

erschienen in:

Herbert Langthaler (Hrsg.) (2010), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck, Wien und Bozen: Studien Verlag.

Sprache als „Schlüssel“ zur Integration?

Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik

im Kontext von Migration

Verena Plutzar

1 Einleitung

Sprache spielt eine Schlüsselrolle in den Integrationspolitiken Europas. Eine kürzlich veröffentlichte vergleichende Studie der Association of Language Testers Europe (ALTE) zu den Integrations- und Einbürgerungspolitiken in 19 europäischen Ländern stellt fest, dass nur acht Länder keine sprachlichen Bedingungen an die Erteilung von Aufenthaltstiteln knüpfen, in sieben Ländern MigrantInnen einen Vertrag eingehen oder verpflichtend Programme zum Erwerb der Landessprache zu besuchen haben, in elf Ländern ein Test in der Landessprache absolviert werden muss, um die Staatsbürgerschaft zu erlangen (Van Avermaert 2009). Auffallend dabei ist, dass sich sowohl die erforderlichen Sprachniveaus wie auch die Stundenanzahlen, in denen diese Niveaus erreicht werden sollen, deutlich von einander unterscheiden. Diese Unterschiede werden bereits als Zeichen dafür verstanden, dass es sich bei dem in den Programmen hergestellten Zusammenhang von Kenntnissen der Landessprache und Integration um eine politische Konstruktion handelt (Shohamy/McNamara 2008, Hogan-Brun/Mar-Molinero/Stevenson 2009b).¹

Die Integrationsprogramme der europäischen Länder vermitteln mehrheitlich, dass nur eine gemeinsame Sprache, in Österreich die Staatssprache Deutsch, den sozialen Zusammenhalt in einer durch Diversität gekennzeichneten Gesellschaft sichern könne und dass Sprachtests und verpflichtende Kurse die Durchsetzung dieses Zieles garantieren würden. Die Tatsache, dass sozialer Zusammenhalt ein allgemein anerkanntes Ziel darstellt und die Beobachtung, dass dieser Zusammenhalt zunehmend loser wird, verbinden sich in der politischen und öffentlichen Diskussion mit einem breiten Konsens, dass Deutschkenntnisse eine notwendige Voraussetzung für die Partizipation an der österreichischen Gesellschaft darstellen. Die Forderung, dass MigrantInnen die Landessprache zu erlernen hätten, suggeriert „einfache“ Lösungen, wo komplexe Bedingungsgefüge wirken. In der gegenwärtigen Sprachenpolitik wird die Mehrsprachigkeit der MigrantInnen ebenso negiert wie die Tatsache, dass Sprache nicht für jeden gleich leicht zu erwerben ist und Sprachtests Bedingungen vorgeben, die nicht durch alle zu erfüllen sind. Mit dem Ziel Chancengleichheit herzustellen, werden Ungleichheiten geschaffen.

Die folgende Darstellung konzentriert sich nun auf die sprachpolitische Situation in Österreich im Kontext der „Integrationsdebatte“. Sie fokussiert zunächst auf die Rolle der Landessprache Deutsch in aufenthaltsrechtlichen Regelungen sowie auf die jüngsten Entwicklungen im Schulgesetz. Die impliziten Annahmen und Vorstellungen, auf denen diese Politik fußt, werden beschrieben, um daran anschließend das Konzept „Sprache als Schlüssel für Integration“ kritisch zu hinterfragen. Schließlich werden Überlegungen angestellt, in welche Richtungen sich die Integrationspolitik, in der die Aufgabe der Sprachförderung im Kontext einer Zuwanderungsgesellschaft ernst genommen wird, bewegen könnte².

¹ Reicht in den Niederlanden die Kenntnis der Landessprache auf „A1-A2“ Niveau, so erwartet Dänemark „A2-B1“, Polen sogar „B1, B2, C2“ (Van Avermaert 2009, 28) und rechnet man in Frankreich, dass in Kursen von 200-400 Stunden das Niveau „A1.1“ erreicht wird, so halten die österreichische Regierung 300 Stunden für das Kursziel „A2“ für ausreichend, in Deutschland stehen für das Kursniveau „B1“ 600 Stunden zu Verfügung, in Irland sind dafür 1000 Stunden vorgesehen (Van Avermaert 2009, 24).

² Eine detaillierte Analyse der österreichischen Situation in Bezug auf Sprachförderung wurde in dem Band von Plutzar/Kerschhofer-Puhalo (2009) geleistet.

2 Die Situation in Österreich

Seit 2003 wird der Aufenthalt in Österreich im Rahmen der sog. „Integrationsvereinbarung“³ im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG §14-16) an einen Kursbesuch im Umfang von 300 Stunden und an den Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001) gekoppelt. Der Nachweis wird in Form einer Prüfung erbracht, deren Nicht-Bestehen Sanktionen bis hin zur Ausweisung nach fünf Jahren zur Folge haben kann. Die Kosten sind von den KursteilnehmerInnen selbst zu tragen und werden bei Bestehen der Prüfung innerhalb von zwei Jahren zur Hälfte (bis max. 750 Euro) und innerhalb von drei Jahren zu 25% zurückerstattet⁴.

Bereits seit 1998 ist für die Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft der Nachweis von Deutschkenntnissen notwendig. Bis 2006 war die Demonstration von „den Lebensumständen entsprechenden“ Deutschkenntnissen ausreichend, seit 2006 ist die Erfüllung der „Integrationsvereinbarung“ wie auch der Nachweis von „Grundkenntnissen der demokratischen Ordnung sowie der Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes“ (§ 10 a. Abs. Z 2) durch das Ablegen einer Prüfung notwendig. Die Staatsbürgerschaftsprüfung wie auch die dazu gehörenden Lernunterlagen sind in deutscher Sprache. Ihre sprachlichen Voraussetzungen bewegen sich auf einem geschätzten B2-Niveau, während durch die sog. „Integrationsvereinbarung“ Deutschkenntnisse auf A2-Niveau vorausgesetzt werden⁵.

2007 wurde im Schulunterrichtsgesetz (SCHUG §3 Abs.3) festgelegt, dass die Eltern dafür Sorge tragen müssten, dass ihre Kinder bei Schuleintritt die Unterrichtssprache Deutsch beherrschen. Diese Verpflichtung wurde 2008 im Rahmen der „§ 15 a Vereinbarung“ gemäß Bundesverfassungsgesetz (B-VG)⁶ zwischen Bund und Ländern bestätigt, „Durchsetzungsmaßnahmen“ in Form des Entzugs der Familienbeihilfe wurden bei Nicht-Erfüllung in Aussicht gestellt (Artikel 1 Abs. 2). Des Weiteren haben sich die Länder in der „§ 15 a Vereinbarung“ verpflichtet, in den Kindergärten die Deutschkompetenzen von Kindern zu erheben. Im Rahmen des Programms der „Frühen Sprachförderung“ dienen diese Testungen zur „Feststellung des Sprachförderbedarfs“.

Die hier dargestellten Entwicklungen werden von SprachwissenschaftlerInnen und Fachverbänden kritisch eingeschätzt⁷. Vor allem die sog. „Integrationsvereinbarung“ hat eine Reihe von kritischen Stellungnahmen hervorgerufen. In erster Linie wird der Zwangscharakter der Maßnahme als kontraproduktiv beurteilt. Das Gesetz unterstellt in dieser Form, dass man MigrantInnen zum Erwerb des Deutschen zwingen müsse und reagiert dabei vordergründig auf die Beobachtung, dass viele ZuwanderInnen trotz jahrelangen Aufenthalts in Österreich nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Es wird dabei übersehen, dass es bisher kaum ausreichende Deutschlernmöglichkeiten für MigrantInnen gab bzw. dass Anreize, Deutsch zu lernen, fehlten. Beides hat sich durch die Einführung des Gesetzes nicht wesentlich verändert. Die Angebote für einen differenzierten, vor allem aber für einen über das Niveau A2 hinausführenden institutionell unterstützten Erwerb der deutschen Sprache sind weiterhin sehr beschränkt, besonders im Hinblick darauf, welcher großer Wert der Förderung der deutschen Sprache in der öffentlichen Diskussion beigemessen wird (vgl. Plutzar 2008).

Der Gesetzgeber geht weiterhin fälschlicherweise davon aus, dass ein Kursbesuch dem Erlernen einer Sprache gleichzusetzen ist, und nimmt nicht zur Kenntnis, dass die Aneignung der Zweitsprache im Kontext von Migration in erster Linie außerhalb von Kursen durch Sprachkontakte stattfindet (Norton 2000, Krumm 2002). Von mangelnder Sachkenntnis in Bezug auf das Lehren und Lernen einer Zweitsprache zeugt auch die Qualität des „Curriculums“ der Kurse, dessen Inhalte in einer knapp

³ Die Setzung unter Anführungszeichen dient der begrifflichen Distanzierung und soll ausdrücken, dass die Bezeichnung semantisch nicht im dem Inhalt übereinstimmt. Weder handelt es sich um eine Vereinbarung, die ja bekanntlich ein partnerschaftliches Mittel ist ein gemeinsames Ziel zu erreichen, noch wird Integration als zweiseitiger Prozess verstanden. Vielmehr ist der Inhalt der „Integrationsvereinbarung“ bereits gesetzlich vorgegeben und sie ist einseitig durch die ZuwanderInnen zu erfüllen (vgl. auch Pöschl 2003).

⁴ Für eine detaillierte Darstellung des Gesetzes siehe de Cillia 2007 und Schmacher/Peyerl (2007) 147-150.

⁵ Die Beobachtung, dass Einbürgerungstest Sprachkenntnisse weit über den offiziell geforderten Sprachkenntnissen erfordern, machen sowohl McNamara/Shohamy 2008 als auch Van Avermaert 2009.

⁶ 478. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zur frühen Sprachförderung. Download unter http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20090728105758_15-a%20Vereinbarung_1.pdf

⁷ Kritische Stellungnahmen, Artikel und Diplomarbeiten zu den hier genannten Gesetzen sind auf der Homepage des Netzwerk SprachenRechte abrufbar. www.sprachenrechte.at

dreiseitigen Verordnung festgeschrieben sind⁸. Es formuliert absolut unrealistische und in sich widersprüchliche didaktische Ansätze und Lehr- und Lernziele (Netzwerk SprachenRechte 2005 und Krumm 2006b)⁹. Und auch die eigens für die „Integrationsvereinbarung“ vom Österreichischen Integrationsfonds entwickelte Prüfung ist zwar offensichtlich an das Format des Österreichischen Sprachdiploms angepasst, erreicht aber bei weitem nicht dessen Qualität¹⁰.

Schließlich wird die Koppelung unverhältnismäßiger Sanktionen, wie der Entzug der Aufenthaltserlaubnis, an das Bestehen einer Prüfung aus sprachrechtlicher und ethischer Perspektive als bedenklich eingeschätzt. Sie verleihen der Tätigkeit des Deutschunterrichtens und -prüfens eine aufenthaltsrechtliche Relevanz, so dass durch das Gesetz SprachlehrerInnen zu Agenten der Fremdenpolizei gemacht werden (Plutzer 2006).

Sowohl die Prüfung im Rahmen der „Integrationsvereinbarung“ als auch die Anforderungen für die Erlangung der Staatsbürgerschaft sind aufgrund der sprachlichen Voraussetzungen, die eine Beherrschung der Schrift mit einschließen, für Personen, die nicht alphabetisiert sind, nicht zu bewältigen. Die dafür zur Verfügung gestellten Kursangebote im Ausmaß von max. 375¹¹ Stunden werden für das Erlernen von schriftsprachlichen Kompetenzen auf dem Niveau A2 als bei Weitem nicht ausreichend eingeschätzt (vgl. Alfa-Zentrum 2005), für das Ablegen der Staatsbürgerschaftsprüfung stehen in der Regel keine vorbereitenden Kurse zur Verfügung.

Auch die Übertragung der Verantwortung für die Entwicklung schulsprachlicher Deutschkompetenzen an Eltern wurde von ExpertInnen scharf kritisiert¹², widerspricht sie doch der traditionellen Aufgabe von Schule, in einem von Dialekten geprägten Land wie Österreich, für die Entwicklung von schul- und bildungssprachlichen Kompetenzen zu sorgen. Vor allem aber werde dadurch das grundlegende Recht auf die Verwendung der Muttersprache in der Familie angetastet. Ein solches Gesetz signalisiert Eltern, sie müssten in der Familie zur Staatssprache Deutsch wechseln, was sich nachteilig auf die sprachliche Entwicklung der Kinder und damit auf deren Bildungschancen auswirken kann (Brizić 2007 und Wodak/Rindler-Schjerve 1985).

Für die Sprachstandserhebung im Kindergarten wurden Verfahren entwickelt¹³, die sich an Sprachkompetenzmodellen einsprachig aufwachsender Kinder orientieren. Ihr Einsatz bei mehrsprachigen Kindern führt daher nur zu wenig aussagekräftigen Ergebnissen in Bezug auf notwendige Fördermaßnahmen, da mehrsprachige Kinder nicht in ihrer gesamtsprachlichen Entwicklung wahrgenommen werden.

⁸ Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung (Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V)

⁹ Die in Abs. 2 und Abs. 3 der Verordnung geforderten Merkmale von lernerorientiertem Unterricht wie „personenorientierte Sprachkompetenzförderung“, „persönlich bedeutsames lernen (sic!)“, „Vielfalt der Lerntypen“, „Binnendifferenzierung“, „persönliche Interessenprofile und Handlungsspielräume“ widersprechen dem Prinzip Lernkontrolle durch einheitliche Prüfungen auf einem vorgeschriebenen Niveau. Außerdem werden Aufgaben und Lernziele vermischt: Unter „Aufgaben der Lehrenden und Lernenden“ wird das Ziel formuliert, in der Lage zu sein, „deutlich artikulierter Standardsprache in normalen Sprechtempo zu folgen“ (1.1.). Von einem nicht nachvollziehbaren Spracherwerbsverständnis zeugt die Vorstellung, dass „einige einfache memorisierte Wendungen und Strukturen, wenn auch fehlerhaft aber insgesamt verständlich, anzuwenden und situationsgerecht einzusehen“ sind. Was hier memorisiert werden soll, und warum das dann trotz Memorisierung fehlerhaft und trotzdem verständlich und situationsadäquat eingesetzt wird, ist nicht nachvollziehbar. Nicht einsichtig ist des Weiteren, was die Nennung des Ziels „das Zusammenleben aller in Österreich lebender Menschen harmonisch zu gestalten“ unter der Überschrift „1.2. Zielgruppe“ mit dem in diesem Abschnitt genannten Erfordernis „authentische Situationen aus dem Alltags- und Berufsleben zu projizieren“ (was mit „projizieren“ gemeint ist, bleibt unklar) zu tun hat. Hier die Quelle ergänzen

¹⁰ Die Lexik der Texte wie auch der Aufgabenstellungen liegt z.T. über dem zu testenden A2-Niveau des Europäischen Referenzrahmens. Aufgabenstellungen sind in Bezug auf die zu testenden Fertigkeiten nicht valide. So überprüft der Lesetext des Modelltests (ein „Zeitungsartikel“ mit der Headline „Achtung Krankenstand!“) nicht das Leseverständnis, sondern arbeitsrechtliche Kenntnisse, dh. Verständnisfragen wären auch ohne die Lektüre des Textes beantwortbar. Der Teil, der das Hörverständnis (eine Wegbeschreibung) testet, überprüft auch die Fähigkeit einen Stadtplan lesen zu können. Der Modelltest ist abrufbar unter: http://www.integrationsfonds.at/top_services/oeif_modelltest/

¹¹ 75 Stunden für eine allfällige Alphabetisierung in Deutsch (Modul 1 der sog. „Integrationsvereinbarung“) und 300 Stunden für das Erlernen der deutschen Sprache (Modul 2 der sog. „Integrationsvereinbarung“).

¹² Offener Brief des Netzwerks SprachenRechte an die Bundesministerin Dr. Claudia Schmied vom 11. Dezember 2007, abrufbar unter http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20071212212256_Offener%20Brief%20SCHUG_1.pdf

¹³ Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK 4-5) und Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten (SSFB 4-5), beide entwickelt vom Simone Breit und Petra Schneider (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens). Abrufbar unter <http://www.sprich-mir.at/pages/paedagoginnen/downloads>

3 Was dahinter steht

3.1 Kenntnisse der Landessprache als Voraussetzung von Integration?

Die gesetzliche Verpflichtung von MigrantInnen, die Landessprache in Kursen zu erlernen, wie auch der Einsatz von verpflichtenden Sprachprüfungen werden durch die Annahme legitimiert, dass dieser Spracherwerb eine Aufwärtsmobilität sichert (Bauböck 2003) und für MigrantInnen den Zugang zum Bildungssystem und Arbeitsmarkt eröffnet (Schönwälder/Söhn/Michalowski 2005). Fehlende Kenntnisse der Landessprache begründen demnach die Marginalisierung der MigrantInnen am Arbeitsmarkt und in den Bildungssystemen (Esser 2006, Chiswick 2008). Solche Erklärungsmuster beruhen auf einer aus sprachwissenschaftlicher Perspektive völlig unscharfen Operationalisierung von „Sprachkenntnissen“ sind und unterstellen, dass Bildungs- und Arbeitsmarkerfolg vor allem etwas mit individuellen Kompetenzen zu tun haben und blenden dabei andere Faktoren wie z.B. die soziale Herkunft (OECD 2005), rechtliche Rahmenbedingungen (Volf/Bauböck 2003), systemimmanente strukturelle Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2007), den ungleichen gesellschaftlichen Wert von Sprachen (Hamel 2007) oder die sprachpolitischen Rahmenbedingungen in den Herkunftsländern (Brizić 2007) aus.

Die Überbetonung der Rolle der Landessprache lässt übersehen, dass Integration ein komplexer und vor allem auch gesellschaftlicher Prozess ist, in dem gesellschaftspolitische Fragen entscheidend sind. Mehrfach wurde bereits am Beispiel der Pariser *banlieues* darauf hingewiesen, dass in Ländern mit kolonialer Vergangenheit die Beherrschung der Landessprache durch MigrantInnen die Integrationsprobleme bzw. soziale Spannungen auch nicht verhindern konnte bzw. keine Lösung darstellt (Krumm 2006b, Zengel/Hentges 2008, Van Avermaert 2009).

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive stellt sich die Situation vielmehr genau umgekehrt dar. Schlechte Deutschkenntnisse werden nicht als Grund, sondern als *Effekt* der Marginalisierung von MigrantInnen betrachtet (Van Avermaert 2009, 35). Der Erwerb der Landessprache stellt so gesehen nicht die Voraussetzung, sondern vielmehr das *Ergebnis* der erfolgreichen Teilhabe von MigrantInnen an Bildungsprozessen und am Arbeitsmarkt dar. Diese Annahme begründet sich u.a. in der sprachdidaktischen Binsenweisheit, dass man Sprachen nur durch *Sprechen* lernt.

Sprachenlernen, und vor allem das Sprachenlernen in der Migration, ist keine abstrakte, in Kursen geübte Tätigkeit, sondern stellt eine soziale Praxis dar in der sich die gesellschaftlichen Machtverhältnisse widerspiegeln (Norton 2000), (Norton 2000) und Einfluss auf individuelle Spracherwerbsverläufe nehmen können. Negativ erlebte Fremdzuschreibungen, mangelnde Möglichkeiten des Selbstausdrucks und die Erfahrung der sprachlichen Unzulänglichkeit können den Spracherwerb hemmen¹⁴. Sprache ist nicht nur auf politischer Ebene, sondern auch in der alltäglichen Erfahrung von MigrantInnen aufgrund ihrer engen Verbindung mit Identität ein Ort des Kampfes. MigrantInnen werden in der Regel nicht als *Sprachlernende* akzeptiert, noch werden sie in ihrer mehrsprachigen Identität, die Unvollkommenheiten bei der Beherrschung der einzelnen Sprachen bedingt, anerkannt.

Ein weiterer Zusammenhang zwischen Spracherwerb und dem individuellen Integrationsprozess lässt sich über den durch die Migration hervorgerufenen Kulturschock (Grinber/Grinberg 1990), der auch als „Migrationskrise“ bezeichnet wird (Kronsteiner 2005), herstellen. Seine Auswirkung auf den Spracherwerb ist zwar anerkannt, wird aber weder in der Forschung noch in der Umsetzung von Sprachprogrammen entsprechend berücksichtigt (Oksaar 2003, 160). Es ist anzunehmen, dass die Phasen, die im Rahmen eines Kulturschocks im Kontext von Migration durchlaufen werden, einem Trauerprozess vergleichbar sind; sie haben Einfluss auf die Sprachlerndisposition, d.h. Menschen in der Migration sind nicht immer in gleichem Maße dazu bereit, sich mit der fremden Sprache auseinanderzusetzen. Die neue fremde Sprache kann als Bedrohung erlebt werden (Grinberg/Grinberg 1990, Krumm 2008b). Der Aufbau von positiv erlebten Beziehungen zu SprecherInnen der neuen Sprache stellt daher einen wichtigen Aspekt für den Spracherwerbserfolg dar. Deutschkenntnisse von MigrantInnen korrelieren weder mit der Aufenthaltsdauer noch mit dem Stundenausmaß des Unterrichts, sondern mit der Qualität der Sprachkontakte.

¹⁴ Auf spracherwerbshindernde Effekte der Behördenkommunikation hat Hinnenkamp bereits Anfang der 80er Jahre hingewiesen (Hinnenkamp 1980).

3.2 Sprachförderung durch Kurse?

Integrationsprogramme gehen davon aus, dass der Besuch von Deutschkursen in definierten Stundenausmaßen zu Deutschkenntnissen auf einem bestimmten Niveau führt. Ob Sprachkurse dies leisten, ist jedoch weitgehend unbekannt, da bisher noch kaum Untersuchungen zu deren Wirkung vorliegen. Ihre positive Wirkung wird durchaus in Frage gestellt und es wird darauf hingewiesen, dass die von öffentlichen Stellen in Auftrag gegebenen Evaluationen hierüber wenig Aufschluss geben können (Bommes 2006). Jeglicher Grundlage entbehrt jedenfalls der in Integrationsprogrammen definierte Zusammenhang zwischen einem bestimmten Kursumfang und dem zu erreichenden Niveau (Schönwälder/Söhn/Michalowski 2005).

Die Annahme der zentralen Rolle von Kursen ist wohl von Konzepten des Lernens einer Fremdsprache inspiriert. Der Erwerb der Zweitsprache steht jedoch in Struktur und Verlauf dem Erwerb der Erstsprache näher (Barkowski 2003a).¹⁵ Spracherwerb findet demnach weniger in Kursen als im „wirklichen“ Leben statt. Kurse können hier lediglich eine unterstützende Funktion übernehmen, indem sie zu sprachlichen Erkundungen anregen und alltägliche Sprachgebrauchserfahrungen produktiv verarbeiten (Norton Peirce 1995). Als weitere Voraussetzung gilt es die Bedingungen des Spracherwerbs unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen (Maas 2008). Im schlechtesten Falle baut ein Kurs eine weitere Barriere zu der neuen Sprache auf, wenn die Inhalte und die Methodik nicht auf die Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten der KursteilnehmerInnen abgestimmt sind. Auch wenn Kurse im besten Falle den Spracherwerb vieler Lernenden wesentlich unterstützen können und ihr Einsatz als spracherwerbsfördernde Instrumente hier nicht in Frage gestellt werden soll, muss mit aller Deutlichkeit festgestellt werden, dass solange Sprachkontakte und Sprachlernmöglichkeiten in der alltäglichen oder beruflichen Praxis fehlen, Kursbesuche nur einen geringen Teil zum nachhaltigen Deutschwerb beitragen. Schließlich wird übersehen, dass Sprachenlernen weit mehr Zeit braucht als in den verpflichtenden Kursstunden möglich gemacht wird.

3.3 Die Macht der Tests

Tests sind in unserer Gesellschaft Symbole der Leistung und des Erfolgs geworden, deren Aufgabe es sein soll, die soziale und grenzüberschreitende Mobilität von Individuen zu ermöglichen (Shohamy 2001). In dieser zentralen Bedeutung werden sie durch die dominanten Sozial- und Bildungssysteme unterstützt, in denen Tests der Sicherung von Qualität dienen sollen. Darauf, dass diese durch Tests geschaffene „Objektivität“, vermittelt durch Zahlen und den Gebrauch einer wissenschaftlichen Sprache, jedoch ein Mythos ist, hat bereits Foucault hingewiesen (Foucault 1977). Im Kontext von Zuwanderung bekommen Tests eine weitere Dimension, wenn ihr Einsatz als „Förderung“ verstanden wird (Shohamy/McNamara 2008). Erst Prüfungen würden, so ist die weit verbreitete Meinung, SchülerInnen zum Lernen motivieren. Der Konsens über die positive Wirkung von Prüfungen erklärt, warum sie im Kontext von Integrationspolitiken so einen zentralen Einsatz finden und sogar von jenen anerkannt werden, die sich ihnen unterziehen müssen.

Foucault konnte dagegen auch zeigen, dass in Prüfungen mächtige Kontrollinstrumente zum Einsatz kommen, die Einheitlichkeit und Konformität in Bezug auf Werte und Normen sicherstellen. Prüfungen und Tests dienen durch ihre exkludierende Wirkung immer den Interessen und Zielen jener, die sie einsetzen. Auch Sprachtests unterscheiden eine „In-Group“ und eine „Out-Group“ (McNamara 2005) und entscheiden im Rahmen von Einbürgerungsprüfungen oder Sprachtests vor der Einreise über Zugehörigkeit oder Zutritt. Jene, die die überprüften Inhalte reproduzieren können, werden mit Aufnahme in die In-Group belohnt, wobei zu fragen bleibt, ob es sich dabei nicht nur um eine scheinbare Aufnahme handelt. In den Niederlanden wird die Verleihung der Staatsbürgerschaft, seit neuestem ebenfalls verpflichtend, zeremoniell begangen (Extra/Spotti 2009). Der symbolische Wert der Prüfung wird dadurch unterstützt.

Aber auch die mit bestandenen Prüfungen verbundenen Rituale können nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Bestehen einer Prüfung noch wenig darüber aussagt, ob die Geprüften die Inhalte auch behalten werden und vor allem, wie die Geprüften zu diesen Inhalten stehen. Es ist eine durchaus naive

¹⁵ Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, der bei Kindern wie bei Erwachsenen, von drei Faktoren abhängt: von ausreichendem und komplexen Input, der erlaubt Regeln und Strukturen der Sprache zu bilden, vom aktiven Umgang mit der Umwelt, die erlaubt Bedeutungen zu erfassen und zu geben, und schließlich von Interaktionen, durch welche die Funktionalität sprachlichen und kommunikativen Handelns abgeleitet wird (Klann-Delius 1999)

Vorstellung zu glauben, dass eine Überprüfung von staatsbürgerlichem Wissen auch dazu führt, dass die darin vermittelten Normen und Werte auch geteilt werden (Van Avermaert 2009)¹⁶.

Ähnliches gilt auch für Sprachkenntnisse. Die Annahme, dass Sprachprüfungen einen positiven Effekt auf die Sprachkenntnisse von MigrantInnen haben, wird von Studien unterstützt, die zeigen, dass in den untersuchten Gruppen das Vorhandensein von Sprachkenntnissen und der Einsatz von Sprachprüfungen miteinander korrelieren (Chiswick 2008, DeVoretz/Hinte/Werner 2003, Rambøll-Management 2006). Die Wirkweise von Prüfungen ist aber weniger die Förderung als die der Selektion. Es werden jene Menschen ausgewählt, die die durch die Prüfung vorgeschriebene Sprache beherrschen und – was wahrscheinlich entscheidender ist – die Prüfungsmodalitäten verstehen. Menschen, die diese Kriterien nicht erfüllen, wird durch diese Prüfung eine unüberwindbare Hürde gelegt, die über Aufenthalt oder Staatsbürgerschaft entscheidet.

Über die Sprachkompetenzen der getesteten Personen sagen Prüfungen vergleichsweise wenig aus, da sie den ungleichmäßigen Sprachprofilen von mehrsprachigen Menschen nicht gerecht werden. Sprachkompetenzen von MigrantInnen können aufgrund ihrer komplexen Sprachbiografien und schwierigen Lebenssituationen je nach Kontext und Lebenssituation beträchtlich variieren (Krumm/Plutzar 2008). Das betrifft Erwachsene wie Kinder. Will man etwas über die Sprachkompetenzen von MigrantInnen erfahren, so ist der Einsatz von komplexen, mehrsprachigen Erhebungsverfahren unumgänglich.

Die im Kindergarten eingesetzten Verfahren der Sprachstandserhebungen¹⁷ scheinen wenig geeignet, diesen Erfordernissen gerecht zu werden, weil sie sich an Sprachkompetenzmodellen einsprachig aufwachsender Kinder orientieren und lediglich die Deutschkompetenzen erheben. Die Verfahren sind für die zumeist mehrsprachig aufwachsenden Kinder ungeeignet, da diese andere Erwerbsverläufe in der Zweitsprache Deutsch zeigen als einsprachig aufwachsende Kinder in ihrer Erstsprache Deutsch (Jeuk 2003).

Schließlich darf die ethische Frage des Einsatzes von Tests nicht übersehen werden. Kritische Testtheoretiker, wie Elena Shohamy und Tim McNamara, haben immer wieder auf die politische und soziale Dimension des Testens hingewiesen und aufgezeigt, dass Tests versteckte Absichten verfolgen und negative Auswirkungen auf das Leben der Getesteten haben können. Sie weisen darauf hin, dass Tests ein Mittel der Machtdemonstration von oben sind und Sprachtests Regierenden ein einfaches Werkzeug bieten, exkludierende Politik zu betreiben. Sie stellen daher geeignete Instrumente zur Steuerung von Zuwanderung dar (McNamara 2005).

Dieses Wissen bringt seriöse Testersteller und Testtheoretiker in ein Dilemma (McNamara/Shohamy 2008). Ethisch vertretbare Testformate müssen so gestaltet sein, dass Interessen der Getesteten auch in die Testerstellung mit einfließen. Außerdem sollte eine fortlaufende Beobachtung des Einsatzes der Tests in Hinblick auf die daraus zu ziehenden Konsequenzen stattfinden. Der Gebrauch der Tests und ihrer Ergebnisse sollte hinterfragbar sein (Shohamy 2004). Damit dies möglich ist, müssen diese Einschränkungen PolitikerInnen und EntscheidungsträgerInnen immer wieder kommuniziert werden. Aus der Perspektive von TextexpertInnen scheint dies schwierig:

More difficult is the dialogue with policy-makers, in which we need to develop a greater expertise. The experience of language professionals in getting their voice heard is not encouraging, if we consider what has happened when this has been attempted in the case of the processing of the claims of asylum seekers, and the introduction of knowledge of society tests which make substantial and unacknowledged literacy demands on those applying for citizenship. We urgently need to consider and develop more effective forms of advocacy and mobilization of constituencies whose voice policy-makers will simply be unable to ignore. (McNamara/Shohamy 2008, 94)

¹⁶ So hat eine Begleitstudie von TeilnehmerInnen an sog. Orientierungskursen in Deutschland gezeigt, dass diese relevante Schlagworte behalten hatten, sonst aber mit den Inhalten wenig anfangen konnten, weil ihre Vermittlung nicht an den Erfahrungshorizonten der TeilnehmerInnen angeschlossen. (Zwengel 2008)

¹⁷ Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK 4-5) und Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten (SSFB 4-5), beide entwickelt vom Simone Breit und Petra Schneider (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens).

Dass Testhersteller diese Verantwortung nicht immer sehen, hat auch etwas damit zu tun, dass der Sprachenmarkt ein wirtschaftlicher Markt ist und mit Prüfungen Geld zu verdienen ist. So hat das Goethe-Institut den Sprachtest für ZuwanderInnen in Deutschland entwickelt, der für die Visum-Erteilung im Rahmen des sog. „Ehegattennachzuges“¹⁸ durchgeführt wird¹⁹. Es wird dabei wiederum die positive Wirkung der Tests hervorgehoben. Sie ermöglichen es vor allem Frauen, bereits vor der Einreise Sprachkenntnisse zu entwickeln, die sie von ihren Männern unabhängiger machen und sollten dazu dienen Zwangsehen zu verhindern²⁰. AnalphabetInnen sind aber nicht in der Lage, diese Prüfungen zu bestehen. Ihnen bleibt die Einreise nach Deutschland verwehrt.

Das Büro des Österreichische Sprachdiploms hat mit Bezug auf die problematischen Rahmenbedingungen und die existentiellen Folgen für die Getesteten den Auftrag, eine Prüfung für die Erfüllung der „Integrationsvereinbarung“ zu entwickeln, abgelehnt.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die geleisteten Anstrengungen in Sachen Integration sich auf die vermeintliche Förderung der deutschen Sprache konzentrieren und dafür zwei Instrumente einsetzen, Kurse und Prüfungen - beide werden von ExpertInnen als für Sprachförderung wie für Integration unzureichend betrachtet. Bevor nun überlegt werden soll, welche Strategien stattdessen sinnvoll sind, soll das Konzept „Integration durch Landessprache“ grundsätzlich hinterfragt werden.

4 Sprache als Schlüssel für Integration?

Integrationsprogramme, die den Erwerb der Staatssprache als geeignetes Mittel zur Gewährleistung des sozialen Zusammenhalts in den Mittelpunkt rücken, präsentieren sich in einem nationalstaatlichen Paradigma, das bis in die Mitte der 80er-Jahre auch in der Sprachwissenschaft bestimmend war. Demzufolge werden sprachpolitische Fragen, die sowohl Minderheitensprachen als auch die Sprachaußenpolitik betreffen, vor allem in Hinblick auf die Funktion von Sprache oder Sprachen für die Nationenbildung betrachtet (Busch 2004, 14). Während in der politischen Diskussion dieses Paradigma gerade hoch im Kurs steht, werden in der wissenschaftlichen Diskussion um Sprachenpolitik nationalstaatliche Ideologien zunehmend und immer deutlicher in Frage gestellt. An ihre Stelle „rücken internationale, interkulturelle bzw. transnationale Betrachtungsweisen in den Vordergrund“ (ebda., 13). Es ist vor allem dem so genannten „postkolonialen Diskurs“ zu verdanken, dass das Verständnis von Sprache, Kultur und Nation sowie „einfacher“ Identität als Konstruktionen erkannt wurden. Diese Konzepte scheinen zunehmend durch „Durchmischung, Bastardisierung, Legierung, Kreolisierung dieser ‚unserer‘ Sprache, Identität, Kultur etc. abhandeln zu kommen [...]“ (Hinnenkamp 2008, 230). Anstelle des nationalen Raumes gewinnen andere Raumkonzepte an Bedeutung:

„Gemeinsam ist den neueren sprachpolitischen Arbeiten, dass der nationalstaatliche Rahmen an Bedeutung verliert. Das wissenschaftliche Interesse wendet sich vermehrt größeren multinationalen Räumen zu. Gleichzeitig rücken oft mehrsprachige Räume wie urbane Zentren oder Grenzregionen in den Vordergrund.“ (Busch 2004, 20)

Es ist zu beobachten, dass zur gleichen Zeit und in scheinbar selbem Maß, in dem sich Konzepte der Hybridität und Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft etablieren, Integrationskonzepte auf nationalstaatlichen Sprachpolitiken beharren. Der zunehmenden Diversifizierung und Veränderung auch der sprachlichen Verfasstheit der Gesellschaft wird damit scheinbar gegengesteuert und das monolinguale Selbstverständnis, wie es den meisten europäischen Ländern eigen ist, gestärkt (Hogan-Brun/Mar-Molinero/Stevenson 2009).

Dabei wird den Sprachpolitiken in Europa eine Widersprüchlichkeit konstatiert: Während sich die

¹⁸ Seit 2007 müssen Personen, die als EhepartnerInnen von Drittstaatsangehörigen und auch Deutschen nach Deutschland einreisen wollen im Herkunftsland eine Deutschprüfung auf A1-Niveau ablegen. Das Goethe-Institut nimmt diese Prüfung ab und bietet, wie auch private Anbieter oder Universitäten, Vorbereitungskurse an. Im Jahr 2008 hat das Goethe-Institut insgesamt 62.000 Prüfungen abgenommen und 16.000 TeilnehmerInnen in Kursen vorbereitet. Die meisten Prüfungen werden in der Türkei abgehalten (2007 waren es 16.000), gefolgt von Kosovo (3.000), Russland (2.500) und Thailand (2.000). (Vortrag von Andrea Hammann und Heinrich Stricker am 3.8.09 in der Sektion „Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration und Integration“ auf der XIV. Internationalen DeutschlehrerInnentagung (Jena, 3.-8. August 2009)

¹⁹ http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/dfz_neu/deindex.htm.

²⁰ Ich beziehe mich hier auf die Diskussion, die in der Sektion „Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Migration und Integration“ auf der XIV. Internationalen DeutschlehrerInnentagung (Jena, 3.-8. August 2009) stattgefunden hat.

einzelnen Staaten im europäischen Kontext zur Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Identität der europäischen BürgerInnen bekennen, dominiert im nationalen Kontext die Forderung nach einer gemeinsamen nationalen Sprache und nach kultureller Anpassung (Van Avermaert 2009). Hornberger (2002) spricht in diesem Zusammenhang vom „Mehrsprachigkeitsparadox“ der europäischen Sprachenpolitiken: Einerseits wird viel Geld investiert, um Sprachenkenntnisse von Menschen in den EU-Sprachen zu erweitern, und während der durch Migration entstehende sprachliche Reichtum ignoriert wird (vgl. auch Krumm 2008a und 2009).

Diese Haltung erscheint jedoch nur dann widersprüchlich, wenn man Anerkennung von Vielsprachigkeit und Förderung von Mehrsprachigkeit als etwas Grundsätzliches versteht, was keine Sprache ausschließt und alle Sprachen umfasst. Die Sprachenpolitik der Europäischen Union ist jedoch in Hinblick auf die Frage, *welche* Sprachen als wertvoll und lernwürdig betrachtet werden, durchaus selektiv. Das europäische Selbstverständnis ist vor allem an der historisch gewachsenen Mehrsprachigkeit interessiert. So ist in der europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen das Ziel festgeschrieben, „geschichtlich gewachsene Regional- oder Minderheitensprachen als gemeinsames europäisches Erbe zu schützen und den kulturellen Reichtum Europas zu fördern“ (LEPP 2008, 25). Die Sprachen der MigrantInnen sollen dabei keine Berücksichtigung finden und sind dezidiert aus der Charta ausgenommen: „it does not include either dialects of the official language(s) of the State or the languages of migrants“ (European Charta for Minority Languages, Part 1 Article 1).

Die Haltung der Europäischen Union zu den Sprachen der MigrantInnen spiegelt sich auch in dem zentralen sprachpolitischen Instrument des Europarats, dem Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (Europarat 2001). Der GERS sollte einen Beitrag zur Mobilität und Grenzüberschreitung innerhalb der Europäischen Union leisten und u.a. die gegenseitige Anerkennung von sprachlichen Qualifikationen erleichtern und die Mehrsprachigkeit Europas fördern. Bis jetzt fehlen Übersetzungen in wichtige nicht-europäische MigrantInnensprachen, wie das Türkische, das Kurdische oder das Persische²¹, obwohl er in allen Integrationsprogrammen zur Niveaubeschreibung der nachzuweisenden Kenntnisse der Landessprache verwendet wird (vgl. Van Avermaert 2009). Hinzukommt, und auch das ist symptomatisch für die ambigüe Mehrsprachigkeitspolitik der europäischen Länder in Bezug auf Migration, die missbräuchliche Verwendung des GERS im Rahmen der Integrationsprogramme. Als Instrument, das ursprünglich dazu dienen sollte, mehrsprachige Kompetenzprofile adäquat zu erfassen, indem er die Beschreibung ungleichmäßiger und veränderlicher Kompetenzen erlaubt, wird er in Bezug auf die Messung integrationsrelevanter Sprachkenntnisse, auf genau das reduziert, wogegen er sich richtet: auf einheitliche Niveaubeschreibungen, die für alle Fertigkeiten gelten und damit für mehrsprachige Menschen unpassend sind. In Bezug auf mehrsprachige Kompetenz heißt es im GERS:

„Die mehrsprachige und die plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig: [...] das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z.B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden); [...] eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz (besitzt) ein kurzlebiges Profil und eine veränderliche Konfiguration. (Europarat 2001, 132f)

Diese Anerkennung der Unvollständigkeit, Ungleichmäßigkeit und Veränderlichkeit von Kompetenzen in den einzelnen Sprachen bei mehrsprachigen Personen ist der Einsicht geschuldet, dass in einer vielsprachigen Region (wie es Europa darstellt), die Teilhabe an verschiedenen Kommunikationsräumen nur dann möglich ist, wenn die Sprachen einander ergänzen und nicht jede im gleichen Maße beherrscht werden muss (Krumm 2005, 194). MigrantInnen sind von dieser Einsicht ausgenommen, wenn sie in *allen* Fertigungsbereichen die gleiche Niveaustufe erreichen sollen, wie durch die Prüfungsformate gefordert wird.

Eine weitere Kritik am Einsatz des GERS für die Bemessung oder auch nur Beschreibung von Deutschkompetenzen von MigrantInnen ist sein bildungsbürgerlicher und eurozentristischer Hintergrund, der dem Selbstverständnis und der Lebenswelt von MigrantInnen nicht selbstverständlich gerecht wird, sondern vielmehr eine weitere Hürde in der Entwicklung relevanter Deutschkenntnisse für Einzelne darstellen kann (vgl. Barkowski 2003b und die Diskussion in Bausch et.al. 2003).

Die Inkonsistenzen der europäischen Politiken, die in Bezug auf Sprache mit zweierlei Maß messen und

²¹ Eine Ausnahme bietet das „Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge“ (Plutzar/Haslinger 2005), das aber nicht das Ziel verfolgt, ein vom Europarat approbiertes Europäisches Sprachenportfolio zu sein.

dabei längst überholte, der gesellschaftlichen Realität nicht mehr entsprechende sprachpolitische Konzepte verfolgen, kann als Beleg dafür verstanden werden, dass es den Regierungen nicht um Integration, als vielmehr um Assimilation geht. Bommes (2006) sieht diese Vermutung jedoch nicht bestätigt, sondern versucht eine andere Interpretation der Politik „Integration durch Sprache“. Er klärt die Frage, warum europäische Länder in illiberaler und paternalistischer Form auf Integrationsprogramme setzen, die sie als Sprachprogramme auslegen und die oft mit großem Aufwand und hohen Kosten verbunden sind (Bommes 2006, 67), einerseits mit Hinweis auf den symbolischen Charakter von Integrationsprogrammen und andererseits durch die Operationalisierbarkeit der durch Sprachtests geschürten Erwartungen. Er weist auf die Schwierigkeit hin, die die Implementierung von Integrationsprogrammen begleitet, weil auch sie Widersprüchlichkeiten bergen:

Integrationsprogramme proklamieren politisch symbolisch einen Wert und formulieren zugleich ein Problem – die Entlastung des Wohlfahrtsstaates mittels der Gewährleistung und Durchsetzung der sozialen Integration der neuen und alten Zuwanderer. Wie aber kann man Integration, Wert und Problem zugleich, als Programm praktisch implementieren?“ (Bommes 2006, 71)

Diese Schwierigkeit lässt sich durch die Gleichsetzung von Sprache mit Integration lösen: „Integration durch Sprache scheint eine Antwort auf die Frage zu erlauben, wie sich Integration organisatorisch ausgestalten lässt.“ (Bommes 2006, 59)

Die Implementierung von Integrationsprogrammen funktioniert als Botschaft an die Mehrheitsgesellschaft, dass die Regierungen sich des „Problems Integration“ bewusst und gleichzeitig dabei sind, es zu lösen. Die Übertragung dieser Agenden an „neue“ extra dafür geschaffene „Kompetenzzentren“ unterstützt die Ernsthaftigkeit der Absicht und symbolisiert Innovation. In Österreich wurde zu diesem Zweck der Fonds zur Integration von Flüchtlingen (FIF) in den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) umgewandelt. Es handelt sich dabei um eine Organisation, die zum Zeitpunkt der Umwandlung im Jahr 2003 erst seit einem Jahr Erfahrungen bei der Konzeption und Implementierung von Deutschkursen für anerkannte Flüchtlinge hatte. Nicht nur der UNHCR sah darin eine Kompetenzüberschreitung und forderte, dass sich der FIF weiterhin ausschließlich um die Belange von Asylberechtigten kümmern sollte (UNHCR 2002). Auch die Fachszene war enttäuscht, dass die Chance, eine unabhängige und fachlich fundierte Koordinationsstelle nach dem Vorbild des deutschen „Sprachverbandes“ verpasst worden war. So hieß es in verbal-Stellungnahmen im Jahre 2002 zum Entwurf der „Integrationsvereinbarung“:

„Der Fonds zur Integration von Flüchtlingen beim Innenministerium ist zur ‚Zertifizierung der Kurse sowie (...) Evaluierung der vermittelten Lehrinhalte‘ in seiner derzeitigen Gestalt völlig ungeeignet. Diese Institution hat ihre Kompetenzen vor allem im Bereich der sozialen Betreuung und ist, was die Kursgestaltung von Sprachunterricht angeht, gänzlich fachfremd. Wenn auch nur ein Minimum an Kursqualität angestrebt wird, müsste eine eigene Zertifizierungsstelle mit dem entsprechenden Fachpersonal etwa nach dem Muster des ‚Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer‘ in der Bundesrepublik Deutschland eingerichtet werden oder aber es müssten dem Fonds zur Integration von Flüchtlingen entsprechend qualifizierte Fachkräfte angegliedert werden“ (verbal 2002, 2f.).

Diese Vorbildsituation in Deutschland wurde jedoch 2005 durch die Auflösung des Sprachverbandes aufgehoben. Für die Abwicklung des in diesem Jahr in Kraft getretenen neuen Zuwanderungsgesetzes, das den Besuch von verpflichtenden Deutschkursen vorsieht, wurde das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (BAFl), dessen Aufgabe bis dato nicht Integration, sondern das Entscheiden über Asylanträge war, in das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) umgewandelt und mit dieser Aufgabe betraut. Analog zu Österreich wurden damit auch in Deutschland die Deutschkurse für ZuwanderInnen in den Verantwortungsbereich des Innenministeriums verlegt.

In Deutschland wurde damit die Debatte, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei, beendet. Gleichzeitig sei laut Bommes ein „merkwürdiger Effekt“ eingetreten:

„Es wird ein symbolisches Bedürfnis bei allen erfüllt, die sich professionell in Politik, Erziehung und Ausbildung, Sozialarbeit oder Wissenschaft mit Problemstellungen der sozialen Integration von Migranten befasst haben und für eine koordiniertere Migrations- und Integrationspolitik

eingetreten sind.“ (Bommes 2006, 76)

In Österreich hat diese Art symbolischer Politik jedenfalls heftige Kritik und eine bis heute andauernde große Unzufriedenheit unter ExpertInnen ausgelöst. Unter anderem hat sie zur Gründung des Netzwerks SprachenRechte geführt, einem Zusammenschluss von SprachdidaktikerInnen, SprachwissenschaftlerInnen, VertreterInnen von MigrantInnenorganisationen und JuristInnen, die gesetzliche Regelungen, in denen Sprache eine zentrale Rolle spielt, beobachten und dazu kritisch Stellung nehmen²².

Die Erwartungen, die mit dieser symbolischen Politik aufgebaut wurden, können hier wie dort nicht eingelöst werden. Eine Evaluationsstudie in Deutschland hat gezeigt, dass das Kursziel, eine Prüfung auf B1-Niveau des GERS zu bestehen, nur von ungefähr der Hälfte der TeilnehmerInnen erreicht wurde (Rambøll-Management 2006, 53ff). In Österreich liegt bis jetzt keine entsprechende Evaluation vor, aber einer Anfragebeantwortung des ÖIF zufolge haben seit dem 1.1.2006 (Inkrafttreten des NAG 2005) mit dem Stichtag 31.3.2009 insgesamt 73.447 „Integrationsvereinbarungspflichtige“ Personen an Deutsch-Integrationskursen teilgenommen. 6.978 Personen haben einen Deutsch-Integrationskurs besucht und danach eine Prüfung abgelegt, und 605 Personen haben die Prüfung ohne Absolvierung eines Kurses abgelegt²³. Demnach haben innerhalb der letzten drei Jahre lediglich 10% das gesetzliche Kursziel erreicht.

Die Gründe für die Nichterfüllung der in die Programme gesetzten Erwartungen liegen einerseits darin, dass ihre Ziele unrealistisch sind und durch die Verpflichtung zu Deutschkursbesuchen nicht erfüllt werden können. Andererseits soll hier aber auch auf die mangelnde Qualität des Programms in Österreich hingewiesen werden. Die Einführung der „Integrationsvereinbarung“ hat vor allem in Wien zu qualitativen Brüchen bei Deutschkursangeboten geführt (vgl. Plutzar 2008). Die Deutschkurspflicht, die Vorgabe, Kurse mit einer standardisierten Prüfung erfolgreich abzuschließen, um die „Integrationsvereinbarung“ zu erfüllen, und die fehlende Expertise der verantwortlichen Stelle brachten es mit sich, dass vielversprechenden methodisch-didaktischen Entwicklungen im Deutschunterricht von MigrantInnen in den 90er-Jahre ein jähes Ende gesetzt wurde. Die Auflösung des Wiener Integrationsfonds im Jahr 2003 und die Übernahme dessen Anliegen durch eine Magistratsabteilung für Diversität und Integration haben diese Brüche unterstützt.

Angesichts des Erwartungsdrucks, der durch die Implementierung der Programme ebenso geschürt wurde wie durch die damit verbundene Rhetorik, müssen Erfolge gezeigt werden, die jedoch unter diesen Bedingungen notwendigerweise ausbleiben (müssen). Was sich ändern sollte bzw. was zu tun wäre, soll im Folgenden überlegt werden.

5 Was es sein könnte

Das Nachdenken über mögliche Veränderungen oder Alternativen führt zuerst zu der Frage, unter welcher Prämisse nachgedacht werden soll. Hier bieten sich aus meiner Perspektive drei Denkrichtungen an:

Die erste beschäftigt sich mit der Frage, wie unter den gegebenen Bedingungen die Politik „Integration durch Landessprache“ verbessert werden kann. Hier lassen sich eine Reihe von notwendigen Maßnahmen nennen: Das Angebot an Deutschkursen müsste auf Freiwilligkeit beruhen und deren Attraktivität aus ihrer Qualität erwachsen. Dazu gehört in allererster Linie ein differenziertes Angebot auch auf höheren Niveaus. Versteht man Integration als Aufstieg in die Mittelschicht (Gächter 2007), so sind dafür Deutschkenntnisse notwendig, die weit über dem durch die Integrationskurse angestrebten Niveau liegen. Deutschförderung, die sich als Integrationsförderung versteht, darf nicht bei A2 (und auch nicht auf B1) aufhören, sondern muss individuelle Entwicklungen in unterschiedlichen Domänen der Sprache ermöglichen. Außerdem haben Lernangebote über reine Deutschkurse hinauszugehen und entweder mit anderen Bildungserfahrungen verbunden zu sein, am Arbeitsplatz stattzufinden oder an Orten der Freizeit. Andere Lernformen wie Projektarbeit, Sprachlernberatung, Tandem-Lernen, Buddy-Systeme etc. sind zu etablieren. Sprachlernen muss als etwas Kreatives und Lustvolles erlebbar und mit dem Aufbau

²² www.sprachenrechte.at

²³ Schriftliche Anfragebeantwortung durch den Geschäftsführer des ÖIF vom 29.5.09 an die Verfasserin dieses Artikels.

von Beziehungen sowohl zu Menschen wie auch zu Orten und der Sprache selbst verbunden sein. Im Bereich der Deutschförderung (in Schule und Erwachsenenbildung) fehlt es nicht an guten Beispielen in der Praxis, wohl aber an einem gelungenen bottom-up Prozess, der diese Erfahrungen der Wissenschaft zur Verfügung stellt, um daraus weiterführende Theorien zu entwickeln und an politische Entscheidungsträger zu vermitteln, die daraus fundierte Programme machen können. Nachhaltige Deutschförderungskonzepte können nur auf der Zusammenarbeit von Praxis, Wissenschaft und Politik beruhen²⁴.

Die zweite Denkrichtung löst Sprache aus der Integrationsdebatte wieder heraus und schärft das Bewusstsein dafür, dass Sprache in der gegenwärtigen Politik der Schauplatz eines symbolischen Kampfes geworden ist, bei dem „wir“ gegen „die Anderen“ angetreten sind, um „uns“ zu schützen. Das bedeutet, dass immer, wenn argumentiert wird, Sprachprüfungen und Sprachverpflichtungen seien zum Wohle der MigrantInnen eingesetzt²⁵, auf die Instrumentalisierung von Sprachenlernen in diesem Zusammenhang hinzuweisen ist. Es muss dabei immer deutlich und bewusst gemacht werden, dass es in diesem Zusammenhang nicht um Sprache, sondern um Macht geht.

Dazu gehört, dass bei den (noch) einsprachig sozialisierten Teilen der österreichischen Gesellschaft ein Bewusstsein dafür entwickelt werden muss, welche Leistung das Erlernen einer Sprache bedeutet und welche Anstrengungen und Hürden damit verbunden sind. Außerdem muss die Tatsache anerkannt werden, dass mehrsprachig sein bedeutet, die einzelnen Sprachen nicht in „vollkommener“ Form zu nutzen, sondern Sprachen zu mischen und neue Sprachformen zu entwickeln. Dementsprechend müssten beispielsweise Leistungsbeurteilungen an Schulen verändert werden, die berücksichtigen, dass die Entwicklung der Deutschkompetenzen von Kindern mit andern Familiensprachen nicht mit Deutschkompetenzen von einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern vergleichbar sind. Es ist nicht gerecht, Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in gleicher Weise zu beurteilen.

Die dritte Möglichkeit ist, Überlegungen anzustellen, wie die Gesellschaft mit der real existierenden Vielfalt an Sprachen und der zunehmend sprachteilig werdenden Realität umgehen und dabei den wohlfahrtsstaatlichen Anspruch der Herstellung von Chancengleichheit erfüllen kann. Hier geht es darum, die Normalität von Viel- und Mehrsprachigkeit zu begreifen und das einsprachige Selbstverständnis des Staates und seiner Institutionen, allen voran der Schule, aufzugeben. Das setzt jedoch eine Haltung voraus, die alle Sprachen, die in einer Gesellschaft gesprochen werden, als gleichwertig anerkennt und die Menschen ungeachtet ihrer sprachlichen Identität den Zugang zu Ressourcen der Bildung öffnen möchte. Als ein konkretes Beispiel eines solchen Umgangs mit sprachlicher Vielfalt soll die Hauptbücherei der Stadt Wien dienen.

Brigitta Busch (2009) hat, der Mehrsprachigkeit in öffentlichen Räumen auf der Spur, die Hauptbücherei der Stadt Wien einer ethnographischen Studie unterzogen und konnte dabei feststellen, dass die seit 2003 an der Grenze zwischen dem urbanen Zentrum und einem von MigrantInnen bewohnten Außenbezirk lokalisierte Bücherei ein Knotenpunkt der globalisierten Sprachenlandschaft der Metropole Wien geworden ist. Die Lage brachte es mit sich, dass die Angebote der Bücherei von überraschend vielen MigrantInnen, vor allem Jugendlichen, und von AsylbewerberInnen genutzt wird. Busch stellte jedoch fest, dass nicht nur die Angebote die Bücherei attraktiv machen. Es ist auch ihre Eigenschaft, freizügig Raum zu Verfügung zu stellen und dabei gleichzeitig den BenutzerInnen die Wahrung ihre Anonymität zu erlauben²⁶, die sie für diese attraktiv macht.

Aufgrund des verstärkten Interesses dieser Gruppen hat die Städtische Bücherei ihr Selbstverständnis geändert und begonnen, sich in einem bottom-up Prozess an der Mehrsprachigkeit ihrer BenutzerInnen zu orientieren und das Angebot entsprechend auszubauen. Busch beobachtet in diesem Prozess drei wesentliche Strategien der Bücherei. An erster Stelle nennt sie die „open space“-Politik der Bücherei, die einen unbeschränkten Zugang für alle InteressentInnen gewährt. Ohne Ausweis oder Eingangskontrollen

²⁴ Das Projekt „Language Education Policy Profile“ (LEPP 2008), dessen Ergebnisse bei einer großen Tagung Graz präsentiert wurden, ist ein Zeichen, dass zumindest im Schulbereich etwas in Bewegung gerät und von Seiten des BMUKK und BMWF Interesse an Veränderungen besteht.

²⁵ Ein oft wiederholtes Argument für die Einführung der Kurs- und Prüfungsverpflichtung ist, dass z.B. auf diese Weise muslimische Frauen auch entgegen dem Willen ihres Mannes einen Deutschkurs besuchen könnten und durch diesen gestärkt würden. Die Einführung der Deutschprüfung vor der Einreise im Rahmen des „Ehegattennachzuges“ in Deutschland soll demnach der Verhinderung von Zwangsehen und der Emanzipation der Ehefrauen dienen. Die dahinter stehende paternalistische und kolonialistische Haltung wird in der Regel übersehen.

²⁶ Busch rekurriert auf das Konzept des „non-place“ (Marc Augé (1995), Non-places. Introduction to an Anthropology of Supermodernity. London/New York: Verso.)

können alle Angebote (bis auf die Ausleihe) genutzt werden, wozu Selbstlernkurse für Deutsch ebenso gehören wie mehrsprachige Zeitschriften und das Internet. Des Weiteren fällt die Bücherei durch *aner kennenden Umgang mit der Mehrsprachigkeit der neuen Benutzergruppe* auf: Es wurde die sprachliche Vielfalt der Angebote erweitert und dabei die Sprachen nicht gewertet: die traditionellen Fremdsprachen und die Sprachen der MigrantInnen stehen in den Regalen nebeneinander. Lediglich das Englische dominiert, das bei Orientierungsinformationen gleichberechtigt neben dem Deutschen benutzt wird, und weist auf das Selbstverständnis der Bibliothek als internationaler Ort hin. Schließlich konnte Busch feststellen, dass die Entwicklung der Bücherei in Richtung Mehrsprachigkeit auf einem *Aushandlungsprozess zwischen den BenutzerInnen und den Angestellten der Bücherei* beruht. In einem kontinuierlichen Dialog mit den „neuen“ LeserInnengruppen erkennen die Verantwortlichen deren Bedürfnisse und schaffen für diese adäquate Angebote. Hierbei lassen sich bei den Verantwortlichen durchaus unterschiedliche Strategien beobachten. Neben einer Orientierung an den Lese- und Informationsbedürfnissen einer jungen, durch hybride Kommunikationsformen geprägten Gruppe steht der Versuch, die Sprache und Kultur der Herkunftsländer unverfälscht durch Einflüsse von außen zu transportieren.

Das Beispiel der Hauptbücherei der Stadt Wien zeigt, dass die Öffnung von Bildungsinstitutionen für jene, die oft pauschal als „bildungsfern“ betrachtet werden, möglich ist und dass die Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit allen BenutzerInnen der Bibliothek neue Sprachräume erschließt. Voraussetzung dafür aber ist eine Politik des offenen Raumes, die keine InteressentInnengruppe ausschließt und sich nach den unterschiedlichen Bedürfnissen aller richtet. Dass dahinter ein politischer Wille stehen muss, wird am Beispiel der Wiener Hauptbücherei ebenfalls deutlich. Solche bottom-up Prozesse, die sich an faktischen Gegebenheiten orientieren, sind nur dann möglich, wenn sie „von oben“ gewollt und gefördert werden.

Die aktuelle Integrationspolitik scheint jedoch wenig an einem solchen Prozess interessiert. In Österreich wie auch in anderen Ländern Europas wird in erster Linie das Ziel verfolgt, MigrantInnen „fit für Partizipation“ zu machen. Die Potentiale und Kompetenzen von MigrantInnen werden dabei übersehen. Der defizitorientierte Blick auf die neuen MitbürgerInnen lenkt von der Notwendigkeit ab, sich selbst zu verändern: die Bildungssysteme, die Kommunikations- und Informationsformen, die Einstellungen gegenüber „dem Fremden“ und schließlich auch das eigene Selbstverständnis.

Ich möchte nicht missverstanden werden und daher an dieser Stelle betonen, dass ich Angebote von Deutschkursen und sprachlicher Frühförderung in Kindergärten für sehr begrüßenswert halte. Auch die diesen Angeboten vorangegangene und begleitende „Entdeckung“ der Zielgruppe MigrantInnen für das und im Bildungssystem ist grundsätzlich erfreulich. Doch werden die Angebote den Bedürfnissen der Menschen bei weitem nicht gerecht und sind außerdem in ihrer Haltung gegenüber MigrantInnen entwicklungsbedürftig. MigrantInnen wird in der gegenwärtigen Sprachen-, Bildungs- und Integrationspolitik „von oben herab“ begegnet, sie werden für sprachlos und ungebildet erklärt, es wird mittels Programmen und Sanktionen über sie verfahren und bestimmt und sie werden mit Kriterien gemessen, denen sie nicht gerecht werden können. Nicht die Förderung von Deutschkenntnissen, sondern eine Haltung, die sich u.a. auch in der Ignoranz der Mehrsprachigkeit zeigt, ist mit aller Deutlichkeit in Frage zu stellen. Wenn es darum gehen soll, dass wir in Österreich wie auch in ganz Europa friedlich miteinander leben wollen, so muss sich diese Haltung ändern und die Bereitschaft entwickelt werden, allen Menschen, die in diesem Land leben auf gleicher Augenhöhe zu begegnen. Gelingt dies nicht, erreichen alle noch so gut gemeinten Bemühungen letztendlich das Gegenteil: Sie grenzen aus, wo sie doch Zusammenhalt schaffen wollen.

Literatur

- AlfaZentrum (2005): Stellungnahme zum „Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse“. <http://www.alfazentrum.at/dox/Stellungnahme%20zum%20Rahmencurriculum%20Alphab.pdf>
- Barkowski, Hans (2003a), Zweitspracheunterricht, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Auflage), Tübingen und Basel: Franke, 157-163.
- Barkowski, Hans (2003b), Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERR) – ein „Wolf im Schafspelz“? – In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2003: Was soll ich können müssen? 31-37.
- Bauböck, Rainer (2003), Public Culture in Societies of Immigration, in: Sackmann, Rosemarie/Bernhard

- Peters/Thomas Faist (Hrsg.), *Identity and Integration. Migrants in Western Europe*, Ashgate: Avebury, 37-57.
- Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Bommes, Michael (2006), *Integration durch Sprache als politisches Konzept*, in: Davy, Ulrike/Albrecht Weber (Hrsg.), *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz*, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 59-87.
- Busch, Brigitta (2004), *Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften*. Klagenfurt/Cerovec: Drava.
- Busch, Brigitta (2009), *Local actors in promoting multilingualism*, in: Hogan-Brun, Gabrielle/Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson, a.a.O., 129-152.
- Brizi, Katharina (2007), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*, Münster: Waxmann.
- Chiswick, Barry R. (2008) *The Economics of Language: An Introduction and Overview*. IZA DP No. 3568. Institute for the Study of Labour.
- de Cillia, Rudolf (2007), *Sprachförderung*, in: Fassmann, Heinz (Hrsg.), 2. *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht*, 251-257.
- DeVoretz Don J., Holger Hinte & Christiane Werner (2003): *How Much Language is Enough? Some Immigrant Language Lessons from Canada and Germany*. IZA DP No. 555. Institute for the Study of Labor.
- Esser, Hartmut (2006) *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Extra, Guus/ Massimiliano Spotti (2009), *Language, migration and citizenship: A case study on testing regimes in the Netherlands*, in: Hogan-Brun, Gabrielle/Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson, a.a.O., 61-82.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin/ München.
- European Charter for Regional or Minority Languages, Strasbourg, 5.XI.1992, online unter: <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=148&CM=1&CL=GER>
- Foucault, Michel (1977), *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gächter, August (2007), *Richtig über soziale Mobilität reden*, in: Reithofer, Robert (Hrsg.): *GegenWelten*, Graz: ISOP, 381-396.
- Gomolla, Mechthild/Fank-Olaf Radtke (2007), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwiss.
- Grinberg, León/Rebeca Grinberg (1990), *Psychoanalyse der Migration und des Exils*, München und Wien: VIP.
- Hamel, Rainer Enrique (2007), *Sprachimperien, Sprachimperialismus und die Zukunft der Sprachenvielfalt*, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 33, 141-172.
- Hentges, Gudrun/Volker Hinnenkamp/Almut Zwengel (Hrsg) (2008), *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*, 205-228.
- Hinnenkamp, Volker (1980), *Zwangskommunikative Interaktion zwischen Gastarbeitern und deutscher Behörde*, in: Rehbein, Jochen (Hrsg), *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Gunter Narr, 276-298.
- Hinnenkamp, Volker (2008), *Sprachliche Hybridität, polykulturelle Selbstverständnisse und „Parallelgesellschaft“*, in: in: Gudrun Hentges/ Volker Hinnenkamp/Almut Zwengel (Hrsg), a.a.O., 205-228.
- Hogan-Brun, Gabrielle/Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson (2009a), *Discourse on Language and Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hogan-Brun, Gabrielle/ Clare Mar-Molinero/ Patrick Stevenson (2009b), *Testing regimes. Introducing cross-national perspectives on language, migration and citizenship*, in: Hogan-Brun, Gabrielle/Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson, a.a.O., 1-13.
- Hornberger, Nancy (2002), *Multilingual Language Policies and The Continua of Biliteracy: An Ecological Approach*, in: *Language Policy* 1/2002, 27-51.
- Jeuk, Stefan (2003), *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum*

- Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen, Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Klann-Delius, Gisela (1999), *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig. Entwicklungen und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. In: *Deutsch als Zweitsprache 2* (2002), 32 - 40.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005), Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt und besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich, in: Ehlich, Konrad et al., *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Bildungsreform Band 11, Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn, 193-216.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008a), Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich, in: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2008*, 7-15.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008b): Sprache und Identität, in: Limbach, Jutta/Katharina von Ruckteschell (Hrsg), *Die Macht der Sprache*, München: Langenscheidt/Goethe-Institut, 29-30.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009), Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit: Von der Mehrsprachigkeitsrhetorik zur (nicht mehr ganz so traurigen?) Realität, in: *ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft zur IDT 2009*, 6-15.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Plutzar, Verena (2008), Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants, in: *Thematic Studies prepared for the Seminar The linguistic integration of adult migrants. 26-27 June 2008, Strasbourg.* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_ListDocs_EN.asp#TopOfPage
- Kronsteiner, Ruth (2003): *Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie*. Bamberg: Brandes & Apsel.
- LEPP – Language Education Policy Profile (2008), *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Eine Initiative des Europarats*. Hrsg. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung/Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum.
- Maas, Utz (2008) *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- McNamara, Tim (2005), 21st Century Shibboleth: Language Tests, Identity and Intergroup Conflict, in: *Language Policy 4/4*, 351-370
- McNamara, Tim F./Carsten Roever (2006), *Language Testing. The Social Dimension*, Oxford: Blackwell.
- McNamara, Tim (2009), Language Tests and social policy: A commentary, in: Hogan-Brun, Gabrielle/Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson, a.a.O., 153-164.
- Norton Peirce, Bonny (1995): *Social Identity, Investment and Language Learning*. In: *TESOL Quarterly Vol. 29, No. 1*
- Norton, Bonny (2000): *Identity and language learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education.
- OECD (2005) *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*.
- Plutzar, Verena/Ilse Haslinger (2005), *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge*, Wien: Verein Projekt Integrationshaus. <http://www.integrationshaus.at/portfolio/>
- Plutzar, Verena (2006), Warum Deutschkurse keine Integrationskurse sein können. Zur Rolle von KursleiterInnen, in: *ÖdaF-Mitteilungen 1/2006*, 106-109.
- Plutzar, Verena (2008), Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 5, 2008, Wien, <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.
- Pöschl, Magdalena (2003), Die Integrationsvereinbarung nach dem österreichischen Fremdenrecht. Lässt sich Integration erzwingen?, in: Sahlfeld, Konrad (Hrsg.), *Integration und Recht*. München. Beck, 197-241. abrufbar unter: http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20050110185328_poeschel_integr_erzwingen_1.pdf
- Rambøll-Management (2006), *Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse*. Berlin: Bundesministerium des Inneren.
- Schönwälder, Karen/Janina Söhn/Ines Michalowski (unter Mitwirkung von Katarina Löbel) (2005),

- Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen. Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland, AKI-Forschungsbilanz 3.
- Shohamy, Elena/Tim McNamara (2008), Viewpoint. Language tests and human rights, in: *International Journal of Applied Linguistics* 18/1, 89-95.
- Shohamy, Elena (2009), Language tests for immigrants: Why language? Why tests? Why citizenship?, in: Hogan-Brun, Gabrielle/Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson, a.a.O., 45-60.
- UNHCR (2002), UNHCR-Stellungnahme zum Entwurf der Fremden-, Asyl- und Ausländerbeschäftigungsgesetznovelle, online abrufbar: http://www.unhcr.de/fileadmin/unhcr_data/pdfs/rechtsinformationen/5.2._A-Stellungnahmen/006_Stellungnahme_Gesetzesnovelle_15apr02.pdf [Stand: 2008-07-17].
- Van Avermaert, Piet (2009), Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship, in: Hogan-Brun, Gabrielle/Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson, a.a.O., 15-44.
- Verbal (2002), Verbal-Stellungnahme im Rahmen des Begutachtungsverfahrens zum Bundesgesetz, mit dem das Fremden-gesetz 1997 (FrG-Novelle 2002) und das Asylgesetz (AsylG-Novelle 2002) und das Ausländerbeschäftigungsgesetz geändert werden, online abrufbar: http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/aktuelles/Stellungnahme_zur_'Integrationsvere.PDF [Stand: 2008-07-17].
- Volf, Patrick/Rainer Bauböck (2003), Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Wodak, Ruth/Rosita Rindler-Schjerve (1985), Funktionen der Mutter beim Sprachwechsel: Konsequenz für die Primärsozialisation und Identitätsentwicklung, Wiesbaden.
- Zwengel, Almut (2008), „Wenn die Worte fehlen...“ – Wie Migrantinnen mit geringen deutschen Sprachkenntnissen ihren Alltag gestalten, in: Gudrun Hentges, Volker Hinnenkamp/Almut Zwengel (Hrsg), a.a.O., 205-228.