollenverständnis, Rollenerwartung	41	I: [0:20:52.8] Okay, gut. (...) Achso, genau wir haben vorher ein bisschen über diese Rollen gesprochen, also auch, dass manchmal so verschiedene Themen auftreten so im Unterricht. Wenn du jetzt daran denkst, was erwarten da die Teilnehmer*innen von dir, erwarten die Hilfe oder wie sehen sie dich? Als Deutschtrainer*in oder sehen sie mehr in dir? Was denkst du?
	42	IP2: [0:21:23.6] Mehr, mehr, weil die mir auch immer so private Sachen, private Probleme erzählen und die kommen auch immer mit verschiedenen Dokumenten, die mit dem Deutschunterricht nichts zu tun haben und sie möchten das immer besprechen, also mehr, auf jeden Fall mehr.
	43	I: [0:21:50.0] Okay. Und wie gehst du damit um?
	44	IP2: [0:21:55.8] Äh, ich sage erstens, dass das nichts mit dem Deutschkurs zu tun hat und wir das in der Pause besprechen können und (...)
	45	I: [0:22:05.8] Denkst du aber das ist Teil von deinem Job oder ist das für dich Zusatzarbeit?
	46	IP2: [0:22:07.4] Das ist Zusatzarbeit, aber ich mache das nicht. Sehr oft mache ich das einfach nur so/ also ich sage, ja stimmt, machen Sie das so. Aber wenn sie einen Ratschlag von mir brauchen, dann sage ich, ich weiß es nicht, und die gehen dann zur BBE.
	47	I: [0:22:24.7] Also das ist diese Unterstützung?

Rollenverständnis, Rollenerwartung

48 IP2: [0:22:25.2] Ja, die Unterstützung vom Kursträger ist angenehm in diesem Fall.

49 I: [0:22:30.1] Gibt es auch bezüglich der Entlohnung manchmal persönliche Konflikte? Oder spielt die Entlohnung dabei keine Rolle bei diesen Zusatzaufgaben, die wir vorher besprochen haben?

50 IP2: [0:22:47.8] Meinst du Gehalt?

51 I: Ja, genau. Spielt die manchmal eine Rolle, wenn du so Zusatzaufgaben machen müsstest?

52 IP2: [0:22:52.8] Hmm, ich mach keine Zusatzaufgaben, weil das alles innerhalb des Deutschunterrichts ist. Wenn das ein Problem ist, was die ganze Gruppe betreffen könnte/ (...) können wir das besprechen, aber, wenn das wirklich so/, also ich nehme mir nicht so viel Zeit außerhalb des Kurses private Sachen mit den Teilnehmern zu besprechen, dafür habe ich wirklich keine Zeit.

Rollenverständnis, Rollenerwartung

53 I: Spielt hierbei die Entlohnung eine Rolle, also, dass du dir denkst, das wird sowieso nicht bezahlt, wieso soll ich das machen?

54 IP2: [0:23:28.2] Ich denke nicht daran, also an das Gehalt, ich denke daran, ob ich den Leuten helfen kann oder nicht, weil ich hab oft viel auch freiwillig gemacht für die Teilnehmer und ich hab nie gefragt, ob ich da jetzt mehr Gehalt bekommen kann.

55 I: [0:23:43.5] Okay, das hast du also einfach gern gemacht?

56 IP2: [0:23:45.9] Ja, ja. Ich möchte den Teilnehmern helfen einfach.

57 I: [0:23:49.5] Okay, (...) Genau, dann kommen wir eh zu dem/ also du hast gemeint, dass manche von ihrer Lebensgeschichte oder von ihrem Hintergrund so erzählen, also, was sie so erlebt haben (...)

58 IP2: [0:24:05.7] Okay, machen wir kurz Pause.

59 Teilnehmer\*innen kommen in den Raum, IP2 muss Prüfungsinformationen weitergeben. Tonaufnahme wird gestoppt.

60 I: [0:24:09.3] Gut, dann geht es weiter. Du hast davor gesprochen, dass manche im Kurs so weinen oder so erzählen über ihr Leben. Du hast davor auch etwas von einer Bombe erzählt, also, du hast in deinem Job auch so mit Menschen, die geflüchtet sind oder traumatische Erlebnisse hatten, zu tun?

61 IP2: [0:24:38.1] Ja, genau.

62 I: [0:24:39.2] Erzählen die Teilnehmenden generell von ihren Erfahrungen, Krieg, Flucht?

Fluchterfahrungen und Traumata

63 IP2: [0:24:42.6] Ja, oft. Es passiert oft, weil die Themen im Buch/ das Buch ist aufgebaut, also, da kommen oft Themen, über die die Teilnehmenden reden müssen oder sollen und die (...) rufen so Erinnerungen hervor, die so traurig sind, z.B. das Thema Familie. Ein Teilnehmer hat z.B. keine Familie und, wenn ich sage, sie sollen etwas über die Familie erzählen, dann sagen sie oft: ‚Entschuldigung, ich möchte nicht reden.‘ Also, das sind einfach emotional schwere Themen und (...)

64 I: [0:25:24.9] Wie gehst du dann damit um? Also, was machst du dann im Kurs?

6/10

Fluchterfahrungen und Traumata	65	IP2: Ich sage dann: ‚Nein, das müssen Sie nicht.‘ Ist kein Thema. Und auch bei der Prüfung müssen sie nichts sagen, sie können einfach ein anderes Thema nehmen, weil die können sich ja entscheiden und man kann auch bei der Prüfung sagen, dass man das Thema nicht besprechen möchte, weil es etwas Privates oder etwas Schwieriges für einen ist. Also, ich zwingt niemanden etwas zu machen, was ihm nicht gefällt. Oder z.B. / Ich hatte einen Teilnehmer, das war eine Vertretung, und der wollte keine Briefe schreiben, der hat auch nicht probiert, der hat einfach nicht geschrieben. Und ich bleibe immer ruhig, ich habe gefragt, warum und was los ist, und er hat mir unter vier Augen erzählt, dass er in der Schule Probleme mit dem Lehrer hatte und seitdem hasst er schreiben und er kann das nicht und will das auch nicht lernen und ich habe einfach probiert am nächsten Tag. Wir haben den ganzen Tag nur geschrieben und ich habe ihm gesagt, wenn er das probieren möchte, dann kann ich ihm helfen und wir können das zusammen machen. Dann hat er irgendwann gesagt, dass er das möchte und dann haben wir probiert und wir haben eine Stunde lang zusammen geschrieben und wir haben wirklich schön geschrieben, keine Probleme, super.
Fluchterfahrungen und Traumata	66 67 68	<p>66 I: [0:26:56.8] Super. Und wie gehst du da um im Unterricht, wenn sie da wirklich so was Traumatisches erzählen? Wie reagierst du da drauf?</p> <p>67 IP2: [0:27:13.3] Ich höre zu, wie die ganze Gruppe. Und (...) ich sage dazu immer diese Antwort, die man quasi automatisch sagen soll, immer so: ‚Es tut mir leid (...) und wir wissen alle, dass es so schlecht ist jetzt in dieser Welt, es passieren so viele Sachen, die ich auch persönlich nicht verstehe und die wirklich schlecht sind, aber ich hoffe für Sie, dass Sie/ also dass es besser wird.‘ Also immer so, weil ich nicht so tief reingehen möchte.</p> <p>68 I: [0:27:58.6] Mhm, ja. Findest du das manchmal für dich persönlich schwierig mit solchen Sachen umzugehen? Beschäftigen dich solche Erzählungen länger oder wie ist das?</p>
Fluchterfahrungen und Traumata	69 70 71	<p>69 IP2: [0:28:14.2] Ja, also ich kann schon Distanz wahren. Also, es ist für mich/ ich hab schon oft verschiedene Geschichten gehört und (...) ich hör einfach zu und lass die Teilnehmer sprechen, weil das oft auch die anderen Teilnehmer verstehen und sie empathisch sind. Das gefällt mir, weil das auch die Beziehung in der Gruppe quasi enger macht. Die unterstützen sich gegenseitig und (...) sehr oft passiert es, also, dass jemand anfängt zu weinen, der geht dann einfach raus aus der Klasse und bleibt solange draußen bis er wieder kommen kann. Es passieren so viele Situationen.</p> <p>70 I: [0:29:00.7] Und du gehst dann einfach weiter? Oder was sagst du?</p> <p>71 IP2: [0:29:04.6] Ja ich sage, du kannst solange draußen bleiben, wie du magst und ich muss weitermachen, weil ich den Unterricht weitermachen muss. Es bleibt dieser Hintergedanke im Kopf, aber man muss einfach weitermachen. Und ich probiere dann, das Thema ein bisschen anders zu machen oder zu wechseln, damit sie wieder etwas Positives sehen und ein anderes Thema anzusprechen, damit sie mit den Gedanken woanders sind.</p>
Fluchterfahrungen und Traumata	72 73	<p>72 I: [0:29:29.0] Mhm, okay. Gut, gibt es da auch Unterstützung durch den Kursträger für so Trauma und Fluchterfahrung oder könntest du da zum Kursträger gehen?</p> <p>73 IP2: [0:29:45.7] Also hier, weiß ich es nicht, ich bin noch nicht so lange da. Im letzten Institut war es so, also wir hatten diese BBE-Beratung und wir konnten mit denen über die privaten Probleme und traurigen Geschichten sprechen. Aber ich glaube, dass sollte hier auch so funktionieren mit der BBE.</p>

Konflikte im Kurs: Ursachen und L

74 I: Mhm, sehr gut. Dann sind wir eh schon bald durch (...) ja, ich wollte nur noch in Bezug auf vorher fragen, welche Art von Konflikten das sind zwischen den Teilnehmenden, weil du davor da gesagt hast, dass manchmal Konflikte entstehen, was ist da so der Hauptgrund für Konflikte?

75 [0:30:31.3] IP2: Also (...) in meinen Klassen, wenn da Konflikte waren das z.B. wenn jemand zu laut ist und das hat jemand anderen gestört, oder wenn jemand zu viel spricht und die anderen sind dagegen, oder wenn jemand immer in der Muttersprache spricht und die anderen sind dagegen, aber sonst/ es ist eigentlich wirklich nie zu einem großen Streit gekommen in meinem Deutschkurs. Es ist meistens/ einmal war es z.B. ein Missverständnis, ich hatte zwei Gruppen zusammen und ein Teilnehmer aus der anderen Gruppe hat etwas falsch gelesen und einer aus meiner Gruppe hat angefangen zu lachen (...) was für den anderen Teilnehmer gar nicht akzeptabel war, der hat dann angefangen mit dem zu streiten und der (unv.) wusste nicht, was er machen soll, und da hab ich das gerettet, weil (...) der Teilnehmer von meiner Gruppe war so ein Mensch, der über alles gelacht hat. Habe ich die Flasche auf den Tisch gestellt, hat er auch gelacht. Hab ich etwas gemacht, hat er immer gelacht. Er hat nur gelacht. Das ist seine Art und Weise, wie er reagiert. Er lacht immer, aber der andere hat das persönlich genommen und wurde daraufhin so beleidigend und das war ein Streit und da musste ich hineingehen und ich hab mich für meinen Teilnehmer beim anderen Teilnehmer entschuldigt, damit ich die Situation beruhigen kann (...) und ich muss wirklich aufpassen, weil einmal gab es auch einen Konflikt und da vergesse ich manchmal, dass ich auch Lehrer bin, also ich muss da wirklich hineinschreiten und das stoppen, weil/ das war in einer A1-Gruppe und da waren zwei Teilnehmer und die waren eigentlich Freunde, also gute Freundinnen, und irgendwie (...) die eine hat das anders gemeint, als die andere das verstanden hat, also etwas mit (...) ‚Du bist nicht intelligent‘ oder sowas, aber die andere hat das so persönlich genommen, dass sie wirklich weinend aus dem Kurs gegangen ist und ich wusste nicht (...)

76 Kurze Unterbrechung, weil ein/e Arbeitskolleg\*in hereingekommen ist

77 I: (lacht) also sie ist weinend rausgegangen und dann (...)

Konflikte im Kurs: Ursachen u

Rollenverständnis, Rollenerwe

78 IP2: (lacht) genau und dann habe ich in der Gruppe erklärt, also, dass es mir leidtut, dass ich als Lehrer in der Gruppe es besser beobachten sollte und ich das nächste Mal sofort stoppen werde, aber man kann nicht immer/ also, man weiß nicht immer, was die Teilnehmer sagen, also, sobald etwas gesagt ist, ist es schon vorbei, man kann das nicht zurücknehmen. Aber die Aufgabe des/r Lehrers/Lehrerin ist auch immer darauf zu achten, dass keine Konflikte entstehen. Und nicht zwingend/ z.B., wenn man weiß, die zwei Teilnehmer möchten eh nichts miteinander zu tun haben, dann würde ich sie nie zusammen z.B. sprechen lassen. Das würde nicht funktionieren, das hat keinen Sinn.

Zielgruppenspezifika

79 I: [0:34:18.2] Mhm, gut. Dann noch zusammenfassend zum Thema: Also, was denkst du, ist jetzt für dich persönlich die größte Herausforderung beim Unterrichten in dieser Zielgruppe und glaubst du, dass das bei anderen Zielgruppe jetzt anders wäre?

Zielgruppenspezifika

80 IP2: Mhm, diese Zielgruppe sind oft Leute, die z.B. nur Hauptschulausbildung oder fast gar keine Ausbildung haben und für sie ist es eine Herausforderung etwas zu lernen, weil sie es nicht gewohnt sind etwas zu lernen. Ich hatte auch z.B. eine Teilnehmerin, die nie in der Schule war, und sie wusste nicht, was es bedeutet auswendig zu lernen. Wenn ich gesagt habe, dass sie die Hausaufgabe machen soll, dann hat sie nichts geschrieben, weil für sie war das so wie (...) Wieso sollte ich etwas zu Hause machen? Wieso sollte ich etwas lernen? Es ist ganz etwas Neues. Und das sind die Herausforderungen, solchen Leuten Deutsch beizubringen. Die nächste Herausforderung sind die

8/10

		<p>Teilnehmer, die Arabisch, Farsi usw. als Muttersprache sprechen, weil die unsere Buchstaben nicht so gut beherrschen und dann müssen sie auch schreiben lernen, weil die ein bisschen anders schreiben. Sie schreiben auch unsere Buchstaben lustigerweise von rechts nach links, sehr interessant. Da muss man wirklich so üben, also extra üben. Manchmal bekommen da die Teilnehmer*innen auch extra Aufgaben von mir, etwas zum Schreiben. Das sind die Herausforderungen (...) und dann auch den Teilnehmern zu zeigen, dass die deutsche Sprache wirklich lustig sein kann und die Grammatik nicht schwer ist und/ (...) wenn man das mit Freude macht und Spaß, kann der ganze Unterricht lustig sein und das kann auch den Teilnehmern helfen, also, sie können große Fortschritte machen. Das merk ich dann, wenn ich später meine ehemaligen Teilnehmer auf der Straße treffe, die dann mittlerweile Deutsch sprechen und sie erzählen mir, was sie arbeiten und wo sie arbeiten und wie sich das Leben geändert hat, das ist dann ein super Feedback für mich, dass ich denen helfen konnte.</p>
Zielgruppenspezifika	81	<p>I: [0:36:47.5] Mhm, sehr gut. Denkst du jetzt, dass bei anderen Zielgruppen, z.B. Uni-Deutschkursen oder so andere Herausforderungen sind wie jetzt hier bei dieser Zielgruppe?</p>
	82	<p>IP2: [0:36:55.4] Auf jeden Fall. Ich hab auch Privatschüler, die haben eine Uni-Ausbildung, die sind alle in Manager-Positionen und so und da sieht man, wie das funktionieren kann. Wenn man etwas erklärt, verstehen alle alles sofort. Alle können strukturiert arbeiten und das, manchmal, das, was /(...) wenn man z.B. A2 privat unterrichtet und ich sage, das machen wir später, das gehört zu B1, dann sagt er, ich soll ein Beispiel sagen. Und, wenn ich ein Beispiel sage, sagt er: Okay, ich verstehe. Und dann machen wir ein paar Beispiele und er macht alles richtig. Die können ganz anders lernen, viel schneller und das funktioniert zack zack. Aber, das passiert auch manchmal in Deutschkursen. Wenn da manchmal Teilnehmer sitzen, die eine Uni-Ausbildung haben oder selber Lehrer sind oder Sprachen studiert haben, die lernen extrem schnell und extrem gut.</p>
Wünsche der Lehrenden	83	<p>I: [0:37:51.0] Mhm, gut. Allgemein (...) würdest du dir jetzt mehr Unterstützung vom Kursträger erhoffen oder passt das so, wie das jetzt ist?</p>
	84	<p>IP2: [0:38:08.6] Für mich passt es, ich würde mir nur mehr Unterstützung wünschen im Sinne von Raumausstattung und solche Sachen, das wäre für mich wichtiger. Aber fürs Deutschunterricht habe ich alles.</p>
	85	<p>I: [0:38:24.1] Und auch mit den Konflikten und Schwierigkeiten und so, ist die Unterstützung für dich ausreichend?</p>
Konflikte im Kurs: Ursachen und L	86	<p>IP2: [0:38:26.0] Ja, und wenn das wirklich nicht funktioniert, kann ich das immer mit der Projektleitung besprechen, ich kann die problematischen Teilnehmer zur Projektleitung mitnehmen und das dort besprechen, aber, wie gesagt, hatte ich noch nie ein größeres Problem. Und ich probiere das auch selbst mit den Teilnehmern zu lösen. Und meine Taktik ist auch so: Wenn sie die Grenze überschreiten, bleibe ich immer ruhig, ich streite nicht im Deutschkurs. Aber, wenn der Teilnehmer etwas macht, was mir nicht gefällt, dann sage ich einfach kurz vorm Ende, also, wenn alle nach Hause gehen, sage ich zum Teilnehmer vor der ganzen Gruppe: 'Bitte können Sie kurz bleiben, ich möchte mit Ihnen unter vier Augen reden.' Und das sage ich mit ernstem Gesicht, weil da merken dann alle Teilnehmer, okay, das, was er gemacht hat, war wahrscheinlich nicht so gut, weil der Lehrer mit ihm reden möchte. Ich warte dann bis alle weg sind und dann frage ich die Person ganz ruhig, was los ist, ob sie Probleme hat oder was passiert ist, warum sie das gemacht hat. Und dann sehen die Teilnehmer, dass das nicht okay war, nicht angemessen und meistens hilft das. Und dann benehmen sie sich ganz anders.</p>

Kulturwahrnehmungen und kultu

- 87 I: [0:39:47.8] So kulturbezogene Konflikte hast du jetzt nie erlebt?
- 88 IP2: [0:39:53.6] Nein, nein, es sind kulturelle Unterschiede da, aber Konflikte haben sich daraus nie ergeben, nein. Würd ich nicht sagen (...) Andere Meinungen oder Wertvorstellungen müssen sie akzeptieren, weil da sag ich/ wir machen Integrationsfragen und da sage ich, das ist in Österreich akzeptiert, es ist egal, ob das bei Ihnen anders ist, hier in Österreich ist es kein Thema. Und ich mache oft gerne Themen, wie Frauenrechte, Homosexuelle, Arbeit für alle, Rassismus quasi keine Unterschiede, Kopftuch (...) und dann reden wir, ob sie etwas erlebt haben oder sowas (...) und wir haben hier alle die gleichen Rechte und so. Und ich zeige immer Interesse an den Kulturen und Traditionen der Teilnehmer und ich frage wirklich so konkret, warum tragen Sie z.B. immer ganz schwarz, z.B. eine Teilnehmerin, war immer ganz schwarz gekleidet, schwarzes Kopftuch und ganz schwarz und da frage ich, warum sie immer schwarz trägt. Ich gehe rein und möchte wirklich eine Erklärung, warum. Ich habe keine Hemmungen bei Fragen
- 89 [0:41:18,0] I: Mhm. Und da gab es noch nie irgendwelche Schwierigkeiten?
- 90 IP2: [0:41:22.9] Nein, weil ich weiß/ die eine hat/, als sie ein Foto für den Lebenslauf gemacht hat, hatte sie plötzlich schöne Farben an, ein Kopftuch mit Blumen, wirklich toll. Und da hab ich gesagt, dass sie auch im Deutschkurs andere Farben tragen kann. Weil sie sagt immer, ihr ist heiß. Und dann sage ich, es ist Sommer, wenn Sie immer schwarz tragen, ist Ihnen sicher heiß. Sie können auch/ also, die anderen Teilnehmer, die ein Kopftuch tragen, haben jeden Tag andere Farben, helle Farben und das passt super. Und sie sagt dann: ‚Nein, in meinem Glauben muss man schwarz tragen.‘ Und da sag ich dann auch: ‚Okay, wie Sie möchten, also, Sie schwitzen, ich schwitze nicht.‘
- 91 I: [0:41:57.8] Okay. Du hast eh schon ein bisschen über deine Person geredet, also das ist jetzt nur noch zum Schluss, damit ich alle persönlichen Infos habe. Also, genau einfach erzählen/ also Ausbildung hast du schon gesagt, also, wo du gearbeitet hast, wie alt du bist und so ein bisschen über dich.
- 92 IP2: [0:42:15.5] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
- 93 I: [0:43:18.5] Mhm, sehr gut. Wie lange bist du dann insgesamt jetzt schon Deutschtrainer\*in?
- 94 IP2: [0:43:22.2] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
- 95 I: [0:43:26.5] Und was hat dich motiviert jetzt - du hast ja ganz ein anderes Studium - Deutschtrainer\*in zu werden, also, wie bist du dazu gekommen oder was macht die Arbeit aus? Wieso machst du das?
- 96 IP2: [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] es gefällt mir sehr, also ich mach jetzt eigentlich den Job/ also mein Hobby ist mein Job jetzt und deswegen freue ich mich jeden Tag auf die Arbeit und ich habe wirklich nette Teilnehmer, super Gruppen, wir spielen hier immer und ich habe auch einmal gesagt: Das ist der beste Job, weil man Kaffee trinkt und mit den Leuten spricht, wie in einem Café und dafür wird man bezahlt. (lacht) Man muss nur korrigieren, erklären, was das ist und passt (lacht).
- 97 I: [0:45:02.9] (lacht) Super, dann danke, danke dir für deine Zeit.

Persönliche Informationen

Persönliche Informationen

Persönliche Informationen

# Interview 3

	1	[0:00:00.0] Gut, also am Anfang fangen wir mal ganz einfach an, dass du mir bitte deine Arbeit beschreibst. Also, was sind deine Aufgaben als Deutschtrainer*in? Welche Zielgruppe hast du? Und was musst du da so machen (...) auch neben dem Deutschunterrichten?
Aufgaben, Anforderungen, Qualif	}	2
Zielgruppenspezifika	}	I: [0:00:24.3] Okay, Ich arbeite in einem Institut, das fremdgefördert wird, d.h. das sind Aufträge, die wir vom AMS oder vom Integrationsfonds bekommen, und dann durchführen. Meine Tätigkeit ist somit nicht unbedingt eine, die ich mir selbst aussuche, sondern relativ fremdbestimmt, da wir Kursziele zu erfüllen haben, Oberstes ist natürlich Deutschunterricht, Deutsch als Zweitsprache (...) Das oberste Kursziel von unseren Auftraggebern ist es, die Teilnehmenden auf Prüfungen vorzubereiten und bei AMS-Projekten sie auch noch für das Arbeitsleben fit zu machen. (...) Im Prinzip sind es Kurse, die irgendetwas zwischen 12 und 20 oder 26 Wochen dauern, sind jeweils 3 Stunden am Tag, Montag bis Freitag. Zielgruppe sind arbeitssuchende Personen oder Personen mit einem Konventionstitel. Ich selbst bin aber im AMS-Projekt, deswegen werde ich den ÖIF jetzt ausschließen, weil da kenn ich mich eh nicht aus (lacht). Ich bin in einem AMS-Projekt, d.h. meine Tätigkeit ist es im Moment, laut Projektbeschreibung, die Menschen auf eine Prüfung vorzubereiten, die Teilnehmenden fit für den Arbeitsmarkt zu machen und mit ihnen einmal pro Woche im Computerraum ihre digitalen skills zu, ja, trainieren. Genau.
	3	I: [0:01:58.0] Okay, gut. Hast du noch andere z.B. organisatorische Aufgaben oder so?
Rollenverständnis, Rollenerwa	}	4
Aufgaben, Anforderungen, Q	}	IP3: [0:02:05.8] Ah, ja, Administration, Zusätzlich zur Unterrichtstätigkeit haben wir noch einen Rattenschwanz an administrativen Aufgaben und Tätigkeiten, für die wir NICHT ausgebildet sind, wie z.B. auch den Computerraum, das ist eine Mischung/ also, da vermischt sich das, was wir tun, nämlich Deutschunterrichten, mit dem, was eigentlich (...) andere tun, nämlich Menschen fit für digitales Leben machen. Das können wir nicht, dazu sind wir nicht ausgebildet, wir müssen es trotzdem machen. Das (...) und wir haben sehr viele administrative Tätigkeiten, d.h. Kurslisten führen, Ergebnisberichte schreiben- was machen wir noch - Lebensläufe schreiben. Zusätzlich dazu sind wir noch ein bisschen Sozialarbeiter*innen, also in der Regel erste Ansprechperson, wenn es Probleme in der Familie, im Privatleben, mit Wohnungen, mit anderen Dingen gibt. Wir hätten dafür zwar in unserem Institut auch Sozialberater*innen, allerdings abfangen tun's meistens wir. Also Deutschunterricht an sich, würde ich mal sagen, nimmt (...) ja, die Hälfte, wenn's gut geht zwei Drittel ein, alles andere ist (...) Entschuldigungen, administrative Tätigkeiten, Entschuldigungen eintreiben, Entschuldigungen abgeben, Entschuldigungen formal irgendwo ablegen und eben Fragen beantworten über: Was ist, wenn ich meine Miete nicht zahle? Was ist, wenn mein Kind schlecht in der Schule ist? Ich habe Eheprobleme, Verhütungen. Alles mögliche.
	5	I: [0:03:46.9] Mhm, okay. Gut (...) Was sind, also das hängt jetzt ein bisschen zusammen mit dem, was du gesagt hast. Was sind die Anforderungen an den Beruf, welche Qualifikationen muss man haben? Und fühlt man sich mit der Ausbildung qualifiziert für den Beruf? Also, eine persönliche Einschätzung?
Aufgaben, Anforderungen, Q	}	6
Rollenverständnis, Rollenerwa	}	IP3: [0:04:07.3] Die formalen Anforderungen sind dramatisch niedrig, also zumindest in den AMS-Projekten. Ich habe ein abgeschlossenes Bachelorstudium mit einem Schwerpunkt auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, d.h. ich habe mich vorher schon intensiv damit auseinandergesetzt. Leider kann ich das meiste, was ich in meinem Studium gelernt habe, nicht nutzen, weil die Unterrichtsbedingungen, die Rahmenbedingungen der Projekte (...) sowie meine Bezahlung nicht mit dem

1/10

Rollenverständnis, Rollenerwe		damit aufgehört und arbeite genauso, wie ich bezahlt werde, was natürlich für die Qualität des Unterrichts nicht sonderlich gut ist. Dadurch, dass wir auch immer auf Prüfungen hinarbeiten, gibt es auch methodisch-didaktische Dinge, die keinen Platz haben. Mir persönlich tut das sehr leid, ich hadere, sage ich ganz ehrlich, deshalb auch sehr mit meinem Job, weil ich das Gefühl habe, dass das, was ich kann und das, was ich tue, vor allem das, was ich können würde, in Kombination mit meinen Teilnehmenden nicht kann, weil die Rahmenbedingungen es schlichtweg verunmöglichen. So, das war meine Qualifikation. Ansonsten glaube ich, dass die formale Qualifikation (...) wie soll ich das jetzt sagen, zu niedrig ist. Ich glaube ein 120-Stunden-Lehrgang, ein Schnellsiederkurs, wie ich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache vermittele, funktioniert nicht, schon gar nicht bei unserem Klientel. Führt auch, finde ich, zu Problemen im Lernfortschritt von den Teilnehmenden und auch in der psychischen Verfassung der Kolleg*innen. Abgesehen davon wird null Wert auf soziale skills gelegt. Ich glaube, dass einerseits das methodisch-didaktische Wissen wichtig ist, es ist wichtig, um die Sprache zu wissen und Fachwissen zu haben, aber es ist mindestens genauso wichtig sich mit Gruppendynamiken, interkulturellen Dingen, mit Konfliktlösungsprozessen auseinandergesetzt zu haben und das hat, meines Wissens, in keiner Ausbildung Raum.
Aufgaben, Anforderungen, Q		
Wünsche der Lehrenden		
	7	I: [0:06:30.6] Mhm, (...) wie stehst du jetzt zum Thema Weiterbildung, weil du gerade gesagt hast, dass bestimmte Dinge keinen Raum in der Ausbildung finden. Würdest du Weiterbildungen sinnvoll finden im Rahmen dieser Arbeit?
Wünsche der Lehrenden		
	8	IP3: [0:06:49.9] Ich fände es sehr wichtig, dass es, ja, sogar so weit zu sagen, verpflichtende Aus- und Weiterbildungen für Kolleg*innen gibt. Ja, unbedingt, einerseits, weil sich Spracherwerb ständig ändert und sich auch die Erkenntnisse im Spracherwerb ständig ändern, andererseits, weil ich glaube, dass es gut tut nach vielen Jahren dieser Tätigkeit ein bisschen frischen Wind reinzubekommen, auch für die eigene Unterrichtsgestaltung, im Rahmen der Möglichkeiten, natürlich. Und weil ich denke, dass es nie schadet, sich in jeglich erdenklicher Form weiterzubilden.
	9	I: [0:07:28.7] Mhm, also welche Art von Weiterbildungen würdest du für diesen Job empfehlen?
Wünsche der Lehrenden		
Aufgaben, Anforderungen, Q		
	10	IP3: [0:07:32.2] Ist jetzt keine Weiterbildung, aber ich wäre ganz dringend für Supervision für Kolleg*innen, innerhalb ihrer Arbeitszeit und bezahlt. Ich glaube, dass es gut ist immer wieder Weiterbildungen anzubieten zum Thema Konfliktmanagement, zum Thema, ich nenn es mal Selfcare, man kann über den Begriff streiten, Abgrenzung, also, wie lasse ich meinen Job hier und nehme ihn nicht mit nach Hause (...) natürlich auch inhaltlich. Ich glaube, wenn man das Studium hinter sich hat oder sich halt mit Germanistik und Sprache oder Grammatik viel auseinandergesetzt hat, merkt man, dass es halt Ausbildungsdefizite bei Kolleg*innen gibt, die das sicher im besten Gewissen machen, aber halt nicht zielführend. Und natürlich auch methodisch. Also, wir hatten mal vor Jahren hier eine Weiterbildungsreihe in Kooperation mit dem [Name der Institution anonymisiert] und das ist auf große Freude, großes Interesse gestoßen und das wäre immer wieder wichtig.
Wünsche der Lehrenden		
	11	I: [0:08:47.0] Gut, genau du hast davor über diese verschiedenen Aufgaben gesprochen, die ein*e Deutschlehrer*in so machen musst und da hast du auch so soziale Komponenten und Konfliktmanagement und so erwähnt. Siehst du dich jetzt in deiner Arbeit teilweise mit Rollenkonflikten konfrontiert? Also, dass du dir denkst, ist das mein Job oder ist das nicht mehr mein Job? Gehört das zu meiner Rolle?
Rollenverständnis, Rollenerwartung		
	12	IP3: [0:09:17.5] (lacht). Über das habe ich lange nachgedacht. Ich glaube, dass ist der Job. Ich glaube, du bist als Deutsch als Zweitsprache-Lehrer*in mit



Rollenverständnis, Rollenerwartung	<p>unserem Klientel, mit unseren Leuten eine eierlegende Wollmilchsau, die einerseits die Profession hat die Sprache zu unterrichten, die andererseits auch so ein bisschen der oder die Quotenösterreicher*in ist oder halt der eine oder die eine Österreicher*in, mit der die Kontakt haben und meistens auch, oder sehr oft, sind wir der autochtone Einwohner dieses Landes, mit dem die mit Abstand am meisten zu tun haben und wahrscheinlich auch hatten. Und ich befürchte/, ich habe früher immer gesagt, das gehört überhaupt nicht zu meinem Job, ich bin dafür gar nicht zuständig, das interessiert mich nicht, mein Job ist es die Sprache zu unterrichten. Mittlerweile glaube ich, oder befürchte ich, dass das nicht nur mein Job ist, weil Sprache einfach mehr ist als Grammatik, macht aber die ganze Geschichte einfach wirklich schwierig.</p>
	<p>13 I: [0:10:27.2] Mhm, okay. Gut, was erwarten sich die Teilnehmenden von dir? Auch das alles, was du jetzt, von dir selbst mittlerweile erwarten würdest?</p>
	<p>14 IP3: [0:10:35.3] Ich glaube, also, ich erwarte es nicht von mir. Also, ich glaube der Job bringt das mit. Aber ich erwarte von mir, dass ich im Rahmen meiner Bezahlung und im Rahmen meines Arbeitsumfeldes das tue, was von mir erwartet wird (...) und mitunter auch ein bisschen mehr, aber ich mach das jetzt schon seit (...) knapp 20 Jahren ungefähr und muss sagen ich bin mittlerweile auch so, dass ich mich schon abgrenze, aber ich befürchte es gehört irgendwie dann doch zu.</p>
	<p>15 I: [0:11:16.3] Nur kurz eine Verständnisfrage, also du sagst, was von dir erwartet wird, d.h. du meinst die verschiedenen Rollen, die die Rolle in sich birgt, das wird erwartet von dir?</p>
Rollenverständnis, Rollenerwartung	<p>16 IP3: [0:11:25.2] Von den Teilnehmenden und von AMS und von den Vorgesetzten, also von den Vorgesetzten noch weniger, vom AMS (...) formal auch nicht, informell habe ich schon das Gefühl, dass hier viel auf uns abgewälzt sind. Die Teilnehmenden wissen, glaube ich, selber nie so genau, was sie jetzt erwarten, also (lacht) das ist, glaube ich, auch so eine kulturelle Geschichte, dass Teilnehmende aus (...) mir fällt immer nur Syrien ein, die brauchen so eine strenge Person, die sie immer anschreit, so vom Gefühl her. Andere wollen/, ich glaub, das ist so wie bei uns, man will halt verschieden behandelt werden. Alle, glaube ich, aber/ also, dadurch, dass wir die erste konstante Ansprechperson in ihrem Leben hier sind, verschwimmen hier Grenzen zwischen ‚Ich unterrichte und ich bin jetzt nicht dein*e Freund*in und ich gehe nicht mit dir essen und ich brauche auch keine Geschenke, weil das, was isch tue, ist eine Dienstleistung anzubieten und dich nicht zu bemuttern‘ und ich glaube die Grenzen verschwimmen hier sehr oft und ich glaube, dass das auch bei Teilnehmenden so ist.</p>
Zielgruppenspezifika	
	<p>17 I: [0:12:39.2] Mhm, und wie machst du das, dass du dich distanzieren kannst oder wie ziehst du die Grenze dann? Oder wo ziehst du sie? Oder gelingt dir dieses ziehen der Grenze oder ist das schwierig?</p>
Rollenverständnis, Rollenerwartung	<p>18 IP3: [0:12:54.7] Na gelingt nicht immer, also es gibt immer wieder Fälle oder Menschen, wo ich meine Grenzen nicht habe, das sind dann die, wo man dann halt irgendwie auf der Polizeistation landet, weil es körperliche Gewalt zu Hause gibt oder wo man dann halt außerhalb der Arbeitszeit eine Stunde mit der MA irgendwas telefoniert, weil die Sozialhilfe eingestellt wurde. Das ist so eine punktuelle Geschichte. Also, ich mach es immer dann, wenn sie zu mir kommen und wenn sie nach dem Kurs im Vier-Augen-Gespräch zu mir kommen, dann mache ich was. Wenn Sie das vor dem Publikum machen, dann eher nicht, weil dann stehen alle da und das mag ich nicht. Aber, wenn ich das Gefühl habe, es ist ein Vertrauensverhältnis und ich kann was tun (...) also für mich ist es wichtig, dass ich das Problem lösen kann, wenn ich es nicht lösen kann, muss ich sie ohnehin verweisen.</p>

3/10

Rollenverständnis, Rollenerwartung	19	I: [0:13:40.8] Hilft da dann auch wer?
	20	IP3: [0:13:43.8] Die BBE? Ich schicke da nie irgendjemanden hin (...) Die Kolleg*innen die jetzt da sind, kenn ich nicht, also, das weiß ich nicht. Die Kolleg*innen, die vorher da waren fand ich hochgradig inkompetent.
	21	I: [0:13:58.5] Okay, mhm (...) Was würde dir helfen oder was hilft dir jetzt deine Grenzen zu finden oder diese Rollenkonflikte zu überwinden?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	22	IP3: [0:14:14.7] Die Zeit. Also, ich glaube umso länger man den Job macht, desto mehr bekommt man auch das Gefühl für Dinge. Da sind Menschen, die sind es gewohnt, dass andere immer ihre Probleme lösen, die löse ich nicht mehr. Also, sobald ich den Eindruck habe/ also wenn es eine Telefonnummer gibt, sitz ich auch gern daneben, wenn der anruft, wenn es innerhalb meiner Arbeitszeit ist. Und es ist halt viel Selfcare, es ist wichtig, dass man nicht/ Also in sozialen Berufen ist immer wieder das Problem, dass man halt ständig über seine Grenzen geht und sich ständig irgendwie verausgabt und das geht einfach nicht. Und, nach vielen schlaflosen Nächten, wegen Teilnehmenden und vielen (...) persönlichen Dramen und auch Dingen, die zu weit gingen, gibt es einfach eine klare Grenze und das wäre jetzt so ganz einfach: keine Facebook-Freundschaften annehmen, sich nicht zum Essen einladen lassen, auch nicht, wenn die komplette arabische Großfamilie darum bittet, ja. Geschenke (...) ich sage im Vorfeld immer, dass ich nichts will oder ich will nur ganz wenig und wenn, dann bitte einen Gutschein und nichts überbordendes, also, ich glaube, es gibt ein paar klare Linien, die man gut zieht. Ich bin auch per Sie. Bin drauf gekommen, dass mir das wahnsinnig hilft, die Teilnehmenden zu Siezen und nicht mehr zu Duzen.
Wünsche der Lehrenden	23	I: [0:15:33.1] Also du hast das dann für dich selbst geregelt? Da gab es keine andere Person, die dir dabei geholfen hat oder dich unterstützt hat?
	24	IP3: [0:15:42.6] Nein, das ist das Problem. Deswegen glaube ich, dass hier ganz dringend Supervision oder Ähnliches einzuführen, weil Kolleg*innen einfach sehr leiden unter diesen teilweise Grenzüberschreitungen von Teilnehmenden.
Konflikte im Kurs: Ursachen und L	25	I: [0:15:56.6] Mhm (...) Gut (...) Also, du hast davor gesagt, es gibt manchmal so Konflikte, also du hast dich selbst Konfliktmanager*in genannt. Von welchen Konflikten redest du da oder welche Konflikte gibt es in deinem Beruf? Als, sei es jetzt zwischen den Teilnehmenden, als auch zwischen den Teilnehmenden und dir oder allgemein?
	26	IP3: [0:16:25.7] Zwischen Teilnehmenden untereinander Konflikte, Missverständnisse, ich weiß nicht, wie man das nennen kann, was man dann meistens nicht versteht, aber spürt, relativ fix. Die finde ich aber noch einfach zu lösen, weil, wenn hier gestritten wird, dann ist der Kurs beendet. Fertig. Oder man wird verwart, aber da bin ich für ganz klare Abläufe und Konsequenzen, damit die Sachen unterbunden werden. Schwieriger sind Konflikte mit mir, also, wenn man weiß, ein*e Teilnehmer*in hat einen Konflikt mit mir und sie kann das irgendwie nur schwer kommunizieren (...) oder ich habe eines mit denen, ich mag die ja auch nicht immer. Wie bleibt man professionell? Wie bleibt man objektiv vor allem? Ich denke, dass wir sehr viel Macht haben. Also, wir unterscheiden über, also in weitester Folge entscheiden wir über (...) Geld und Geldflüsse von Teilnehmenden. Schließen wir die vom Kurs aus, dann wird ihr Arbeitslosengeld gesperrt. Wir entscheiden über Prüfungsantritte, wir entscheiden also auch im weitesten Sinne über Aufenthaltstitel, wenn wir die Person nicht zur Prüfung anmelden, die sie braucht und die muss die dann irgendwo anders machen. Also, ich finde einfach, wir haben sehr viel Macht

Konflikte im Kurs: Ursachen und L

über die Teilnehmenden und deshalb ist es, glaube ich, sehr wichtig objektiv und hochprofessionell zu bleiben, auch wenn man die grad nicht mag oder wenn die einem gegenüber unangenehm sind. Das ist, glaub ich, schwierig.

27 I: [0:17:58,2] Was sind so Ursachen für Konflikte meistens? Was würdest du sagen sind die Ursache für Konflikte in den Kursen?

28 IP3: [0:18:09,0] Konflikte zwischen den Teilnehmenden sind in der Regel, denke ich, kulturell bedingt. Person A, keine Ahnung, hat es nicht so mit Moslems, Person B hat es nicht so mit Roma und Sinti, Person C kommt aus Palästina und hat jetzt einen orthodoxen Juden im Deutschkurs, also so ganz klassisch. Also, ich glaube, Rassismen und Vorurteile sind nichts, was nur Österreicher gepachtet haben, sondern das gibt es überall. Jeder bringt eine Geschichte mit und da sitzen dann zehn Personen, die zusammengewürfelt sind, die sich vielleicht noch nicht so ausdrücken können, wie sie möchten, die aufgrund von ganz persönlichen Emigrations- und Fluchtgeschichten vielleicht auch sehr unter Druck stehen und die müssen jetzt drei Stunden am Tag, mehr oder weniger fremdbestimmt, miteinander leben und miteinander Gruppenarbeiten machen, also Dinge die für uns jetzt so normal sind. ‚Wir arbeiten da jetzt im Team und sind da didaktisch und methodisch toll‘, aber da haben wir da Menschen, die sich einfach vielleicht auch nicht verstehen, weil sie gelernt haben sie dürfen sich nicht verstehen und ich glaube da passiert viel, also so Nationen, Religionen, Volksgruppen, Frauen, Männer (...) viel Entladungspotential, also ich glaube, dass sich viele Dinge hier entladen, die es hier nicht gäbe, wenn die Menschen hier nicht einfach ihren Rucksack mitnehmen würden.

Kulturwahrnehmungen und k

Konflikte im Kurs: Ursachen u

29 I: [0:19:39,8] Mhm, und wie löst du solche Konflikte, also, wie gehst du da rein, wenn du einen Konflikt in der Klasse hast?

30 IP3: [0:19:45,6] Das kommt aufs Sprachniveau an, also A1 ist halt schwierig (...) also, wenn man mit ihnen nicht gut reden kann, also, ich versuche das immer schon zu vermeiden, also am ersten oder zweiten Kurstag arbeite ich in der Regel Klassenregeln mit meinen Teilnehmern gemeinsam aus und eine von diesen Regeln ist es halt keine Religion und keine Politik im Deutschkurs.

31 I: [0:20:13,9] Mhm, also du grenzt das einfach von vorneherein aus? Oder versuchst es?

32 IP3: [0:20:14,2] Genau, also ich mache es nicht, ich grenze es aus, vor allem eben bei niedrigen Niveaustufen, weil es da tatsächlich extrem schnell zu Missverständnissen kommt. Mir ist es auch wichtig in der ersten Woche viel Teambuilding zu betreiben, also ich achte darauf, dass sie am Ende der Woche wissen, wie ich heiße, aber auch, wie die Kollegin oder der Kollege neben ihnen heißt. Sie wissen am Ende der ersten Woche normalerweise, woher die Person kommt, sie haben mit jeder Person einfach länger als zwei Minuten gesprochen, sie haben sich unterhalten und sie sind eine Gruppe, so zusagen, soweit man das kann. Ich mache das auch während des Kurses, also ich durchmische Gruppen immer, auch wenn sie so Paar- oder Gruppenarbeiten haben, dann heißt das nicht, dass ich immer mit der Person neben mir arbeite, sondern das wird quer durchgemischt, weil ich einfach glaube, dass durchs Reden (lacht) sich die Leute leichter tun. Wenn es zu Konflikten kommt, bin ich recht kompromisslos, d.h. ich mische mich da auch nie ein, wer ist hier der Böse und wer ist der Gute? Meistens passieren die Dinge auch, wenn ich nicht da bin und ich kann es somit nicht beurteilen. Ich wende mich nicht immer an meine Vorgesetzten, ich mache das einfach so, dass ich einfach sage: ‚Das ist ein Deutschkurs, wir sind da um miteinander zu arbeiten und nicht hier um zu streiten, wir werden weder etwas lernen, noch was weiterkriegen, wenn wir uns

Konflikte im Kurs: Ursachen und L

5/10

Konflikte im Kurs: Ursachen und L

mit mir reden, sie können einzeln mit mir reden, sie können zusammen mit mir reden. Sollten sie das nicht haben, dann erwarte ich eigentlich, dass sie sich wieder zusammenreißen können. Wenn's gar nicht geht, also, es gab mal eine Teilnehmerin, die hat einem Teilnehmer eine Flasche nachgeschmissen, ja, also bei solchen Dingen, also, da gab es eine Vorgeschichte, die ich aber nicht kannte und da ist klar, da wird der/die Vorgesetzte involviert und ich nehme mir auch heraus Teilnehmende, die mir gegenüber unprofessionell sind nicht mehr unterrichten zu wollen.

33 I: [0:22:21,1] Mhm, und wie erfährst du die Unterstützung durch den Kursträger (...) als positiv, ausreichend oder?

Konflikte im Kurs: Ursachen und L

34 IP3: [0:22:31,5] Naja, die Projektleitung agiert (...) immer sehr (...) in dem was sie/er glaubt, dass das Beste ist, ja, (...) Das Problem ist, man wird halt nie gefragt, ob es einen Konflikt gibt. Sondern man muss da immer aktiv hin, dann muss man das schildern, dann ist das immer so ein riesen Rattenschwanz, dann reden 5000 Personen und es werden viele Berichte geschrieben (...) Manchmal werden Konflikte dann nicht so gelöst, wie ich denke, dass es richtig sein sollte, weil man nicht immer bis zum Ende involviert ist. Das finde ich unangenehm, aber es ist auf jeden Fall, im Rahmen der Möglichkeiten, sehr bemüht. Super ist das Verhalten, wenn es darum geht, dass ein Teilnehmer mit mir einen Konflikt hat, also es passiert ab und an, dass sie oben stehen und sich über die böse Lehrerin beschweren. Da ist das Verhalten in der Regel sehr wohlwollend und sehr schützend der unterrichtenden Person gegenüber.

35 I: [0:23:40,0] Mhm, was würdest du dir da noch wünschen, also, gibt es da noch Wünsche?

Wünsche der Lehrenden

36 IP3: [0:23:42,5] Supervision für alle. Also, ich glaube, dass die Projektleitung im Rahmen seiner/ihrer Möglichkeiten das tut, was sie/er tut und was sie/er tun kann. (...) Ich glaube, es braucht Handlungsanleitungen für uns Unterrichtende, wie geht man damit um. Vielleicht noch ein klares Konfliktmanagement, dass einfach auch klar einsehbar ist für die Teilnehmenden, denk ich mir immer wieder. Das, das nicht so eine Einzelfallgeschichte ist und vielleicht wäre es gut, wenn es so einen Ablauf gibt. Also, wenn das passiert, dann wird man ausgeschlossen, wenn das passiert, wird man verwahrt, wenn das passiert, passiert nichts. Also, ja, dass man das transparent den Kolleg\*innen und Teilnehmenden im Kurs vorlegen kann, so dass die auch wissen, was auf sie zukommt und sich dann vielleicht zurücknehmen.

37 I: [0:24:37,7] Und das AMS? Weil du davor gemeint hast/ ich weiß nicht, ob du das überhaupt weißt, aber, wie ist das AMS in Bezug auf Konflikte?

Wünsche der Lehrenden

38 IP3: [0:24:45,4] Naja, wenn es ein Kursausschluss ist aufgrund eines Konfliktes, z.B. wie damals beim Flaschenwurf wurde dann nicht die Person, die geworfen hat, ausgeschlossen, sondern der andere. Da gibt es dann einen Bericht ans AMS, da wird dann das AMS darüber informiert und reagiert darauf oder auch nicht. Wir hatten zwei- dreimal Polizeieinsätze im Haus. Ich hätte damals dann viel Energie darin investiert, dass wir Notfallknöpfe bekommen auf unseren Computertastaturen, falls Teilnehmende übergreifig werden. Manchmal sind Teilnehmende einfach auch psychisch krank oder distanzlos, dass wir da einfach Knöpfe haben, wo man draufdrücken kann und dann kommt halt der Kollege von nebenan und du bist nicht mehr alleine in der Situation. Das wurde weder von der Projektleitung, noch von der Geschäftsführung als wirklich sinnvoll erachtet (...) AMS sowieso nicht.

Konflikte im Kurs: Ursachen u

39 I: [0:25:50,1] Okay, gut, du bist jetzt zwar nicht in ÖIF-Kursen, aber in AMS-Kursen, hast du da auch mit Geflüchteten oder Menschen mit traumatischen

	40	IP3: [0:26:04.4] Jetzt glaub ich nur noch vereinzelt, aber vor ÖIF natürlich massenhaft.
	41	I: [0:26:13.4] Wie hat sich das auf den Unterricht ausgewirkt, also haben die Teilnehmenden ihre Fluchterfahrung, ihre Kriegserfahrungen in den Unterricht hineingetragen?
Zielgruppenspezifika	}	
Fluchterfahrungen und Trauer	}	
	42	IP3: [0:26:24.5] 2015 haben wir sehr viel geweint, das weiß ich noch. Es gab Jahre, das war (...) relativ am Anfang von dem Syrien- (...) -welle oder -bewegung, ich weiß jetzt nicht, wie man das nennen soll. Da hatten wir/ Also vorher, ich sag es mal ganz plakativ, unsere türkischen Hausfrauenkurse und plötzlich hattest du 12 junge arabische Männer vor dir sitzen (...) und mittelalte Männer vor dir sitzen und du musstest dich darauf einstellen. Mir fällt das leicht, ich mag das diese Herausforderungen. Es gibt Kolleg*innen, die finden das nach wie vor ganz furchtbar. Wir haben es immer thematisiert, weil es sich nicht thematisieren lässt, weil wir einfach auch in den Büchern/, oder in A1 vor allem, ein Ziel im Referenzrahmen ist, dass man über sich und seine Familie sprechen kann, sagen kann, woher man kommt, wo man wohnt. Spätestens da spielt die Fluchtgeschichte einfach eine Rolle. Ich habe, wie gesagt, Kurse, in denen einfach wahnsinnig viel geweint wurde und das hat nie wirklich/, also, es hat gepasst (...) Das hört sich doof an, ja. Spielt natürlich eine Rolle und es gibt natürlich Kolleg*innen und Teilnehmende, die darunter mehr gelitten haben, andere, die das gar nicht besprechen wollten, dritte, die da sehr aggressiv darauf reagiert haben. Ich habe das damals nicht als Bedrohung empfunden, sondern als für mich sehr lehrreiche, sehr großartige Herausforderung, also, ich arbeite lieber mit Geflüchteten, muss ich ganz ehrlich sagen.
Zielgruppenspezifika	}	
	43	I: [0:28:09.1] Mhm, und wie hast du reagiert auf solche Erzählungen oder wie bist du damit umgegangen, auch mit dieser Trauer?
	44	IP3: [0:28:12.1] Naja, es kam dann immer beim Thema Familie oder man wusste dann ja auch/, also, ich habe mir angewohnt in der Früh immer die Nachrichten zu lesen (lacht) um zu wissen, also man ließt das, jetzt habe ich dieses Erdbeben in Pakistan gelesen, und man geht sofort die Teilnehmenden durch, ob es da einen gibt, ja. Und ich lese in der Früh und wenn ich weiß, hoppala, da ist jetzt etwas passiert, wo ich eventuell jemanden kenne, geht man schon anders rein und je nachdem, wie die Gruppe ist und welches Sprachniveau die Gruppe hat, frage ich sie dann einfach. Wenn es Menschen schlecht geht, dann lasse ich sie auch nach Hause gehen, dann müssen die bei mir auch keine Bestätigungen bringen, die müssen sich null rechtfertigen, also, das setze ich dann auch immer durch. Ich habe auch ganz viele schon auf diverse psychosoziale Beratungsstellen verwiesen oder telefoniert. Im Normalfall erzählt jemand, die Gruppe ist dann traurig, dann beten sie meistens, da kamen dann viele Totengebete in allen möglichen Sprachen mittlerweile. Dann wird geweint, ich wein dann auch mit, wenn es wirklich schlimm ist. Und dann geht es wieder. Also, ich glaube die Dinge brauchen Platz und die müssen raus und dann sind die auch irgendwann einfach vorbei, also dann gehts wieder ein bisschen besser.
Fluchterfahrungen und Traumata	}	
	45	I: [0:29:34.3] Mhm, also die beeinflussen den Unterricht insofern, als dass sie die Zeit beanspruchen und du lässt das auch zu?
	46	IP3: [0:29:42.4] Ja, genau. Nur ganz kurz, was mir noch einfällt, was schlimm war. Also, was einer der schlimmsten Unterrichtstage war, die ich hatte, war nach dem Terroranschlag in Wien. Da ging es dann eine Woche in meinen Kursen drunter und drüber, da hat man bei jedem gemerkt, dass da Dinge aufgebrochen sind, Dinge hervorgekommen, da waren natürlich auch die Kollegen und ich nicht sonderlich/ also, es fiel mir auch schwer, da jetzt nicht

		irgendwie emotional zu werden, also, es war einfach furchtbar. Aber da, muss ich sagen, das war eine Situation, die empfand ich als ganz schwierig in Ruhe und professionell, wobei ich nicht weiß, was professionell ist in der Hinsicht, weil mir das ja nie jemand gelernt hat, aber diese Situationen zu lösen, fand ich, also das war schwierig.
		47 I: [0:30:34.5] Mhm. Hat sich das dann persönlich auch beschäftigt auch nach dem Kurs noch oder konntest du dich da gut distanzieren?
Fluchterfahrungen und Traumata	}	48 IP3: [0:30:51.5] Na, wenn es Dinge erzählt werden, die mich wirklich berühren, dann beschäftigen die mich auch außerhalb des Kurses. Ich muss die dann erzählen, also ich muss die dann meiner Freundin oder meinem Freund erzählen oder irgendwem, dann geht es ein bisschen besser. Mich beschäftigen aber auch spannende Dinge, die mir die Leute erzählen, z.B. über das Essen, also es muss nicht immer ein Konflikt oder ein Trauma sein, das ich mit nach Hause nehme, ich nehme auch ganz gerne/ (...) kleine Dinge, weiß ich nicht, Autofahren in Mazedonien, Urlaubstipps, Geschichten von Frauen, also mich interessieren die Geschichten von Frauen. Wir haben immens viele, ganz starke Frauen in unseren Kursen und ich nehm mir viel mit, weil ich denke mir, sie lernen viel von uns, aber wir lernen auch WAHNSinnig viel von ihnen.
		49 I: [0:31:43.0] Mhm, was würdest du dir jetzt wünschen vom Kursträger? Oder macht der Kursträger irgendwas in Richtung Unterstützung im Umgang mit so traumatischen Situationen, Fluchterzählungen?
Fluchterfahrungen und Traum Kulturwahrnehmungen und k	}	50 IP3: [0:31:53.6] Nein, macht nichts. Ich glaube auch, er hat es nicht vor (...) weder der ÖF, also da weiß ich es jetzt nicht, aber das AMS ganz sicher nicht, warum das nicht gemacht wird, weiß ich nicht oder ja (lacht) aber ich glaube, da spiegelt sich Gesellschaft wider. Ich glaube auch für die Teilnehmer ist es schwierig, darüber zu sprechen. Manchmal passt es, da reden sie drüber, aber ich komme ja/ so wie ich in Österreich erst in dieser Generation merke, dass es wichtig ist mir Hilfe zu holen in psychisch belastenden Situationen, dass das kein Untergang meiner Profession ist, ist es in anderen Ländern halt noch viel ausgeprägter und damit auch sehr schwierig Traumata oder Belastungsstörungen als solche anzuerkennen und dann auch zu behandeln, es gibt keine Programme und das AMS interessiert das nicht, würde ich mal sagen.
		51 I: [0:32:56.8] Mhm, auch jetzt den Umgang mit Traumatisierten?
Wünsche der Lehrenden Fluchterfahrungen und Traum	}	52 IP3: [0:33:03.0] Also, ja, da wäre ich für Vortragsreihen für Trainer*innen im Umgang mit und Aushalten von Traumata, ich glaube auch, das Aushalten von Traumata und Belastungsstörungen ein schwieriger ist und mein Weg ist halt: Wir klammern das aus und versuchen dem halt so wenig, wie möglich Raum zu geben. Ob das richtig, für die Psychohygiene meiner Teilnehmenden ist, weiß ich nicht. Für mich ist es der einzige, der funktioniert ohne selbst dann auszubrennen.
		53 I: [0:33:34.0] Mhm, es gibt ja auch das Prinzip der sekundären Traumatisierung. Ich weiß nicht, ob du davon gehört hast, wo man dann selbst nicht mehr packt, ja.
		54 IP3: [0:33:40.7] Genau. Das versuche ich zu vermeiden.
		55 I: [0:33:43.3] Gut, sehr gut (...) Ich glaube, wir haben es jetzt inhaltlich eh so weit, nochmal zusammenfassend: Also, wenn du jetzt an den Beruf denkst, was ist jetzt für dich die größte Herausforderung, auch in Bezug auf die Zielgruppe, in deinem Beruf? Kannst logisch auch mehrere sagen.

<p>Rollenverständnis, Rollenerwa Aufgaben, Anforderungen, Q</p> <p>Fluchterfahrungen und Tr</p>	<p>56 IP3: [0:34:15.8] (...) Ich glaube, die größte Herausforderung ist es, eine Tätigkeit zu machen, die UNFASSBAR wichtig ist, auch gesamtgesellschaftlich unfassbar wichtig ist, mit Menschen, die wichtig sind, die aber (...) nicht als solche gesehen werden und somit mein Beruf auch nicht als solcher wertgeschätzt wird. Ich glaube, das macht es ganz schwierig für alle Beteiligten (...) und dann einfach/ für mich persönlich eine große Herausforderung ist einfach (...) das, was möglich wäre runterzuschrauben auf das, was machbar ist, empfinde ich als sehr schwierig (...) also machbar in Bezug auf Arbeitsbedingungen. Also, ich kann 6 Stunden nicht (...) ich könnte sicher 6 Stunden, aber ich kann 6 Stunden nicht die Art von Sprachunterricht geben, die ich geben könnte, wenn ich weniger Unterrichtszeit und mehr Vor-und Nachbereitungszeit hätte. Also, das anpassen, sozusagen (...) Anders ist - aber das sind, glaube ich, so Ausbildungsprobleme- binnendifferenziert arbeiten, Arbeiten mit authentischen Materialien, Teilnehmende an Methoden heranzuführen, die ihnen nicht liegen, also, die sie nicht kennen, ja, aber die sie gerne machen würden, wo man weiß, das bringt viel. Natürlich ist auch die Arbeit in heterogenen Gruppen immens herausfordernd. Die Gruppen sind massiv heterogen, teilweise, was das Alter betrifft, die Lernbiographien betrifft, ja (...) und dann schon auch Aushalten von Dingen, die mit dem Ursprungsjob nichts zu tun haben, die aber in diesem Job immer dazukommen, eben jetzt Konflikte, Geschichten, Hintergründe.</p>
<p>Zielgruppenspezifika</p>	<p>57 I: [0:36:37.2] Glaubst du, das ist jetzt speziell in diesen Gruppen so oder ist das allgemein in Deutschkursen so? Also, wenn du das vergleichst mit anderen nicht gefördert Deutschkursen?</p> <p>58 IP2: [0:36:49.7] Ich glaube, das ist natürlich jetzt, also, wenn ich an der UNO unterrichten würde, wäre das eine andere Situation, also, da wären es andere Herausforderungen, auch, wenn ich an der Uni bin. Also, bei uns ist es natürlich so, wir haben Menschen, die ihre eigene Geschichten haben und damit ist es sicher herausfordernder, also davon bin ich überzeugt, ja.</p>
<p>Aufgaben, Anforderungen, Q</p> <p>Rollenverständnis, Rollenerwa</p>	<p>59 I: [0:37:13.5] Gut, ähm. Wie wirkt sich das jetzt auf dich persönlich aus? Also ich meine, wie wirken sich diese Herausforderungen auf dein Privatleben aus?</p> <p>60 IP2: [0:37:34.7] Also, ich habe in den letzten 20 Jahren mit massiver Leidenschaft unterrichtet, also, ich habe es geliebt in meine Kursräume zu gehen und ich hatte jahrelang ein solches 'Juhu, trara, das macht solchen Spaß' und habe viel Energie rausgeholt. Das wurde weniger, das liegt an den Projekten, das liegt an den/ NICHT an den Teilnehmenden, sondern tatsächlich an den Arbeitsbedingungen und an der, für mich riesen Problem, fehlenden Wertschätzung dem gegenüber, was ich tue. Find ich schlimm.</p> <p>61 I: [0:38:07.2] Finanziell jetzt oder persönlich?</p> <p>62 IP2: [0:38:07.9] Finanziell hmm(...) wenn man sich jetzt irgendwo hinstellt und man sagt, dass man AMS-Trainer ist (lacht) (...) das macht Spaß (lacht) Wenn man dann sagt, dass man Deutschkurse macht, dann sagen sie: 'Aah, du machst das für die Geflüchteten, ma voll super.' Aber, wie gesagt, ich würde mir wünschen einfach ernster genommen zu werden, weil ich einfach glaube, wir sind hier Profis, wir sind hier nicht nur Deutschlehrer, wir sind Integrationshelden, ja eh Wunderwutzis, es ist einfach so (...) So, jetzt habe ich die Frage vergessen, aja, wie sich das auf mich auswirkt, genau. Auf mein Privatleben, dass ich sie sekkiere, dass wir interessante Urlaubs- und Essenspläne haben, würde ich mal sagen. Jetzt nicht mehr so, wie früher, also früher war es tatsächlich schlimmer. Es ist aber jetzt so, dass ich nach langen Überlegungen einfach weiß, ich kann diesen Beruf nicht mehr länger ausüben, weil ich einfach aus vielerlei Gründen in diesem System nicht mehr arbeiten mag, ohne dass das tatsächliche massive Auswirkungen auf meine Psyche hat. Die größte Konsequenz ist wahrscheinlich diese Branche verlassen zu wollen.</p>

Persönliche Informationen	63	I: [0:39:19.2] Mhm, okay. Gut, ja. Ich glaube, ich habe alle Informationen, aber ich frage dich zum Schluss noch um ein paar persönliche Informationen zu deiner Person. Also: Wie alt du bist? Welche Ausbildung du gemacht hast? Wie lange du hier arbeitest usw?
	64	IP2: [0:39:40.8] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
Persönliche Informationen	65	I: [0:41:06.8] Gut, okay, und was hat dich damals motiviert den Beruf zu machen?
Aufgaben, Anforderungen, Q	66	IP2: [0:41:11.7] Eine wahnsinnige Affinität zu Grammatik (...) mag ich immer noch. Ich muss immer lachen, wenn ich daran denke, also, wenn man die Adjektivdeklination macht, sitzen sie da und schauen dich an, wie einen Christbaum und du sagst: ‚Leute, ich verspreche euch, wenn wir dann in B2 sind, dann ergibt das für euch Sinn‘ Und, wie das zusammenspielt, ist einfach herrlich, ja. Also, ich habe große Affinität zu Grammatik, große Affinität zur Morphologie, also zu dem ganzen linguistischen Teil des Deutschen (...) in erster Linie. In zweiter Linie natürlich Spaß an der Arbeit mit Menschen - also ich habe mit Studierenden begonnen und das war unfassbar lustig - die Kreativität, also man kann so wahnsinnig kreativ sein und es wird nie langweilig. Es ist definitiv ein Beruf, in dem man jeden Tag und jede Stunde und jede Minute irgendwie, wenn man sich auf die Teilnehmenden einlässt, und zwar nicht in einem grenzüberschreitenden sondern kollegialen Verhältnis./ also man kriegt auch immens viel zurück und ich glaube es gibt kaum einen Beruf, in dem man so viel lernen kann, wie in unserem.
	67	I: [0:42:28.5] Sehr schöne Worte zum Abschluss.
	68	IP2: [0:42:30.4] Jetzt tut's mir fast wieder leid, dass ich aufhören will (lacht).
	69	I: (lacht) ja, vielen, vielen Dank für das Gespräch.



# Interview 4

	1	[0:00:00,0] I: Die erste Frage ist, ob du mir deine Arbeit beschreiben kannst. Also, welche Tätigkeiten gehören zu deiner Arbeit dazu und was mussst du so jeden Tag machen auch neben dem Deutsch-Unterrichten?
Aufgaben, Anforderungen, Qualif	2	IP4: [0:00:13,9] Gute Frage. Viel. Also natürlich kopieren, Unterlagen suchen, immer wieder aktualisieren, immer wieder zuschneiden, weil die Gruppen so unterschiedlich sind und weil die Niveaus in den Gruppen am Anfang so unterschiedlich sind, dass du sie nicht vorher vorbereiten kannst, sondern, dass ich wirklich teilweise während den Stunden den Teilnehmenden verschiedene Übungen gebe, damit sie ihrem Niveau entsprechen. Administration, ich weiß nicht ob du das auch hören willst, also angefangen von täglichen Anwesenheitslisten, Arbeitsberichten, Zeiterfassung, Berichten über die Teilnehmer vor allem am Ende mit den Ergebnisberichten (...) Korrekturen noch und nöcher, also mit den Arbeitsbüchern lasse ich sie meistens zu Hause arbeiten und sammle sie dann ein und korrigiere sie, teilweise machen wir es auch hier, wenn ich sehe, dass da noch ganz viel fehlt. Dann erstelle ich wieder neue Übungen und versuche auch aktuelle Zeitungsartikel mitzubringen und mit ihnen zu besprechen, wenn wir Texte lesen, Fragen auszuarbeiten, zusätzlich und vor allem, also jetzt habe ich vor allem A1, deswegen ist mir das ad-hoc geläufiger, von der Frage-Technik her auf sie und auf ihr Verständnis einzugehen, weil man am Anfang einfach sehr viel üben muss, damit sie unterscheiden können zwischen wo, wer, wann, was in A1 und dann, je nach Niveau, natürlich sehr unterschiedliche Schwerpunkte. In B1 und B2 ist es dann hauptsächlich Korrektur-Arbeit, Kommentare, aktuelle Interpretationen, ich mag ganz viele Blogs und aktuelle Internetreaktionen und Statements, das ist dann hauptsächlich Korrekturarbeit.
	3	I: [0:02:51,5] Mhm und wer ist deine Zielgruppe?
Zielgruppenspezifika	4	IP4: [0:02:57,7] Also die Zielgruppe sind hier bei den AMS-Kursen Menschen aus allen möglichen Ländern, aber viele EU-Bürger*innen auch und Menschen, die schon teilweise lange hier leben und nie einen Deutschkurs hatten, teilweise Menschen, die ganz neu in Österreich sind und keine Vorkenntnisse haben, also eine sehr heterogene Gruppe. Aber Zuwanderer*innen, EU-Bürger*innen, auch Asylwerber*innen, jetzt immer weniger, weil die beim ÖIF landen. Trotzdem finde ich jetzt in den aktuellen Gruppen, wenn ich überlege, gibt es fast kein Land, das nicht vertreten ist (...) In letzter Zeit ganz viele aus Bulgarien, Rumänien, viele aus der Türkei, Ex-Jugoslawien (...) ja, aber auch Polen, Osten, wenige leider aus Frankreich, die würde ich natürlich sehr begrüßen, Tschechien, ja (...) Schwerpunkt Ex-Jugoslawien, der Osten von Europa, Türkei, Afrika auch viele.
	5	I: [0:04:38,3] Mhm. Welche Qualifikation muss man jetzt haben um als AMS-Trainer*in zu arbeiten?
Aufgaben, Anforderungen, Q	6	IP4: [0:04:45,4] Also, ich habe ein Studium, bin mir nicht sicher, ob das noch Voraussetzung ist. [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
Persönliche Informationen	7	I: [0:05:48,7] Mhm, aber die Trainer*innenausbildung hast du dann gemacht? Das war schon DaF/Z?
Persönliche Informationen	8	IP4: [0:05:55,4] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
	9	I: [0:06:22,4] Mhm, okay. Und du hast davor gemeint du hast Französisch und Geschichte studiert und hast in Frankreich Deutsch unterrichtet auch. Hast du dich durch dein Studium qualifiziert gefühlt jetzt Deutsch zu unterrichten?
Aufgaben, Anforderungen, Qualif	10	IP4: [0:06:43,6] Ähm (...) Ich glaube dadurch, dass, dadurch, dass man selbst eine Fremdsprache lernt, dass man einige Vermittlungsvorlieben auch beim

1/10

<p>Aufgaben, Anforderungen, Qualif</p> <p>Wünsche der Lehrenden</p>	<p>11</p>	<p>I: [0:09:03.9] Und wie war es dann, wenn du jetzt in diese Zielgruppe gekommen bist? War das dann eine neue Herausforderung oder konntest du deine Methoden größtenteils übernehmen?</p>	<p>Selbststudium mitbekommt und, meine persönliche Erfahrung war wirklich die, dass ich an der Uni so viel Theorie gelernt habe und so viel Grammatik, Linguistik und wie diese Fächer alle heißen. Alles wunderbar, nur um im Alltag bestehen zu können braucht es natürlich ganz andere Tools als diese theoretischen Bürgen [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] wie wichtig Kommunikation und Alltagsdialoge sind. Also mein Schwerpunkt ist seit dem auch viel mehr dialogisches Sprechen mit Alltagsthemen und viel weniger Theorie oder Grammatikübungen. Mach ich zwar schon auch, aber immer mit Anwendungsbeispielen und eigenen Sätzen. Also, es hat mir mehr geholfen als die ganze Ausbildung. Also die eigenen Erfahrungen am eigenen Leib bringen mehr als die ganze Ausbildung. So gesehen, muss man auch sagen, dass die Ausbildung an der Uni (...) - bei mir ist es hundert Jahre her und ich glaube es hat sich nicht verbessert - völlig an den meisten Zielgruppen vorbeigeht, [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] also von der Uni kannst du da ganz wenig verwenden. Also das ist learning by doing.</p>
<p>Zielgruppenspezifika</p> <p>...Motivation und Wertschätzu</p>	<p>12</p>	<p>IP4: [0:09:12.6] Naja, für mich war es schon eine riesengroße Umstellung, [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] zunehmend Deutschkurse gemacht für diese Firmen. Und natürlich ist jemand, der von der Firma diesen Deutschkurs bekommt anders (...) gestresst, motiviert, gezwungen in kürzester Zeit viel zu lernen. Also, vom Vermittlungspensum, das du in Firmenkursen unterbringst, und hier, liegen natürlich extreme Welten und da habe ich sie am Anfang sicher auch überfordert, weil ich aufgrund dieser Erfahrungen gehofft habe, ich kann sie hier 1:1 umsetzen, ein bisschen langsamer vielleicht. Jetzt bin ich schon so lange hier (...) also die Erfolgserlebnisse, die muss ich anders (...) nivellieren, sagen wir so.</p>	
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u</p> <p>Aufgaben, Anforderungen, Q</p>	<p>13</p>	<p>I: [0:10:35.4] Okay, gut. Was denkst du, ist die wichtigste Kompetenz als Deutschtrainer*in mit dieser Zielgruppe? Auch Kompetenzen, wenn es mehrere sind?</p>	
<p>Zielgruppenspezifika</p>	<p>14</p>	<p>IP4: [0:10:46.5] Also (...) weiß nicht, ob das eine Kompetenz ist. Das wichtigste ist, glaub ich, eine Zuneigung zu anderen Kulturen, ich glaube, das ist einmal die Grundvoraussetzung und eine möglichst objektive Zuneigung zu allen Kulturen, also keine Vorlieben, keine Abneigungen, das wäre sicherlich hinderlich. Ganz wichtig ist sicherlich auch, (...) flexibel zu sein mit allen tools und Übungsmethoden, je nachdem, was gerade im Moment in der Gruppe passiert. Ich denke, hier ist es ganz viel Gruppendynamik auch und ganz viel der Versuch, die Mitglieder der Gruppe zu verbinden und sie dazu zu bringen, miteinander zu lernen. Das ist aber wiederum auch das Spannendste für mich, also, was sich so an Gruppendynamik entwickelt, aufbaut, manchmal zusammenbricht, manchmal explodiert, manchmal hervorragend entwickelt (...) und von da her eben finde ich auch ein fixes Programm mitzunehmen und das durchzuziehen kontraproduktiv, weil jeden Tag etwas anderes ansteht. Also Flexibilität ist eigentlich die wichtigste Grundvoraussetzung, es ist keine Kompetenz, die man lernen kann, sondern eher ein learning by doing und dass man sich halt (...) auf die Gruppe einlässt. Also es ist sowieso kein (...) Frontalunterricht, das ist es auch nicht mehr in der Schule, aber in der Schule bist du schon noch mehr so die Führungsfigur und die Kinder richten sich ein bisschen nach dir, während du hier am besten Teil von der Gruppe bist und halt durch deine Sprachkompetenz ein bisschen gefragt bist oder (...) als Schiedsrichterin entscheiden kannst, was jetzt richtig oder falsch ist, aber ansonsten/ (...) mir ist es immer am liebsten, wenn die Gruppe als solche Lernkompetenz entwickelt. Hier und vor allem bei A1 ist es schon ganz wichtig</p>	

Aufgaben, Anforderungen, Qualif	15	<p>nie gelernt zu lernen und ich würde ja, bevor ich einen Großteil der Leute in einen Deutschkurs schicke, einen Lerntechnikkurs anbieten, weil das wäre eigentlich wichtiger als gleich eine Sprache zu lernen (...) und ich versuche es halt parallel zu machen, dass sie sich wirklich selbstständig an den Lernfortschritten erfreuen können.</p> <p>I: [0:14:37.3] Und, weil du gerade von Kursen von den Teilnehmenden sprichst. Würdest du dir auch so Weiterbildungen für Lehrkräfte wünschen?</p>
Wünsche der Lehrenden	16	<p>IP4: [0:14:45.4] Absolut, ja,ja. Also, ich bin vielleicht[BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] ein bisschen lasch. Ich gebe mir selbst auch die Schuld. Aber ich freu mich z.B. immer, wenn Praktikant*innen kommen und wir so neue tools ausprobieren mit (...) Gruppenspielen, jetzt bei Corona ein bisschen hinten angestellt, aber grundsätzlich mag ich gern so Gruppenübungen (...) mit verschiedenen Kärtchen und Plakaten, die relativ kreativ gestaltet werden kann und da könnte ich sicher auch einige Kurse noch vertragen, wobei die Trainer*innenausbildung diesbezüglich auch ganz praxisorientiert war, also die war allgemein praxisorientierter als die Uni.</p>
Kulturwahrnehmungen und k Konflikte im Kurs: Ursachen u	17	<p>I: [0:15:50.6] Mhm, wenn wir jetzt vom Unterricht mal ein bisschen weggehen. Du hast ja davor gemeint, dass du so eine Gruppe schaffen möchtest, eine gute Gruppendynamik. Gibt es manchmal auch Probleme oder Herausforderungen in der Gruppe und worauf beziehen sich diese Herausforderungen?</p>
Kulturwahrnehmungen und k Konflikte im Kurs: Ursachen u	18	<p>IP4: [0:16:08.6] (unv.) verschiedene Kulturen. Natürlich ganz viele aufgrund von politischen Konflikten, von Vorurteilen, wo es wirklich (...) schon sehr viel an Sensibilität auch verlangt, nicht von oben herab irgendwie zu verlangen, dass die hier nicht ausgetragen werden, sondern eben mit forcierten, gelenkten Dialogen gerade diese Personen dann eben zusammensetzen, damit sie sich auch dann in einem anderen Kontext kennenlernen ohne aufeinander loszugehen (...) Ich muss gestehen, dass diese Konflikte bei mir relativ hinten angehalten worden sind zum Glück, aber ich glaube, dass man ein bisschen entgegenwirken kann, jetzt auch mit (...) mit Texten und Übungen zu einem besseren Verständnis/ nicht Ablenkung, aber auf einer anderen Ebene vielleicht Konflikte ausleben zu lassen, aber ohne, dass es jetzt eben kulturelle Konflikte werden und ja (...) das ist für mich auch das spannende in diesen Gruppen und dieser Arbeit hier, dass man da schon (...) meiner Meinung nach auch sehr viel vermitteln und verbinden kann und neue Sichtweisen auch eröffnen kann, mit ja (...) Spielen, neuen Zusammensetzungen. Oft mach ich auch die Erfahrung, dass man, allein, wenn man eine Person auf einen anderen Platz setzt, gruppendynamisch sehr viel verändern an. Oder ich lass auch viele Rollenspiele spielen, also, dass halt jemand eine andere kulturelle Identität annehmen muss, wo dann auch viel herauskommt an/ das geht mit höheren Gruppen natürlich besser, also B1, B2, diese Rollenspiele, dass jemand eine geschlechtlich andere Identität oder kulturell andere Identität annehmen muss und was dann dabei herauskommt und wie das dann auch die Gruppendynamik verändert, ist sehr spannend.</p>
Konflikte im Kurs: Ursachen und L	19	<p>I: [0:18:53.7] Mhm, sehr gut. Und wenn es jetzt doch einen Konflikt zwischen zwei Teilnehmenden gibt, wie reagierst du da jetzt drauf? Wie gehst du damit um?</p>
Konflikte im Kurs: Ursachen und L	20	<p>IP4: [0:19:09.6] Nach Möglichkeit, in dem ich sie zuerst einzeln herausnehme und in Gesprächen unter vier Augen mit beiden Konfliktparteien versuche einmal auf den Zahn zu fühlen, worum es eigentlich wirklich geht. Dann eben unter 6 Augen, also bis jetzt hat es immer funktioniert, es gibt aber sicher Konflikte, wo das zu gefährlich ist, dass beide Konfliktparteien dann auch an einen Tisch kommen. Ich versuch dann oft auch die Gruppe miteinzubeziehen, ja. Das man das anspricht und dass das auch alle ein bisschen (...) also, dazu</p>

Konflikte im Kurs: Ursachen und L

beitragen können (...) wie geht es den anderen mit diesem Konflikt? Oder, ob die Gruppe Lösungsvorschläge hat. Also ansprechen auf jeden Fall.

21 I: [0:20:16.2] Mhm, okay. Und wie ist diesbezüglich/ oder wie findest du die Unterstützung durch die Projektleitung diesbezüglich?

22 IP4: [0:20:29.9] Sensationell. Also, gerade, was Konflikte betrifft, also ich hatte eher mit Einzelpersonen Konflikte, die halt (...) aufgeladen waren, und unsere Projektleitung ist sensationell, die Menschen vom Baum herunterzuholen, also calm down. Also, das finde ich, macht/ also, das ist nicht oft der Fall, aber wenn ich mit jemandem persönlich jetzt im Konflikt bin/ Also, es gibt immer wieder so Teilnehmer, die kommen und meinen, sie sind zu gut für alles, für diese Welt und ich versuche grad zu Beginn des Kurses schon relativ deutlich zu machen, dass es mir wichtig ist, dass die Leute mitarbeiten, dass sie ohne Buch nicht kommen brauchen, dass sie ein Heft mithaben müssen, dass banale Mindeststandards einfach gelten und da gibt es schon, grad Teilnehmende, die schon länger da sind, die meinen sie sind zu gut für diese Erde und da gab es, so grad am Anfang von Gruppen schon oft solche Machos meistens, die da auf die Palme (...) gestiegen sind und ich steig da auch nach, weil ich denk mir (...) meine Regeln gelten schon in der Gruppe, oder, wir haben ja Kursregeln, das sind ja nicht meine Regeln, sondern Kursregeln, das Mindestmaß muss eingehalten werden und, wenn es nicht der Fall ist, dann ziehe ich die Projektleitung mit ein und dann ist es meistens so, dass die (...) Aggression der Teilnehmer\*innen (...) in sich zusammenbricht, weil das so/ was ich ja nicht kann, weil, wenn ich mich ärgere, dann ärgere ich mich laut, also nicht verbal, aber man sieht es mir an und der/die [Name der Projektleitung] ist da, finde ich, genial und ich versuche da immer zu lernen, weil er/sie ist da dann immer besonders leise und besonders freundlich und besonders nett und ich finde, dass er/sie, was die Konfliktlösung mit Teilnehmenden betrifft, sehr, sehr professionell.

Konflikte im Kurs: Ursachen und L

23 I: [0:23:17.6] Gibt es da dann auch Konsequenzen für die Teilnehmende?

24 IP4: [0:23:25.5] Ja, das ist ein bisschen, manchmal/ gut, das ist bedauerlich, weil, also ich habe in meinem Leben vielleicht 2 oder 3 sehr negative Bewertungen, also Ergebnisberichte geschrieben und ich mach das wirklich ungern, weil, ich denk mir, das ist die Lebenszeit der Teilnehmer\*innen und meine Lebenszeit und, sofern sie sich wenigstens bemühen, kriegt jede/r von mir eine positive Nachrede. Sie sind alle unterschiedlich professionell im Fortschritt, aber das liegt an vielen anderen Dingen. Aber ein prinzipiell offener Zugang und ein Versuch, Fortschritte zu erzielen, wird von mir immer honoriert. Aber es gab 2 oder 3 wirklich sehr negative Ergebnisberichte, wo ich auch wirklich der Meinung bin, dass die nicht Kurs-fähig sind und ich habe sie aber trotzdem relativ bald wieder hier gesehen. Also es gab Konsequenzen, also Kursausschlüsse aufgrund - ich weiß nicht mehr, wie wir es formuliert haben - aufgrund unsachlichem (...) oder inadäquatem Benehmen in der Gruppe oder einmal habe ich auch geschrieben: Absolut nicht teamfähig. Der hat von Anfang an schon immer alles besser gewusst als alle anderen und hat die Gruppe auch negativ beeinflusst in Bezug auf Bestätigungen vom Arzt bringen und kein Urlaub und was wir da alles am Anfang erzählen bei Kursbeginn an Kursregeln. Und da war dann eben der eine Eklat mit dieser einen Person, die gesagt hat: ‚Tut euch nichts an, der Arzt gibt euch eh eine Bestätigung, braucht eh nicht kommen‘, also, es ist so zugegangen und da seh ich rot (...) Und das habe ich dann auch so formuliert und trotzdem hat er wieder einen Kurs bekommen. Also das AMS, das zwar immer wieder betont, dass sie das schon lesen, diese Ergebnisberichte, ich glaub die neuen sind jetzt eh ein bisschen übersichtlicher und schneller sichtbar, ob eine weitere Förderung gewünscht ist oder nicht (...) Hoffentlich stimmt's und es wird ein bisschen mehr gelesen. Das ist schon eine

Konflikte im Kurs: Ursachen und L

4/10

Rollenverständnis, Rollenerwartung

Aufgaben, Anforderung

Rollenverständnis, Ro  
Zielgruppenspezifika

Aufgaben, Anforderu

Wünsche der Lehrenc

25 [0:25:55,7] I: Mhm, gut. Also die Rolle als Lehrkraft in dieser Zielgruppe, also zu diesem Thema. Was denkst du gehört zu deiner Rolle dazu? Also, ist das nur, in Anführungszeichen, das Unterrichten des Deutschen oder nimmst du auch andere Rollen in diesem Beruf ein?

26 [0:26:16,6] IP4: Ja (...) Klagemauer, Sozialberatung (...) Therapeut\*in, Schwester/Bruder (lacht), also alle Lebensrollen, die es gibt natürlich. Sie kommen ja mit ganz vielen Problemen auch zu uns und natürlich ist auch außerhalb des Kurses hin und wieder ein (...) Gespräch, ein Trost, ein Rat (...) wobei, ich fühle mich von den Betriebskontakter\*innen, was die Arbeitsvermittlung betrifft super unterstützt. Über weite Strecken war das auch mit den Sozialberater\*innen, die halt leider ständig wechseln, eine wunderbare Zusammenarbeit. Durch das neue Datenschutzgesetz wird es auch immer schwieriger für uns als Trainer\*innen nachzufragen und nachzubohren. Das habe ich früher ganz viel gemacht, bei den Mitarbeiter\*innen vom AMS nachgefragt, wenn es Probleme gegeben hat, auch beim Geld nachgefragt, wenn es Probleme gab, mit dem Sozialamt (...) aber das geht jetzt alles nicht mehr, weil sie nur noch selbst sprechen dürfen und das hat sich leider sehr reduziert, leider.

27 [0:27:52,1] I: Mhm, aber denkst du das ist Teil von deiner Rolle als Lehrende in diesen geförderten Deutschkursen?

28 [0:27:58,8] IP4: Ja, das ist MEIN Rollenverständnis, es ist aber, finde ich, natürlich nicht Teil unseres Jobs bzw. unserer Job-description und deswegen gibt es ja auch diese Unterstützung. Du kannst es dir leicht machen und sagen: ‚Geh zur Sozialberater\*in und lass mich in Ruhe‘, aber wir sind jeden Tag Stunden zusammen und sie wachsen einem da natürlich auch ans Herz und ich habe schon oft gesagt, am liebsten würd ich eine Firma gründen, wo ich sie alle beschäftigen kann, weil jeder so seine Fähigkeiten hat und könnte durchaus in den verschiedensten Ebenen arbeiten ohne Qualifikation, die sich in Österreich leider auf das Zertifikat und eine Ausbildung mit Stempel reduziert. Dadurch, dass die Kurse aber jetzt so kurz sind mit den drei Monaten, das sag ich immer wieder und das ist meine alte Leier (...) und wir jetzt auch so gezwungen sind, mehr oder weniger, sie auf die Prüfung hin vorzubereiten, was früher nie jetzt (...) von uns erwartet worden ist, dass wir jetzt alle zur Prüfung anmelden, das ist jetzt aber ein Teil der Ausschreibung, das (...) erlaubt ihnen so wenig, ihre sonstigen Talente auszuleben. Und bei den längeren Kursen ohne Zwang zur Prüfung war das schon ganz toll, wie (...) sich einige, die halt auf dem Arbeitsmarkt vielleicht Probleme haben, doch präsentieren oder zeigen konnten oder in verschiedenen Rollen sich ausleben konnten. Und das finde ich schade und das wäre grad für die Zielgruppe eigentlich schon auch wichtig, dass man zwischendurch auch mal Zeit hat eben so diese Rollenspiele oder Plakate, Präsentationen usw. zu machen. Das man das ein bisschen mehr fördern kann. Es ist jetzt ein bisschen zugeschnitten auf das Prüfungsformat, und das ist für mich okay, das ist eine Richtlinie, nach der orientieren wir uns, bei dem, was wir vermitteln müssen, soll auch so sein, aber, wenn halt jemand dann kognitiv nicht wirklich/ der fällt dann raus. Den kann man mitschleppen am Rande so, aber der hat zu wenig Möglichkeiten sich zu entfalten. Ich erinnere mich immer an meine ersten Kurse, wo ich mich auch gefragt habe, warum die Arme jetzt Deutsch lernen muss, wenn sie eh schon 30 Jahre da ist, kurz vor der Pension und sich dann herausgestellt hat, wie toll das für die ist, dass sie eine Struktur haben, wieder mal in einer Gruppe sich erfahren können, erleben können, zeigen können, was sie sonst können, was vielleicht am Arbeitsmarkt halt nicht gefragt ist, Und wenn es Rezepte oder Kochkenntnisse oder was auch immer ist, ja. Dann zu sehen, es gibt eine response, vielleicht auch wenn ich jetzt kognitiv nicht unbedingt sensationell bin, das wäre für mich eigentlich schon auch wünschenswert als Teil eines Sprachkurses.

5/10

	29	[0:31:35.4] I: Mhm. Du hast davor eben diese Herausforderungen angesprochen oder, dass du auch andere Rollen einnimmst, kommst du da persönlich auch manchmal in einen Konflikt, also, dass du dir denkst, soll ich das noch machen oder nicht machen oder kannst du das gut lösen?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	30	[0:31:53.1] IP4: Hm (...) ja, ich glaub ich habe eine relativ (...) also letztlich dann doch eine relativ gesunde Distanz, was geht und vieles ging, grad früher, ging vieles relativ schnell, also, wenn ich angerufen habe beim AMS war alles kein Problem mehr, wo die Teilnehmer*innen sich aber drei Monate geärgert haben. (...) War nicht etwas Überbordendes oder jetzt mein Privatleben oder Freizeitleben extrem beeinflussendes und das, denk ich, das habe ich schon ganz gut getrennt, also hier bin ich sozusagen Klagemauer, Anlaufstelle, was auch immer, aber, wenn ich rausgehe, dann bin ich ich.
	31	[0:32:43.1] I: Also du hast auch nie irgendwelche Probleme oder irgendwelche Geschichten mit nach Hause genommen, also es hat dich nicht weiter beschäftigt?
Fluchterfahrungen und Traumata	32	[0:32:52.6] IP4: Naja (...) nicht, wäre jetzt vielleicht übertrieben, weil wir sind ja mit Schicksalen konfrontiert, früher noch viel mehr als 2015 alle Flüchtlinge, egal aus Tschetschenien, Syrien, Afghanistan gekommen sind, da waren ganz ganz heftige Biographien und Schicksale, (...) auch Ausbrüche hier aufgrund von/ (...) das eindringlichste für mich war, wir haben über Schmuck gesprochen, also Wortschatz Schmuck gelernt in einem A1- oder A2-Kurs und eine Frau ist völlig zusammengebrochen und es hat sich dann herausgestellt, dass sie ihren ganzen Schmuck zurücklassen musste, weil sie gerannt ist, also wirklich gerannt um ihr Leben (...) Das sind natürlich Sachen, die steckst du nicht so einfach weg und die hast du auch beim Einschlafen dann noch vor Augen, aber es ist nicht so, dass es jetzt mein Privatleben so beeinflusst, dass ich sage, ich brauche da Hilfe.
	33	[0:34:05.5] I: Gab es da hinsichtlich dieser Sachen irgendeine Unterstützung für die Lehrenden oder eigentlich nicht?
Fluchterfahrungen und Trauer	34	[0:34:11.6] IP4: (...) Wir haben ja immer wieder versucht, die Mediation ein bisschen zu forcieren, da gab es nicht wirklich Unterstützung, aber auch keinen Widerstand. Und es gab immer wieder welche, die das hier gemacht haben. Das liegt/ (...) ja, das geht wahrscheinlich Hand in Hand. Also, dadurch, dass es nicht unterstützt oder gefördert worden ist, sind die Leute auch nicht gekommen. Es waren immer wieder die gleichen, die zu diesen Terminen gegangen sind und das ist auch genau die Gruppe hier, die sich ohnehin artikuliert oder ohnehin die Unterstützung einfordert oder (...) mit anderen Kolleg*innen etwas initiiert, um etwas zu verbessern. Und viele, die zwar jammern, sind aber dann nie zu diesen Sitzungen gekommen und das ist so eine Hol- und Bringschuld, denk ich mir, von allen. Also, ich würde da der Projektleitung nicht (...) einseitig die/ also war natürlich nie (...), es ist eine Geldfrage, es ist eine Zeitfrage, es war immer die Frage, während der Arbeitszeit oder nicht, was ich auch immer Schade gefunden habe, weil wir sind natürlich am liebsten in der Gruppe und verlieren auch ungern Zeit in der Gruppe, das es die meisten in der Freizeit auch nicht machen wollten, habe ich auch eingesehen und dann war es immer so ein (...) erzwungenes Hinausgehen-Müssen aus der Gruppe, was viele dann auch nicht gemacht haben. Und, ja (...)
Wünsche der Lehrenden		
Fluchterfahrungen und Traumata	35	[0:36:08.3] I: Aber glaubst du, es wäre notwendig vor allem jetzt vielleicht in ÖIF-Kursen? Also, weil, wovon du vorher gesprochen hast, sind ja so traumatische Erlebnisse und Menschen mit Fluchterfahrung und denkst du, es

Fluchterfahrungen und Traumata	36	<p>du, dass es okay so ist, dass man das selber lösen kann?</p> <p>[0:36:33.6] IP4: Ja, die sind jetzt vor allem in ÖIF-Kursen. Es gibt ja eine Psychologin, also eine Arbeitspsychologin, an die man sich wenden kann, auch das ist so ein bisschen eine Hol-, Bringschuld, sie wird nicht wirklich transportiert oder allen jetzt sofort vermittelt, sie hängt aber in den Räumen. Aber, wenn ich das Gefühl habe, aber ich bin da sowieso, also wenn ich das Gefühl habe, ich brauche jemanden, dann finde ich jemanden und ich denk mir, wenn's jemand den Hals zuschnürt, er aber nicht in der Lage ist zu sagen, dass er zur Psychologin geht oder auch mal einzufordern, dass er/sie eine Mediation will. Ich denke mir, dass das zwar nicht gefördert wird, aber auch nicht verhindert wird, sagen wir so. Und deswegen sag ich immer Hol-, Bringschuld. Und ich denk mir immer, Trainer*innen sind an und für sich sehr gut ausgebildete Menschen, die ihre Bedürfnisse artikulieren können sollten und ja.</p>
Rollenverständnis, Rollenerwartungen Konflikte im Kurs: Ursachen u	37	<p>[0:37:38.6] I: Glaubst du dir hat dabei auch die Arbeitserfahrung geholfen? Also, war es am Anfang schwieriger als jetzt?</p>
Rollenverständnis, Rollenerwartungen Konflikte im Kurs: Ursachen u	38	<p>[0:37:46.0] IP4: Ja, selbstverständlich. Wie gesagt, dass ich das an meinem Lebensende mache und nicht am Arbeitsanfang, überhaupt kein Thema. Das ist erstens von der Anerkennung, glaub ich/ also, viele unserer Zielgruppen gestehen älteren Personen Kompetenzen einfach zu, die sie jüngeren Personen nicht zugestehen. Bin ich ganz überzeugt davon. Und ich habe oft gesagt, also ich möchte nicht jung sein und (...) eben diese Erfahrungen noch nicht gemacht haben, weil (...) da steht man anders in der Gruppe, da kann man mit Konflikten, glaub ich, viel weniger bestimmt umgehen. Und aufgrund der Lebenserfahrung und vieler verschiedener Arbeitsstellen, wo ich schon war, und mich durchsetzen musste, (unv.) gegen meiner Passionen, lass ich mich (lacht) von den Machos unserer Zielgruppe auch wirklich nicht einschüchtern. Also, keine Frage, da sind Welten zwischen Neulingen und (...) obwohl es gibt auch großartige Neulinge, ich kann das Kompliment nur weitergeben, also du bist jung, flott und trotzdem hast du jetzt kein Problem. Also, ich glaube, es ist schon auch eine Frage der Persönlichkeit und des (...) Sich-Abgrenzen-Könnens und Nicht-Persönlich-Nehmens, ja. Weil, wenn jemand gefrustet ist, weil er kurz vor der Pension keinen Job bekommt und bei uns im Kurs sitzen muss, bist du natürlich auch Prellbock. Wenn man das aber auseinander halten kann und weiß, das hat mit mir als Person nichts zu tun, dann hilft das natürlich gewaltig. Und das, also ich denk mir, kann man/ also sollte schon mehr gefördert werden in irgendwelchen Psychodrama-Gruppen oder was weiß ich was, gelernt werden. Wobei ich dazu sagen muss, dass ich in diese Richtung schon sehr viel gemacht habe, weil ich wollte eigentlich Psychologin werden (lacht) und das hilft dann schon, wenn es um Psychodrama-Aufstellungen geht und, dass du einfach lernst, dass immer zwei, also du mit deiner ganzen Geschichte und die andere Person mit ihrer ganzen Geschichte, aufeinandertreffen, ja, was trifft jetzt worauf, wo wird Feuer gegossen und warum ist jemand gerade auf diese Person so besonders heiß und dass das alles ja immer nur mit den eigenen Defiziten zusammenhängt, das hilft schon gewaltig, muss ich sagen.</p>
Fluchterfahrungen und Traumata	39	<p>I: [0:40:55.6] Und, also Konflikte hatten wir schon, aber du hast davor von dieser Erzählung vom Schmuck gesprochen, wie reagierst du da auf solche, nennen wir es mal, traumatische Ausbrüche oder so Retraumatisierungen fast schon, die durch das Ansprechen des Themas ausgelöst werden?</p>
Fluchterfahrungen und Traumata	40	<p>IP4: [0:41:09.8] Das war eben damals auch (...) die Gruppe, also gemeinsam mit der Gruppe haben wir sie wirklich auffangen können. Das war, glaub ich, eine halbe Stunde und die Gruppe war sehr betroffen, alle. Aber es waren einfach so nette, emotional intelligente Menschen in der Gruppe, die ihr wirklich vermitteln konnten: Jetzt bist du da, jetzt bist du in Sicherheit. Also nicht nur ich, sondern auch die Gruppe hat sie wirklich aufgefangen, so dass sie auch ohne</p>

<p>Fluchterfahrungen und Traumata</p>	<p>41</p>	<p>I: [0:42:09.5] Mhm, also deine Strategie ist dann auf das Hier und Jetzt zu konzentrieren?</p>
<p>Fluchterfahrungen und Tr Konflikte im Kurs: Ursach Zielgruppenspezifika</p>	<p>42</p>	<p>IP4: [0:42:12.7] Ja, und es hilft, glaube ich auch, wenn die Gruppe/ Also, ich versuche immer von Anfang an so ein bisschen diese persönlichen Beziehungen durch Dialoge zu fördern und wenn jeder in der Gruppe das Gefühl hat, dass er in dieser Gruppe aufgehoben ist und alles, was hier passiert, nicht nach draußen geht, das ist mir auch immer so wichtig, dass ich das hundertmal gleich am Anfang vermittele, dass da jeder alles darf, so quasi, dass das hier ein Übungsfeld ist für die Sprache und kein Konflikt und keine Auseinandersetzung und auch keine Diskussion, die wir hier führen, hat außerhalb der Tür irgendeine Relevanz. Ich glaube, das hilft auch, dass die Menschen sich (...) gehen lassen können, das ist auch wichtig für die Zielgruppe. Und, weil du zuerst gesagt hast wegen dem ÖIF, keine Frage, also die ist dann noch einmal eine andere Zielgruppe, da ist es noch viel wichtiger, weil hier sind eben schon lange hier, sind gestandene Menschen, die sich schon unter Beweis gestellt haben, beim Arbeiten teils schon sehr viel Geld verdient haben und halt jetzt, aufgrund der schwierigen Arbeit nicht mehr arbeiten können, weil sie halt körperlich nicht mehr dazu in der Lage sind (...) und da sind ganz andere (...) Herausforderungen und Konflikte, die sich ergeben. Also grad das (...) ÖIF-Klientel, das sind oft ganz junge Menschen, die sich auch irgendwie in einer Gruppe finden müssen oder abarbeiten müssen und beweisen müssen oder das Gefühl haben, sie müssen irgendwas an den Haaren (herauskehren?). Das ist bei den AMS-Kursen nicht so, also diese Konflikte hast du nicht so extrem, weil das sind gestandene Menschen, die die Chance hoffentlich nutzen, dass sie 3 Monate Deutsch lernen können und sich freuen, weil sie diese ihr ganzes Leben nie gekriegt haben, also früher hast du nicht automatisch einen Deutschkurs gekriegt. Und wenn man die beiden Gruppen zusammenmischt, was ich begrüßen würde, weil du dann halt jung und alt und neu und schon- länger-hier-Seiende besser mischen kannst, aber da kommt es dann halt immer zum Konflikt: „Warum kriegen die, die jetzt kommen automatisch einen Deutschkurs und wir sind 30 Jahre da und haben noch nie einen gekriegt?“ Dann hast du wieder ein neues Feld, das du eröffnest.</p>
<p>Aufgaben, Anforderunge</p>	<p>43</p>	<p>I: [0:45:23.0] Ja, gut. Also, zusammenfassend, was würdest du dann sagen, ist die größte Herausforderung, jetzt nicht unterrichtsbezogen, sondern sonst, im Umgang jetzt mit deiner Zielgruppe?</p>
<p>Rollenverständnis, Rollen Wünsche der Lehrenden</p>	<p>44</p>	<p>IP4: [0:45:33.9] Die größte Herausforderung ist, (...) mich damit zu bescheiden, dass ich nicht in der Lage bin allen einen Job vermitteln zu können. Also, ich würde mir wünschen, dass es mehr Transitmöglichkeiten zwischen Arbeit und Deutsch lernen gibt. Also, ich bin ja sowieso der Meinung, wir sollten in Arbeitsstiftungen investieren, die Menschen sollen arbeiten und neben dem Job sollen sie Deutsch lernen. Das ist so eine doch relativ künstliche Atmosphäre hier. Die Menschen haben, im Moment merkt man das ganz, ganz stark, ganz andere Probleme, nämlich mit der Teuerung zurechtzukommen, mit all den bürokratischen Herausforderungen zurechtzukommen und die Kriegsängste zu bewältigen. Das ist so in künstlicher Raum hier, auch ein bisschen lebensfremd, denk ich mir. Also früher habe ich ein bisschen mehr das Gefühl gehabt, dass es unsere Aufgabe ist, sie für den Arbeitsmarkt fit zu machen. Jetzt denk ich mir, der Arbeitsmarkt ist teilweise so weit weg von Menschen, die nicht wissen, wie sie den nächsten Tag überleben sollen. Da würde ich mir einfach wünschen, dass es eine direkte Vernetzung zwischen der Theorie des Deutschlernens, Möglichkeiten doch zu arbeiten ohne vielleicht dem herkömmlichen Arbeitsmarkt gerecht zu werden, eben ältere Personen, Menschen mit Kindern</p>



Rollenverständnis, Rollenerwerb  
Wünsche der Lehrenden

Übung zum Thema sowieso und dann sagen sie: ‚Warum soll ich das machen, wenn ich nicht weiß, wie ich morgen meine Stromrechnung bezahlen soll?‘ Und, also, ich würde mir wünschen, dass sie nicht nur 3 Stunden Deutsch lernen würden, sondern auch 3 Stunden die Möglichkeit hätten, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, ohne ein Zeugnis vorweisen zu müssen, weil es sind ja alles gestandene Leute, die viele Talente mitbringen, und teilweise gearbeitet haben ohne Arbeitsnachweise und das würde ich mir, und IHNEN vor allem wünschen, ja, dass das so quasi nicht herausgenommen ist, ein Teil ihres Lebens, plötzlich muss ich wieder fit sein im Kopf und Deutsch lernen und dann werde ich eh wieder mir selbst überlassen und ich krieg dann eh keinen Job mehr vor der Pension, oder, weil ich halt keine Ausbildung habe und die Vernetzung fehlt einfach völlig. Ich kenne die ganze Problematik mit dem zweiten und dritten Arbeitsmarkt, aber intelligente Lösungen, wie der Herr Kopf zu sagen pflegt. Intelligente Lösungen, um den Menschen das Gefühl zu vermitteln: Okay, du brauchst mich ein bisschen bis du fit bist, aber du kannst schon trotzdem ein bisschen was machen. Manche haben genäht, (...) Installateur, keine Ahnung, die haben alle Berufe, die sie nur in ihrer Heimat ausgeübt haben, und warum geht das nicht, dass ich das in einer Arbeitsstiftung machen kann, fördern kann, und einen Teil wenigstens dazu beitragen kann. Also, eben auch nicht dieses, dass ich von jetzt auf sofort wieder 40 Stunden arbeiten muss, das geht bei manchen auch körperlich einfach nicht mehr, aber zumindestens die Kompetenz 3 Stunden fördern, so wie da 3 Stunden Deutsch, 3 Stunden meine Kompetenzen, meine beruflichen (...) zeigen, unter Beweis stellen. Und, wenn ich halt kognitiv nicht so gut bin, um jetzt die Sprache zu lernen. Die Aussage ‚Kopf kaputt‘ ist auch kein/ also einfach auch zu zeigen: ‚Auch mit den Händen bin ich firm oder in anderen Belangen bin ich firm und ich könnte ja was beitragen, aber halt nicht unter diesen Bedingungen, dass ich 40 Stunden arbeite.‘

Zielgruppenspezifika

45 I: [0:50:21.5] Mhm, glaubst du, das würde sich dann auch positiv auf die Motivation in den Kursen auswirken?

46 IP4: [0:50:22.8] Absolut, absolut, ja. Da brauche ich ja nur an meine Firmenkunden zu denken. Wenn die einen Job haben und wissen, dass sie die nächste Verhandlung oder Sitzung auf Deutsch machen müssen, ja, also das liegt eh auf der Hand. Und selbst wenn ich wieder zurückgehen möchte in mein Heimatland irgendwann und mir denk, ich muss halt die Zeit jetzt irgendwie hinter mich bringen, wenn ich da hinausgehe, und dann darf ich irgendwo nähen, und ich darf etwas beitragen und ich spreche dort Deutsch/ das wäre ja der nächste Wunsch ans Christkind, dass man an Arbeitsstellen, wenn man schon jetzt plötzlich von unseren Teilnehmenden verlangt, dass sie Deutsch lernen, dass man mit ihnen auch Deutsch spricht. Das ist ja das nächste, ja. Wenn sie dann da rausgehen und Probetage machen am Bau, dann spricht man mit ihnen so ein Jugo-Türk-Deutsch-Polnisch-irgendwas-Mischung. Die fragen sich dann schon, warum sie hier plötzlich konjugieren sollen, wenn alle im Infinitiv mit ihnen sprechen, ja (lacht). Aber ja, das ist ein altes Leid, das wir eh kennen.

47 I: [0:51:45.0] Mhm, na gut. Danke dir. Zum Schluss nur noch ein paar persönliche Informationen. Du hast eh schon viel gesagt, also deine Ausbildung und so hast du auch schon ein bisschen beschrieben, aber noch ergänzen, wie lange du schon als Deutschlehrer\*in arbeitest, wie alt du bist und so ein paar Sachen zu dir.

Persönliche Informationen

48 IP4: [0:52:02.7] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] .

Persönliche Informationen

49 I: [0:52:59.3] Und jetzt Deutschtrainer\*in, also DaZ, wie lange machst du das?

50 IP4: [0:53:04.6] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]

9/10

Persönliche Informationen

Zielgruppenspezifika

Kulturwahrnehmungen u

Zielgruppenspezifika

Persönliche Informationen

Rollenverständnis, Ro

Aufgaben, Anforderu

- 51 I: [0:54:15.7] Mhm, genau. Und als Abschlussfrage: Was hat dich motiviert Deutschtrainer\*in zu werden? Also was ist das schönste an diesem Beruf?
- 52 IP4: [0:54:34.5] Motiviert, ja, [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] Nein, also Deutsch ist wirklich nicht meine Priorität. Ich unterrichte gern, ich vermittele gerne, sagen wir so, [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]. Und Deutsch ist so quasi die Möglichkeit (...), alles das, was mir am Unterrichten Freude bereitet, halt in einer anderen Sprache zu machen, sagen wir so. Also das Vermitteln, den Menschen etwas beizubringen, das ist einfach mein Ding, mein Lebenselixier. Und die Zielgruppe liebe ich heiß und innig, weil ich früher ganz viel gereist bin und jetzt, von Corona abgesehen, werden die Reisen immer bescheidener und ich habe schon das Gefühl die ganze Welt kommt zu mir. Und da hätte ich schon auch gerne die ÖF-Zielgruppe, weil ich habe so eine orientalische Seele, weil die Syrer\*innen, Afghanen und Afghan\*innen und die Iraner\*innen vor allem, also das ist so ein Teil dieser Erde, der mir schon besonders am Herzen liegt und diese Menschen. [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
- 53 I: [0:56:28.1] Fühlst du dich eigentlich auch persönlich bereichert durch den Job?
- 54 IP4: [0:56:30.8] Absolut, absolut. [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] weil natürlich, also man bekommt auch so viel zurück und so direkt im Gegensatz zu irgendwelchen Computerjobs oder ferngesteuerten Marionettenjobs. Das ist so ein Ding, egal, wie du dich fühlst, es kommt sofort zurück, ja. Und sie sind, verglichen mit, vor allem in der Schule/ wie gesagt, ich habe so wenig Lust, die Wohlstands-verwahrlosten Kinder zu unterrichten, denen man das Gefühl geben muss, man muss ihnen dankbar sein, dass sie überhaupt in die Schule kommen. Das ist da nicht, weil sie sind normal ziemlich dankbar, wenn sie (...) Fortschritte machen. Jedesmal, wenn jemand kommt und weinend mit um den Hals fällt und sich bedankt, dass er die Prüfung geschafft hat, obwohl ich immer erkläre, das bin nicht ich, sondern sie selbst. Also das gibt dir natürlich auch viel zurück und na (...) na, sie sind einfach teilweise fantastische Menschen da, die so viel an Lebenserfahrung auch mitbringen und an so (...) Verschrobenheiten auch und ich mag das. Ich mag, dass es so unterschiedliche Menschen sind. Also, im Prinzip, wenn das Gehalt stimmen würde (lacht), dann wäre es ein absoluter Traumjob. Aber ich sage auch immer dazu, wenn ich nicht in meinem Leben schon viel Geld verdient hätte, dann würde ich wahrscheinlich darunter leiden, dass wir so karg dafür entlohnt werden, was wir eigentlich zusätzlich zum Deutschunterricht noch leisten, weil ich glaube, dass es keine größeren Konflikte und Aufstände gibt, liegt unter anderem auch an uns Trainer\*innen, weil wir ihnen auch vermitteln, dass wir glücklich sind, dass sie da sind und dass wir auch möchten, dass sie bleiben. Eine Erfahrung, die sie halt draußen auch selten machen. Leider. Also, wir sind ja eigentlich alles, Sozialarbeiter\*innen, Anti-Bürgerkriegsarbeiter\*innen (lacht), alles (...)
- 55 I: [0:59:14.7] Na dann vielen Dank, wenn du noch etwas sagen möchtest, darfst du gerne noch was sagen.
- 56 IP4: [0:59:20.7] Nana, ich habe ja schon viel zu viel geredet. Ich habe ja schon keine Stimme mehr (lacht).
- 57 I: [0:59:22.4] (lacht) Okay, danke danke.

# Interview 5

	1	[0:00:00,0] Ja, sehr gut. Danke, dass du mitmachst. Also, die erste Frage ist, ob du mir deine Arbeit als Deutschtrainer*in kurz beschreiben kannst? Also deine Aufgaben?
Konflikte im Kurs: Ursachen u Aufgaben, Anforderungen, Q	2	IP5: [0:00:14,2] Meine Aufgaben? Okay, also Vermitteln der deutschen Sprache, landeskundliche Informationen vermitteln, Schlichtungsstelle für Streitereien in der Gruppe- was mache ich noch?- Infos geben, wenn die Teilnehmer*innen Probleme haben, also, das Deutsch primär ist, würde ich nicht sagen, also das die deutsche Sprache an erster Stelle steht.
	3	I: [0:00:41,3] Mhm, deine Zielgruppe sind jetzt?
Zielgruppenspezifika	4	IP5: [0:00:42,5] ÖIF- Teilnehmende, also Flüchtlinge.
	5	I: [0:00:46,2] Mhm, okay, kannst du das noch ein bisschen genauer beschreiben, also, woher die kommen und wer die sind?
	6	IP5: [0:00:52,0] Ja, die kommen aus Syrien, vor allen Dingen, aus Afghanistan (...) aus der Ukraine, ich habe eine Ukrainerin, da freue ich mich ganz besonders, und ja.
	7	I: [0:00:59,6] Mhm, und was sind jetzt so die Anforderungen an deinen Beruf, also was musst du so können? Was muss man können als Deutschtrainer*in, was würdest du sagen, sind die Kompetenzen, die man braucht?
Aufgaben, Anforderungen, Q Rollenverständnis, Rollenerw	8	IP5: [0:01:14,2] Aha, das ist interessant (lacht), [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] Also für mich ist es wirklich wichtig, gut Deutsch zu können und Deutsch vermitteln zu können. Also, verschiedene methodisch-didaktische Techniken anzuwenden, gut vorbereitet zu sein, so sehe ICH das, Aber es kommt noch viel mehr dazu (...) also in dieser Zielgruppe, irgendwie taktvoll umzugehen, Streitereien zu schlichten, alles mögliche (...) Verständnis aufbringen für Probleme der Teilnehmer, viel, viel mehr.
	9	I: [0:02:02,3] Mhm, hast du da in diesem Sinne auch noch außer deinem Studium irgendwelche Weiterbildungen gemacht?
Persönliche Informationen Aufgaben, Anforderungen, Q	10	IP5: [0:02:11,4] Weiterbildungen immer wieder als Prüferin, also auf dem aktuellen Stand zu bleiben, also ÖSD, ÖIF, weil ich dachte es ist wichtig für meine Arbeit, [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] . Von daher, denke ich oder DACHTE ICH, dass ich bestens vorbereitet bin für den Job (lacht).
	11	I: [0:02:51,7] Okay (lacht). Und wie stehst du so zum Thema Weiterbildung? Gibt es auch Weiterbildungen hier, wo du arbeitest? Oder würdest du dir eine Weiterbildung auf irgendeinem Gebiet wünschen?
Wünsche der Lehrenden Aufgaben, Anforderungen, Q	12	IP5: [0:02:58,3] Oh, ja immer wieder. Didaktik, Methodik würde mir sehr, sehr taugen. Das Institut selbst bietet keine Weiterbildungen an, vom ÖIF werden Weiterbildungen angeboten, die sind immer für einen Tag oder ein paar Stunden, meistens online in dieser Zeit. (...) Es interessiert mich schon und ich nehme auch regelmäßig an Weiterbildungen teil. Auch die Verlage, die Lehrbücher zur Verfügung stellen, z.B. [Verlag anonymisiert] bietet auch interessante Weiterbildungen an, aber Weiterbildung im Sinne von Seminaren, also ein Schwerpunkt wird behandelt und nicht weiter, was natürlich aber natürlich auch sehr hilfreich ist (...) Also, vor der Pandemie gab es schon Weiterbildungen, aber das war auf Initiative von Kolleg*innen die Lektor*innen hierhergebeten haben, damit hier Weiterbildungen gemacht werden,
	13	I: [0:04:00,3] Mhm, und welche Themenbereiche waren das?

1/7

Aufgaben, Anforderungen, Qualif	14	IP5: [0:04:01.6] Es war wieder Methodik-Didaktik, aber es war sehr, sehr hilfreich, weil wir konnten die Sachen, die wir dort gelernt haben, sofort anwenden in unseren Gruppen.
Aufgaben, Anforderunge Wünsche der Lehrenden Konflikte im Kurs: Ursach	15	I: [0:04:11.1] Mhm, super. Die Weiterbildungen waren also nur unterrichtsbezogen, sonst gab es keine?
	16	IP5: [0:04:19.8] Nein, nein (...) Konfliktmanagement wollte ich machen und das wurde auch vom Institut hier vor der Pandemie angeboten, und leider haben wir nur den ersten Teil gemacht und der zweite, wo es dann um die Techniken ging, wie man auf solche Situationen reagieren kann, fand leider nicht statt (...), wurde aber angeboten, ja. Aber wieder auf unseren Wunsch hin, weil wir haben sehr sehr viele solche Situationen und da ist es doch angebracht, dass man sofort eine Lösung parat hat.
	17	I: [0:04:54.6] Mhm, okay, ja, Danke. Du hast davor gemeint du hast da mehrere Aufgaben oder auch Rollen als Lehrkraft, du hast gesagt, nicht nur das Deutsch-Unterrichten ist hier im Zentrum, sondern du musst auch Konflikte lösen, hast du gemeint, und du musst die Probleme der Teilnehmenden lösen. Welche Erwartungen haben die Teilnehmenden an dich so als Lehrkraft?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	18	IP5: [0:05:20.6] In manchen Situationen komme ich mir vor, wie ein Handlanger*in, so wie eine Diener*in, ich glaube sie (...)/ also ich muss ihnen alles erklären, sie müssen alles verstehen, am besten wäre es, wenn es in ihrer Muttersprache wäre. ‚Könnten Sie doch ein bisschen Arabisch‘ oder ein bisschen, was weiß ich/ okay, also auf die Sprache bezogen. Dann, sobald sie ein Problem haben, also einen Brief von irgendeiner Behörde bekommen, kommen sie sofort zu mir: ‚Ah, nix verstehen. Was steht da? Können Sie mir da weiterhelfen?‘ Also, sie erwarten, dass ich ihr*e Freund*in, ihr*e Begleiter*in überall und immer mit Antworten parat stehe und irgendwie in eine Diener*in-Rolle schlüpfe, so kommt es mir halt vor, wie ein*e Bedienstete*r.
	19	I: [0:06:08.1] Mhm, und wie gehst du mit diesen Situationen um? Hilfst du ihnen dann? Oder sagst du ihnen, dass das nicht zu deinem Job gehört?
	20	IP5: [0:06:16.5] Sobald ich etwas weiß, helfe ich ihnen. Doch in vielen Situationen bin ich überfordert und überfragt, weil ich diese Probleme einfach nie hatte und nie lösen musste in Österreich, also von daher.
	21	I: [0:06:30.3] Was machst du dann? Also was sagst du dann?
	22	IP5: Dann geh ich zur BBE, obwohl das nicht erlaubt ist, und freundschaftlich frage ich, wie ich da agieren könnte und da wird mir das mitgeteilt und ich leite es dann an die Teilnehmenden weiter.
Zielgruppenspezifika	23	I: [0:06:43.3] Ah, okay, ja, weil es beim ÖIF keine BBE gibt. Gibt es sonst irgendeine Unterstützung jetzt in den ÖIF-Kursen diesbezüglich?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	24	IP5: [0:06:52.1] Überhaupt keine. Überhaupt keine.
	25	I: [0:06:58.0] Okay, also das muss man dann selber lösen?
	26	IP5: [0:06:58.8] Ja, und selbst damit klarkommen, kann ich ihnen helfen oder nicht. Dann habe ich ein schlechtes Gewissen, warum ich es nicht versucht habe.
	27	I: [0:07:08.1] Mhm, also du versuchst dann, wenn ich das richtig verstanden habe, soweit zu helfen, wie du kannst und was nicht geht, geht nicht.

	28	IP5: [0:07:12.7] Ja, genau, leider.
Rollenverständnis, Rollenerwartungen, Aufgaben, Anforderungen, Q	29	I: [0:07:17.3] Übersteigt das dann auch deine Arbeitszeit? Oder kannst du diese Anliegen innerhalb der Arbeitszeit lösen?
	30	IP5: [0:07:23.2] Das übersteigt schon die Arbeitszeit, also. Also, das mach ich immer nach den Kursen. Diese Gespräche mit der BBE oder Recherchen, ja, welche Institutionen helfen könnten, wo Flüchtlinge hingehen könnten und in ihrer Muttersprache beraten werden. Interface oder so was, da musste ich auch die Öffnungszeiten recherchieren, die Adresse und die Telefonnummer usw. und dann alles ausdrucken, den Teilnehmenden mitgeben (...) ja.
Wünsche der Lehrenden	31	I: [0:07:53.4] Mhm, okay (...) Was würdest du dir dann/ Hilfe wünschen vom Kursträger oder vom Institut oder jemandem?
	32	IP5: [0:08:13.9] Ja, unbedingt. Also, es wäre sehr hilfreich, sowohl für uns, als auch für die Teilnehmenden. Denn, manchmal denken sie, wenn man ihnen nicht weiterhelfen kann, dass wir böse sind und ihnen nicht weiterhelfen wollen. Wir sind die Hexen, die ihnen nicht weiterhelfen wollen, dabei weiß ich es einfach nicht. Also Unterstützung auf alle Fälle, ja.
Fluchterfahrungen und Trauer	33	I: [0:08:32.0] Mhm, du hast jetzt eh schon ein bisschen gemeint, die Teilnehmenden haben so verschiedene Probleme, die du nie bewältigen musstest. Also, die nächste Frage wäre eben, inwiefern sich die Lebensgeschichte der Teilnehmenden auf den Kurs auswirkt?
	34	IP5: [0:08:47.4] Sehr stark. Sehr stark. Mit Traumata kann ich überhaupt nicht umgehen, weil ich überhaupt nicht geschult bin, keinen Einblick habe, was das alles bewirken kann. Aber z.B. in meiner letzten Gruppe, wo sich Frauen angefeindet, Frauen aus Syrien. Das passierte zum ersten Mal und ich dachte: Das kann es doch nicht sein. (...)
	35	I: [0:09:14.6] Und, wie hast du dann darauf reagiert?
Konflikte im Kurs: Ursachen u	36	IP5: [0:09:15.1] Ich habe sie zu einem Kaffee eingeladen die ganze Gruppe unten am Buffet und ich wollte, dass so ein bisschen besänftigen, das wir freundschaftlich irgendwie miteinander reden und uns besser kennenlernen und auf dieser Basis wollte ich dann dieses Problem beheben.
	37	I: [0:09:36.3] Mhm, also das war jetzt ein Konflikt unter den Teilnehmenden?
Fluchterfahrungen und Traumata	38	IP5: [0:09:40.8] Ja, die eine ist zu Fuß hierher gekommen, 8 Monate ist sie gelaufen von Syrien nach Österreich, und die andere ist einfach im Flieger mit ihren fünf Kindern von der Türkei hierher geholt worden von ihren Mann und beide haben sich irgendwie nicht verstehen können, warum die eine ihre Kinder in Syrien gelassen hat und zu Fuß gelaufen ist, weil die andere nie ohne ihre Kinder gehen würde und nur fliegen würde. Also, den Kindern darf nichts passieren irgendwie. Auf dieser Basis ist es dann entfacht. Aber, ich merke schon, also die, die zu Fuß gelaufen ist, die ist ungeduldig, unkonzentriert, überhaupt aufbrausend sehr oft (...) Sie versteht auch nicht, warum sie jetzt Deutsch lernen muss und, wenn ich ihr sage, das ist eine Hilfe für sie, das versteht sie gar nicht als Hilfe dieses Kursangebot. Das sieht sie ganz anders. Sie hat andere Bedürfnisse halt.
	39	IP5: [0:10:41.3] Mhm, wie gehst du jetzt so mit diesen Erzählungen um? Also, sie erzählen vielleicht bei bestimmten Themen im Kurs auch etwas von ihren Erfahrungen?
	40	I: [0:10:55.3] Eher weniger. Also, wir sind eigentlich durch Zufall auf dieses

		Thema gekommen. Durch Zufall, weil meistens vermeide ich es auch. Weil ich hatte unschöne Erfahrungen damit, in einer B2-Gruppe sollten Teilnehmer ihr Land vorstellen und ein Afrikaner, ich weiß jetzt nicht mehr welches Land, hat gemeint, ihn interessiert sein Land nicht. Ich erzähle ihnen meine Geschichte, wie ich hierher gekommen bin. Also, ‚mit dem Schlauchboot‘ und so und ‚ich musste aufpassen, dass ich nicht ertrinke‘, ‚Ich musste aufpassen, dass ich immer irgendwen bei mir habe wegen meinen Organen, also wegen Organhändlern, weil ich ja jung bin.‘ Also, da dachte ich: Und ich bin böse, weil er seine Hausaufgabe nicht gemacht hat? Dabei hat er so viel erlebt. Also, versuche ich es zu vermeiden.
Fluchterfahrungen und Traumata	41	I: [0:11:38.4] Mhm, und wie hast du konkret jetzt in dieser Situation reagiert?
	42	IP5: [0:11:43.9] Ach, Gott sei Dank kam dann die Pause und wir mussten alle gehen. Aber, ich war unglücklich und traurig und habe mir geschworen: Nein, lieber nicht. Wenn sie von alleine von ihrem Land erzählen möchten, ja, aber sonst nicht.
	43	I: [0:11:55.9] Okay, mhm.
	44	IP5: [0:12:01.0] Es ist, wie eine Wunde, die man aufmacht und, vielleicht auch, weil ich nicht geschult bin und nicht damit umgehen kann.
	45	I: [0:12:07.7] Mhm, gibt es da Unterstützung in irgendeiner Form oder auch nicht?
	46	IP5: [0:12:08.8] Nein, nein, überhaupt nicht.
	47	I: [0:12:17.2] Andere Ansprechpartner auch nicht?
	48	[0:12:19.3] IP5: Nein, ich habe auch keine Ansprechpartner gesucht, weil für mich im Vordergrund das Vermitteln der deutschen Sprache steht und weniger das Überwinden der Traumata. Also, so sehe ich diese Zeit hier, also diese zweieinhalb Stunden.
Fluchterfahrungen und Traumata	49	I: [0:12:30.8] Mhm, belastet dich das persönlich solche Dinge von den Teilnehmenden zu erfahren, auch nach dem Kurs?
	50	IP5: [0:12:38.4] Ja, sehr. Das beschäftigt mich sehr. Das wird dann in meiner Familie weit und breit diskutiert und mitgeteilt. Also, meine Kinder kennen alle Geschichten, mein Mann auch.
	51	I: [0:12:52.6] Mhm, hilft dir das dann auch, wenn du das dann zu Hause erzählen kannst?
	52	IP5: [0:12:54.4] Ja, das zu verarbeiten in irgendeiner Art und Weise, ja, schon.
	53	I: [0:12:58.8] Mhm, gut. Wir haben vorher auch ein bisschen über Konflikte unter den Teilnehmenden geredet. Warum entstehen diese Konflikte, was glaubst du ist der Hauptgrund oder sind die Hauptgründe für Konflikte in den Kursen?
Konflikte im Kurs: Ursachen und L	54	IP5: [0:13:17.3] Wenn ich das wüsste, würde ich sie meiden. Vielleicht ist es auf Persönlichkeitsbasis, weil sie ja alle aus Syrien kommen, also: warum gibt es da Konflikte? (...) Vielleicht versteht es jemand besser und der andere weniger. Ich weiß es wirklich nicht.
	55	I: [0:13:41.6] Kommt dir vor es gibt viele Konflikte?

Konflikte im Kurs: Ursachen und L

Zielgruppenspezifika  
..Motivation und Wertschätzu

Kulturwahrnehmungen u

Zielgruppenspezifika

- 56 IP5: [0:13:45.2] Weniger jetzt. Nicht so viele.
- 57 I: [0:13:51.3] Das ist dann, weil sie alle aus demselben Land kommen oder wie meinst du das?
- 58 IP5: Nein, nein. Das eher weniger. Es hat mit den Personen selbst etwas zu tun. Konflikte entstehen halt.
- 59 I: [0:14:03.6] Mhm, in der Vergangenheit hattest du auch nie größere Konflikte oder schon?
- 60 IP5: [0:14:06.1] Nein, größere nicht eigentlich.
- 61 I: [0:14:08.6] Gut. Wenn jetzt ein Konflikt entsteht, hilft da irgendjemand, das Institut? Also, beim Lösen von Konflikten?
- 62 IP5: [0:14:20.6] Also bei mir eher nicht, weil ich auch nicht darum bete. Also, ich versuche das innerhalb der Gruppe zu lösen und geh da nicht weiter.
- 63 I: [0:14:33.6] Aber generell? Glaubst du gibt es Hilfe hier am Institut, Konflikte zu lösen?
- 64 IP5: [0:14:38.4] Ja, schon, schon. Das, was ich höre von Kolleg\*innen schon.
- 65 I: [0:14:42.3] Mhm, okay. Gut, also wenn du jetzt allgemeinen an deine Beruf denkst, was sind da die größten Herausforderungen, mit denen du konfrontiert wirst? Für dich persönlich?
- 66 IP5: [0:14:57.0] (...) Für mich herausfordernd (...) mit Leuten zu arbeiten, die nie in einer Schule waren, die kein Metawissen haben, die keine Arbeitstechniken haben, die auch nicht die Zielsprache erlernen möchten, es ihnen immer Recht zu machen, es ihnen immer Häppchen-weise zu präsentieren (...) Und dass sie zu Hause auch nicht bereit sind etwas zu machen, dass alles hier stattfinden muss, ist eine Herausforderung, dass sie alles vergessen, was sie gelernt haben, dass ich keinen Fortschritt sehe, dass sie (...) ja, dass sie nicht lernen, irgendwie. Ich gehe immer von mir aus. Wenn ich etwas lerne, dann lerne ich es richtig. Dann setze ich mich hin und mache es ordentlich. Also, ich kann das nicht verstehen. Und wenn sie etwas nicht verstehen, dann sind sie böse auf mich, dann sind sie böse auf die Sprache und sehen nicht, dass sie etwas dafür oder dagegen tun können. Wenn ich etwas nicht weiß, würde ich mich unter dem Teppich verstecken und sie stellen es an die große Glocke und meinen ‚Lehrerin muss alles erklären‘, ‚Lehrerin ist für alles schuld‘. Das ist die größte Herausforderung.
- 67 I: [0:16:26.8] Mhm, und woran liegt das, glaubst du?
- 68 IP5: [0:16:30.8] Keine Erfahrung, also an ihren Lebensumständen halt. Das ist mein Unverständnis. Ich habe immer in Schulen gearbeitet, Privatschulen, wo die Eltern sich dahinter geklemmt haben und Lernen stand im Vordergrund. Jetzt auf einmal sind das desinteressierte Leute, die nur ihre Zeit absitzen. Das ist für mich das Schlimmste. Wenn sie etwas nicht machen können, dann erklär ich es sehr gerne. Aber es nicht machen wollen, damit kann ich nicht umgehen.
- 69 I: [0:17:05.0] Mhm, hast du auch in AMS-Kursen gearbeitet oder nur ÖIF?
- 70 IP5: [0:17:09.5] Natürlich AMS hatte ich auch. Sie waren gemischter und da gab es auch Leute aus Europa. Vielleicht versteh ich diese Kultur besser und die haben anders gelernt und da ging mehr, also es ging voran (lacht). Ich habe

5/7

			<p>† sind wir auch nach drei Monaten wieder, ganz wenig hat sich bewegt.</p>
			<p>71 I: [0:17:36.9] Glaubst du es ist auch ein anderer Druck bzw. eine andere Motivation bei AMS- und ÖIF-Kursen dahinter?</p>
Zielgruppenspezifika			<p>72 IP5: [0:17:42.6] Ich glaube, das ist die Einstellung der Leute, also, ich glaube nicht, dass da Druck irgendwie ist, es ist ihre Einstellung und ihr Wissen (...) Aber, gut, ich muss dazu sagen, dass in unserem Institut Leute sind mit maximal Pflichtschulabschluss, MAXIMAL. Das bedeutet, dass ich eigentlich darauf vorbereitet sein müsste und nicht so hohe Erwartungen haben dürfte.</p>
			<p>73 I: [0:18:09.1] Mhm, diese Herausforderungen, die du gerade beschrieben hast, wie wirken sich diese jetzt auf dich und den Unterricht aus?</p>
Rollenverständnis, Rollenerwa			<p>74 IP5: [0:18:19.9] Auf mich, auf mich bedrückend, ganz bedrückend, weil ich das nicht nachvollziehen kann. Und ich gebe mir größte Mühe, ich sitze zu Hause und denke mir Aufgaben aus, mache sie einfacher, das Tafelbild muss kreativer, bunter sein. Ich lege mich so ins Zeug und, wenn ich sehe, dass da nichts hängenbleibt, dann bin ich doppelt so frustriert. Am Wochenende, also am Samstag ist immer Familienessen zu Mittag und dann werden die Erlebnisse der Woche dann erzählt, also Konflikte oder keine Konflikte, auch lustige Geschichten. Und am Sonntag sitze ich schon zu Hause und denke mir, wie die Woche weiterläuft. Also, ich bereite mich schon auf die Woche vor, mit Aufgaben, mit allem drum und dran. Das ist schon belastend, da bleibt wenig Zeit für die Familie irgendwie (...) und man schaltet auch nicht ab, man ist immer drin in diesem Modus.</p>
Aufgaben, Anforderungen, Q			<p>75 [0:19:35.4] I: Gibt es auch organisatorische Aufgaben, die du erledigen musst? Das habe ich davor vergessen zu fragen.</p>
Aufgaben, Anforderungen, Qualif			<p>76 IP5: [0:19:43.2] Ja, sehr viele, sehr viele, also, wenn ich das vom AMS mit dem ÖIF vergleiche, da sind diese Anwesenheitslisten, die muss man jeden Tag führen, dann auswerten, schauen, wie viel Teilnehmer, dann zusammenzählen, dann kopieren, dann abgeben, die muss man auch doppelt führen, auch in der Datenbank. Gut, dann muss ich immer händisch die Lehrstoffdokumentation und Wertevermittlung eintragen. Da tue ich mich auch schwer, was sind jetzt Werte, was sind keine Werte. Und da ist auch so wenig Platz und dann muss man das auf den Punkt bringen, wieder doppelt geführt, wieder Kopie abgeben, Kopie ablegen im Ordner. Gut, was muss ich noch machen (...) ja Ergebnisberichte, aber gut, die hat man auch im AMS-Kontext. Aber hier ist der Platz sehr gering, wieder händisch (...) Gott sei Dank keine Lebensläufe.</p>
			<p>77 IP5: [0:20:56.8] Gut (...), genau, dann sind wir mit den Themen eh schon fast durch (...) Ich wollte nur zum Schluss noch fragen, ob du mir noch ein paar Angaben zu deiner Person machen kannst? Also wie viele Jahre du in diesem Bereich arbeitest? Was du alles gemacht hast und so?</p>
			<p>78 I: [0:21:14.3] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]</p>
			<p>79 IP5: [0:22:46.8] Also Deutsch unterrichtet hast du jetzt insgesamt wie viele Jahre?</p>
Persönliche Informationen			<p>80 I: [0:22:48.5] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]</p>
			<p>81 IP5: [0:22:50.8] Ah, okay. Gut. Warum arbeitest du hier? Was hat dich dazu motiviert?</p>
			<p>82 I: [0:23:02.4] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]</p>



Persönliche Informationen	83	IP5: [0:23:35.4] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
	84	I: [0:23:42.8] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
Persönliche Informationen	85	IP5: [0:23:58.5] Achso, sehr interessant. Was ist das schönste an dem Beruf hier?
	86	I: [0:24:02.3] Erfolgserlebnisse, also, wenn die Teilnehmer*innen zufrieden sind und etwas gelernt haben. Wenn ich in ihren Augen sehe, dass sie etwas verstanden haben und wenn sie die Prüfung bestanden haben (lacht), d.h. also, das ist auch ein Erfolgserlebnis für sie, finde ich. Also, das etwas weiterbewegt wurde.
Zielgruppenspezifika	87	IP5: [0:24:22.8] Mhm, also findest du, dass der Kontakt mit den Teilnehmenden enger ist als in anderen Unterrichtsformaten?
	88	I: [0:24:27.9] Das kann ich leider nicht sagen, [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
	89	IP5: [0:24:59.5] Mhm, gut. Vielen Dank, wir sind schon fertig, sehr schnell gegangen.
	90	Im Nachgespräch wurde dann noch ein bisschen gesprochen und die Interviewführende hat gefragt, ob sie noch einmal aufnehmen darf, da für die Forschungsfrage relevante Informationen gegeben wurden.

# Interview 5.1

<p>Konflikte im Kurs: Ursachen u Wünsche der Lehrenden</p>	<p>1</p>	<p>[0:00:00,0] Das Nachgespräch mit IP 5 wurde, natürlich mit Einverständnis, aufgezeichnet, da es noch für die Forschung relevante Aspekte enthielt.</p>
	<p>2</p>	<p>IP5: [0:00:03,2] Also, ich würde mir schon wünschen, wenn es Konflikte gibt, also manchmal gibt es ja Konflikte zwischen Lehrkraft und Teilnehmenden. Wenn es solche Konflikte gibt, würde ich mir schon wünschen, dass man unbekümmert zum Institutsleiter gehen kann und das es in meinem Sinne dann auch geklärt wird. Manchmal muss ich mich rechtfertigen, warum, weshalb wieso, und manchmal habe ich es auch als Strafe angesehen, dass ich diesen Konflikt auch noch niederschreiben musste, dass ich begründen musste, warum das entstanden ist, da habe ich mich wirklich schlecht gefühlt und doppelt bestraft gefühlt. Erstmal, weil dieser Konflikt nicht in meinem Sinne gelöst wurde/ okay, objektive Beurteilung des Konfliktes ist schon wichtig, auch für mich, klar, also blauäugig bin ich nicht, aber, dass ich irgendwie einen Rückhalt wirklich spüre, dass wär mir sehr, sehr lieb und wichtig. Und es hat zur Folge, dass ich Konflikte erstens vermeide und zweitens versuche alleine zu lösen und erst, wenn es gar nicht geht, erst dann gehe ich zur Projektleitung, weil sonst ist es irgendwie zu meinem Nachteil, also, so empfinde ich das.</p>
	<p>3</p>	<p>I: [0:01:19,9] Und die Konflikte, die jetzt entstehen zwischen dir und den Teilnehmenden, woran liegt das?</p>
<p>Konflikte im Kurs: Ursachen und L</p>	<p>4</p>	<p>IP5: [0:01:26,1] Meistens/ z.B. hatte ich einen Konflikt mit einem Teilnehmer, weil er den Kurs nicht wollte. Er wollte nicht, dass der Kurs um 8 anfängt, sondern um 11 Uhr. Also, es lag nicht an mir, aber er hat es so gedreht und ist dann zur Projektleitung gegangen und hat gesagt: „Die Lehrer*in kann nicht gut Deutsch und ich will jetzt einen Kurs um 11 Uhr, weil sie Fehler macht.“ Ja, er kann das halt nicht beurteilen, aber ich musste mich rechtfertigen, was da passiert ist, gab es einen Fehler, gab es keinen Fehler, hat er etwas falsch verstanden. Wie komme ich dazu? Okay, der ist dann eh ausgeschlossen worden. Der letzte Konflikt, da bin ich sehr dankbar, der ist ganz schnell gelöst worden, aber ich musste mir drei Monate lang alle Sachen notieren, dann ist er zur Projektleitung gegangen und hat gesagt, dass ich rassistisch bin. Ja, wenn man schon hier arbeitet, ist man wirklich nicht rassistisch. Aber dann ist das ganz schnell gelöst worden und ich musste nichts schreiben. Also, die Projektleitung hat dann alles niedergeschrieben und er wurde sofort ausgeschlossen. Aber das sind eher die Ausnahmen irgendwie.</p>
	<p>5</p>	<p>I: [0:02:37,7] Mhm, wie wirken sich dann die Konflikte auf die Gruppe oder den Unterricht aus?</p>
	<p>6</p>	<p>IP5: [0:02:43,2] Unterschiedlich. Erstmal kann der Unterricht nicht weitergehen, klar. Unterschiedlich, weil die Teilnehmer entweder Partei für mich ergreifen oder für den Teilnehmer und daraus entstehen wiederum Konflikte in der Raucherecke und dann tauschen sie sich aus und besprechen, warum und wieso und weshalb. Das ist nicht gut, überhaupt nicht gut. Auch für das Klassenklima. Die Gruppendynamik ist da dann für immer verloren.</p>
<p>Zielgruppenspezifika</p>	<p>7</p>	<p>I: [0:03:10,8] Mhm. Hast du da Strategien, wie du das wieder zusammenführst?</p>
	<p>8</p>	<p>IP5: [0:03:14,7] Nein, keine. Keine richtige Strategie. Ich appelliere an das Gewissen der Leute, das gibt es aber leider nicht. Irgendwie halten sie schon zusammen. Überhaupt im ÖF, wo sie alle ihre Muttersprache sprechen können und wie eine Wand sind gegen mich, immer.</p>
	<p>9</p>	<p>I: [0:03:38,8] Mhm, und würdest du dir dann diesbezügliche Weiterbildungen wünschen?</p>
	<p>10</p>	<p>IP5: [0:03:42,2] Ja, ja, deswegen habe ich ja an diesem Konfliktmanagement</p>

			teilgenommen.
			11 I: [0:03:48.0] Umgang mit Trauma und Flucht würdest du auch als hilfreich erachten?
Fluchterfahrungen und Traur			12 IP5: [0:03:49.5] Auch, dann würde ich sie vielleicht besser verstehen und besser agieren. Obwohl, das interessiert mich weniger, eher Konfliktlösungen, das würde mich wirklich interessieren, also, wenn dieses Seminar fortgesetzt wird, bin ich die erste, die sich da anmeldet. Unbedingt, unbedingt. Auch unser*e [Name von Kolleg*in anonymisiert] hat auch zwei Seminare gemacht, weil sie sich auch mit Konfliktlösung beschäftigt. Es war sehr, sehr interessant, das hat mir ein bisschen geholfen, weil ich habe die Konflikte irgendwie von oben gesehen und das was ich mir denke, ist nicht das, was die andere Partei wirklich meint. Das hat mir so ein bisschen geholfen, also mich einen Schritt weitergebracht, aber die richtige Konfliktlösung, wo man dann Antworten parat hat, das würde mich wirklich interessieren und ich weiß aber nicht, ob es möglich ist, dass man in solchen Situationen konkret agiert und eine universelle Lösung für Konflikte hat. Aber ja, das wünsche ich mir. Das ist wie Karate-Training (lacht), man weiß nicht ob man es braucht, aber, wenn man es braucht, dann hat man es parat, zack, sofort (lacht).
Wünsche der Lehrenden			13 IP5: [0:05:12.3] Na gut, dann danke, danke dir für diese wichtige Ergänzung.
Konflikte im Kurs: Ursachen			

# Interview 6

	1	[0:00:00.0] I: Gut, okay. Es funktioniert. Die erste Frage wäre, ob du mir deine Arbeit als Deutschtrainer*in kurz beschreiben kannst, also was musst du so machen und wer ist deine Zielgruppe und so?	
Zielgruppenspezifika	2	IP6: [0:00:11.9] Kann ich, ja. Meine Zielgruppe sind vor allem orientalische (...) Ausländer. Manchmal auch Ukrainer (...) vom Bildungsniveau her ist von allem etwas dabei, von Leuten, die noch nie in der Schule gewesen sind bis hin zu Akademikern (...) Alle sind erwachsen und die meisten eigentlich sehr nett.	
	3	I: [0:00:55.2] Sehr gut (lacht). Gut, hast du ÖIF- oder AMS-Kurse?	
	4	IP6: [0:00:57.4] ÖIF-Kurse, AMS habe ich früher gehabt.	
	5	I: [0:01:00.3] Mhm, gibt es da irgendwelche Richtlinien für die Teilnehmenden, wann sie einen ÖIF-Kurs bekommen?	
	6	IP6: [0:01:11.3] Das weiß ich nicht, ich glaube, Flüchtlinge sind eher beim ÖIF und beim AMS sind halt einfach alle Ausländer, die arbeitslos sind, weil ja hauptsächlich Kriegsflüchtlinge im Kurs sitzen.	
	Aufgaben, Anforderungen, Q	7	I: [0:01:28.8] Mhm, okay. Und deine Arbeit, was musst du so alles machen neben dem Unterrichten des Deutschen? Hast du andere Aufgaben auch?
8		IP6: [0:01:36.5] Naja, die Teilnehmenden kommen natürlich auch mit anderen Aufgaben daher, also mit anderen Fragen, die ich dann mehr schlecht als recht beantworten kann, aber da sie leider keine Sozialberater haben und auch keinen Anspruch auf die (...) was ist die [Name anonymisiert], mir fällt der Name nicht ein, die Jobdings haben (lachen), dann kommen sie halt zu mir oft mit Fragen, die ich nicht wirklich beantworten kann, Grad übers AMS zum Beispiel, ich war in meinem Leben zwei Wochen beim AMS und habe dort nichts gebraucht eigentlich (...) oder auch diverse Briefe von Ämtern, wo ich, wenn ich so einen Brief bekomme, selber zu Hause sitze und mir denke, was meinen die. Das wollen sie dann halt verstehen, ich kann nicht Arabisch, sie sind meistens A2, also das ist schon eine Herausforderung, die halt eine BBE bräuchte.	
Rollenverständnis, Rollenerwe		9	I: [0:02:48.0] Mhm, und wie löst du dann diese Sachen oder was machst du dann, wenn da jemand kommt und so was fragt?
		10	IP6: [0:02:53.5] Ich versuche möglichst das ganze im Internet zu finden, wie das ist, versuche das nachzuzugeln, einmal habe ich auch quasi die BBE ausgenutzt, indem ich verschwiegen habe, dass die Person beim AMS ist, soll man zwar nicht machen, aber (...) es ging nicht anders. Ja, und manchmal muss ich einfach sagen, tut mir leid, ich weiß es nicht. Fragt beim AMS nach.
Aufgaben, Anforderungen, Qualif	11	I: [0:03:24.0] Mhm, gut, sonst organisatorische Aufgaben hast du auch?	
	12	IP6: [0:03:26.3] Ja, die ganzen ÖIF-Papiere, die man ausfüllen muss, das ist halt sehr zeitraubend, nicht nur jetzt in Papierform, auch online (...) ja ohne dem wär mein Leben leichter, das ist halt so, dafür spar ich mir die Lebensläufe, das ist auch was. Das ist aber natürlich schlecht für die Teilnehmer, weil die haben dann keinen. Ja.	
Aufgaben, Anforderungen, Qualif	13	I: [0:03:53.5] Und übersteigt dieses Arbeitspensum jetzt deine Arbeitszeit oder kannst du das innerhalb der Kurszeiten alles regeln?	
	14	IP6: [0:04:03.2] (...) Naja, den Unterricht auf jeden Fall, der geht sich auf jeden Fall aus. Dann haben wir auch diese Vor- und Nachbereitungszeit, die halt mehr schlecht als recht ausreicht. Und das Argument: Ja, nach 5 Jahren muss man	

Aufgaben, Anforderungen, Qualif	}	}	Teilnehmer anders ist und auch was anderes braucht (...) Ja, Unterricht ist ja nicht nach 5 Jahren immer gleich, sondern die Teilnehmer sind immer anders und ich muss dann ja auch andere Dinge vorbereiten und ich weigere mich das ganze unbezahlt in der Freizeit zu machen, also bin ich halt manchmal auch unvorbereitet oder mach das während der Kurszeit, weil es sich in der Vor- und Nachbereitungszeit halt nicht mehr ausgeht.
Rollenverständnis, Rollenerwt	}	}	15 I: [0:04:52.5] Und, du hast ja gemeint, du managst manchmal diese Probleme der Teilnehmenden, übersteigt das auch die Unterrichtszeit oder machst du das dann während des Kurses?
Aufgaben, Anforderungen, Q	}	}	16 IP6: [0:05:00.6] Das mach ich dann, wenn sie selbstständig beschäftigt sind mit irgendeiner Aufgabe, dann suche ich das (...) wenn ich es nicht finde, übersteigt das dann halt manchmal meine Kompetenzen, weil ich das nicht weiß (...) und manchmal auch nicht finde, also, es bräuchte halt wirklich manchmal jemanden, der das kann und macht.
Rollenverständnis, Rollenerwt	}	}	17 I: [0:05:25.1] Mhm, genau, du hast gerade gesagt, das übersteigt deine Kompetenzen. Was denkst du denn sind die Kompetenzen, die ein*e Deutschtrainer*in in diesem Kontext haben muss oder sollte?
Aufgaben, Anforderungen, Q	}	}	18 IP6: [0:05:40.2] Prinzipiell erwarte ich mir als Deutschlehrer*in, dass ich Deutsch kann, unterrichten kann und das auch so erklären kann, dass das für jemanden verständlich ist, der jetzt nicht Deutsch als Muttersprache hat. Das waren auch meine Erwartungen, bevor ich diesen Job begonnen habe, dass ich da jetzt aber auch Psycholog*in und Sozialberater*in und Arbeitsvermittler*in und alles Mögliche bin, auf das war ich vorher nicht gefasst (...) und bin es auch nach 5 Jahren noch nicht, also in ausgebildeter Form, also ich mache das noch sehr laienhaft, aber es geht halt nicht anders.
Zielgruppenspezifika	}	}	19 I: [0:06:24.7] Mhm, also du würdest sagen, wenn man diesen Job macht, muss man das irgendwie dann auch noch machen, das gehört zum Job dazu, wenn ich das richtig verstanden habe?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	}	}	20 IP6: [0:06:29.0] In ÖIF-Kursen auf jeden Fall, in AMS-Kursen kann man das auslagern (...) aber der ÖIF spart das ein und das geht dann auf die Kosten der Teilnehmer. Manche Kollegen sagen halt dann, oder ich weiß es nicht, aber ich kann mir vorstellen, dass es Kollegen gibt, die sagen: ‚Weiß ich nicht, ist mir Wurscht.‘
Rollenverständnis, Rollenerwartung	}	}	21 I: [0:06:51.4] Mhm, okay. Gut. Genau du hast gesagt, dass du Psychologe und so auch bist? Erwarten die Teilnehmer deine Hilfe auch?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	}	}	22 IP6: [0:07:07.9] (...) Erwarten würde ich nicht sagen, aber sie kommen halt daher mit den Fragen, weil ich halt Deutsch als Muttersprache habe und sie glauben, wenn ich den Text jetzt sprachlich verstehe, dass ich auch das ganze Problem und das rundherum erkenne, das ist halt nicht so. Also, wenn ich dann sage, tut mir leid, ich weiß es nicht, ich muss das auch erst suchen, dann sehen sie das auch eigentlich immer ein. Also, es sagt niemand, warum weißt du das nicht.
Rollenverständnis, Rollenerwartung	}	}	23 I: [0:07:37.2] Mhm, siehst du dich da manchmal selbst in einem Rollenkonflikt? Also, was soll ich tun? Was ist noch meine Aufgabe, was nicht?
Rollenverständnis, Rollenerwartung	}	}	24 IP6: [0:07:47.6] Naja (...) mit der Zeit gewöhnt man sich daran, dass man diese Aufgaben jetzt zusätzlich auch noch hat zu dem (...) etwas spärlichem Gehalt. Aber (...) wirklich gut werde ich diese Fragen eh nie beantworten können, weil ich mich da einarbeiten müsste und das (...) will ich einfach nicht. Also, ich helfe so gut ich kann, und was ich nicht weiß und nicht googlen kann, das weiß ich

			halt nicht, das tut mir dann herzlich leid.
	25	I: [0:08:27.3]	Ist da der Kursträger oder irgendwer eine Hilfe oder gibt es diesbezüglich jetzt keine Hilfe, also in diesen Angelegenheiten?
	26	IP6: [0:08:38.3]	Eigentlich nicht nein.
	27	I: [0:08:42.8]	Okay, was würdest du dir wünschen diesbezüglich?
Wünsche der Lehrenden	28	IP6: [0:08:46.9]	Das auch Teilnehmer in ÖIF-Kursen, wie in AMS-Kursen, diese Hilfe angeboten bekommen, also BBE und Hilfe bei der Arbeitssuche und Erstellung von Lebensläufen. ja, weil, ich mein, sie haben den gleichen Background, nicht mal, sie kommen sogar aus dem Krieg, bekommen aber weniger Hilfe als die anderen. Weil das ja irgendwie dann vom Kursleiter, vom Lehrer abhängt, ob man das jetzt macht oder nicht macht oder kann oder nicht kann. Ich glaube, wenn der Kursleiter sagt, dass er das nicht macht, wird die Firma auch nicht sagen, dann hast du ein Problem. Also, auch der ÖIF nicht.
	29	I: [0:09:42.8]	Mhm, gut, inwiefern spielt jetzt auch der Hintergrund der Teilnehmenden im Unterricht eine Rolle, weil du gemeint hast, deine Zielgruppe sind ja meist Geflüchtete? Also, erzählen die Teilnehmenden ihre Geschichten?
	30	IP6: [0:10:02.4]	(...) also, mit der Zeit, also, wenn sie schon länger im Kurs sind und mich besser kennen, dann erzählen sie natürlich auch diverse Dinge über die Flucht, über den Krieg usw. auch teilweise sehr beklemmende Dinge, ja, man muss sich jetzt davon irgendwie distanzieren, auch wenn man das jetzt nicht kann oder will oder ja, man muss das irgendwie.
	31	I: [0:10:38.8]	Wie gehst du dann mit so Situationen um, also erzählen sie das im Klassenverband oder nur dir direkt?
Fluchterfahrungen und Traumata	32	IP6: [0:10:45.9]	Das kommt darauf an, es gibt solche und solche. Also eine Dame hat mir mal irgendwann erzählt vor der ganzen Klasse (...) als wir über die Familie gesprochen haben, hat sie zu weinen begonnen und hat erzählt, dass sie daneben gestanden ist, als ihre Mutter von einer Bombe getroffen wurde. Ja, das natürlich in A2-Deutsch, aber man versteht, was sie meint und es ist halt schon sehr beklemmend manchmal.
	33	I: [0:11:16.5]	Mhm, und wie gehst du da um. Also, was machst du in dieser Situation, wenn sie das so erzählt?
	34	IP6: [0:11:23.1]	Naja, ich versuche sie zu trösten und dann möglichst ein anderes Thema zu finden.
	35	I: [0:11:29.5]	Mhm, würdest du dir diesbezüglich etwas wünschen? Oder fühlst du dich qualifiziert im Umgang mit diesen Sachen oder?
	36	IP6: [0:11:41.5]	Eigentlich nicht, nein.
	37	I: [0:11:43.0]	Mhm, würdest du dir eine Weiter- oder Fortbildung wünschen oder denkst du, dass das notwendig wäre, um mit dieser Zielgruppe zu arbeiten?
Rollenverständnis, Rollen Aufgaben, Anforderung Fluchterfahrungen und Tr	38	IP6: [0:11:54.8]	Also (...) mir persönlich wäre es am liebsten ich würde nur Deutsch unterrichten und ich könnte diverse andere Dinge an andere, die dafür ausgebildet sind, auslagern können. Ich kann natürlich jetzt nicht/, also, ich würde natürlich nicht, wenn jemand jetzt vor mir im Unterricht beginnt mit so einer Geschichte, und zu weinen beginnt sagen, geh jetzt weg zu dem und dem, natürlich nicht, aber (...) solche Leute brauchen halt auch psychologische Hilfe und Traumaverarbeitung und alles mögliche. Das kann ich nicht, dafür bin

Rollenverständnis, Rollen			ich nicht ausgebildet, da gibt es Leute, die studieren das jahrelang, das geht auch nicht mit einem [Name der Institution anonymisiert]-Kurs.
Aufgaben, Anforderungen			
Fluchterfahrungen und Tr		39	I: [0:12:46.8] Mhm, gut. Gibt es diesbezüglich schon irgendeine Hilfe oder Unterstützung?
		40	IP6: [0:12:52.5] Nein, gar nicht.
		41	I: [0:12:56.5] Okay, Konflikte, gibt es auch Schwierigkeiten oder Probleme unter den Teilnehmenden oder zwischen dir und den Teilnehmenden, unabhängig jetzt von der Trauma- oder Fluchterfahrung, also andere nennen wir es mal Problembereiche?
Konflikte im Kurs: Ursachen und L		42	IP6: [0:13:08.3] Ja, das kommt natürlich vor. Man versucht dann das ganze zu lösen (...) Ist es nicht lösbar auf Dauer schaltet sich dann natürlich auch das Kursinstitut ein (...) und kann dann diverse Konsequenzen aussprechen, z.B. Kursausschluss oder Gruppenwechsel oder was auch immer. Es kommt darauf an, was die Teilnehmer gemacht haben.
		43	I: [0:13:41.6] Mhm, und was denkst du ist der Grund für die Konflikte und wie reagierst du da drauf?
Konflikte im Kurs: Ursachen u Kulturwahrnehmungen und k		44	IP6: [0:13:51.2] Ich glaube, dass viele auch (...) deswegen einen Konflikt haben, weil sie halt auch Dinge miterlebt haben in der Heimat, die wir nicht miterleben. Also, es gibt oft Gründe für Konflikte, die können wir überhaupt nicht nachvollziehen. In einer Gruppe von mir haben sich Leute gestritten, weil sie nicht immer am gleichen Platz sitzen konnten. Man denkt sich, okay, die sind erwachsen, aber das hat natürlich dann andere Gründe.
		45	I: [0:14:20.5] Mhm, und wie reagierst du dann auf diese Konflikte also im Kurs, wenn zwei, nehmen wir an, streiten, wie löst du diese Situation?
Konflikte im Kurs: Ursachen und L		46	IP6: [0:14:27.2] Dann geh ich auf jeden Fall dazwischen und spreche mit jedem der beiden einzeln, möglichst draußen und ermahne sie auch mündlich, dass sie das unterlassen sollen und versuchen sollen, den Konflikt friedlich zu lösen. Wenn das nicht funktioniert, muss man andere Schritte setzen.
		47	I: [0:14:54.0] Mhm, empfindest du dich kompetent als Konfliktlöser*in?
		48	IP6: [0:15:00.2] Eher noch als als Psychologe (lacht)
		49	I: [0:15:05.9] (lacht), Okay gut. Würdest du dir diesbezüglich etwas wünschen vom Institut in Bezug auf Konfliktlösung?
Konflikte im Kurs: Ursachen u Zielgruppenspezifika		50	IP6: [0:15:17.3] Na, ich muss sagen, da ist mir damals vom Kursinstitut schon sehr gehoffen worden. Es ist natürlich so, dass ÖIF-Kurse ein sehr strikteres Korsett haben, was Kursausschlüsse betrifft, es können sich Kursteilnehmer sehr viel mehr erlauben als im AMS-Kurs, sie können viel öfter zu spät kommen usw. Sie haben mehr Freiheiten ohne Konsequenzen, was natürlich schlecht ist und sie wissen das auch. Aber (...) wenn es dann irgendwann zu einem Punkt kommt, gibt es auch im ÖIF Kursausschlüsse.
		51	I: [0:15:52.2] Mhm, okay, gut. Abschließend, was denkst du, ist jetzt für dich persönlich, was ist jetzt die größte Herausforderung, wenn du an deinen Beruf denkst?
Aufgaben, Anforderungen, Qualif		52	IP6: [0:16:08.5] (...) Für mich persönlich. Ich finde, dass der Beruf sehr fordernd ist, zumindest, wenn man das ganze gern macht und sich anstrengt und (...) man ist dann relativ erledigt auch nach 6 Stunden Unterricht. Also, als ich mit

		dem Beruf angefangen habe, habe ich mir in der ersten Woche am Mittwoch gedacht: Wie hält man das bis Freitag aus? Man gewöhnt sich daran (lacht).
	53	I: [0:16:50.6] Mhm. (lacht) Aber ist das jetzt bezogen, wegen dem Unterrichten selbst oder wegen der Zielgruppe oder was denkst du? Gibt es andere Herausforderungen, wenn du irgendwo anders arbeiten würdest?
Aufgaben, Anforderungen, Qualif	54	IP6: [0:17:01.5] Nein, es ist nicht nur die Zielgruppe, es ist der Beruf selber. Unterrichten ist einfach anstrengender als wenn ich jetzt irgendwie am Computer E-Mails schreibe an irgendwelche Firmen. Also, ich weiß nicht mehr, wer es war, das kannst du sicher nachgoogeln, aber irgendein bekannter Pädagoge hat mal gesagt: 'Eine Gruppe zu unterrichten ist wie einen Reisebus voller Leute zu steuern und währenddessen die Gegend zu erklären und zu jonglieren.' Also, man hat viele Aufgaben, die man gleichzeitig bewältigen muss und man ist nach 6 Stunden arbeiten dann mehr erledigt als andere nach 9.
	55	I: [0:17:43.2] Mhm, gibt es auch spezielle Herausforderungen für diese Zielgruppe würdest du sagen?
Zielgruppenspezifika ..Motivation und Wertschätzu	56	IP6: [0:17:50.6] Ich glaube, das ist allgemein gültig, auch egal, welches Kursniveau und woher die Leute sind. Natürlich, wenn die Leute mitarbeiten und auch Deutsch lernen wollen, ist es weniger anstrengend, als wenn man jemand ständig neu dazu motivieren muss oder sonst irgendwas.
	57	I: [0:18:12.3] Okay, noch ein paar Angaben zu den persönlichen Daten, die hole ich auch so ein, das ist aber der letzte Punkt. Kannst du ein paar persönliche Angaben zu deiner Person machen, also, welche Ausbildung du gemacht hast, wie lange du in diesem Job arbeitest usw?
Persönliche Informationen	58	IP6: [0:18:25.2] [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT]
	59	I: [0:19:02.8] Mhm und du arbeitest [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] an diesem Institut oder hast du an anderen Instituten auch unterrichtet?
	60	IP6: [0:19:08.9] Ich war vorher an einem anderen Institut und bin jetzt in einem besseren.
	61	I: [0:19:13.9] Mhm, okay, sehr gut. Und was gefällt dir am besten an der Arbeit als Deutschtrainer*in?
	62	IP6: [0:19:20.3] Das man wirklich es schaffen kann Leute zu motivieren und zu interessieren für etwas, was sie durchaus brauchen, aber nicht unbedingt gerne machen würden alleine.
Persönliche Informationen	63	I: [0:19:35.5] Okay, gut. Perfekt hast du einen anderen Job auch mal gehabt oder immer Lehrende*r?
	64	[0:19:41.3] IP6: [BIOGRAPHISCHE ANGABE ZENSIERT] .
	65	I: [0:19:54.1] Mhm, gut. Danke, danke dir für deine Antworten.



## Abstract Deutsch

Die Anforderungen an die Rolle als Deutschlehrende\*r in geförderten Deutschkursen steigen stetig und gehen in der Praxis in der Regel weit über die geforderten Kompetenzen für diesen Berufszweig hinaus, was bei Lehrenden zu Rollenkonflikten führt, deren Lösung als Herausforderung betrachtet wird. In der Literatur finden sich bislang nur sehr wenige Studien und Arbeiten in Bezug auf die Herausforderungen, mit denen sich Unterrichtende in geförderten Deutschkursen konfrontiert sehen. Jedoch ist deren Betrachtung für die Praxis des Unterrichtens in geförderten Deutschkursen relevant, um diese in Zukunft besser lösen zu können und somit die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und die Qualität des Förderangebots zu verbessern. Deshalb wurden die außerunterrichtlichen Herausforderungen für Lehrende in geförderten Deutschkursen als Untersuchungsgegenstand für die vorliegende Arbeit gewählt. Im Rahmen einer empirischen Studie wurden sechs problemzentrierte Interviews mit Lehrenden in geförderten Deutschkursen durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass sich die Lehrenden mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert sehen, deren Gründe vor allem in den vielen Aufgaben und Rollen als Lehrkraft, den Umgang mit Trauma und Flucht, den Konflikten im Kurs sowie den kulturbezogenen Schwierigkeiten bzw. allgemein in der Spezifik der Zielgruppe liegen und zum Teil aufgrund mangelnder Unterstützung oder fehlender Kompetenz nicht gelöst werden können.

## Abstract English

The role expectations of teachers in funded German courses are constantly increasing and in practice usually go far beyond the required competencies for this profession. These increased expectations lead to role conflicts, which, for the teachers, are very challenging to solve. So far, there are very few studies and papers in the literature concerning the challenges that teachers face in funded German courses. However, the consideration of these challenges is relevant for the practice of teaching in order to be able to solve challenges better in the future and increase the working conditions for teachers and the quality of the courses. Therefore, the challenges for teachers in funded German courses were chosen as the object of investigation for this paper. As part of an empirical study, six problem-centred interviews were conducted with teachers in funded German courses. The results of the study showed that the teachers are confronted with several challenges: the many tasks and roles as a teacher, dealing with trauma and flight and conflicts in the course, culture-related difficulties, as well as the specific characteristics of the target group in general. Due to lack of support or due to insufficient competences of the teachers these difficulties can sometimes not be solved properly by the teachers.