



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zur Förderung der Integration durch Sprachkurse bei
MigrantInnen“

Verfasserin

Vineta Kastrati

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Januar 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuer:

O. Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Theorie	8
2.1. Österreichische Sprachförderpolitik	8
2.2. Definition des Integrationsbegriffes	9
2.3. Integrationsverständnis in der Politik.....	13
2.4. Integrationsverständnis und Stellungnahmen der Parteien	13
2.4.1. FPÖ.....	13
2.4.2. ÖVP.....	14
2.4.3. SPÖ.....	15
2.4.4. GRÜNE.....	15
3. Integrationsfaktoren	16
3.1. Sprachlicher Faktor	16
3.2. Rechtliche Faktoren.....	17
3.3. Institutionelle Faktoren.....	19
4. Förderung der Integration durch Spracherwerb	21
4.1. Grundlagen zum Sprachenlernen Erwachsener	21
4.2. Standpunkte der Wissenschaft zum Spracherwerb.....	25
4.3. Kritikpunkte	26
5. Merkmale österreichischer Sprachenpolitik	29
5.1. Definition und Ziele österreichischer Sprachenpolitik	29
5.2. Staatssekretariat für Integration	33
5.3. Integrationsvereinbarung.....	36
5.3.1 Kritikpunkte.....	38
5.4. Niederlassungsbewilligung, Rot-Weiß-Rot-Karte (Plus) und Daueraufenthalt.....	41
5.5. Nationaler Aktionsplan.....	43
6. Sprachkurse als Integrationsmittel	45
6.1. Kurse des Arbeitsmarktservices	45
6.2. Curriculum.....	49
6.3. Lehrkräfte	51
6.4. Lernerangemessenheit/ Zielgruppe	52
6.5. Ziel	54
7. Sprachkurse im Ländervergleich	56
7.1. Vergleich mit Frankreich	56
7.2. Vergleich mit den Niederlanden	58
7.3. Vergleich mit Schweden	59
8. Ergebnisse österreichischer Sprachenpolitik.....	60
8.1. Sprachpolitische Aussichten und Handlungsbedarf.....	60
8.2. Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik	62
8.3. Stobler Thesen.....	63
9. Methodendiskussion.....	64
9.1. Qualitatives Interview	64
9.2. Interviewleitfaden	65

9.3. Kategorienbildung.....	65
10. Interviews	66
10.1. Rolle des AMS.....	67
10.2. Rolle der Institution.....	69
10.3. Rolle der Lehrkräfte und Integration	69
10.4. Deutsch als Empowerment.....	71
10.5. Evaluation von Deutschkursen	72
10.6. Zusammenfassung und Kritikpunkte der Interviews	73
11. Zusammenfassung	76
12. Bibliographie	79
13. Anhang.....	93
13.1. Interviewleitfaden.....	93
13.2. Abstract.....	95
13.3. Curriculum Vitae	96

1. Einleitung

Die Debatte um Integration und Sprache ist untrennbar mit der österreichischen Politik und ihrer Gestaltung verbunden, immer mehr scheint sich dieses Thema rund um den Spracherwerb zum Eckpfeiler der Integration und der damit verbundenen Zusicherung an Grundrechten zu entwickeln.

Das Interesse am Spracherwerb und an den Sprachkenntnissen der ZuwanderInnen, welches eigentlich als begrüßenswert zu betrachten ist, wirft bei genauerem Hinsehen einige Fragen auf. Wie lässt sich der Spracherwerb, eine diffizile und auch sehr individuelle Angelegenheit, mit einer Verallgemeinerung der Anforderungen und einem vereinheitlichten Programm für unterschiedliche Menschen vereinbaren? Kommt es beim Erwerb der deutschen Sprache und der damit erhofften Integration tatsächlich nur auf den Willen der LernerInnen an? Wie viel kann und soll ein Deutschkurs diesbezüglich anbieten?

Parallel zu der Forderung nach Sprachkenntnissen blüht(e) in der Erwachsenenbildung das Geschäft mit Deutschkursen, die zwei unterschiedliche Ziele verfolgen. Zum einen gibt es einen stetig anwachsenden Bedarf an Deutschkursen im Rahmen der verpflichtenden Integrationsmaßnahmen bzw. des Nationalen Aktionsplans (NAP), andererseits werden arbeitslose Nichtmuttersprachler (und manchmal auch Muttersprachler), während ihrer Arbeitslosigkeit gleichermaßen zum Besuch von Deutschkursen verpflichtet.

Sinn und Zweck der Integrationskurse ist es, eine Prüfung zu bestehen um sich rechtmäßig in Österreich aufhalten zu können.¹ Die Deutschkurse, die vom Arbeitsmarktservice aus besucht werden müssen, haben aus arbeitsmarktpolitischer Sicht das Ziel, die Deutschkenntnisse der arbeitslosen Personen zu verbessern und ihnen somit mehr Chancen am Arbeitsmarkt zu eröffnen. Dass es nicht ganz unproblematisch ist, diese Ziele zu erreichen und zusätzlich auch noch die Integration zu fördern, wird sich im Laufe der Arbeit noch zeigen.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Der erste Teil beschäftigt sich mit dem theoretischen Aspekt der Integration und der österreichischen Perspektive auf dieses Thema. Dabei sollen anfangs die parteipolitischen Ansichten, die meines Erachtens grundlegend für die öffentliche Wahrnehmung des Themas und auch für die Integration der ZuwanderInnen sind, kurz beschrieben werden. Hier werden oftmals Prozesse sichtbar, die zeigen, dass der

¹<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468> (29.12.2011)

Wunsch Deutsch zu lernen oder auch schon vorhandene Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um von der Aufnahmegesellschaft als integriert akzeptiert zu werden.

Der darauf folgende Teil setzt sich mit der Förderung der Integration durch Spracherwerb auseinander und versucht Spracherwerbsprozesse und Integration aus einem mehrdimensionalen Blickwinkel zu betrachten und daraus Schlussfolgerungen bezüglich der österreichischen Ziele sowie Bestrebungen zu ziehen. Dabei stellt sich auch die Frage, wie andere europäische Länder mit der Sprachenfrage umgeht und ob man diese in Österreich intensiv geführte Debatte in der Praxis auch anders umsetzen könnte.

Beim Vergleich der ausgewählten Länder werde ich mich auf das Datenmaterial des internationalen Seminars in Sèvres aus dem Jahr 2005 stützen, welches das CIEP (Centre international d'études pédagogiques) organisiert hat und das Integrationsbedingungen aus linguistischer Perspektive vergleicht. Diese Datenanalyse zeigt auf, dass unterschiedliche Länder das Kriterium der Sprachkenntnisse sehr konkret als Selektionsmechanismus anwenden. So wird beispielsweise auch nicht verschwiegen, dass man „poorly-qualified immigrants“ (Sèvres, 2005: 7) im Hinblick auf das Ziel einzureisen, entmutigen will.

Ferner sollen auch die Bemühungen rund um eine österreichische Sprachenpolitik und die Alternativen zum jetzigen Modell skizziert werden, um Möglichkeiten neuer Herangehensweisen zu präsentieren.

Der darauf folgende Teil widmet sich einem weiteren zentralen Kernpunkt dieser Arbeit und behandelt die Frage, ob diese Deutschkurse tatsächlich berufliche und soziale Integration fördern können und wie Lehrkräfte diese Aufgabe wahrnehmen. Dabei nimmt der empirische Teil der Arbeit eine tragende Rolle ein, worin ich versucht habe anhand der durchgeführten Interviews einen Einblick in die Alltagsrealität des Lehrens und Lernens aus Sicht der Lehrkräfte in diesen Kursen zu gewähren. Denn immerhin sind „Deutschkurse oft die erste Maßnahme [...], die Migranten nach der Anmeldung bei uns [Anm.: beim Arbeitsmarktservice] bekommen.“²

Dies führt direkt zum Kern der Forschungsfrage: Welche Anforderungen sollen und können Kurse für erwachsene MigrantInnen, die das Arbeitsmarktservice anbietet, erfüllen?

2

http://www.integrationsfonds.at/wissen/integration_im_fokus/integration_im_fokus_ausgabe_32009/t_hema_warum_verstehen_wir_uns_nicht/ohne_deutsch_keine_arbeit/ (Gritsch, Rainer: Leiter einer AMS-Geschäftsstelle) (29.12.2011)

Um diese Forschungsfrage umfassend beantworten zu können, wurden Thesen aufgestellt, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

1. Sprachliche Integration kann nicht als primäres Ziel der Deutschkurse betrachtet werden, da die Kursangebote viel zu wenig Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen nehmen.
2. Der Zwangscharakter der verpflichtenden Deutschkurse führt zu Frustration und kann unter den jetzigen Bedingungen als integrationshemmend betrachtet werden. Ihnen fehlt zurzeit nicht nur eine nachhaltige Strategie, sondern auch eine gruppenspezifische Ausrichtung.
3. Um qualitativ hochwertige Deutschkurse anbieten zu können, müssen Deutschkurse evaluiert werden. Dies betrifft unter anderem den Einsatz von methodisch versierten Lehrkräften sowie passenden Unterrichtsinhalten, die lernerInnenorientiert sind.
4. Deutschkurse besitzen ein großes Potential, das sich sowohl aus dem sozialen Miteinander als auch aus dem Kontakt zur Lehrkraft ergibt. Lehrkräfte können dabei eine Schnittstelle zwischen ZuwanderInnen und Aufnahmegesellschaft darstellen.

Im Rahmen meiner eigenen Unterrichtstätigkeit kamen viele Fragen auf, die in Gesprächen mit KollegInnen immer konkreter wurden, und es stellte sich die Frage, inwiefern Deutschkurse das anspruchsvolle Ziel der Integration unterstützen könnten oder auch sollten. So entstand auch die Idee zum empirischen Teil der Arbeit. Dieser beinhaltet sechs Interviews mit DaZ-Lehrkräften, die ihre Sichtweise zur Integration durch Sprache darlegen und sowohl die Funktion der Deutschkurse, als auch ihren Beitrag zur Integration kritisch betrachten. Dabei sollen besonders die Deutschkurse des Arbeitsmarktservice in den Mittelpunkt gerückt werden.

Ferner stellt sich die Frage, in welchem Maße wir gesellschaftliche Teilhabe als Resultat individueller Anstrengungen verstehen, und inwiefern das Erlernen der Sprache von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig ist?

2. Theorie

2.1. Österreichische Sprachförderpolitik

Es scheint nicht immer klar zu sein, was *Sprachenpolitik* leisten muss und soll. Zurzeit beschreitet man den Weg einer rigorosen und strikten *Sprachpolitik* und erwartet demzufolge eine raschere Integration von Menschen anderer Herkunft in Österreich.

Ammon beschreibt Sprachpolitik

„auf eine einzelne Sprache gerichtet, ihre Wörter und Formen und deren Verwendung. Sprachpolitik versucht vor allem durch Verbot oder Vorschrift bestimmter Wörter und Wendungen das Bewusstsein der Sprecher zu beeinflussen“ (Ammon, 2000: 668)

Sprachenpolitik versucht im Gegensatz dazu auch andere vorhandene Sprachen zu inkludieren und betrachtet Sprachen gleichwertig.

Während es in anderen Ländern klar strukturierte Richtlinien für Integrationspolitik gibt, so sucht man in Österreich vergebens nach solch einer Durchgängigkeit. Österreichs Sprachförderpolitik geht von einem raschen und sehr einfachen Spracherwerbsprozess aus, der am Ende des Lernens mit einer Prüfung abgeschlossen werden soll. Dabei ist ein primäres Ziel österreichischer Politik, die Integration von Menschen nichtdeutscher Muttersprache. Somit werden Deutschkenntnisse als unabdingbare Voraussetzung von erfolgreicher Integration propagiert.

Sprachkenntnisse werden infolgedessen zu einem zentralen Bestandteil der öffentlichen Debatte stilisiert und zum primären Maßstab der Integrationsbereitschaft umgedeutet. Diese Forderungen betreffen sowohl Neuzuwanderer als auch Menschen mit Migrationshintergrund. Dabei werden Deutschkenntnisse als Bereitschaft zur Integration gedeutet.

Ein sehr offensichtliches Problem der österreichischen Sprachenpolitik ist meiner Ansicht nach, dass Vereinbarungen, Gesetze und Regeln erarbeitet und durchgesetzt werden, welche die Realität des Sprachlernprozesses und der damit verbundenen Ansprüche außer Acht lassen. Denn wenn man das Zustandekommen der Gesetze und Verpflichtungen genauer betrachtet, fällt auf, dass ExpertInnen von Beginn an bei der Mitwirkung keine Rolle spielten und kritische Stimmen nicht berücksichtigt wurden. So gibt es „zwar zu diesem Thema eine wachsende Zahl von Forschungsberichten, bisher aber keinen politischen Auftrag für eine grundlegende Standortbestimmung“ (Bauböck, 2001: 39).

In der öffentlichen Debatte wird dabei immer wieder der Anschein erweckt, als würden Deutschkurse und die dazugehörigen Prüfungen nur kürzlich zugewanderte Menschen betreffen. Dies entspricht aber nicht der Realität. Im Zuge von Kursmaßnahmen während der Arbeitslosigkeit werden beispielsweise viele BürgerInnen mit Migrationshintergrund, sowohl österreichischer als auch ausländischer Staatsbürgerschaft, zu Deutschkursen verpflichtet, um ihren Anspruch auf Arbeitslosengeld nicht zu verlieren. Durch die Verpflichtung zum Deutschkurs erhält die arbeitslose Person weiterhin ein Einkommen und fällt, als positiver Nebeneffekt, aus der Arbeitslosenstatistik heraus. Die Nachhaltigkeit und Durchsetzung dieser Maßnahmen ist also auch eine politische Frage.

Eines der größten Probleme besteht darin, dass es in Österreich an einer nachhaltigen und koordinierten Sprachenpolitik fehlt und die Zusammenarbeit mit ExpertInnen aus der Sprachenpolitik nicht ausreichend wahrgenommen wird.³ In dieser Hinsicht bedarf es einer Zunahme an Fachwissen und Miteinbeziehung von ExpertInnen aus der Wissenschaft, den Lehrpersonen sowie der Zielgruppe selbst, also den Lernenden.⁴ Dabei sollte Sprachenpolitik meiner Ansicht nach auch durch Transparenz, Evaluation sowie einer Reflexion des Integrationsbegriffes gekennzeichnet sein, um sie in einen Handlungsrahmen einbetten zu können.

2.2. Definition des Integrationsbegriffes

Integration wird häufig als einseitiger Prozess der Anpassung an die Aufnahmegesellschaft betrachtet, dabei wird nicht bedacht, dass

„eine Integrationspraxis also, welche davon ausgeht, daß die Integration in der Aufnahmegesellschaft durch die Integration von Einwanderern unberührt bleibt und damit im Grunde die Hauptbeweislast, ob Integration tatsächlich stattfindet, den Immigrantinnen zuweist, [...] definitionsgemäß stets scheitern [muß] bzw. bestenfalls noch als forcierte Assimilation zu bezeichnen [ist]“ (Çinar, 1995: 7).

³ vgl. <http://www.profil.at/articles/1123/560/298916/auslaender-deutschpruefung-auslaender> (12.11.2011)

⁴ Krumm (2005): http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/52_integration.pdf (01.11.2011)

Das Postulat der Integration und die damit einhergehenden Vorstellungen sind keineswegs eindeutig. Deshalb bedarf es einer klaren und realistischen Zielsetzung, um die relevanten Faktoren für eine erfolgreiche Integration zu bestimmen und umzusetzen. Integrationsmodelle sollten dementsprechend auch flexibel sein und die Individualität der zugewanderten Menschen berücksichtigen, da diese sich nicht nur in ihren Voraussetzungen unterscheiden, sondern auch in ihren Bedürfnissen. Zurzeit ist dies in Österreich mit einer Einheitsprüfung nicht der Fall.

Zur Verstärkung dieser Situation trägt auch die öffentliche Wahrnehmung bei. Denn in diesem Zusammenhang wird die Integration der ZuwanderInnen oftmals auf deren Sprachkenntnisse reduziert. Konkret bedeutet dies, dass Sprache zum einzig erkennbaren Kriterium der Integration herangezogen wird. Dieses verzerrte und der Realität nicht entsprechende Bild wird meiner Ansicht nach durch den medialen und politischen Diskurs in einer negativen Art und Weise immer wieder bestärkt und heraufbeschworen.⁵ Dabei wird nicht berücksichtigt, dass Integration nicht allein auf Sprachkenntnissen beruht, sondern auch andere Bereiche mit hineinwirken, wie zum Beispiel rechtliche, soziale und auch kulturelle Aspekte. Der Integrationsprozess kann somit nicht als ein vorgefertigter Ablauf von Anpassungsstadien an die Mehrheitsgesellschaft dargestellt werden, sondern muss vielmehr als ein Zusammenspiel multipler Faktoren betrachtet werden. Diese sind sowohl individuell als auch sozial geprägt.

In der Mitteilung der Kommission über Einwanderung, Integration und Beschäftigung im Juni 2003 wird Integration als

„ein gegenseitiger Prozess basierend auf gleichen Rechten und Pflichten der rechtmäßig in einem Mitgliedstaat ansässigen Drittstaatsangehörigen und der Gesellschaft des Gastlandes verstanden, der auf die umfassende Partizipation der Einwanderer abzielt. Dies bedeutet zum einen, dass die Gesellschaft des Gastlandes Einwanderern einen formalen Rechtsrahmen bietet, so dass der Einzelne am wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilhaben kann. Es bedeutet aber auch, dass die

⁵ vgl. http://www.krone.at/Nachrichten/Fekter_will_Regeln_fuer_Deutschpflicht_verschaerfen-Zuwanderung-Story-213977 (20.10.2011)

<http://www.wien-konkret.at/soziales/auslaender/> (20.10.2011)

<http://www.profil.at/articles/1002/560/259801/so-auslaender-debatte-asymlanten-arigona-kriminalitaet> (20.10.2011)

Einwanderer die grundlegenden Normen und Werte des Gastlandes respektieren und sich aktiv am Integrationsprozess beteiligen, ohne ihre eigene Identität aufgeben zu müssen.“ (KOM, 2003, 336: 18).⁶

Als zentrale Integrationsfaktoren wurden der Zugang zum Arbeitsmarkt, Bildung und Ausbildungsmöglichkeiten, Zugang zu Wohnraum, der die städtische Segregation verringert, sowie ein unkomplizierter Zugang zu Sozial- und Gesundheitsdiensten festgehalten. Die Umsetzung dieser Faktoren wird dabei durch die Integrationsauffassung der Mehrheitsgesellschaft, also des *Gastlandes*, bestimmt.

Dabei stehen einander der differentielle sowie der diversitäre Integrationsbegriff gegenüber. Bei ersterem geht man von der Annahme aus, dass die Mehrheitsgesellschaft ein „ethnokulturelles Eigenes“ (vgl. Lanz, 2009: 106) darstellt, welches dem Fremden gegenübersteht. Das Fremde wiederum wird bei dieser Betrachtungsweise in zwei Kategorien unterteilt: Einerseits gibt es das *Andere*, welches mit der westlich-europäischen Kultur kompatibel ist und dadurch weniger Differenzen entstehen lässt, andererseits existiert auch das andere *Fremde*. Dieses steht der eigenen Kultur nicht nahe und wird als bedrohlich empfunden. Dieser dualistischen Auffassung zufolge bedarf es größerer Integrationsanstrengungen bei den anderen *Fremden* in die Aufnahmegesellschaft.

Der differentielle Integrationsdiskurs setzt somit unterschiedliche Maßstäbe an und konstruiert Gruppen bei denen es angeblich mehr Aufwand bräuchte, um sie zu einem Teil des Ganzen zu machen. Dabei stellt sich hier nicht die Frage, inwiefern diese Veränderung gerechtfertigt ist, sondern Ziel ist es das Andere möglichst schnell an die eigene Einheit anzupassen.

Während der differentielle Integrationsdiskurs die Anpassung an die Leitkultur und Werte der Mehrheitsgesellschaft als Prämisse voraussetzt, versucht der diversitäre Integrationsdiskurs die Grenzen zwischen dem Eigenen und Fremden aufzulösen, um vor Augen zu führen, dass eine „[Stadt]gesellschaft nicht als Gemeinschaft gemeinsamer Normen und Werte gilt, sondern als funktional, sozial und kulturell stark ausdifferenziert und im Kern über die Qualität ihrer Institutionen zusammengehalten“ (Lanz, 2009: 110) wird.

⁶ KOM(2003) 336 http://www.unhcr.at/no_cache/recht/i2-europ-fluechtlingsrecht/23-migration.html (20. 08. 2011)

Der differentielle Integrationsdiskurs lässt sich von der Aufnahmegesellschaft leicht instrumentalisieren, da er einfache Schemata anbietet, welche die komplexen Beziehungen zwischen Individuen und institutionellen Rahmenbedingungen ausblenden, und den *Anderen* die Anstrengungen der Integration zuschreibt bzw. überlässt.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass in der vorliegenden Arbeit der Integrationsbegriff als reziproker und diversitärer Prozess verstanden wird. Dabei sind sowohl die zuwandernde Gesellschaft als auch die Aufnahmegesellschaft gefordert, den Migrationsprozess als vielschichtigen Ablauf anzuerkennen, der bei jeder Person individuell abläuft. Insofern kann Integration meiner Ansicht nach nur dann stattfinden, wenn Integrationsprojekte einen vielschichtigen Ansatz verfolgen und dementsprechende Angebote bereitstellen. Dazu gehören sowohl die strukturellen als auch die gesellschaftlichen Bedingungen. Dies bedeutet einerseits, dass „Institutionen [...] und das nationale Selbstverständnis verändert werden [müssen], damit aus Immigranten in jeder Hinsicht gleichberechtigte Bürger werden können“ (Volf/Bauböck, 2001: 13), andererseits muss man von einer Verallgemeinerung der ZuwanderInnen abrücken, deren individuellen Voraussetzungen und Bedingungen betrachten und ihnen passende Angebote bereitstellen, die ihre Lebensbedingungen mitberücksichtigen. Diese betreffen die familiären Hintergründe, die Arbeitssituation und ebenso die psychosoziale Komponente. Dies führt dazu, dass soziale Gegebenheiten und individuelle Faktoren nicht außer Acht zu lassen sind und auf diese Rücksicht genommen werden muss.

Integration ereignet sich demnach sowohl auf einer individuellen als auch auf einer gesellschaftlichen Ebene. Diese Faktoren beeinflussen einander oftmals und stehen so in einer komplexen Wechselwirkung. Sprache sollte von der Aufnahmegesellschaft nicht als Schutz (vgl. Grinberg, 1990: 95) vor dem Anderen, sondern als eine zusammenführende Komponente betrachtet werden.

Grinberg beschreibt die Entwurzelungsphase und Neufindung des eigenen Ich in einem neuen Umfeld, welches sich in dieser Phase besonders stark an der eigenen Sprache festhält, da diese eine Sicherheit in der Fremde bietet. Dabei ist es von großer Bedeutung wie ZuwanderInnen die Aufnahmegesellschaft empfinden und welche positiven Beziehungen sie zu dieser aufbauen können. Motivierende Zukunftsperspektiven, der Erhalt der eigenen (Sprach)Identität, der zuvor erwähnte Zugang zu Wohnraum, die politische Partizipation sowie die Aus- und

Weiterbildung sind Faktoren, die in Wechselwirkung zueinander stehen und den Prozess in bedeutendem Maße mitprägen.

2.3. Integrationsverständnis in der Politik

Das Integrationsverständnis der österreichischen Gesetzgebung orientierte sich hauptsächlich an einer Anpassungsleistung von ZuwanderInnen, welche die sprachliche Assimilation sehr stark einforderte. Dass man Sprache weiterhin zum zentralen Faktor innerhalb der Integrationsthematik erhebt und diese Forderung immer stärkere Ausprägungen erfährt, erkennt man unschwer an den Erhöhungen des erforderlichen Sprachniveaus von A2 auf B1, um die österreichische Staatsbürgerschaft oder einen Daueraufenthaltstitel zu erhalten sowie den nun bereits vor Einreise nachzuweisenden Sprachkenntnissen, um aufgrund einer Familienzusammenführung nach Österreich nachreisen zu dürfen.

Durch die Ansiedelung der Migrationsagenden im Bereich der Sicherheitspolitik, verlagert man auch den Schwerpunkt der Integrationsarbeit in einen thematischen Bereich, der negative Konnotationen entstehen lässt. Diesbezüglich wäre eine klare Abgrenzung der Integrationsagenden vom Bereich der Sicherheitspolitik wünschenswert, da Migration auch einen bedeutenden Teil des politischen und gesellschaftlichen Diskurses darstellt und eine diesbezügliche, selbständige Verwaltungsstelle angemessen wäre.

Positiv anzumerken ist in diesem Zusammenhang die Einrichtung eines Staatssekretariats für Integration, auf welches im späteren Verlauf der Arbeit eingegangen wird.

2.4. Integrationsverständnis und Stellungnahmen der Parteien

2.4.1. FPÖ

Das Parteiprogramm der FPÖ stellt klar, dass Österreich kein Einwanderungsland sei und Zuwanderung Österreich dienlich sein müsse. In Kapitel IV des Parteiprogramms der FPÖ, welches „Recht auf Heimat“ heißt, findet sich zum Thema Integration Folgendes:

„Eine unbeschränkte Zuwanderung würde die ansässige Bevölkerung hinsichtlich ihrer aktiven Integrationsfähigkeit überfordern und dadurch deren Recht auf Wahrung und

Schutz der eigenen Heimat gefährden. Multikulturelle Experimente werden abgelehnt, weil durch sie mutwillig gesellschaftliche Konflikte geschürt werden.“⁷

Es wird zwar einige Absätze vorher festgehalten, dass „der Staat jedoch nicht das Recht zu regeln und zu bestimmen [hat], welche Sicht seiner selbst der Bürger zu haben hat“, doch anscheinend ist dies nicht für alle gültig. An dieser Stelle ist anzumerken, dass man von denjenigen, die zuwandern, besonders oft fordert, dass sie sich anpassen sollen und sehr wohl einer bestimmten Sicht zu entsprechen haben.

Offen bleibt, was unter der im Programm erwähnten *aktiven Integrationsfähigkeit*⁸ verstanden wird. Ebenso wenig werden Wege, Integration zu fördern, aufgezeigt.

Fazit des Politischen Parteiprogramms der FPÖ ist, dass Begriffe unscharf verwendet werden und eine nachvollziehbare und nachhaltige Strategie nicht vorhanden ist.

2.4.2. ÖVP

Unter dem Punkt „Neue Gesellschaftsverträge“ behandelt die österreichische Volkspartei die Thematik der „Ausländer“. Die österreichische Volkspartei bekennt sich im Parteiprogramm zu einer „aktiven Integration von langfristig und legal in Österreich lebenden Ausländern“⁹ in die Gesellschaft. Weiters wird im Parteiprogramm betont, dass Integration ein Recht ist, das Ausländern zusteht, mit dem aber auch Pflichten verbunden sind. Als erster Punkt werden hier die deutschen Sprachkenntnisse angeführt. Erst danach wird die Beachtung der Verfassung, der Gesetze und österreichischen Gebräuche angeführt.

Als „soziale Integrationspartei“¹⁰ beschreibt das Programm der ÖVP, dass

„Bewältigung der Vielfalt in einer modernen Gesellschaft [...] von den Menschen eine starke kulturelle Identität [verlangt]. Voraussetzung der Toleranz ist nicht Selbstaufgabe, sondern die selbstsichere Behauptung der eigenen Identität, die zum Gelingen des friedlichen Miteinanders der Geschlechter, der verschiedenen kulturellen, religiösen, ethnischen und sozialen Lebensformen beiträgt.“

⁷ http://www.fpoee-ooe.at/images/schwerpunkte/Parteiprogramm_dt.pdf (16.11.2010)

⁸ http://www.fpoee-ooe.at/images/schwerpunkte/Parteiprogramm_dt.pdf (16.11.2010)

⁹ <http://www.oevp.at/download/000298.pdf> S.18 (16.11.2010)

¹⁰ <http://www.oevp.at/download/000298.pdf> S.4 (16.11.2010)

Weiters steht in diesem Absatz, dass nicht alle Positionen oder Lebensformen in gleichem Ausmaß förderungswürdig seien. In diesem Fall stellt sich die Frage, wie sehr diese Stärkung und selbstsichere Behauptung der eigenen Identität auf die ZuwanderInnen übertragbar sind und von diesen beansprucht werden können. Denn eine starke kulturelle Identität bedeutet auch die Pflege der eigenen Sprache und eine Wertschätzung dieser durch die Gesellschaft.

2.4.3. SPÖ

Sieht man sich das Parteiprogramm der SPÖ an, erkennt man, dass hier von einer etwas dynamischeren Struktur der Gesellschaft ausgegangen wird. Im Parteiprogramm der SPÖ plädiert man unter dem Titel „Politische Perspektiven“ für

„die Förderung des Geistes der Toleranz und des Dialogs sowie Maßnahmen zur Förderung der gegenseitigen Achtung, des gegenseitigen Verständnisses und der Zusammenarbeit zwischen allen Menschen unabhängig von deren ethnischer, kultureller, sprachlicher oder religiöser Identität. Dies schließt insbesondere unsere ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürger ein, für deren Integration im politischen Leben, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt sowie im Bildungs- und Sozialsystem wir eintreten.“¹¹

Die Rechte der ZuwanderInnen wurden zwar auch schon bei der ÖVP erwähnt, jedoch ohne diese zu konkretisieren. In diesem Fall ist das Programm der SPÖ deutlicher und bekennt sich zu einer übergreifenden Integration.

In weiterer Folge wird auch betont, dass ZuwanderInnen zugestanden wird ihre eigene Kultur, Sprache und Identität nicht aufgeben zu müssen, um in Österreich als integriert betrachtet zu werden.¹²

2.4.4. GRÜNE

Die Position der Grünen nimmt innerhalb der verglichenen Parteiprogramme die differenzierteste Sichtweise zu diesem Thema ein. Im Bereich „Neue Minderheiten“ wird schon eingangs deklariert, dass die Grünen Österreich als Einwanderungsland betrachten und

¹¹ http://www.spoe.at/bilder/d251/spoe_partei_programm.pdf (16.11.2010)

¹² http://www.spoe.at/bilder/d251/spoe_partei_programm.pdf (16.11.2010)

dementsprechend unterscheiden sich ihre Positionen auch von denen der anderen Parteien. Ausgehend von einem Gleichheitsprinzip, das sich mehr über Gemeinsamkeiten als über Differenzen definiert, fordern sie „gleichberechtigten Zugang zum und Gleichbehandlung am Arbeitsmarkt, am Wohnungsmarkt und bei der Berufs- und Weiterbildung unabhängig von der Staatsbürgerschaft.“¹³

Ebenso wie bei der ÖVP kommt der Sprachaspekt auch bei den Grünen vor. Die Grünen beschränken sich jedoch nicht nur auf eine Forderung, sondern wagen sich an tatsächliche Vorschläge heran. Individualisierte Sprachkurse, die den Bedürfnissen der ZuwanderInnen entsprechen sollten, werden explizit erwähnt.

Besonders bemerkenswert ist die Anmerkung im Parteiprogramm, dass Zuwanderung nicht immer nur am Nutzen für das jeweilige Aufnahmeland gemessen werden darf, sondern auch die Erwartungen und Hoffnungen der Einwanderer mitberücksichtigen sollte.

3. Integrationsfaktoren

3.1. Sprachlicher Faktor

Dass Sprache einen zentralen Bestandteil der Integration darstellt, darüber sind sich sowohl Gegner als auch Befürworter der Zuwanderung einig und im Klaren. Allerdings wird die Gewichtung dieses Faktors, wie im vorherigen Kapitel dargestellt, durch die beschriebenen Parteien unterschiedlich vorgenommen.

Tatsächlich fördert Sprache nicht nur die Akzeptanz in der Aufnahmegesellschaft, sondern befähigt die betroffenen Personen auch für sich selbst zu sprechen und sich aktiver am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Dennoch muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass die Bedürfnisse der Zuwandernden nicht identisch sind und somit auch die zur Verfügung gestellten Angebote differenziert werden müssen. Je nach Lebenssituation und beruflicher Stellung wird ein anderes sprachliches Repertoire benötigt. Darauf sollte einerseits in den sprachlichen Anforderungen und andererseits auch bei den Angeboten Rücksicht genommen werden. Dieser Vielfalt der migrantischen Lebenswelten und ihrer damit verbundenen Sprachbedürfnisse wird jedoch nicht ausreichend Rechnung getragen (vgl. Plutzar, 2010: 125).

Sprachkursen wird auf diese Art und Weise eine normierende Funktion zugeschrieben, wo eine Normierung eigentlich nicht sinnvoll ist und ebenso wenig der Realität entspricht. Hinzu

¹³ http://www.gbw.at/uploads/media/gruenes_programm.pdf (16.11.2010)

kommt, dass durch eine Vereinheitlichung der sprachlichen Anforderungen die Messlatte unreflektiert nach oben geschraubt wird und eine Diskriminierung bildungsbenachteiligter Menschen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse legitimiert wird.

Dass Sprachkurse auch anders funktionieren können, zeigt Plutzar auf. Sie beschreibt die vielfältigen Unterrichtsangebote, die es Ende der neunziger Jahre gab, als „die Stadt Wien eine „Sprachoffensive“ (Sproff) für erwachsenene MigrantInnen startete“ (Plutzar, 2008: 106).

Diese Sprachkurse hatten anfangs noch den Charakter eines Angebots zur Unterstützung um sich sprachlich zurecht finden zu können, doch dieses Angebot entwickelt sich immer stärker zur restriktiven Bewährungsprobe, die stark mit Vorurteilen und Ausgrenzungen behaftet ist. Dabei spielt meiner Ansicht nach eine Negativerwartung von Seiten der Mehrheitsgesellschaft eine bedeutende Rolle, die mit ihrer Einteilung von integrationswilligen und integrationsunwilligen Menschen immer wieder eine Bestätigung dessen erfährt, was sie selbst reproduziert.

Außerdem wird ignoriert, dass besonders jene Leute, denen mangelnde Sprachkenntnisse vorgeworfen werden, es besonders schwer haben, sich gegen Diffamierungen zur Wehr zu setzen und dass Integration auch andere Aspekte miteinschließt, also nicht nur auf das Bestehen einer Sprachprüfung zu reduzieren ist.

Maas/Mehlem betonen zudem auch, dass mehr als nur die sprachliche Anpassung zu fördern sei, um eine ganzheitliche Integration zu erreichen. Viel mehr müsse die soziale Sicherheit und das Selbstwertgefühl der Zuwandernden gefestigt und unterstützt werden und im weiteren Verlauf auch die „Valorisierung“ der Herkunftssprache gesichert werden (vgl. Maas/Mehlem, 2003:18). Trotz diverser Erkenntnisse (vgl. Bauböck, 2006), dass die rechtlichen und sozialen Lebensumstände einen großen Einfluss auf Zuwandernde haben, wird in der politischen Debatte Integration immer noch auf die Sprache reduziert.

3.2. Rechtliche Faktoren

Immer wieder gibt es Berichte über in Österreich lebende Menschen, bei denen der österreichische Staat sich dazu entschließt, diese Leute trotz ihrer Sprachkenntnisse abzuschieben, obwohl sie Deutsch sprechen. Diese Fälle zeigen sehr deutlich, dass auch Deutsch sprechende Personen nicht vor Abschiebung oder Diskriminierung gefeit sind.¹⁴ Um

¹⁴ <http://www.gruene.at/index.php?id=15533> (21.11.2011)

ZuwanderInnen nicht zu diskriminieren, darf man Integration deshalb nicht nur auf den sprachlichen Faktor reduzieren. Die rechtliche und soziale Gleichstellung sollte parallel zur sprachlichen Eingliederung verlaufen.

Fassmann/ Stacher/ Strasser definieren die Integration von ZuwanderInnen als einen „Prozess der gesellschaftlichen Eingliederung und Partizipation der zugewanderten Bevölkerung“ (Fassmann, 2003: 12f.). Der Faktor der Partizipation ist ein Punkt, welcher nicht nur Forderungen an Zuwanderer stellt, sondern ihnen auch die Möglichkeit gibt am gesellschaftlichen Prozess aktiv teilzunehmen und mitzubestimmen. Da das Wahlrecht in Österreich aber als „hochgradig geschlossenes System“ (Valchars, 2007: 127) gilt, muss man davon ausgehen, dass ein Desinteresse besteht, Drittstaatsangehörige, unabhängig von der Dauer ihres Aufenthalts, in Österreich rechtlich zu integrieren und in gesellschaftspolitische Prozesse einzubinden. So wird der Ausschluss vom Wahlrecht auf Gemeindeebene damit begründet, dass eine Wahlrechtsänderung angeblich das Homogenitätsprinzip der österreichischen Bundesverfassung verletze.¹⁵ Experten wie Bauböck betonen aber ausdrücklich, dass „rechtliche Gleichstellung erreicht sein [muss], bevor Integration in den anderen Dimensionen als abgeschlossen gelten kann“ (Bauböck, 2006: 40).

Ausgehend davon erscheint es konsequent, dass Menschen, die den Großteil ihres Lebens hier verbracht haben, ihren Lebensmittelpunkt in Österreich haben oder sogar hier geboren sind, zumindest auch ihre Bezirksvertretungen wählen dürfen und auf diesem Wege die politische Partizipation ermöglicht wird. Doch das Recht, dass Bürgern aus EU-Mitgliedstaaten gewährt wird, wird anderen aufgrund ihrer nicht europäischen Staatsbürgerschaft vorenthalten. Dabei könnte das kommunale Wahlrecht erheblich zur Einbindung von MigrantInnen dienen und sollte aus diesem Grund auch für jene BürgerInnen möglich gemacht werden. Offenbar besteht jedoch kein Interesse daran, gewisse Bevölkerungsgruppen auf der politischen Ebene miteinzubeziehen.

Perchinig sieht die Akzeptanz von ZuwanderInnen verbunden mit Sprachkenntnissen sogar als Trugschluss und Verschleierung des tatsächlichen Ziels:

„This recontextualisation of language as a sign of belonging to the political community stands in sharp contrast to a liberal understanding of the citizenship and points towards an ethno-cultural demand for assimilation framed in liberal terms.“ (vgl. Perchinig, 2010: 27).

¹⁵ vgl. VfGH-Erkenntnis G 218/03-16, 30. Juni 2004: <http://www.vfgh.gv.at/cms/vfgh-site/attachments/0/7/4/CH0006/CMS1108472136136/g218-16-03.pdf> (22.08.2011)

Jene Forderungen, welche die Gemeinschaft betonen und Kommunikation nur mittels einer gemeinsamen Sprache funktionieren lassen, erscheinen schlussendlich als bedenklicher Vorwand, da substantielle Grundrechte zeitgleich noch immer verwehrt werden. Parallel zur Sprachdebatte sollte Österreich die rechtlichen Hürden für Nichtösterreicher (wie z.B.: Mitspracheverbot auf der Kommunalebene, befristete Beschäftigungsbewilligungen, vgl. Volf/Bauböck, 2001: 31ff) abbauen und so einen Weg ebnen, der Integration als mehrdimensionalen Verlauf betrachtet.

3.3. Institutionelle Faktoren

Die rechtliche und sprachliche Integration stehen jedoch nicht isoliert da, sondern sind mit anderen Faktoren verwoben und beinhalten auch sozio-ökonomische Dimensionen (vgl. Fassmann/Münz, 1996: 223ff.), welche durch die Institutionen mitbestimmt werden.

In der öffentlichen Wahrnehmung werden MigrantInnen häufig als Nutznießer des österreichischen Sozialsystems und anderer Vorteile wahrgenommen und diese Bilder werden auch durch diverse öffentliche Meinungen verstärkt und vereinfacht.¹⁶ In diesem Fall wäre eine transparente und vorurteilsfreie Berichterstattung ein bedeutender Schritt, um Vorurteile abzubauen und um Einblick in die erschwerte Lebensrealität der Zuwandernden zu erhalten.

Zum Bereich der sozialen und auch strukturellen Integration gehört die Einbindung in Prozesse des öffentlichen Lebens. Das schon genannte Mitbestimmungsrecht auf kommunaler Ebene wäre ein Ansatz Menschen in den öffentlichen Raum einzubinden und ihr Engagement zu fördern und stellt eine Schnittstelle zwischen rechtlicher und institutioneller Integration dar. Ebenso zählt eine möglichst rasche Aufnahme in den Arbeitsmarkt zu den Voraussetzungen für eine Gleichstellung von MigrantInnen. Außerdem sollte möglichst bald auch auf Faktoren wie Wohnraum, Ausbildung und städtebauliche Maßnahmen Rücksicht genommen werden, die eine starke integrative Maßnahme darstellen. Auch an die Bedürfnisse der ZuwanderInnen anknüpfende Angebote gehören zur sozialen Integration und stehen in

¹⁶ vgl. http://www.krone.at/Salzburg/Matura_nicht_noetig_dafuer_slawische_Sprachkenntnisse-Job-Ausschreibung-Story-268879 (22.08.2011) sowie <http://www.profil.at/articles/1002/560/259801/so-auslaender-debatte-asyllanten-arigona-kriminalitaet> (22.08.2011)

direkter Wechselwirkung mit den österreichischen Institutionen. In diesem Kontext sind mehrsprachige Informationsmaterialien, Dolmetscher und ein sensibilisiertes Personal von tragender Bedeutung.

Da sich der Kontakt zur *österreichischen* Welt oftmals auf Institutionen wie Kindergärten, Schulen, Arbeitsmarktservice oder diverse Behörden beschränkt, könnten diese authentischen Begegnungszonen dazu dienen, Ängste und Vorurteile abzubauen bzw. zu vermeiden, denn speziell diese Begegnungszonen haben das Potential konstruktive und positiv assoziierte Orte darzustellen und somit die Hemmschwelle zur Mehrheitsgesellschaft möglichst gering zu halten. Mehrsprachiges Personal, das kulturell konnotierte Strukturen und Herangehensweisen kennt, eröffnet den betroffenen Personen Zugänge, die sonst möglicherweise nicht richtig interpretiert werden könnten. So können positive Erfahrungen auch auf die weitere Umgebung ohne Einschüchterung und Negativerwartungen übertragen werden.

Auch im Rahmencurriculum der MA 17 wird das Zusammenwirken mehrerer Faktoren für eine gelungene Integration verantwortlich gemacht:

„Nur ein positives Zusammenspiel aller Faktoren kann Integration stattfinden lassen und so die Voraussetzungen schaffen, dass Weiterbildungsangebote, die der Integrationsförderung dienen sollen, erfolgreich sein können.“ (Rahmencurriculum MA 17, 2006: 8).

Eine besondere Bedeutung kommt der Repräsentation der MigrantInnen zu. Die Annahme, dass gewisse Bevölkerungsschichten bzw. ethnische ZuwanderInnen und ebenso ihre Nachkommen, als integrationsunwillig dargestellt werden, wird oft mit kulturellen Unterschieden und den nicht europäischen Wurzeln begründet.¹⁷ Dieser unberechtigten Annahme widerspricht zum Beispiel die Erfahrung aus Deutschland, da in diesem Fall besonders die italienischstämmige Bevölkerung, die der deutschen Kultur geographisch näher steht und auch zeitlich am längsten dort ansässig ist, das unterste Bildungsniveau am stärksten repräsentiert. In diesem Zusammenhang wird das schlechte Abschneiden auf die schwache Vereinsstruktur der italienischen Bevölkerung zurückgeführt, die sich nicht wie andere ZuwanderInnen selbst organisiert und so ein Netz zur Verfügung stellt (vgl. Hunger/Thränhardt, 2001: 52f).

¹⁷ vgl. die Debatte, die durch Thilo Sarrazins Buch „Deutschland schafft sich ab“, losgetreten wurde. Dabei werden vorhandene Ressentiments bestimmten Gruppen gegenüber verstärkt. (<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/thilo-sarrazin-deutschland-schafft-sich-ab-so-wird-deutschland-dumm-1999085.html>)

Obwohl sich dieses Beispiel auf den schulischen Bereich bezieht, so zeigt es doch auf, dass eine spezielle Förderung in der Herkunftssprache sehr wohl an die Mehrheitssprache heranführt und einen besonderen Stellenwert einnimmt, der Erfolg versprechend für die gelungene Eingliederung ins Bildungs- und Gesellschaftssystem ist. Verbände, die MigrantInnen in verschiedenen Bereichen des Lebens unterstützen, übernehmen daher eine bedeutende Funktion, um die Integration zu unterstützen. Dabei ist natürlich eine Kooperation zwischen Verbänden der MigrantInnen und anderen „gesellschaftlichen Kräften“ notwendig, da sonst eine „Etablierung von Parallelgesellschaften“ verursacht werden könnte (vgl. Potz, 2007: 339). Auch Sohler betont die Wichtigkeit von Vereinen, die durch ihre weit angelegten Aktivitäten und ihre integrationspolitischen Leitlinien, eine wichtige Vermittlerrolle zwischen der Mehrheitsgesellschaft, deren Institutionen und den ZuwanderInnen einnehmen, wenn sie professionell arbeiten (vgl. Sohler, 2007: 391). Ebenso vertreten auch Fassmann/Münz den Standpunkt, dass ethnische und soziale Netzwerke entscheidend bei der Integration von Neuzuwanderern in „traditionellen Zielländern“ (Fassmann/Münz, 1996: 47) sind.

4. Förderung der Integration durch Spracherwerb

4.1. Grundlagen zum Sprachenlernen Erwachsener

„If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly (Ausubel, 1968: Vorwort:vi)

Der Prozess des Sprachenlernens wird von unterschiedlichen Faktoren mitbestimmt. Er wird in großem Ausmaß durch die Lebensgeschichte, die Lernbiographie sowie die Lerngewohnheiten geprägt (vgl. Siebert, 2005: 33). Auch Löwe weist darauf hin, dass beim Spracherwerb und dem damit verbundenen Lernerfolg nicht nur biologische, sondern auch soziale Faktoren eine tragende Rolle spielen. Darunter fallen der Beruf, die Schulbildung und die Familienkonstellation ebenso wie die rechtliche Absicherung im Aufnahmeland. Hinzufügen lassen sich weitere Faktoren wie die Sprachlernbiographie, soziale Herkunft und Lerngewohnheiten.

Eine weitere wesentliche Rolle nehmen die beiden Faktoren Aktivität und Motivation ein, die zwei wichtige Bedingungen des Lernens darstellen. So

„verstehen wir unter Aktivität eine durch die Wechselwirkung von inneren und äußeren Faktoren entstehende Zustandsänderung eines Menschen. [...] Lernen erfolgt nicht allein durch Tun, sondern auch durch das Nachdenken über das, was getan wurde bzw. getan werden soll.“ (Löwe, 1976: 32).

Eine entscheidende Bedeutung für den Spracherwerb fällt, laut Löwe, auch der Motivation zu. Man weiß, dass Motivation nicht eindeutig zu bestimmen ist, da diese durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird. Löwe aber betrachtet die Motivation aus einem differenzierten Blickwinkel, bei dem

„der Motivationsbegriff nur über die dialektische Einheit und Wechselwirkung der äußeren und inneren Bedingungen und über die Widersprüche, die in der aktiven Tätigkeit des Menschen ständig neu entstehen und gelöst werden müssen, erfaßt werden kann“ (Löwe, 1976: 34).

So definiert Löwe, dass

„das Lernen als ein *aktives* – und nicht *rezeptives*, als ein *personalmotiviertes* – und nicht *personindifferentes*, als ein *sozial* – und nicht *endogen* – determiniertes und als ein hochgradig *methodenabhängiges* Verhalten“ (Löwe, 1976: 29)

zu betrachten ist.

Außer dieser sozialen Komponenten des Lernens darf man natürlich auch das Alter der LernerInnen nicht ohne weiteres ausblenden. Riemer merkt zum Faktor Alter zwar an, dass Erwachsene „auf ausgereifte kognitive Fähigkeiten zurückgreifen können und analytischer an Aufgaben herangehen“ (Riemer, 2002: 69), zugleich weist die Autorin aber darauf hin, dass die Identifikation Erwachsener mit ihrer Herkunftssprache stärker als bei Kindern sei. Daraus lässt sich ableiten, dass besonders in einem fremden Land der Erhalt der Sprache als ein Stabilitätsfaktor in der eigenen Lebens- und Migrationsgeschichte betrachtet wird, der zur Identitätsfestigung und Identitätsbewahrung beiträgt.

Als beständiges Identifikationsmittel ist die Sprache für ZuwanderInnen insofern sehr wichtig, da dies auch die Sprache ist in der sie denken, fühlen und sich mitteilen können. Infolgedessen muss im Unterricht die Herkunftssprache auch ihren gebührenden Platz erhalten, um den Lernenden zu signalisieren, dass Herkunftssprache und Zweitsprache nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern einander vielmehr ergänzen können und Chancen und Möglichkeiten eröffnen, dieses Wissen in verschiedenen Situationen anzuwenden.

Angst vor Misserfolgen und das Gefühl der sprachlichen Unzulänglichkeit oder sogar ein Verbot der Verwendung der Muttersprache sind jedoch als destabilisierende Faktoren zu betrachten. Dem Faktor Angst wird zwar teilweise ein positiver Aspekt zugeschrieben, da er sowohl die Aufmerksamkeit als auch den Lernwillen verstärken kann, dennoch muss bedacht werden, dass bei der sehr subjektiven Empfindung von Angst auch das Gegenteil erzielt werden kann und diese „Sprechangst, Prüfungsangst und Angst vor negativer Bewertung (soziale Angst)“ (Riemer, 2002: 77) dazu führen kann, dass Lernende einen Sprachkurs nicht besuchen wollen oder es sich nicht zutrauen.

Sanktionen, die mit dem Faktor Angst verbunden sind, sind demnach äußerst kritisch zu betrachten. Auch wenn angenommen werden kann, dass ein gewisser Druck da sein muss, um eine Motivation zu erzeugen, so soll konträr auf die „kritische Angstschwelle“ nach Edmondson/House (vgl. Edmondson/House, 2006: 206) hingewiesen werden: Einerseits kann Angst zu Beginn noch als motivierend betrachtet werden, andererseits kann genau dieser Faktor ins Gegenteil umschlagen und zu Demotivation sowie Resignation führen.

Inwiefern Angst förderlich oder auch hemmend sein kann, ist eine individuelle Angelegenheit, die sich bei jeder Person anders manifestieren kann. Bei der Frage, ob Angst nützlich für das Erlernen einer Fremdsprache ist, weist Riemer darauf hin, dass Angst im geringen Maße zwar förderlich wirkt, da so die Aufmerksamkeit erhalten wird, aber das Angst häufig auch lernhemmende Effekte haben kann (vgl. Riemer 2002: 77).

Eine weitere Frage, die sich beim Faktor Angst natürlich stellt, bezieht sich auf die damit verbundenen Konsequenzen. Angstfaktoren sind stark individuell bestimmt und daher variiert auch die Wirkung einer Drohung je nach Person. Während manchen Personen bereits eine Bloßstellung im Unterricht oder Tadel von Seiten der Lehrkraft Angst einflößt, so können der Wegfall des Einkommens oder der Aufenthaltspapiere, bei den Lernenden enorme psychische Belastungen verursachen. Die Konsequenzen sind natürlich umso weitreichender, wenn es sich nicht „nur“ um eine negative Bewertung handelt, sondern die ganze Zukunft von einem (sprachlichen) Teilerfolg abhängig gemacht wird.

Dass Druck von außen, wie er in Österreich vorzufinden ist, förderlich sein soll, wurde von Löwe schon 1969 negiert. Denn

„schließlich muß man der Tatsache eingedenk sein, daß ein ständiger allzu hoher „Druck“ gegenüber erwachsenen Teilnehmern zur Erreichung der Lernziele die Lernmotivation ungünstig beeinflusst. [...] und bewirkt bei den erwachsenen Schülern

nicht selten Erscheinungen des Ressentiments, der Aggression, der Introversion bzw. auch teilweise der Regression“ (Löwe, 1976: 169).

Weiters distanziert sich Löwe auch von einem biologistischen Konzept, bei dem im Erwachsenenalter angeblich die Leistungsfähigkeit, somit also auch der Lernerfolg, abnimmt und betont in diesem Zusammenhang die soziale Determination (Löwe, 1976: 88,95), die beim Lernprozess eine gewichtigere Rolle einnimmt als zuvor angenommen.

Aus kognitiver Perspektive betrachtet, ist der Lernprozess ein aus verschiedenen Faktoren bestehender Vorgang. Aus diesem Ansatz heraus, plädiert man für eine Rücksichtnahme auf diverse Leitsätze, die auch für den Zweitsprachenunterricht relevant sind (vgl. Edmondson/House, 2006: 98):

- Der Unterricht soll Erfahrungen bieten, die für den Lerner von Bedeutung sind.
- Der Lerner kann und soll mit „Problemen“ konfrontiert werden.
- Über das Lernen und über die Fremdsprache kann im Unterricht durchaus gesprochen werden.
- Fehler können nützlich sein, weil das Ausschließen falscher Hypothesen für die Entwicklung richtiger Hypothesen sehr wichtig ist.
- vorhandene Erfahrungen und Wissen (u.a. Sprachwissen) können bei den Fremdsprachenlernern sinnvoll aktiviert werden.

Nicht umsonst meint Ausubel:

„It must be also recognised, however, that greater emphasis upon intellectual competence can easily be perverted to serve undesirable purposes. To begin with, higher standards, more advanced content, and longer assignments are not ends in themselves. They are valueless and even pernicious (a) unless the content of the subject matter is worthwhile, leads to meaningful knowledge, and is consonant with contemporary scholarship, and (b) unless the standards themselves are differentially applied so as to demand from each pupil what he can actually do and the best of which he is capable.“ (Ausubel, 1968: 30).

Diese vielfältigen Voraussetzungen der Lernenden machen es nötig, unterschiedliche Kurse anzubieten und nicht von einem einheitlichen Sprachniveau auszugehen. Anschlusslernen und eine Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen sind daher unerlässlich.

Von Bedeutung ist es also bei Lernenden nicht von einer „tabula rasa“ auszugehen, die sich sprachliches Wissen problemlos aneignen können. Bei Lernenden handelt es sich um Individuen, die neu Erlerntes in schon vorhandene Kenntnisse integrieren und nach Bedarf adaptieren. Je lebensnaher und nützlicher das Erlernte ist, desto wahrscheinlicher wird dieses auch im Alltag aktiviert und angewendet. Dazu ist es nötig, die Lebens – und Lernbiographien der MigrantInnen miteinzubeziehen und individuelle Lernwege zu ermöglichen. Siebert betont zu Recht, dass Lernen kein normierter Prozess sein kann, denn „je komplexer die privaten und beruflichen Lernherausforderungen sind, desto komplexere Lernprozesse entwickeln sich im Lauf der Zeit“ (Siebert, 2005: 50). Diese komplexen und aufeinander wirkenden Faktoren sind vom Lernprozess nicht zu trennen und wirken sich permanent auf diesen aus.

4.2. Standpunkte der Wissenschaft zum Spracherwerb

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass Zuwandernde die Sprache der Mehrheitsgesellschaft schon aus praktischen Gründen erlernen wollen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass erwachsene Lernende unterschiedliche soziokulturelle wie auch sozio-linguistische Erfahrungen mit sich bringen, die sich auch im Unterrichtsgeschehen widerspiegeln.

Infolgedessen kann daraus geschlossen werden, dass Lernende sowohl positive als auch negative Einstellungen zur Zielsprache haben können und somit „eine mögliche soziale und psychologische Distanz zur Zielkultur“ (Kleppin, 2002: 84) entwickeln. Sind solche Grundvoraussetzungen gegeben, bedarf es entsprechender Angebote und Maßnahmen, die diese Einstellungen und Barrieren abbauen.

Kleppin weist darauf hin, dass im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht im Deutschsprachkurs die Möglichkeit entsteht eigene Werte und Normen darzustellen, zu erklären und zu relativieren und erste Konfliktlösungsstrategien in der fremdsprachlichen Kommunikation zu entwickeln (vgl. Kleppin, 2008: 88). Dass dieser Aspekt des Hinterfragens von Normen und Wertvorstellungen einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung und Integration darstellen kann, ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen. Ob dafür aber genug Zeit bleibt, wenn mittels Druck und Sanktionen, ein für alle vorgegebenes

Ziel zu erreichen ist, bleibt fraglich. Um diese wünschenswerte Situation im Unterricht ermöglichen zu können, bedarf es nicht nur einer angstfreien Lernumgebung, sondern auch Zeit. Zwei bedeutende Faktoren, die gegenwärtig unterschätzt werden.

Die Kontextualisierung des Erlernten ist besonders bei lernungsgewohnten Menschen von großer Bedeutung und so liegt es nicht fern, dass „Lernen als die Entwicklung von regelmäßigen Verbindungen zwischen Aspekten der Umgebung und Aspekten des Verhaltens.“ (Edmondson/House, 2006: 91) zu betrachten ist. Entscheidend für das Fremdsprachenlernen ist also ein an den Lernenden orientierter Inhalt, der sie befähigt sich im Alltagsleben zurechtzufinden.

Die Motivation Deutsch zu lernen, entwickelt sich nicht nur im Sprachunterricht, sondern entsteht zum Großteil durch außerunterrichtliche Situationen. Solche Sprachkontakte kommen in der Wohnumgebung, im Berufsleben und in öffentlichen Einrichtungen zustande. Um diese Sprachkontakte aufrecht zu erhalten und zu intensivieren, bedarf es auch einer „Integrationsmotivation. Spracherwerb funktioniert dann, so hat es die Forschung immer wieder nachgewiesen, wenn die Lernenden wissen, zu welchen Zwecken, zur Erreichung welcher außersprachlichen Ziele diese Sprache benötigt wird, und wenn Unterricht diese außerunterrichtlichen Zwecke und Ziele vorwegnehmend zum Übungsanlass nimmt.“ (Krumm, 2005: 5).

Dieser Bezug zum außerunterrichtlichen Zweck ist gerade bei einer Zweitsprache von großer Bedeutung. Die wenigsten LernerInnen haben die Zeit und die finanziellen Mittel sich intensiv mit der Sprache auseinanderzusetzen. Meistens haben sie berufliche und familiäre Verpflichtungen, denen sie nachkommen müssen, und somit nur einen begrenzten Zeitrahmen sowie knappe finanzielle Mittel um sich ausgiebig dem Sprachenlernen zu widmen. Weiters ist auch zu berücksichtigen, dass die Lernprogression verlangsamt sein kann, und dass manche LernerInnen entweder keinen Schulbesuch vorweisen können oder in einem anderen schulischen Kontext sozialisiert wurden. Deshalb sollte die Unterrichtsmethodik in der Erwachsenenbildung mit lernungsgewohnten ZuwanderInnen auch verschiedene Ansätze bieten können, um möglichst viele Interessierte zu erreichen.

4.3. Kritikpunkte

Ob Integration mittels Verpflichtung zu Sprachkursen eine ideale Maßnahme darstellt, wird von mehreren Seiten bezweifelt. So stellt Krumm fest, dass „die Erst- oder Herkunftssprache als zentrale Dimension der personellen Identität [...] eine entscheidende Grundlage für den

Zweitspracherwerb [bildet]“ (Krumm, 2002: 3). Dazu ist es nötig, die vorhandenen Sprachkenntnisse dementsprechend wertzuschätzen und den Deutschunterricht als eine Kompetenzerweiterung der vorhandenen Mehrsprachigkeit zu betrachten, nicht jedoch als Ersatz oder als prioritäre Sprache anzusehen. Kritisiert wird darüber hinaus die missbräuchliche Begriffsverwendung der Integration, da „die Unterdrückung von Vielfalt, die Sanktionierung bis hin zur Ausweisung politisch Konjunktur hat“ (Krumm, 2002: 5) und durch die Gesetzgebung ermöglicht wird. Daraus lässt sich nur schließen, dass an einem nachhaltigen und gegenseitigen Integrationsprozess kein tatsächliches Interesse besteht.

Die Vereinheitlichung der Testkriterien und die mangelnde Rücksichtnahme auf die verschiedenen Zielgruppen lassen die Bedürfnisse und tatsächlichen Ansprüche der Lernenden außer Acht und bieten statt einer individuellen Förderung ein vereinheitlichendes Kursangebot. Krumm fordert deshalb ein differenziertes Kursangebot

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

Meiner Ansicht nach darf der Spracherhalt der Zuwanderergruppen nicht als mangelnder Wille zur Integration und als Verweigerung verstanden werden. Vielmehr sollte so eine Situation zum Anlass genommen werden, Mehrsprachigkeit sowohl auf Einwandererseite als auch auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft zu fördern. Konstruktive politische Entscheidungen sollten deshalb auf eine Einbeziehung der ZuwanderInnensprachen, intensiven Dialogen und regelmäßigen Evaluationen basieren. Ebenso gilt es, die wissenschaftliche Expertise und ihre Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen und bei der Ausarbeitung und Umsetzung von Integrationskonzepten zu berücksichtigen. Im Gegensatz dazu ist eine populistische Maßnahme, die Deutsch als Zwang vorgibt, weder förderlich noch erstrebenswert.

Am Beispiel Schwedens lässt sich die positive Zusammenarbeit zwischen Politik und Experten anschaulich nachvollziehen:

„Schwedische Politik ist durch eine besonders intensive und dichte Diskussion politischer Entscheidungen und eine genaue Beobachtung ihrer Auswirkungen und Ergebnisse gekennzeichnet. [...] Alle wichtigeren Entscheidungen werden durch

umfängliche Untersuchungen öffentlicher Kommissionen [...] vorbereitet. Auf deren Berichten und den dazu eingeholten Stellungnahmen der betroffenen gesellschaftlichen Gruppierungen beruhen dann die ausführlichen „Propositionen“ der Ministerien, die dem Parlament, dem schwedischen „Riksdag“, zur Beratung in den zuständigen Ausschüssen und zur Beschlussfassung vorgelegt werden und die das Zentrum des politischen Entscheidungsprozesses bilden;“ (Reich, 1996: 17).

Weiters ist zu beanstanden, dass einheitliche Deutschkenntnisse festgelegt und erwartet werden, ohne die speziellen sprachlichen Bedürfnisse der Zielgruppe zu berücksichtigen. Es sollte nachvollziehbar und auch legitim sein, dass man nicht allen ZuwanderInnen dieselben Sprachziele vorgeben kann, da hierbei die Differenz der Menschen ignoriert und stattdessen der Weg der Vereinheitlichung gewählt wird.

Auch Reich kritisiert in seinem Beitrag „Sprache und Integration“, dass Spracherwerb nicht auf den Erwerb der Mehrheitssprache verkürzt werden kann, sondern die Förderung der Kommunikationsfähigkeit zentral ist. Ebenso kann man den Erwerb der deutschen Sprache nicht auf einen zeitlich limitierten Lernprozess innerhalb eines Kurses reduzieren, da dies nur einen Aspekt in einer Reihe unterschiedlicher Faktoren im mehrdimensionalen Integrationsprozess darstellt. (vgl. Reich, 2001: 42).

„Ein Zwang zum Besuch von Deutschkursen erscheint [...] wenig erfolgversprechend“ (Reich, 2001: 45), konstatiert Reich weiter, da er als Grundlage des Deutscherwerbs soziale Kontakte betrachtet. Nur aufgrund von Zwang einen Deutschkurs zu besuchen, ist sicherlich keine vernünftige Entscheidung, um die Motivation zum Sprachenlernen anzuregen. Meiner Ansicht nach bietet es dennoch für viele Lernende die Möglichkeit soziale Kontakte zu schließen. Dabei wird Deutsch oftmals als selbstverständliche Kommunikationssprache verwendet. Obwohl authentische Handlungen im Kursraum nur begrenzt möglich sind, können in solch einem Kontext oftmals Kommunikationsbedürfnisse innerhalb einer Gruppe entstehen, die zur sprachlichen Entwicklung und zum Fortschritt beitragen können. Es ist jedoch wichtig, adäquate Angebote zur Verfügung zu stellen und den Bedürfnissen der Lernenden dementsprechend entgegenzukommen.

Siebert meint sogar, dass erwachsene Lerner nicht vorrangig lernen wollen, sondern „sie wollen anderen erzählen, was sie wissen, was sie erfahren haben, was sie für richtig halten, sie wollen nicht verunsichert, sondern bestätigt werden, sie erwarten eine interessierte Gruppe, die ihnen zuhört und zustimmt, und sie suchen einfach nur Abwechslung [...]“ (Siebert, 2005: 46).

Um Spracherwerb zu fördern, dürfen ZuwanderInnen nicht als homogene Gruppe wahrgenommen werden, sondern als Individuen, die vielfältige Lebenswege und Lebenserfahrungen mit sich bringen und dementsprechend auch andere sprachliche Bedürfnisse entwickeln und benötigen. Die derzeitige Vorgehensweise widerspricht somit nicht nur didaktischen Ansprüchen, sondern auch den persönlichen Bedürfnissen der Lernenden. Deshalb bedarf es auch in der Erwachsenenbildung pluralistischer Ansätze, um der Vielfalt der Lebenskonzepte und Biographien, entgegenzukommen und die persönlichen Umstände der Lernenden zu berücksichtigen.

Krumm kritisiert ebenso, dass mit der verpflichtenden Teilnahme an einem Deutschkurs „auf einem politisch-normativen Verständnis von Integration als möglichst vollständiger Anpassung der Zugewanderten an eine Gesellschaft, die eben nicht offen ist für sprachliche und kulturelle Vielfalt.“ (Krumm, 2005: 3) insistiert wird. Um diesem Prozess entgegenzuwirken, müssen Angebote zur Verfügung gestellt werden, welche gruppenspezifisch sind und den Erwartungshorizont sowie die Voraussetzungen der KursteilnehmerInnen einbeziehen und, wenn möglich, auf Freiwilligkeit basieren.

5. Merkmale österreichischer Sprachenpolitik

5.1. Definition und Ziele österreichischer Sprachenpolitik

„Österreich ist zum Einwanderungsland geworden – nicht freiwillig, sondern faktisch. Das Selbstbild des Landes hat auf diese Entwicklung allerdings nicht reagiert“, (Fassmann, 1994: 302) stellt Fassmann bereits 1994 fest und auch mehr als ein Jahrzehnt später gibt es keine klare Stellungnahme zu dieser Erkenntnis. Dieses Ausblenden bestehender Gegebenheiten brachte auch mit sich, dass Österreich nicht früh genug und adäquat auf diese neue Situation reagierte.

Dass es sich bei Österreich auch ohne öffentliche Erklärung um ein Einwanderungsland handelt, ist nicht nur seit Beginn des Zuzugs von angeworbenen Arbeitskräften der Fall.

¹⁸Ausgehend von der Annahme, dass diese Menschen nur für begrenzte Zeit im Land bleiben würden, hat man es verabsäumt sich rechtzeitig mit dieser Thematik zu beschäftigen und folglich keine ausreichenden Angebote für eine sprachliche Integration zur Verfügung gestellt. Einige Jahrzehnte später rücken unter anderem auch diese Personen in den

¹⁸ http://diepresse.com/home/meinung/kommentare/leitartikel/342973/Leitartikel_Einwanderungsland-will-es-nicht-wahrhaben (24.08.2011)

Mittelpunkt und werden zu Kursen verpflichtet, die deren Sprachkenntnisse und berufliche Integration fördern sollen.

Es stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, Personen mit nicht deutscher Muttersprache, zu einem Deutschkurs zu verpflichten und ob dies für eine als erste Maßnahme für eine berufliche Reintegration hilfreich ist. Wenn aber schon Sprachkurse als einziger Lösungsweg betrachtet werden, dann muss dafür Sorge getragen werden, dass den Zielgruppen Kurse zur Verfügung stehen, deren Konzeption nachvollziehbar ist und die den Ansprüchen der Lernenden gerecht werden. Sind die Kurse nicht an der Zielgruppe orientiert, werden Kurse für TeilnehmerInnen schnell als „Zeitverschwendung“¹⁹ betrachtet.

So meinen auch Maas/Mehlem, dass Sprachkurse „auf ihre sprachwissenschaftlichen Implikationen hin zu bestimmen“ (Maas/Mehlem, 2003: 23) sind. Sie beschreiben in diesem Zusammenhang vier relevante Stufen der rechtlichen Maßnahmen, welche den sprachlichen Aspekt behandeln.

Dazu zählt zunächst das Grundrecht auf Schutz der Sprache. Dies bedeutet, dass der institutionellen Seite die Aufgabe zuteil wird, der Vielfalt der gesprochenen Sprachen Raum zu geben. Ein weiterer Punkt ist der Zugang zur Nationalsprache. Dieser ermöglicht zwar die Partizipation in der Gesellschaft, ist jedoch hauptsächlich an einem „formalen gesellschaftlichen Bereich“ (Maas/Mehlem, 2003: 24) orientiert und hat zur Folge, dass eine Unterscheidung in die Majoritätssprachen sowie die zugewanderten Sprachen vollzogen wird. Von zugewanderten Menschen wird somit implizit eine Anpassungsleistung im sprachlichen Bereich, welche sich an formalen gesellschaftlichen Bereichen (nach Maas/Mehlem zählen dazu die Rechtsetzung, Rechtsprechung und der Verwaltungsbereich) orientiert, erwartet.

Der dritte Punkt betrifft „sprachliche Grundfertigkeiten in Deutsch als Zugangsbarriere zu bestimmten Aufenthaltstiteln“ sowie „Verpflichtungen des einzelnen gegenüber der Gesellschaft als Mitwirkungspflicht bei Fördermaßnahmen“ (Maas/Mehlem, 2003: 23). Diese Praxis zeigt sich bei der Vergabe von Aufenthaltstiteln, da ein gesicherter Aufenthaltstitel mit erhöhten Sprachforderungen einhergeht.

Als vierter Punkt wird die daran anknüpfende Verpflichtung zur Teilnahme an Sprachkursmaßnahmen thematisiert. Dabei kann nach Ansicht der Autoren das Bemühen, aber nicht die Verpflichtung, die Sprache zu erlernen, erwartet werden. Maas/Mehlem führen darüber hinaus an, dass eine Koppelung an weitere Unterstützungsmaßnahmen implementiert wird, die bei Nichtteilnahme den Wegfall einiger Hilfsleistungen bedeuten würde. Die nicht

¹⁹ http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/654476/AMSSchulungen_Was-ich-hier-mache-Zeit-absitzen (29.09.2011)

aus der Verfassung selbst abgeleiteten Fördermaßnahmen und die damit verbundene Vorgehensweise bezeichnen Maas/Mehlem als „Ergebnis von politischen Opportunitätserwägungen“ (Maas/Mehlem, 2003: 25). Tatsächlich lässt sich diese zuletzt angeführte Entwicklung auch in Österreich beobachten. Denn wie anders lässt sich die Deutschkursoffensive, die Zwang, Drohung und Wegfall des Einkommens als primäre Mittel einsetzt, erklären?

Dass ein Nachweis sprachlicher Kompetenzen von Bedeutung ist, soll hier nicht in Abrede gestellt werden. Dennoch stellt sich die Frage, wie förderlich es sein kann, die gleichen Sprachkenntnisse von ZuwanderInnen zu fordern. Die diffizile Angelegenheit von einem einheitlichen Sprachniveau auszugehen, und dieses Menschen mit verschiedenen Hintergründen zu oktroyieren, wird von sprachwissenschaftlicher Seite zu Recht kritisiert (vgl. Krumm, 2002: 7). Es ist meiner Ansicht nach, nichts dagegen einzuwenden, dass diese Ziele als Empfehlungen Einzug in Curricula finden, an denen man sich orientieren kann und soll. Wenn diese vereinheitlichten Ziele jedoch als restriktive Forderung für alle geltend gemacht werden, so muss auf die Tatsache hingewiesen werden, dass es sich hierbei nicht um eine Eingliederung der zugewanderten Menschen handeln kann, sondern um ein Abschreckungsmanöver, adressiert an die weniger Privilegierten. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage inwiefern der Gleichberechtigungsgrundsatz seine Wirkung zeigt, wenn bekannte Persönlichkeiten von Deutschprüfungen ausgenommen sind, ohne ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache nachweisen zu können, oder mit verkürzten Wartezeiten bei der Staatsbürgerschaft rechnen können.²⁰

Krumm kritisiert zudem, dass Österreichs

„eigentliche Intention des staatlichen Umgangs mit Menschen, die zu uns kommen, nicht die Aufnahme und Integration ist. Das Gesetz ist zwar nach Auffassung nahezu aller Experten verfassungs-, völkerrechts- und menschenrechtswidrig, erfüllt aber offenbar den beabsichtigten politischen Zweck der Ausgrenzung und Vertreibung von Flüchtlingen.“ (vgl. Krumm, 2003).²¹

Betrachtet man die erhöhten Anforderungen an Lernende sowie den Großteil der geförderten Sprachkurseangebote, so lässt sich diese Aussage schwerlich widerlegen. Das vermehrte Angebot an Sprachkursen ist einerseits begrüßenswert. Andererseits ist es wichtig, die

²⁰ <http://derstandard.at/1277337218379/Arigona-ist-nicht-Netrebko> (30.09.2011)

²¹ http://www.sprachenrechte.at/cgi-bin/TCgi.cgi?target=home&P_Txt=38 (30.09.2011)

Lernenden bei ihrem Wissenstand abzuholen. Mit der verpflichtenden Integrationsvereinbarung und mit den „Überbrückungskursen“ während der Arbeitslosigkeit entstand nicht nur ein einträgliches Geschäft mit Deutschkursen, um die sich die Anbieter nicht einmal sonderlich bemühen mussten, sondern auch ein unübersichtlicher und nur ungenügend evaluierter Rahmen. Deshalb sollte österreichische Sprachenpolitik nicht an zentralisierten Prüfungen festhalten, sondern Lernfortschritte stufenweise ermöglichen und Sprachkursangebote auf ihren Erfolg hin evaluieren lassen.

Haslinger betont, dass Sprache „als Mittel politischer Mobilisierung“ (Haslinger, 2005: 7) eingesetzt wird. Die in diesem Kontext erwähnte Mobilisierung führt dazu, dass Sprachkurse durch ihren Zwangscharakter einen negativen Beigeschmack erhalten und zum Allheilmittel für „Integrationshindernisse“ stilisiert werden.

Schmidtke weist mit Bezug auf die moderne Sozialwissenschaft und Nassehi darauf hin, dass dem Begriff Integration sogar „etwas naiv Rückständiges“ (Schmidtke, 2006: 357) anhaftet, da einerseits die Darstellung der Immigranten als eine homogene Gruppe falsch sei und auch nicht dem transnationalen Konzept gerecht werde, da „die ausschließliche Verwiesenheit auf eine national definierte Aufnahmegesellschaft keine Gültigkeit mehr besitzt“ (Schmidtke, 2006: 357). Denn wenn von Integration in einem aufgeklärten Sinn gesprochen wird, dann muss man sie „in Form einer Inklusion in spezifische gesellschaftliche Teilbereiche“ betrachten (Schmidtke, 2006: 357).

Hinsichtlich dieser Standpunkte lässt sich feststellen, dass Österreich sich sehr stark an einem nationalen Konzept orientiert und durch vereinheitlichte Integrationsforderungen Differenzierungen unmöglich macht. In der öffentlichen Debatte²² kommt es zwar immer wieder zu Relativierungen, dass es sehr wohl integrationswillige ZuwanderInnen gebe, diese aber würden die Integrationshürden dementsprechend einfach bewältigen. Jene aber, die sich der Integration widersetzen würden, müssten ausgesiebt werden. In weiterer Folge impliziert diese Annahme, dass das Misslingen einer Prüfung oder des Spracherwerbs selbst verschuldet sei.

Diese Problematik wird auch dadurch verstärkt, dass MigrantInnen zwar die Differenz innerhalb der Gruppe zugesprochen wird, schlussendlich jedoch durch institutionalisierte Regelungen kein Spielraum für Differenz geboten und zugelassen wird. Scheinargumente für

22

http://www.integrationsfonds.at/magazine/ausgaben_2011/ausgabe_012011_oesterreichs_migranten_in_nahaufnahme/thema_integration_braucht_information_integration_im_fokus_im_kurier/deutsch_ist_bedingung_keine_option/ (30.09.2011)

eine restriktive Integrationspolitik sind in solchen Fällen haltlose Behauptungen wie Asylmissbrauch, höhere Arbeitslosigkeit und Missbrauch österreichischer Sozialhilfen sowie Kriminalität und im letzten Jahrzehnt auch das Phantom der Islamisierungsgefahr, die in österreichischen Debatten, wie sie im österreichischen Parlament gehalten werden, undifferenziert an die Öffentlichkeit gebracht werden.²³ Die Differenzierung passiert meistens erst im Nachhinein in weniger medial bekannten Interviews, in denen die eigenen Aussagen beschwichtigt werden und Menschen in „gute“ (integrationswillige und deutschsprechende) und „böse“ (integrationsunwillige, nicht deutschsprechende und oft muslimische) Menschen unterteilt werden.²⁴ Dies zeigt deutlich, dass Österreich eine restriktive Sprachpolitik verfolgt, die nicht auf die Inklusion der MigrantInnensprachen setzt und somit Integration als einseitigen Weg betrachtet.

Sprache ist das Definitionsmerkmal einer Gemeinschaft schlechthin und kann somit zu einem Exklusions- oder Inklusionsfaktor instrumentalisiert werden. Thim Mabrey beschreibt „das Bedürfnis nach Identität durch Sprache und Sprachidentität“ als ein „genuin menschliches, das sich im Zusammenleben mit anderen ergibt.“ (Thim Mabrey, 2003: 5). Hieraus sollte ersichtlich werden, dass der Sprache, in der man sozialisiert wurde und in der man denkt und fühlt, ein dementsprechender Stellenwert in der Aufnahmegesellschaft gebührt. Österreich sollte hier versuchen, die Sprachenvielfalt nicht gegeneinander auszuspielen, sondern den Menschen Sprachangebote zur Verfügung zu stellen, die sie brauchen und nutzen können, ohne auf ihre Herkunftssprache verzichten zu müssen.

5.2. Staatssekretariat für Integration

Der Integrationsbereich fällt in den Zuständigkeitsbereich des Innenministeriums, welches unter anderem auch für die folgenden Bereiche zuständig ist: Asylwesen, Bundeskriminalamt, Katastrophenschutz und das polizeiliche Sicherheitseinsatzkommando Cobra.²⁵

Die indirekte Verknüpfung von Menschen anderer Herkunft und wichtigen Sicherheitsthemen erweckt den Anschein eines Generalverdachts, der nicht nur Neuzuwanderer betrifft, sondern

²³ vgl. Stenographisches Protokoll Februar 2009:
http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/NRSITZ/NRSITZ_00014/fname_155449.pdf
(30.09.2011)

²⁴ <http://www.format.at/articles/0829/520/212728/interview-rache-strache> (30.09.2011)
<http://derstandard.at/1282978628747/21-Sommergespraech-Ein-bissl-paranoid-sind-Sie-schon-Herr-Strache> (30.09.2011)

²⁵ http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_service/start.aspx#t_aufgaben (07.08.2011)

auch hier geborene Personen. Deshalb wurde von unterschiedlichen und unabhängigen Seiten häufig eine Auslagerung der Integrationsagenden aus dem Innenministerium gefordert.²⁶

Seit April 2011 gibt es nun ein neu eingerichtetes Staatssekretariat für Integration, welches sich nach Eigendefinition von den Aufgabenbereichen Asyl und Zuwanderung abgrenzt, aber immer noch dem Innenministerium unterstellt ist und somit nicht völlig unabhängig agieren kann.²⁷ Dabei geht unter, dass Integration besonders am Anfang der Zuwanderung von Bedeutung ist und nicht mit der Erteilung von Aufenthaltstiteln beginnt.

Im Leitbild des Staatssekretariats wird betont, dass die Integration beiden Seiten, also der zuwandernden als auch der aufnehmenden Bevölkerung, Anstrengung abverlangt.²⁸ Ausschlaggebender Faktor des Leitbildes ist das Schlagwort *Leistung* im Beruf, in einem Verein oder in der Schule. Der Begriff der Leistung in den eben angesprochenen Bereichen wirft natürlich auch viele Fragen auf, denn wie lässt sich Leistung messen? Das Staatssekretariat definiert Leistung wie folgt:

„Gemeint ist, was die Migranten in Österreich weiterbringen, ob sie Deutsch lernen, sich in Vereinen engagieren, ob sie bereit sind, auf Menschen zuzugehen. Ob sie positiv sind, freundlich sind, ob sie wollen, dass ihre Kinder eine gute Ausbildung machen, einen Beitrag leisten wollen.“²⁹

Wie das Zugehen auf Menschen, die Freundlichkeit und der Wunsch einer guten Ausbildung für die Kinder feststellbar sind und wie diese Ansprüche tatsächlich einzufordern sind, erscheint mir unklar. Zudem müssen zunächst Gelegenheiten und Räume geschaffen werden, um diese Faktoren zu ermöglichen, da diese sehr subjektiv empfundenen Ambitionen immer in Wechselwirkung zur Umwelt stehen und nie für sich selbst und isoliert betrachtet werden können.

Da diese genannten Ansprüche auch Grundprinzipien darstellen, die für die gesamte Gesellschaft von Relevanz sind, wirkt es befremdlich, sich mit diesen Leistungsansprüchen im Speziellen an die Zielgruppe der MigrantInnen zu richten. Auch hier spiegelt sich eine einseitige Herangehensweise wider, die Forderungen an die MigrantInnen stellt und somit zu einem einseitigen Paradigma zurückkehrt.

²⁶ http://www.caritas-wien.at/aktuell/presseaussendungen/detail/artikel/3940/1057/?tx_ttnews%5BpS%5D=1191189600&cHash=fa2f41fcd7cbb7a01b8e102fa189f4d7 (07.08.2011)

²⁷ http://www.integration.at/wir_ueber_uns/staatssekretaer/ (07.08.2011)

²⁸ http://www.integration.at/wir_ueber_uns/leitbild/ (07.08.2011)

²⁹ http://www.integration.at/presse/interviews/kurz_mehrsprachigkeit_ist_von_vorteil/ (07.08.2011)

Dies führt zur vorher gestellten Frage zurück: Welche Leistungen erhalten die Wertschätzung der Aufnahmegesellschaft und inwiefern werden die unternommenen Bemühungen unterstützt und anerkannt?

ZuwanderInnen werden aufgrund ihrer Deutschkenntnisse als defizitär betrachtet und dabei wird die sprachliche Kompetenz zum grundlegenden Maßstab stilisiert. Das Problematische an der Defizit-Hypothese ist die Verstärkung sozialer Ablehnung und Diskriminierung (vgl. Ahrenholz, 2010: 43f.). Es bedarf deshalb einer breiten Aufklärung in integrationsrechtlichen und integrationspraktischen Fragen. Dies bedeutet zum einen, dass zugewanderte Personen einen Anspruch darauf haben, ihre Rechte und Pflichten zu kennen und bei Bedarf auf Unterstützung im Bereich dieser zwei genannten Punkte zählen zu können. Auf der anderen Seite bedeutet dies auch, transparente Informationen und Möglichkeiten der Begegnungen für die Aufnahmegesellschaft zu schaffen, die dazu beitragen Barrieren abzubauen. Dies kann im beruflichen Umfeld geschehen oder auch über Schulen und andere Bildungseinrichtungen veranlasst werden. Besonders über die politische und mediale Öffentlichkeitsarbeit kann somit ein differenziertes Bild ermöglicht werden. Die Möglichkeit Deutsch zu lernen, kann und soll hierfür unterstützend angeboten werden, ohne dabei den negativen Beigeschmack einer Zwangsmaßnahme zu erhalten.

In diesem Fall ist die Unterstützung von Initiativen von Seiten des Staatssekretariats mit Sicherheit zweckmäßig, doch die Angebote müssen auch den jeweiligen Wissensstand der Personen einbeziehen. In der Folge bedeutet dies auch, dass man die Individualität jeder Person zur Kenntnis nimmt und nicht Eignungstests und -kriterien sowie Leistungsvorstellungen entwirft, welche willkürlich als Vergleichshorizont herangezogen werden.

Die Vorgehensweise des Staatssekretariats ist zwar ein Versuch, Begegnungszonen und Brücken zwischen den Menschen zu schaffen. Dabei muss aber immer wieder bedacht werden, dass einzelne Initiativen zwar einige Gruppen ansprechen werden und können, dass diese Einzelschritte jedoch die tiefer liegenden Diskriminierungsmechanismen weder ausgleichen noch verringern. MigrantInnen bzw. deren VertreterInnen sollten ein eigenes Sprachrohr besitzen, um ein fixer Bestandteil der öffentlichen Debatten zu sein und dort ihre Anliegen vertreten zu können. Wünschenswert wäre es, nicht nur über die Zielgruppen zu sprechen, sondern den Dialog mit ihnen zu suchen und gemeinsam Lösungswege zu erarbeiten.

Die jetzigen Bemühungen des neu eingerichteten Staatssekretariats sind insofern lobenswert, da sie den Kontakt zu den Zielgruppen sucht. Dennoch muss man Integrationskonzepte

weitflächiger gestalten. So formuliert Ha, dass „eine selektive Einbeziehung von MigrantInnen in Form von isolierten Einzelstimmen [...] oft als billiges Alibi für den guten eigenen Willen [fungiert] und [...] so zur Inszenierung der deutschen Toleranz instrumentalisiert [wird].“ (vgl. Ha, 2009: 53).

Um diesem Szenario in Österreich zu entgehen, muss die Aufnahmegesellschaft daher ebenso Bereitschaft zur Veränderung zeigen und Vielfältigkeit fördern, anstatt eine einseitige Integration zu fordern.

5.3. Integrationsvereinbarung

Die euphemistische Bezeichnung „Integrationsvereinbarung“ drückt schon in ihrer Bezeichnung etwas Verfälschtes aus. Denn sie impliziert eine freiwillige Vereinbarung zwischen dem Staat und einer Einzelperson. Tatsächlich werden in der Integrationsvereinbarung aber nur Forderungen gestellt. Gärtner stellt treffend fest, dass

„eine Vereinbarung treffen, so das allgemeine Sprachverständnis, hieße, etwas miteinander, also gemeinsam festzulegen. Hier aber wird eine Vorschrift als Vereinbarung oktroyiert und das ganze noch als Integration verkauft.“³⁰

Mit Inkrafttreten der Fremdengesetzesnovelle 2002 wurde auch die Integrationsvereinbarung eingeführt, welche zu Beginn des Folgejahres in Kraft trat. 2006 wurde die Integrationsvereinbarung überarbeitet und mittlerweile hat diese, seit 1. Juli 2011, eine weitere Verschärfung erfahren.

Betroffen von der aktuellen Integrationsvereinbarung sind Drittstaatsangehörige, die sich nach dem 30. Juni 2011 in Österreich niederlassen.³¹ Eine weitere wichtige Änderung betrifft besonders diese Gruppe, da sie nun schon vor Zuzug Sprachkenntnisse auf dem A1-Niveau nachweisen müssen. Dies hat auch zur Folge, dass das Alphabetisierungsmodul in der Integrationsvereinbarung 2011 zur Gänze wegfällt. Menschen, denen bereits in ihrem Herkunftsland das Recht auf Schulbildung verwehrt wurde, entgegnet auch Österreich nun mit einem Ausschlussmechanismus, der die weniger Privilegierten nochmals diskriminiert.

Für die Erfüllung der Vereinbarung vor dem 01.07.2011 sind weiterhin 300 Stunden Deutschkurseinheiten vorgesehen, wobei aber auch die Möglichkeit besteht, bei ausreichenden Kenntnissen nur die Prüfung abzulegen. Bei der alten Integrationsvereinbarung

³⁰ <http://www.uibk.ac.at/gfpa/ablage/dokumente/informationen/Information%2072.pdf> (30.09.2011)

³¹ <http://www.wien.gv.at/verwaltung/personenwesen/einwanderung/aufenthalt/integrationsvereinbarung.html> (30.09.2011)

gibt es das Modul I, innerhalb dessen die Alphabetisierung stattfinden soll. Der Alphabetisierungskurs umfasst 75 Stunden und ist bei regelmäßiger Teilnahme und Mitarbeit als positiv abgeschlossen zu betrachten.

Die aktuelle Integrationsvereinbarung besteht aus dem Modul I und Modul II. Das Modul I umfasst die grundlegende Lese- und Schreibkompetenz, während das Modul II den Erwerb von Deutschkenntnissen, welche die „Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich“³² sicher stellen soll.

Modul I muss innerhalb von 18 Monaten abgeschlossen werden und strebt das Erreichen des A2-Niveaus an. Bei diesem Modul werden bis zu maximal 750 Euro rückerstattet, wenn die Prüfung positiv und innerhalb des genannten Zeitraums abgelegt wird.

Modul II strebt Kenntnisse auf dem B1-Niveau nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“³³ an und richtet sich an jene, die ein Interesse daran haben, die österreichische Staatsbürgerschaft oder einen Daueraufenthaltstitel zu erhalten.³⁴ Einen Antrag für einen Daueraufenthaltstitel kann man erst nach 5 Jahren stellen.³⁵ Modul II, der Deutsch-Integrationskurs, ist erst nach einer positiv abgelegten Prüfung bestanden und ist obligatorisch. Die dafür vorgesehene Prüfung wurde vom Österreichischen Integrationsfonds entwickelt und „orientiert sich weiterhin an der Alltagsrealität der Zielgruppe der Zuwanderer.“³⁶ Zu diesen Prüfungen muss angemerkt werden, dass sie die Vielfalt der Zielgruppen nicht ausreichend berücksichtigen, da sie ein Standardisierungsverfahren darstellen, und „die Prüfungen sich an einheitlichen Niveaustufen orientieren, so als wäre der Lernfortschritt in einer Sprache für alle Sprachhandlungsräume gleich.“³⁷ (vgl. Krumm, 2005).

Die meisten ZuwanderInnen haben in den Jahren, in denen sie in Österreich leben, Strategien und Routinen entwickelt, um sich im Alltag zurechtzufinden. Dies betrifft sowohl Personen, die schon Jahrzehnte lang in Österreich leben, als auch NeuzuwandererInnen. Würde man nun all jene einen Sprachtest machen lassen, so würde wahrscheinlich ein nicht unbeachtlicher Teil bei solch einem Test negativ abschneiden. Dies resultiert zum einen daraus, dass

³² http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Niederlassung/allg_infos_neu/Integrationsvereinbarung.pdf (30.09.2011)

³³ vgl. <http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/Referenzrahmen2001.pdf> (30.09.2011)

³⁴ <http://www.integrationsfonds.at/iv/downloads/> (30.09.2011)

³⁵ http://www.parlinkom.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/ME/ME_00251/imfname_202139.pdf (1.10.2011)

³⁶ vgl. <http://www.integrationsfonds.at/iv/pruefung/> (30.09.2011)

³⁷ http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/52_integration.pdf (30.09.2011)

Fertigkeiten, in der geforderten Form, im Alltag tatsächlich nicht benötigt wurden bzw. werden, und zum anderen sind viele mit den Prüfungsmodalitäten nicht vertraut (vgl. Plutzar, 2010).

Hier zeigen sich auch die Probleme, die vereinheitlichte Prüfungsstandards verursachen. Es werden schriftsprachliche Texte und teilweise lebensferne Situationen als Prüfungsinhalte herangezogen, um Menschen zu beurteilen, die sich sehr wohl zurechtfinden, nur eben mittels anderer Strategien. Diesen erworbenen Strategien wird aber keinerlei Wertschätzung entgegengebracht. Dabei darf nicht übersehen werden, dass besonders bildungsferne Personen unter diesem Leistungsdruck leiden, da besonders für diese Gruppe die Anforderungen immer schwieriger zu bewältigen sind. Des Weiteren sagt ein Prüfungsergebnis nur wenig über die tatsächlich erworbenen Kompetenzen aus, sondern gibt viel mehr wieder, wie viel Wissen man sich in einer begrenzten Zeit aneignen und reproduzieren kann.

Diese Maßnahmen zeigen deutlich, dass man erst mit willkürlich festgelegten Deutschkenntnissen die Möglichkeit erhält, ein partizipativer Teil der Gesellschaft zu werden. Dies steht im eklatanten Widerspruch zu den schon eingangs beschriebenen Integrationsfaktoren, die politische Teilhabe und den Abbau institutioneller Diskriminierungsmechanismen aufgrund der Herkunft oder der Sprache, zur Bedingung einer gelungenen Integration machen. Mit diesen Vereinbarungen schreibt man jedoch Diskriminierung und Ausgrenzung fest.

5.3.1 Kritikpunkte

Die Art und Weise, wie die Integrationsvereinbarung zustande kam, lässt nicht nur auf das Verständnis von Integration schließen, sondern spiegelt auch den vorherrschenden Diskurs in Österreich wider. Die Einstellung zur Integrationsdebatte hatte zur Folge, dass Personengruppen, die nun von diesen Vereinbarungen betroffen sind, nicht in den Entstehungsprozess einbezogen wurden. Auch die Tatsache, dass bei der Entwicklung der Integrationsvereinbarung Experten nicht zu Rate gezogen wurden, ist ein nachteiliger Punkt. Insofern weist die Integrationsvereinbarung auch einige Mängel auf, auf die im Folgenden Bezug genommen werden soll.

So werden unter anderem der Zwangscharakter der Integrationsvereinbarung wie auch die voneinander getrennten Prozesse der Alphabetisierung und des Spracherwerbs kritisiert, da

diese beiden Phasen ineinander fließen sollten, um förderlich zu sein.³⁸ Weiters wird auch die geringe Anzahl der Stunden negativ angeführt, da sie für den Spracherwerb als unzureichend angesehen wird.

Die Reichweite der Integrationsvereinbarung betrifft zudem nicht nur die Neuzuwanderer, sondern auch schon jahrzehntelang in Österreich lebende Menschen. Sollte nun jemand beispielsweise ab dem 01.07.2011 die österreichische Staatsbürgerschaft beantragen, müsste auch diese Person den Nachweis von Sprachkenntnissen auf dem B1-Niveau erbringen. Warum ein Mensch, der seinen Lebensmittelpunkt in diesem Land hat und hier gearbeitet hat, nun eine standardisierte Prüfung ablegen muss, ist nicht nachvollziehbar.

Eine weitere Kritik betrifft den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ (GER), der zur Kategorisierung der Sprachkompetenzen auch bei ZuwanderInnen Anwendung findet. Dieser in den 1990er Jahren entwickelte Referenzrahmen wurde speziell für den Fremdsprachenunterricht entwickelt und richtet sich demzufolge an FremdsprachenlernerInnen und nicht an Zweitsprachenlernende. Es wird kritisch betrachtet, ob der GER tatsächlich ein geeignetes Instrument darstellt, um die Sprachkompetenzen von Zweitsprachenlernenden erfassen zu können (vgl. Maas/Mehlem 2003: 72). Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich dadurch, dass der GER von in der Muttersprache alphabetisierten LernerInnen ausgeht und somit keinen ausreichenden Bezug zur sprachlichen Welt vieler MigrantInnen herstellt. Die Komplexität des Spracherwerbs wird mit der Orientierung am GER vereinfacht, ohne die vielschichtigen Spracherwerbsprozesse in der Migration ausreichend anzuerkennen. So gibt es viele MigrantInnen in Österreich, die im Zuge des Spracherwerbsprozess fließende Deutschkenntnisse erlangt haben, deren schriftliches Niveau jedoch weitaus schwächer ist. Plutzar spricht in diesem Zusammenhang von einer missbräuchlichen Verwendung des GER (vgl. Plutzar, 2010).

Von ExpertInnen wird ebenso beanstandet, dass Sprachkurse allein nicht als nachhaltige Sprachförderung betrachtet werden können, da eine nachhaltige Sprachförderung

„auf Vernetzung und Zusammenarbeit mit relevanten Institutionen im Bildungs- und Sozialbereich, wie z.B. Nachbarschafts- und Jugendzentren, [,baut]. Eine erfolgreiche Sprachförderung muss von Maßnahmen der Bewusstseinsarbeit mit

³⁸http://www.sprachenrechte.at/_TCgi/Images/sprachenrechte/20070209183252_Rechtliche%20Infos%20zur%20IV%202005_1.pdf (05.12.2010)

Öffentlichkeitswirkung flankiert werden, damit die geleisteten Anstrengungen von allen beteiligten Personengruppen (Kindern, Eltern, LehrerInnen und DirektorInnen) gleichgültig, ob sie Angehörige der Minderheit oder der Mehrheit sind, angenommen werden.“ (Klagenfurter Erklärung)³⁹

Diese Vernetzungsarbeit sollte auch verstärkt niederschwellige Ansätze fördern, um eine möglichst große Reichweite zu erzielen.

Das Netzwerk Sprachenrechte kritisiert ferner, dass der bloße Nachweis von Sprachkenntnissen nicht als ausreichend definiert werden kann. Denn „vielmehr sind wirtschaftliche, soziale und demokratiepolitische Aspekte von entscheidender Bedeutung. Ernsthafte Integrationspolitik ist bestrebt, Rechts- und Chancengleichheit für MigrantInnen herzustellen.“⁴⁰

So kann das restriktive Integrationsprogramm, wie Hess und Moser kritisch anmerken, auch in Österreich als „national-pädagogische Forderung und selektive Einwanderungs-Hürde“ (vgl. Hess/ Moser, 2009: 18) verstanden werden, da auf diese Forderungen nur bei Personen aus bestimmten Herkunftsländern mit Nachdruck gepocht wird und andere davon ausgenommen sind. Des Weiteren ist die Forderung Sprachkenntnisse schon vor Einreise vorweisen zu können, eine weitere Verschärfung und Hürde, die eine selektive Zuwanderung zum Nachteil mancher Gruppen bewirkt.

Schon 1996 stellten Fassmann/Münz fest, dass die „politische Marginalisierung dieser (Anm: Türkei, Ex-Jugoslawien) Zuwanderergruppe [...] bei der Interpretation der sozioökonomischen Situation mit zu berücksichtigen [ist]“ (Fassmann/Münz, 1996: 223). Diese Situation erkläre die reduzierte Öffnung zum privilegierten Arbeitsmarkt und den begrenzten Aufstieg innerhalb der Betriebe. Sie stellen fest, dass es einen eindeutigen Zusammenhang zwischen den zugesicherten Rechten und „dem Ausmaß der Integration in die Gesellschaft und andererseits eine[r] ‚ethnische[n] Segmentierung‘ des Arbeitsmarktes“ gibt (Fassmann/ Münz, 1996: 225). Deshalb sollte dezidiert festgehalten werden, dass Integration nicht nur auf ein Gebiet, in diesem Fall die Sprachkenntnisse, zu begrenzen ist. Berufliche sowie rechtliche Zusicherungen sind ebenso als fixe Bestandteile einer erfolgreichen Integration anzusehen.

³⁹ Vgl. VERBAL, Klagenfurter Erläuterung:

http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20070212123147_Abschlusserklaerung_Klagenfurt_1.doc (21.08.2011)

⁴⁰ Stellungnahme: <http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/file.pl?id=44> (21.08.2011)

Bei dieser Debatte wird außer Acht gelassen, dass Migration unerlässlich für Österreich ist, denn Aufnahmeländer wie Österreich profitieren dank höherer Kapitalproduktivität sowie niedrigerer Lohnkosten (vgl. Kevenhörster, 2006: 390) von Migration. Dennoch wird von einigen politischen Richtungen die rechtliche Verschärfung damit begründet, dass der Wohlfahrtsstaat Österreich durch Zuwanderung in Gefahr sei.

5.4. Niederlassungsbewilligung, Rot-Weiß-Rot-Karte (Plus) und Daueraufenthalt

Das Niederlassungsgesetz betrifft Drittstaatsangehörige, deren Absicht es ist sich länger als 6 Monate in Österreich aufzuhalten, und regelt die Voraussetzungen für eine Erteilung des Aufenthaltstitels. Um einen Aufenthaltstitel zu erhalten, muss man die Integrationsvereinbarung⁴¹ eingehen. Dem Gesetzestext zufolge dient diese

„der Integration rechtmäßig auf Dauer oder längerfristig niedergelassener Drittstaatsangehöriger. Sie bezweckt den Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache, insbesondere der Fähigkeit des Lesens und Schreibens, zur Erlangung der Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich.“⁴²

Für die alte Integrationsvereinbarung ist das Erreichen des A1-Niveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ausreichend. Dies betrifft aber nur Personen, die sich vor 01.07.2011 niedergelassen haben und muss von diesen bis 30.06.2013⁴³ erfüllt werden.

Bei der „Rot-Weiß-Rot-Karte“ handelt es sich um einen neuen Aufenthaltstitel, dessen Ziel es ist eine kriteriengeleitete Zuwanderung für Österreich zu implementieren. Dabei sind hochqualifizierte Arbeitskräfte aus Drittländern die Zielgruppe. Für jene Hochqualifizierte gibt es die „Rot-Weiß-Rot-Karte“, also eine spezielle bzw. bevorzugte Version des Aufenthaltstitels. Durch diesen Titel bleiben den WerberInnen und deren Familienangehörigen verpflichtende Forderungen bezüglich der Sprachkenntnisse erspart. Andererseits ermöglichen Sprachkenntnisse auch dieser Personengruppe eine höhere Chance

⁴¹ Anm: gültig seit 01.07.2011

vgl: Integrationsvereinbarung Neu:

<http://www.wien.gv.at/verwaltung/personenwesen/einwanderung/aufenthalt/integrationsvereinbarung.html> (25.11.2011)

⁴²<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40067945> (21.08.2011)

⁴³ vgl. <http://www.wien.gv.at/verwaltung/personenwesen/einwanderung/aufenthalt/iv-bis30062011.html> (25.11.2011)

auf die Rot-Weiß-Rot-Karte, da nach einem Punktesystem vorgegangen wird und Sprachkenntnisse die Punktezahzahl erhöhen. Mit dem neuen Aufenthaltstitel, der Rot-Weiß-Rot-Karte, soll laut Ministerialentwurf „ein Grundstein für ihre spätere erfolgreiche Integration in Österreich gelegt werden.“⁴⁴ Ist man im Besitz einer Rot-Weiß-Rot-Karte, hat man das Modul I der Integrationsvereinbarung automatisch erfüllt. Die Rot-Weiß-Rot-Karte ist zu Beginn auf zwölf Monate begrenzt. In weiterer Folge kann eine Rot-Weiß-Rot-Karte-Plus beantragt werden, die ebenfalls befristet ist. Familienangehörige von Drittstaatsangehörigen müssen, um nachreisen zu können, Sprachkenntnisse auf dem A1-Niveau nachweisen können.

Um eine befristete Niederlassungsbewilligung zu erhalten, muss das A2-Niveau mittlerweile innerhalb von 2 statt 5 Jahren erreicht werden muss und für all jene, die nach dem 30.06.2011 nach Österreich reisen wollen, führt dies dazu, dass schon im Herkunftsland und somit vor Einreise, das A1-Niveau angeeignet und erreicht werden soll.⁴⁵ Zudem darf dieses vorzuweisende Sprachdiplom oder Kurszeugnis nicht älter als ein Jahr sein.

Über die Ansicht der vor Einreise geforderten Deutschkenntnisse scheiden sich die Geister. Auf der einen Seite wird oftmals argumentiert, dass die dann vorhandenen Deutschkenntnisse auf A1-Niveau zu einer schnelleren Integration in Österreich beitragen können, und besonders Frauen in ihren Rechten unterstützen. Auf der anderen Seite wird aber kritisiert, dass diese Regelung die besonders Schwachen trifft, indem sie eben diese ausschließt und gegen Menschenrechte verstößt.⁴⁶ Dass die Alphabetisierung in der neuesten Version der Integrationsvereinbarung durch diese Regelung nicht mehr vorhanden ist, spricht eigentlich dafür, dass bildungsbenachteiligte Menschen nicht erwünscht sind und somit größere Hürden zu überwinden haben.

Eine weitere Änderung betrifft den Erhalt des unbefristeten Aufenthaltstitels „Daueraufenthalt-EG“ und „Daueraufenthalt-Familienangehöriger.“⁴⁷ Eine besondere Hürde in diesem Fall stellt seit 01.07.2011 die Anhebung des Sprachniveaus vom A2-Niveau auf das

⁴⁴ http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_01160/fname_214543.pdf (27.11.2011)

⁴⁵ http://www.parlinkom.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/ME/ME_00251/imfname_202139.pdf (27.11.2011)

⁴⁶ zum Vergleich beider Argumentationslinien sei hier exemplarisch auf das Gespräch zwischen Hans-Jürgen Krumm und Wolf von Siebert hingewiesen:

<http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/mag/spr/de5078433.htm> (20.11.2011)

⁴⁷ vgl.

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242> (20.11.2011)

B1-Niveau dar. Besonders wichtig erscheint mir im Zusammenhang mit der Anhebung des Sprachniveaus Krumms Hinweis darauf, dass

„ dass die vorgeschlagenen Änderungen erfolgen, ohne dass es eine gründliche Evaluation der bisherigen Praxis gegeben hat. Weder sind Zahlen öffentlich zugänglich, aus denen hervorgeht, wie viele MigrantInnen die bisherigen Anforderungen in welchen Zeiträumen geschafft haben, noch solche über Kursabbrecher und deren Gründe.“ (Krumm, 2010)⁴⁸

Die Anhebung nimmt keinerlei Rücksicht auf die unterschiedlichen Bedingungen von ZuwanderInnen. Personen, die in einer anderen Schrift als der lateinischen alphabetisiert wurden, Lernungewohnte oder auch Berufstätige, haben es oftmals schwerer sich Deutschkenntnisse so anzueignen, dass sie in jedem Kompetenzbereich das B1-Niveau erreichen. Diese Tatsache wird bei den vereinheitlichten Sprachanforderungen außer Acht gelassen.

5.5. Nationaler Aktionsplan

Der Nationale Aktionsplan wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Inneres herausgegeben und Anfang 2010 vom Ministerrat angenommen. Im Nationalen Aktionsplan (NAP) werden folgende Gruppen adressiert:

- ausländische Staatsbürger, die dauerhaft in Österreich niedergelassen sind,
- österreichische Staatsbürger, die im Ausland geboren wurden
- Menschen mit Migrationshintergrund, die dauerhaft in Österreich niedergelassen sind bzw. bereits die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, aber deren Eltern im Ausland geboren wurden (NAP, 2010: 7)⁴⁹

Schwerpunkte sind die 7 Handlungsfelder, welche die Bereiche „Sprache und Bildung“, „Arbeit und Beruf“, „Rechtsstaat und Werte“, „Gesundheit und Soziales“, „Interkultureller Dialog“, „Sport und Freizeit“, „Wohnen und die regionale Dimension“ der Integration abdecken. Der Erstellung des NAP, im Auftrag des Innenministeriums, ging die Erarbeitung der Integrationsindikatoren voraus. Diese Integrationsindikatoren wurden entwickelt, „um den Stand der Integration in Österreich künftig systematisch messen und evaluieren zu können.“ (NAP, 2010: 5). Den Integrationsindikatoren ist zu entnehmen, dass eine gewisse Vorleistung

⁴⁸ <http://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/Stellungnahme%20KR%20zur%20NAGNov%202011.pdf> (28.11.2011)

⁴⁹ http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/nap_bericht.pdf (28.11.2011)

erbracht werden muss, um in den Genuss aller Rechte zu gelangen.

In der Präambel des Nationalen Aktionsplans wird festgehalten, dass es in der Verantwortung der MigrantInnen liegt, sich „eigenverantwortlich aktiv in den Integrationsprozess einzubringen.“ (NAP, 2010: 2). Um sich jedoch aktiv in einen Integrationsprozess einbringen zu können, bedarf es dementsprechender Entwicklungsmöglichkeiten sowie gleicher Chancen und Rechte. Offensichtlich braucht es daher auch von Seiten der Aufnahmegesellschaft Integrationsbemühungen, um einen gemeinsamen Weg zu ermöglichen.

Wie das zuvor angeführte Zitat zeigt, ist die im NAP adressierte Zielgruppe sehr breit und inhomogen. Der Nationale Aktionsplan inkludiert sowohl Zuwanderer der ersten Generation⁵⁰ als auch österreichische Staatsbürger mit im Ausland geborenen Eltern. Hier wird offensichtlich, dass auch die Zweit- und Drittgenerationen, trotz österreichischer Staatsbürgerschaft, noch als zu integrierend angesehen werden und demzufolge vom Nationalen Aktionsplan in die Pflicht genommen werden.

Um jedoch dem ganzheitlichen Prozess der Integration Rechnung zu tragen, müssen alle österreichischen StaatsbürgerInnen, sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund, in diesen Prozess eingebunden werden. Ansonsten widerspricht man mit der Einteilung der österreichischen StaatsbürgerInnen in verschiedene Kategorien, wie beispielsweise im Ausland geboren oder mit im Ausland geborenen Eltern, dem Gedanken der Integration als gegenseitigem Prozess. Es bedarf vor allem einer differenzierteren Einstellung und auch Bemühungen beider Seiten um den Integrationsprozess aktiv mitzugestalten. Dabei fällt besonders Schnittpunkten wie Kindergärten, Schulen, Arbeitsplätzen, öffentlichen Einrichtungen und den Medien eine wichtige Aufgabe zu. In diesem Kontext erschließt sich die Möglichkeit den Prozess der Integration vorurteilsfrei zu fördern und zum Erfolg dessen beizutragen.

In diesem Zusammenhang ist das Handlungsfeld „Sprache und Bildung“, welches sich mit der Sprachkompetenz und der damit verknüpften sozialen Stellung beschäftigt, besonders interessant. In diesem heißt es, dass „Armut und mangelnde soziale Mobilität von Migrant/innen in Verbindung mit einer geringen Sprachkompetenz in Deutsch [...] in einer nur langsamen Höherqualifizierung der Kinder und Jugendlichen sowie einem erschwerten Zugang von Erwachsenen zu Weiterbildungsmaßnahmen [resultieren]“ (NAP, 2009: 11). Hier

⁵⁰ Anm: eigener Geburtsort und jener der Eltern im Ausland vgl.
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/032181 (28.11.2011)

ist besonders aus der Praxis darauf hinzuweisen, dass Sprachkenntnisse allein die berufliche Mobilität nicht ermöglichen. Es finden sich noch immer sehr viele sprachlich integrierte Menschen in beruflichen Sparten mit geringem Prestige. Deshalb wäre eine Verbindung von sprachlichen und beruflichen Weiterbildungen hilfreich. Aber auch hier zeigt sich wieder die falsche Annahme, dass Sprachkenntnisse allein einen sozialen Aufstieg begünstigen könnten. Diesbezüglich ist es dennoch zu begrüßen, dass die Aus – und Weiterbildung von PädagogInnen sowie mehrsprachigem Personal ins Auge gefasst wird, denn durch solche Maßnahmen kann mitunter eine breitere Zielgruppe angesprochen werden.

Amnesty International weist in Bezug auf den Nationalen Aktionsplan jedoch kritisch darauf hin, dass weitere Schritte nötig sind, um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen. Dies bedeutet nicht nur Diskriminierungen zu verhindern, sondern das Recht auf Familie nicht den Sprachkenntnissen nachzureihen.⁵¹ Auch die Grünen merken an, dass es in manchen Ländern nicht die Möglichkeit gibt, Deutschkurse zu besuchen und somit „echte Integration [...] im NAP auf der Strecke [bleibe]“.⁵²

Die Ansicht, dass „der Erhalt der österreichischen Staatsbürgerschaft [...] den Endpunkt eines umfassenden Integrationsprozesses darstellen [soll]“ (NAP, 2009: 9), wirft ebenfalls einige Fragen auf. Denn zurzeit wird der Abschluss des Integrationsprozesses mit einer positiv bestandenen Prüfung gleichgesetzt, die keine Teilerfolge gelten lässt. Die Zweckmäßigkeit dieses Prozesses ist fraglich, wenn ein vereinheitlichter Sprachstand als willkürlicher Maßstab herangezogen wird und zur zentralen Bedingung für die Verleihung der Staatsbürgerschaft wird. In diesem Zusammenhang ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass die Schlechterstellung durch die Nichtverleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft auch die hier geborenen Generationen, also die zweite und dritte, betrifft und somit eine Behinderung in Bezug auf Chancengleichheit bedeutet und fortsetzt, was sie festschreibt.

6. Sprachkurse als Integrationsmittel

6.1. Kurse des Arbeitsmarktservices

Es gibt eine Vielzahl an Bildungsträgern, welche die vom Arbeitsmarktservice geförderten Deutschkurse anbieten. Diese sind zum Teil verpflichtend und sprechen eine breite und

⁵¹ http://www.amnesty.at/informiert_sein/nationaler_aktionsplan_integration_2009 (21.11.2011)

⁵² <http://www.gruene.at/menschenrechte/artikel/lesen/54326/> (21.11.2011)

unterschiedliche Zielgruppe an. Deutschkurse, die im Zuge der Arbeitslosigkeit besucht werden, zählen zu den Qualifizierungsmaßnahmen, die das Arbeitsmarktservice arbeitsuchenden Personen zur Unterstützung bietet. Diese angebotenen Kursmaßnahmen sind „gemäß § 10 Arbeitslosenversicherungsgesetz für Arbeitslose verpflichtend, um den Anspruch auf Arbeitslosengeld zu bewahren.“ (vgl. Rechnungshofbericht, 2011/10: 238).⁵³ Kommt man diesen Angeboten nicht nach, so muss man meistens mit Konsequenzen rechnen, die sowohl rechtliche als auch finanzielle Aspekte betreffen können.

Hier ergibt sich die Problematik, dass solche Kursmaßnahmen von externen Einrichtungen angeboten werden und diese großteils wirtschaftlich orientiert sind. Dabei wird versucht, genügend TeilnehmerInnen in Kursen unterzubringen. Diese ökonomisch orientierte Vorgehensweise bedeutet einen Qualitätsverlust, da einerseits die Kursauslastung möglichst hoch sein sollte und man sich andererseits inhaltlich nicht der spezifischen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen in adäquatem Ausmaß annehmen kann.

Auch beim AMS sind die Kurszuteilungen eine finanziell motivierte Angelegenheit, da die Nichtinanspruchnahme der finanziellen Mittel durch das Arbeitsmarktservice eine Kürzung des Budgets für das nächste Kalenderjahr bedeuten würde (vgl. Rechnungshofbericht, 2011/10: 246).

Deshalb sind sowohl private Erwachsenenbildungsinstitutionen, als auch das Arbeitsmarktservice daran interessiert, möglichst viele Personen während der Arbeitslosigkeit in Kursmaßnahmen unterzubringen. Denn eine Ausschöpfung des zur Verfügung gestellten Budgets bedeutet eine Fortsetzung der Kursmaßnahmen im nächsten Jahr und stellt somit auf beiden Seiten eine Gewinnsituation dar.

Sprachkenntnisse sind ein zentraler Bereich in der Arbeitswelt und ermöglichen in einigen Fällen wahrscheinlich auch berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Dass Deutschkurse während der Arbeitslosigkeit eine sehr sinnvolle Angelegenheit darstellen *können*, soll hier nicht in Frage gestellt werden. Es stellt sich jedoch die Frage, welche Angebote man den Menschen zur Verfügung stellt und inwiefern die TeilnehmerInnen selbst ein Mitspracherecht erhalten. Würden die Kursmaßnahmen zu einer „Forcierung der Eingliederung der bereits in Österreich ansässigen ausländischen Arbeitskräfte[...],“ beitragen „um den zukünftigen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften in Österreich abzudecken, [...]“ (Lebhart/Marik-Lebeck, 2003: 163), so wäre dies sehr sinnvoll. Meiner Ansicht nach kann dies mit den gegenwärtig zur Verfügung stehenden Angeboten allein nicht bewerkstelligt werden.

⁵³ vgl. Rechnungshofbericht:

http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2011/berichte/teilberichte/bund/bund_2011_10/Bund_2011_10_6.pdf (21.11.2011)

Grundsätzlich gibt es die Möglichkeit verschiedene Kurse zu besuchen, die ergänzend und qualifizierend für die weitere berufliche Entwicklung sind. Es besteht dabei die Möglichkeit sich entweder selbst mit einem Wunsch an die BeraterInnen des Arbeitsmarktservice zu wenden oder man bekommt einen Kurs als Maßnahme vorgeschlagen. In den meisten Fällen können Personen solche Kurse nicht ablehnen, da sie sonst ihr Arbeitslosengeld verlieren und dementsprechend wenig Mitspracherecht haben. Nach Einschätzung der BeraterInnen wird festgelegt, ob ein Deutschkurs nötig ist.

Durch diese Vorgehensweise passiert es nicht selten, dass Personen, trotz sehr guter Deutschkenntnisse, dazu gedrängt werden einen Deutschkurs sogar mehrmals zu besuchen. Die Sinnhaftigkeit dieser Situation ist in Frage zu stellen und lässt Zweifel aufkommen, wie durchdacht das Angebot der Deutschkurse ist.

Das Arbeitsmarktservice bietet verschiedenen Zuwanderergruppen, die Möglichkeit einen Deutschkurs zu besuchen. Das Spektrum an Menschen, die diese arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen in Anspruch nehmen können bzw. müssen, ist sehr breit und individuell. In Kursen, die vom Arbeitsmarktservice finanziert werden, sind daher sowohl Leute zu finden, die arbeitslos sind als auch Menschen, die sich auf die Integrationsprüfung vorbereiten. Die Inhomogenität der Teilnehmergruppe wird auch noch zusätzlich durch das Auswahlverfahren des Arbeitsmarktservice verstärkt, denn wer diese Kurse besuchen darf oder muss, entscheidet meistens die zuständige Beratungsperson des AMS. Dabei ist unklar, welche Kompetenzen BeraterInnen des AMS befähigen, die Sprachkenntnisse von ZuwanderInnen zu beurteilen und nach welchen Kriterien vorgegangen wird. Ausgenommen davon sind Fälle, wo keine Kommunikation zustande kommen kann, da die Sprachkenntnisse so gering sind, dass als erste Maßnahme ein Deutschkurs empfohlen wird.

Den Kursen selbst wird eine entscheidende Rolle zuteil. Sie sollen einerseits eine integrative Funktion erfüllen und andererseits auf die berufliche Qualifikation ausgerichtet werden. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwieweit dies mit den jetzigen Mitteln bewerkstelligt werden kann. Es fehlt an einem nachhaltigen Konzept, gruppenspezifische Kurse anzubieten, die den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen entgegenkommen. Bildungsträgern wird zwar vorgeschrieben, dass sie einen gruppenspezifisch und lernerInnenorientierten Unterricht bereitstellen müssen, da es aber an Evaluationen fehlt, kann nur schwer nachvollzogen werden, ob dies auch tatsächlich der Fall ist und wie die Umsetzung aussieht.

Für manche KursteilnehmerInnen eröffnet ein Deutschkurs die Möglichkeit, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern und da keine Prüfung abgelegt werden muss, ist der Besuch

eines Kurses mit keinem Druck verbunden. Für viele Personen aber, die eigentlich keinen (weiteren) Deutschkurs besuchen wollen, fungieren solche Kurse oft als Überbrückung bis zur nächsten Arbeitsstelle oder stellen gar den letzten Schritt vor der Pension dar. Bei anderen TeilnehmerInnen ist der Kurs essentiell für zukünftige Fragen, da sie sich hier Wissen aneignen müssen, um einen Sprachtest zu bestehen, der ihre weitere Zukunft existentiell beeinflusst. Die Schwierigkeit liegt darin, all diesen unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnissen gerecht zu werden, ohne dabei den zeitlichen Rahmen zu überziehen oder TeilnehmerInnen zu unter- bzw. überfordern. Deshalb bedarf es eines vielfältigen Angebots und einer ständigen Evaluation solcher Kurse und Kursanbieter.

Als Anbieter von Deutschkursen qualifizieren sich private Kursträger, indem sie zunächst einen Antrag auf Zertifizierung beim Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) stellen. Dabei reicht es aus eine Lehrkraft vorzuweisen, die vom ÖIF zertifiziert wurde, um als Kursinstitut Deutsch-Integrationskurse abhalten zu dürfen. Dabei sollte jedoch sichergestellt werden, dass jede Lehrkraft die nötigen Voraussetzungen mit sich bringt, um in diesem Kontext einen sinnvollen Unterricht gestalten zu können. Dabei muss einerseits sichergestellt werden, dass arbeitsmarktpolitische Maßnahmen nicht mit aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen vermischt werden. Andererseits muss nachvollziehbar sein, welche Ziele in den Kursmaßnahmen erreicht werden sollen. Die „Integrationsoffensive“⁵⁴ des AMS ist meiner Ansicht nach zu unausgereift um ihre zwei Ziele, die „Vermittlung eines Arbeitsplatzes“ sowie die Förderung des „gesellschaftlichen Zusammenlebens“, zu verwirklichen. Um diese zwei Aspekte umsetzen zu können, bedarf es einer professionellen, durchgängigen Planung und Herangehensweise sowie konkreter Zielvorgaben und vielfältiger Kursangebote.

Plutzar beschreibt die Problematik der fehlenden Kursangebote sehr deutlich. Sie sieht in der Förderpolitik, die sich nur noch auf bestimmte Zielgruppen konzentriert, folgendes Problem: „Alle Lernenden, die nicht in dieses enge Angebot passen, werden an Arbeiterkammer und Wiener ArbeitnehmerInnenförderungsfonds verwiesen sowie auf „zahlreiche Sprachschulen“, die Deutschkurse für Migrantinnen und Migranten, [...], anbieten.“ (Plutzar, 2008: 114). Jene, die nicht ins Konzept passen, gehen in der Diskussion um Sprachkenntnisse unter, und haben es schwer geförderte Kurse zu finden.

⁵⁴vgl. http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/7/9/CH0690/CMS1249975678352/dokumentation_aktive_amp_1994-2010_september_2010.pdf (22.11.2011)

6.2. Curriculum

Krumm bezeichnet die Ausrichtung und Konzeption der Curriculumentwicklung mit Anlehnung an Barkowski, als einen Rückschritt in der Didaktik. Es gebe zwar Unterscheidungen zwischen langsamen und schnellen Lernern und eine dementsprechende Progression, jedoch stehe immer noch ein relativ vereinheitlichtes Angebot zur Verfügung (vgl. Krumm, 2007: 170). Die Curriculumentwicklung, so Krumm weiter, entspreche einer „Legitimierung, dessen was bereits vorher feststand“ (ebd.).

Tatsächlich ist es nicht einfach, konkrete Zieldefinitionen bezüglich der AMS-Kurse zu finden. Orientierungshilfe ist immer wieder der oftmals herangezogene Europäische Referenzrahmen. Die Unterrichtsinhalte werden dennoch entweder durch das Weiterbildungsinstitut oder die Lehrkraft vorgegeben und gestaltet. Dies hat zum einen den Vorteil, dass man sich nicht an starre Vorgaben halten muss und den Inhalt an die Kursgruppen anpassen kann. Andererseits kann diese Freiheit aber auch zu Überforderung führen, und die Evaluation eines Kurses erschweren.

Edmondson/House zufolge (2006: 67) kann die Vorgabe eines Curriculums weit reichende Folgen haben. So kann ein zu straff organisiertes Curriculum die Entscheidungsfreiheit der Lehrkräfte einschränken. Andererseits kann eine zu offene Form verunsichern und den Lernprozess undurchsichtig machen. Die TeilnehmerInnen wissen dementsprechend auch nicht im Voraus, welche Inhalte und Methoden sie im Unterricht erwarten. Ein zielgruppenspezifisches Curriculum für Bildungsträger wäre meiner Ansicht nach ein hilfreicher Orientierungsmaßstab, welcher der Vielfalt der TeilnehmerInnen Platz einräumt und von einer starren Ausrichtung am Europäischen Referenzrahmen abrückt.⁵⁵ Dieser ist nämlich für die Zielgruppe der MigrantInnen nicht geeignet, da sie Sprache nicht in einem schulischen Rahmen erlernen und andere Voraussetzungen mit sich bringen. Des Weiteren wird außer Acht gelassen, dass Sprachkenntnisse nicht generalisierbar sind und auf individuelle Aspekte sowie die Lernbiographie Rücksicht genommen werden muss.

Krumm schlägt vor, modulare Unterrichtssequenzen einzuführen, die er als „Kommunikationsgemeinschaften“ (Krumm, 2007: 177) bezeichnet. Diese Module sind an die Lebensrealität der MigrantInnen gekoppelt und dementsprechend nicht für alle gleichermaßen relevant. Aus diesem modularen Angebot wären somit nicht alle Teile für die

⁵⁵ vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468> (25.11.2011)

Zielgruppen obligatorisch. Je nach Bedarf und Interesse, könnten jene Module belegt werden, die für den eigenen Lebensinhalt von Bedeutung sind und im Alltag Anwendung finden können. Ein weiterer Vorteil dieses modularen Systems ist nicht nur die Selbstbestimmung beim Lernen, sondern auch das Abrücken von festgelegten und oktroyierten Zielen und die Anerkennung der Unterschiedlichkeit.

Da solche Angebote kaum zur Verfügung stehen, werden die schon vorhandenen Sprachkompetenzen nicht ausreichend berücksichtigt. Im Fall der AMS-Maßnahmen wird die spezifische Situation der TeilnehmerInnen häufig nicht berücksichtigt. Dies führt dazu, dass Personen mit guten mündlichen Sprachkenntnissen, aufgrund ihrer mangelnden schriftlichen Kompetenz, in A1-Kursen oder Alphabetisierungskursen sind. Dies führt zu Unterforderung und Vernachlässigung der Förderung anderer Kompetenzen.

Die Vorgabe eines Rahmencurriculums, das „Eckpunkte für den Deutschunterricht mit Migrantinnen und Migranten setzt“ (Kaufmann, 2009: 86f.) ist unerlässlich. Dazu gehört, dass der Deutschunterricht „Hilfestellung [...] für die sprachliche Bewältigung des Alltags [bieten]“ und teilnehmerorientiert sein soll. Des Weiteren weist sie auch mit Bezug auf die Integrationskurse in Österreich darauf hin, dass es nicht nachvollziehbar ist, „wie auf der Niveaustufe A2 die Themen aus dem Bereich von Staat und Verwaltung sprachlich angemessen bearbeitet werden können.“ (Kaufmann, 2010: 1101).

Für ein Curriculum, welches tatsächlich den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden will, bedarf es einer Differenzierungsmöglichkeit und einer Orientierung an den lernenden Personen.⁵⁶ Die Würdigung dieser Unterschiedlichkeit sollte sich somit ausdrücklich auch in Curricula für Maßnahmen des Arbeitsmarktservice wieder finden. Das bedeutet ein Abrücken von der Illusion einer linearen Progression im Zweitsprachenunterricht und eine Hinwendung zur „lebensweltliche[n] Mehrsprachigkeit [...], die sich im Unterrichtsmaterial und in einer den Curricula zu Grunde liegenden Mehrsprachigkeitsdidaktik widerspiegeln muss.“ (Krumm, 2007: 176).

Da das Arbeitsmarktservice „eine entscheidende Rolle bei der Qualitätssicherung von Maßnahmen, die für seine KlientInnen bestimmt sind“⁵⁷ einnimmt, muss es auch sicherstellen, dass Bildungsträger zum einen qualifiziertes Personal einstellen und zum anderen möglichst gruppenadäquate Rahmenbedingungen sicherstellen.

⁵⁶ Anm. d. Verfasserin: Beispiele dafür finden sich im Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung

⁵⁷ Kreiml, Thomas: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_09_kreiml.pdf (26.11.2011)

6.3. Lehrkräfte

Mittlerweile gibt es Vorgaben von Seiten des AMS bezüglich der Qualifikationsanforderungen an Deutschlehrkräfte. Diese variieren jedoch je nach Ausschreibung des AMS und sind nicht einheitlich gestaltet.

Die DaF/DaZ - Ausbildungen an der Universität Wien und Graz sowie das DaF/DaZ - Fernstudium sind Qualifikationen, die zur Unterrichtstätigkeit berechtigen. Doch für viele Institute war eine dementsprechende Ausbildung oder ein einschlägiges Studium keine Grundvoraussetzung, um als Kursleiter tätig zu sein. Es war jedoch wichtig, eine Lehrkraft mit entsprechender Qualifikation, also einer ÖIF-Zertifizierung im Team zu haben, um Prüfungen abnehmen zu können sowie Integrationskurse anbieten zu dürfen.

Die mittlerweile vom AMS vorgeschriebene TrainerInnenqualifikation, die obligatorisch ist, besteht aus zwei Teilen. Zum einen ist dies die formale Qualifikation, welche 60 Prozent einnimmt und zum anderen die Unterrichtserfahrung, der mit 40 Prozent ein etwas geringerer Stellenwert beigemessen wird. Diese Richtlinien für die Einstellung von TrainerInnen sind erst seit 01.08.2011 gültig.⁵⁸

Zu den formalen Qualifikationskriterien zählen weiters eine abgeschlossene Sprachausbildung (Diplomstudium), ein Lehramtsstudium in Kombination mit einer nicht staatlich zertifizierten SprachtrainerInnenzusatzausbildung, im Ausmaß von mindestens 100 Stunden, oder eine ÖSD-PrüferInnenschulung. Zu den weiteren Qualifikationen zählt ebenso eine abgeschlossene (berufs)pädagogische Akademie. Eine andere Qualifikationsmöglichkeit nennt sich „Senior Expert Deutsch“ und umfasst eine der oben angeführten Ausbildungen sowie mindestens 5 Jahre Berufserfahrung als Deutschlehrkraft.⁵⁹ Die Voraussetzungen werden dabei jeweils unterschiedlich gewichtet.

In Anbetracht des hochgesteckten Anspruchs an den Deutschunterricht, berufliche Weiterentwicklung sowie Integration zu fördern, vermisst man detaillierte Informationen zu den Anforderungen an eine Lehrkraft und den fachlichen, methodischen sowie menschlichen Kompetenzen, die in diesem Bereich von großer Bedeutung sind.

Es ist im Rahmen von Deutschkursen besonders wichtig, die Sprachen der Teilnehmer nicht außer Acht zu lassen. Um den Lernenden einen möglichst Erfolg versprechenden Rahmen zum Lernen zu bieten, sollten „alle am Spracherwerbsprozess beteiligten Sprachen (Erstsprache, Zweitsprache/-n, Fremdsprachen) berücksichtigt“ (De Cillia, 2007: 251) werden, da diese den Erwerb anderer Sprachen beeinflussen. Um dies im Unterricht

⁵⁸ vgl. http://www.ams.at/_docs/001_bm1_RILI.pdf (24.12.2011)

⁵⁹ vgl. http://www.ams.at/_docs/900_deutsch.pdf (23.12.2011)

bewerkstelligen zu können, muss der Zeitrahmen passen und die Gruppe sollte ein nicht allzu unterschiedliches Niveau aufweisen. Die Lehrkraft muss ebenso Interesse an der Zielgruppe aufbringen, um über einen längeren Zeitraum produktiv mit den LernerInnen arbeiten zu können.

Deshalb ist das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterrichtsgeschehen besonders relevant. So meint Barkowski, dass Lernende das Recht „auf ein partnerschaftliches Lerner-Lehrer-Verhältnis [haben], in dem der Lehrer nur in fachlichen Fragen eine hervorgehobene Rolle spielt“ (Barkowski, 1995: 362). Diese Faktoren werden bei der Zusammensetzung von Deutschkursen nicht ausreichend berücksichtigt und in letzter Instanz müssen diese Faktoren im Kursraum verhandelt werden, falls der Rahmen dies erlaubt.

Da die Zielgruppen unterschiedliche Lebenskonzepte haben, ist es nötig, dementsprechende inhaltliche als auch zeitliche Differenzierungen im Kurs zuzulassen und diese Differenzen zu respektieren. Um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden, sollte es beispielsweise ein größeres Angebot an Abendkursen geben sowie Kurse für Berufstätige, deren Kosten, zumindest zum Teil, übernommen werden. Wäre Integration in den Arbeitsmarkt sowie in der Gesellschaft tatsächlich erstrebenswert, dann würde man Kurse anbieten, die ein Anschlusslernen für die TeilnehmerInnen ermöglichen, und solche Kurse auch während der Berufstätigkeit fördern.

6.4. Lernerangemessenheit/ Zielgruppe

TeilnehmerInnen, die Deutschkurse im Zuge einer AMS-Maßnahme besuchen, formen Gruppen, die sich sehr unterschiedlich zusammensetzen. Für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung stellt diese Heterogenität oftmals die alltägliche Berufsrealität dar, da die TeilnehmerInnen und deren Vorkenntnisse in großem Ausmaß variieren:

- unterschiedliche Altersgruppen (von Jugendlichen bis zu kurz vor der Pensionierung stehenden Personen)
- unterschiedliches Geschlecht
- unterschiedliche Muttersprachen
- unterschiedliche Sprachkenntnisse
- unterschiedliche Schulbildung
- unterschiedliche Lernbiographien
- unterschiedliche Berufserfahrungen
- unterschiedliche Aufenthaltsdauer in Österreich
- unterschiedliche familiäre und soziale Konstellationen

- unterschiedliche Aufenthaltsrechtliche Stellung in Österreich
- unterschiedliche Zukunftsperspektiven
- unterschiedliches Vorwissen

Die genannten Punkte stehen in einem komplexen Wechselspiel zueinander. Personen die einen Deutschkurs besuchen haben aufgrund ihrer verschiedenen Hintergründe individuelle Bedürfnisse. Trotz Binnendifferenzierung ist es schwer sich in diesen äußerst heterogenen Gruppen auf die Bedürfnisse einzelner LernerInnen zu fokussieren. Das bedeutet zum Teil auch, dass eine gezielte Förderung der TeilnehmerInnen nicht ausreichend und nachhaltig gesichert werden kann, wenn die Rahmenbedingungen dies nicht ermöglichen. Der Inhalt des Unterrichts muss deshalb ständig an die vielfältigen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen angepasst werden und entwickelt sich dann zum Problem, wenn Personen dem Unterricht nicht mehr folgen können, weil dieser einerseits zu kompliziert ist, oder andererseits manche TeilnehmerInnen unterfordert. Zudem finde ich, dass beide Gruppen, sowohl jene, die unterfordert werden als auch solche, die überfordert werden, das Recht auf einen Kurs haben, von dem sie tatsächlich profitieren können.

Bevor man also eine Personen zu einem Deutschkurs verpflichtet, sollte man sich daher folgende Fragen stellen:

- Gibt es einen Wunsch nach einem Deutschkurs?
- Ist ein Deutschkurs sinnvoll, um beruflich bzw. privat davon profitieren zu können?
- Was erwartet sich der/die TeilnehmerIn vom Kurs?
- Welche Vorkenntnisse bringen die TeilnehmerInnen mit, und gibt es Kursangebote, die einen Anschluss an dieses Wissen ermöglichen?
- Welche Kursinhalte und Kursziele können Trägerinstitutionen anbieten und umsetzen?
- Werden individuelle Bedingungen in ausreichendem Maße berücksichtigt?

Das Problem der unterschiedlichen Gruppenzusammensetzung liegt somit nicht unbedingt in der Heterogenität, sondern darin, dass bei vielen Kursangeboten, die oben genannten Faktoren nicht schon bei der Kurskonzeption berücksichtigt werden. Damit ist kein vorgefertigter Ablauf an Unterrichtssequenzen gemeint, sondern die Förderung bestimmter sprachlicher Kompetenzen, die für die TeilnehmerInnen von Nutzen und nachhaltig orientiert sind.

Das bedeutet in der Praxis auch, dass für die TeilnehmerInnen klar und transparent sein sollte, warum sie den Deutschkurs besuchen und was sie sich erwarten können.

Eine weitere wichtige Bedeutung hat die Anerkennung und Mitberücksichtigung des vorhandenen Wissens. Dies schließt zum einen das Faktenwissen und zum anderen das Orientierungswissen (Reflexion von Werten) sowie Erfahrungswissen (biografische Erfahrung) mit ein (vgl. Siebert, 2006). Werden diese Aspekte nicht mitberücksichtigt, besteht „die Gefahr der Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung, d.h. ihrer Vereinnahmung für außerpädagogische Zwecke“ (Siebert, 2006: 18). Deshalb müssen Maßnahmen zur Verfügung gestellt werden, die den LernerInnen zu Gute kommen, ihr vorhandenes Wissen respektieren und dieses in den Mittelpunkt rücken. Ist dies nicht der Fall, so stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, Menschen aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit in Deutschkurse zu schicken.

Authentizität des Lerninhaltes und eine Einbettung des Erlernten in den eigenen Lebenskontext der LernerInnen fördert nicht nur die Motivation, sondern stellen meiner Ansicht nach auch einen Beitrag dar, sich selbst als Teil der Gesellschaft wahrzunehmen, sei dies als Arbeitskraft, Elternteil, NachbarIn, LernerIn, etc. Hierfür braucht es einen geeigneten Rahmen (von niederschweligen Kursen bis hin zum muttersprachlichen Niveau) sowie Zeit, finanzielle Mittel und den Willen dies umzusetzen.

6.5. Ziel

In der Mitteilung der Kommission über Einwanderung, Integration und Beschäftigung wird empfohlen, Integrationsmaßnahmen so früh wie möglich anzubieten und diese auch auf die zweite und dritte Generation auszuweiten (vgl. KOM, 2003: 18). Die Kommission verfolgt dabei einen ganzheitlichen Ansatz und beschränkt sich nicht nur auf die Sprache, sondern bezieht sich auch auf den Arbeitsmarkt, die Wohnsituation, den Gesundheitsbereich sowie die Anerkennung bereits erworbener Qualifikationen und Abschlüsse.

Ziel der Bildungsmaßnahmen ist laut AMS „die persönliche und soziale Stabilisierung als Voraussetzung für die Aufnahme einer Beschäftigung, einer Lehrstelle oder Teilnahme an einer Aus- und Weiterbildungsmaßnahme“.⁶⁰ Um diesem Ziel näherzukommen, braucht es in der Erwachsenenbildung ein umfangreicheres Angebot an differenzierenden Sprachkursen. Deutschkurse per se sind nicht ausreichend und sollten, um ein möglichst positives Resultat zu erzielen, wie schon erwähnt, im Leben der Teilnehmenden kontextualisierbar sein. Da sich Sprachenlernen im Erwachsenenalter grundlegend vom Lernen in der Schule unterscheidet, müssen die Rahmenbedingungen auch dementsprechend gestaltet werden.

⁶⁰ http://www.ams.at/_docs/001_bm1_RILI.pdf (23.12.2011)

Brünner beschreibt dies mit den Handlungsmöglichkeiten auf der mikrodidaktischen, makrodidaktischen als auch mesodidaktischen Ebene. Diese umfassen also nicht nur die Weiterbildungsebene, sondern ebenso die gesamtgesellschaftliche als auch die betrieblichen Strategien, die immer mitgedacht werden müssen (vgl. Brünner, 2011: 9-2f.).⁶¹ Deshalb bedarf es einer Vielfalt an spezifischen Kursen, die den Bedürfnissen der Lernenden entgegenkommt. Für viele ist ein berufsspezifischer Kurs geeigneter, da sie die Umgangssprache schon beherrschen, die Fachsprache aber noch zu verbessern ist, um einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen. Solche Angebote sollten in noch größerem wachsendem Ausmaß umgesetzt und gefördert werden, da sie an die Lebensrealität der Lernenden anschließen. Wenn auf diese Weise vermitteltes Wissen an das eigene Lebensumfeld anknüpft und einen Konnex herstellt, kann man ein Bildungsangebot als gelungen betrachten.

Als weitere Faktoren, die das Bildungsangebot attraktiv machen, nennt Siebert die Viabilität, den situativen Kontext, die Relevanz sowie die Neugierde und den Spaß innerhalb des Unterrichts (vgl. Siebert, 2005: 91f.). Diese Faktoren müssen fortwährend adaptiert werden und sind sowohl gruppenspezifisch als auch individuell unterschiedlich auszuhandeln.

Lernanregende Unterrichtsinhalte verbunden mit einer Anwendungsmöglichkeit werden mit großer Wahrscheinlichkeit besser bei der Zielgruppe ankommen, als erzwungene Kursmaßnahmen, die als Belastung oder gar Schikane empfunden werden.

Deshalb ist es von grundlegender Bedeutung, den TeilnehmerInnen passende Kurse anzubieten, da es sich bei KursteilnehmerInnen, die AMS-Maßnahmen besuchen, um keine homogene Gruppe handelt. Die TeilnehmerInnen unterscheiden sich nicht nur in ihren LernerInnen-Biographien voneinander, sondern auch in ihren Qualifikationen und Erfahrungen. Manchen TeilnehmerInnen streben den schnellstmöglichen Berufseinstieg an oder wollen eine Lehre beginnen, andere stehen kurz vor der Pension. Bei wieder anderen handelt es sich um Hausfrauen, die plötzlich eine Kursmaßnahme besuchen müssen und somit andere Ansprüche haben.

Eine seriöse arbeitsmarktpolitische Maßnahme, die den Berufseinstieg oder die Weiterbildung fördern will, muss auch die Voraussetzungen der einzelnen Personen berücksichtigen und hat dafür Sorge zu tragen, dass die von ihnen engagierten Bildungsträger qualitativ hochwertige Kurse anbieten und sich inhaltlich an den TeilnehmerInnen orientieren. Arbeitsmarktpolitische Integration darf sich demgemäß nicht nur auf Sprachkurse beschränken, sondern sollte Sprache in einen konkreten beruflichen Anwendungsbereich implementieren.

⁶¹ <http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf> (06.05.2011)

Statt vereinheitlichter Maßnahmen, würden berufliche Qualifizierungsmaßnahmen oder berufsspezifische Deutschkurse durchaus sinnvoll sein. Dabei muss sowohl das Angebot an niederschweligen Kursen als auch an weiter führenden Kurse ausgebaut werden.

7. Sprachkurse im Ländervergleich

In vielen Ländern Europas zeigt sich eine Verknüpfung der Akzeptanz neuen ZuwanderInnen gegenüber mit der Bedingung, Sprachkenntnisse des Ziellandes zu erlernen sowie kulturelle Gepflogenheiten zu akzeptieren. Dabei wird nicht nur in Österreich propagiert, dass eine gemeinsame Sprache die Lösung für alles sei.

Ein bedeutsamer Stellenwert wird dem Erlernen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft beigemessen. Im Folgenden soll eine kurze Übersicht gegeben werden, wie andere Länder mit der Sprachendebatte umgehen. Dabei wurden Länder ausgewählt, die einerseits eine ähnliche Richtung wie Österreich einschlagen, andererseits aber auch Länder, die eine andere Herangehensweise gewählt haben, um auf Zuwanderung zu reagieren.

7.1. Vergleich mit Frankreich

Bei der Zuwanderung in Frankreich wird davon ausgegangen, dass die ‚universellen‘ Prämissen des Landes bei Zuzug geteilt und akzeptiert werden. Diese Einstellung führte in der Folge zu einer eher passiven Haltung in Fragen der Integrationsarbeit. Dass sich eine Gesellschaft mit unterschiedlichen Erfahrungshorizonten und Lebensbiographien von selbst zusammenfindet, entspringt mehr einem Wunschdenken als der Realität.

In Frankreich kann man auf eine lange Tradition der Einwanderung zurückblicken. An Frankreichs Beispiel zeigt sich auch, dass Integration ein vielschichtiger Prozess ist, der zahlreiche Teilschritte benötigt, um zu funktionieren. Eine bei Geburt verliehene Staatsbürgerschaft beispielsweise, die einen erstrebenswerten Akt darstellt und eine rechtliche Gleichstellung mit sich bringt, ist für sich genommen noch nicht unbedingt integrationsfördernd. Denn strukturelle Diskriminierungen können, wenn sie tief verankert sind, auch nicht durch die Verleihung der Staatsbürgerschaft aus der Welt geschaffen werden. An diesem Beispiel erkennt man deutlich, dass der assimilationistische Züge aufweisende Integrationsbegriff, Ursachen und Probleme ausgeblendet hat. Wahrscheinlich vollzog sich diese Entwicklung auch unter dem Trugschluss, dass besonders den Menschen aus den ehemaligen Kolonien, die französischen Werte bekannt seien und jene diese eher teilen

würden. Infolgedessen wurde eine rasche und problemfreie Assimilation erwartet, ohne die tieferen Missstände zu beseitigen. Die ZuwanderInnen aus den Kolonien sprechen häufig schon Französisch und sind dennoch am Rande der Gesellschaft.⁶² Sprache ist also in diesem Fall kein ‚Allheilmittel‘ und beseitigt nicht andere bedeutsame Schwierigkeiten.

Nach den Ausschreitungen in den Vororten von Paris kam es in der öffentlich politischen Debatte zu gegenseitigen Schuldzuweisungen, die oftmals die Differenz hervorhoben und somit die Ursachen simplifizierten. Als Reaktion auf diese Unruhen kam es 2007 zur Einrichtung eines Integrationsministeriums in Frankreich.⁶³

Seit dem 1. Januar 2007 ist, ähnlich wie auch in Österreich, ein Integrationsvertrag zwischen der zuwandernden Person und dem französischen Staat verpflichtend. Dieser Vertrag, C.A.I. (Contrat d'accueil et d'intégration), sieht vor, dass ZuwanderInnen vor der Einreise nach Frankreich, Kenntnisse der französischen Sprache vorweisen können und mit den Werten der Republik vertraut sind.⁶⁴

Die Kurskosten werden unter der Bedingung, dass der Kurs innerhalb eines Jahres beendet wird, zur Gänze vom Staat übernommen. Zielgruppe der Sprach- und Wertekurse sind neu Zugewanderte, Familienmitglieder bei Familienzusammenführungen, Flüchtlinge sowie schon länger ansässige Immigranten. Für letztere sind diese Programme jedoch freiwillig.⁶⁵

Das zu erreichende Sprachniveau ist anders als in Österreich etwas differenzierter und berücksichtigt die unterschiedlichen Voraussetzungen der ZuwanderInnen. So ist das im Vertrag angestrebte Ziel mit A1.1 im mündlichen Bereich angegeben und sieht zwischen 200 und 500 Unterrichtsstunden vor. Als Grundlage wird das „Diplôme Initial de Langue Française“ (DILF) herangezogen, das speziell für Menschen mit weniger oder gar keiner Schulbildung konzipiert ist.

Die Unterteilung der Lernenden orientiert sich an folgenden Kriterien (vgl. Maas/Mehlem, 2003: 82):

- Analpahabetismus vs. Illetrismus (funktionaler Analphabetismus)
- Dauer des Schulbesuchs im Herkunftsland
- Vorkenntnisse in Französisch

Besonders positiv erscheint die Differenzierung zwischen der schriftlichen und mündlichen Kompetenz, da sie eine grundlegende Realität vieler ZuwanderInnen widerspiegelt und mit

⁶² Merx, Andreas (2005): www.migration-boell.de/web/integration/47_365.asp (06.05.2011)

⁶³ vgl. http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_NBlanc-Noel_Cultural_diversity_Multilingualism_and_Ethnic_minorities_in_Sweden.pdf (06.05.2011)

⁶⁴ vgl. http://www.ofii.fr/s_integrer_en_france_47/index.html?sub_menu=6 (07.05.2011)

⁶⁵ vgl. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migrants_Sevres2005_linguistic_integration_EN.pdf (07.05.2011)

dieser Unterscheidung, Rücksicht auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten nimmt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, welcher in Frankreich berücksichtigt wird, ist der Erwerb von Sprachkenntnissen im Rahmen beruflicher Weiterbildung, der im Arbeitsgesetzbuch als Teil des lebenslangen Lernens⁶⁶ verankert ist.

7.2. Vergleich mit den Niederlanden

In den Niederlanden müssen ZuwanderInnen schon seit 1998 einen Kurs im Ausmaß von 600 Stunden absolvieren. Dieser soll Sprachkenntnisse und Gesellschaftskenntnisse vermitteln. Die Niederlande waren somit das erste europäische Land, das obligatorische Kurse für ZuwanderInnen vorsah.⁶⁷ Wurden die Kurse nicht besucht, so hatten ZuwanderInnen mit Sanktionen zu rechnen. So konnte es zum Beispiel zur Streichung der Sozialversicherung oder zur finanziellen Ahndung kommen.

Die Integrationsangelegenheiten unterliegen auch in den Niederlanden dem Justizministerium und zeichnen sich durch eine rechtliche Verschärfung der Neuzuwanderung aus. Seit 2007 ist der Besuch eines Integrationskurses zwar nicht mehr verpflichtend, aber das positive Bestehen des Tests für ZuwanderInnen ist für die Verlängerung einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis immer noch unerlässlich. Diese Regelungen betreffen größtenteils EinwanderInnen, die Sozialleistungen erhalten und religiöse Anführer. Das gesamte Integrationsprogramm dauert maximal 3 Jahre und beinhaltet, wie schon erwähnt, einen Sprach- und Gesellschaftskurs in einem Ausmaß von 600 Stunden. Nach diesen drei Jahren ist eine Prüfung obligatorisch und es werden sowohl mündliche als auch schriftliche Kenntnisse auf dem A2-Niveau gefordert.⁶⁸

Bei Familienzusammenführungen sind mündliche Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1 schon vor der Einreise nachzuweisen, da man, ebenso wie in Österreich, davon ausgeht, dass dies zu einer rascheren Integration im Zielland führen könne.⁶⁹

⁶⁶http://www.dglf.culture.gouv.fr/recherche/seminaires/seminaire%20migrants/Seminaire_migrants_version_allemande.pdf (07.05.2011)

⁶⁷ vgl. http://focus-migration.hwwi.de/typo3_upload/groups/3/focus_Migration_Publikationen/Laenderprofile/LP11_Niederlande.pdf (07.05.2011)

⁶⁸ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migrants_Sevres2005_linguistic_integration_EN.pdf (08.05.2011)

⁶⁹ <http://english.justitie.nl/currenttopics/pressreleases/archives2007/-percent-of-examinees-Pass-the-civic-integration-exam-abroad-in-one-go.aspx> (08.05.2011)

7.3. Vergleich mit Schweden

Auch in Schweden wurden einwanderungsspezifische Fragen anfangs vom Innen- und Justizministerium behandelt. Bereits im Jahr 1969 wurde ein Einwanderungsamt gegründet (und schon 1965 wurde Erwachsenen die Möglichkeit angeboten kostenlose Schwedischkurse zu besuchen), welches aus unterschiedlichen Einwandererorganisationen besteht, regelmäßig zusammenkommt und schließlich die Regierung berät.

Auch wenn kritisiert werden kann, dass dieser Beschluss in seinem Inhalt doch sehr vage gehalten ist (vgl. Harzig, 2004: 181), so sind die Prinzipien der „jämliket, valfrihet och samverkan“ (Gleichheit, Wahlfreiheit und Partnerschaftlichkeit) insofern zu begrüßen, da sie starre Vorgaben und Forderungen, die erfüllt werden müssen, nicht an Einwanderer weitergeben, um als gleichberechtigt betrachtet zu werden. Infolgedessen wird ein breiterer Handlungsspielraum ermöglicht und gewährt.

Mitte der 60er Jahre waren auch in Schweden die Betroffenen kaum in die Lösungsprozesse eingebunden und ebenso wenig wurde den Vertretern der EinwanderInnen Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Harzig, 2004: 176). Wie in anderen Ländern wurde auch in Schweden der Sprache eine zentrale Funktion zugeschrieben und dies führte dazu, dass es zahlreiche Maßnahmen gab, die den Spracherwerb in den Mittelpunkt rückten. Doch bald erkannte man, dass nur ein ganzheitlicher Ansatz zur Lösung führen würde und 1967 kam es zur Schaffung eines kommunalen Einwanderungsamtes, auf das zwei Jahre später eine staatliche Einwanderungsbehörde folgte. Um möglichst effizient zu arbeiten, richtete man eine Kommission ein, „die sich mit dem Problem befassen und langfristige Strategien zur Gestaltung der Beziehung zwischen EinwanderInnen, dem schwedischen Volk und seinen Institutionen entwickeln sollte.“ (Harzig, 2004: 180f.).

Vorrangig ging es darum, den Lebensstandard der EinwanderInnen an jenen der Schweden anzugleichen und mögliche Diskriminierungen zu eliminieren. Darüber hinaus gestand man den EinwanderInnen schon sehr früh die Pflege und den Erhalt der eigenen Kultur und Sprache zu.

Mit der Zusage an die Identitätsbewahrung bekamen die zugewanderten Personen zugleich die Möglichkeit, politisch im Land mitzuwirken. Schon 1976 konnte man dort nach einem legalen Aufenthalt von drei Jahren an den kommunalen Wahlen teilnehmen.

Eine tragende Rolle in diesem Entwicklungsprozess kam der Vernetzung zwischen Politik und Wissenschaft zu. Die Politik beauftragte die Wissenschaft, Wissen zum Thema zu beschaffen und hielt sich an die Empfehlungen der Experten, um die Ergebnisse der Forschung bestmöglich nutzen zu können.

Sprache als zentraler Bestandteil einer Eingliederung ins schwedische Leben, steht somit nicht isoliert als Forderung da, sondern wird sowohl an eine soziale als auch berufliche Eingliederung gekoppelt, welche die Aufnahmegesellschaft ebenso in ihre Pflicht nimmt.

8. Ergebnisse österreichischer Sprachenpolitik

8.1. Sprachpolitische Aussichten und Handlungsbedarf

Aus dem Vergleich der drei Länder mit Österreich resultieren Gemeinsamkeiten sowie Differenzen. So zeigt sich, dass Kenntnisse der Landessprache, wie am Beispiel Frankreichs sichtbar, nicht alleine zur Integration beitragen können, sondern dass dieser Prozess in allen Bereichen des Lebens stattfinden muss. Diese Vorgehensweise ist in Schweden besonders hervorzuheben. Hier wurden die Betroffenen schon sehr früh in den Diskurs miteinbezogen. Für Österreich wäre es ebenfalls erstrebenswert, einen mehrdimensionalen Integrationsdiskurs umzusetzen und die ZuwanderInnen in diesen einzubinden, um gemeinsame Lösungswege erarbeiten zu können.

Es ist nur natürlich, dass man bei jeder Migration, Angst vor Verlust der Identität hat und sich intensiver an die eigenen Traditionen klammert. Bauböck weist in diesem Zusammenhang auf ein Paradoxon hin, welches auch im österreichischen Kontext gültig ist: Das Verhalten jener Länder, „welche einerseits transnationale Bindungen unter Immigranten als Integrationshindernis definieren und andererseits selbst staatsbürgerliche Bindungen zu extraterritorialen ‚Konationalen‘ fördern.“ (Bauböck, 2006: 134), ist schlichtweg widersprüchlich. An solch einem Beispiel wird offensichtlich, dass Integration einen exklusiven Charakter erfährt, der Menschen nach ihrer Herkunft kategorisiert und von gewissen Gruppen eine Assimilation erwartet wird.

Um eine rasche Eingliederung in die Gesellschaft zu ermöglichen, ist die Einbürgerung ein relevanter Faktor, der einen weiteren bedeutenden Schritt im Integrationsprozess darstellt. Eine schnelle Einbürgerung ermöglicht die Mitbestimmung in der Gesellschaft und trägt dazu bei rechtliche Hürden abzubauen.

Es besteht jedenfalls ein Handlungsbedarf, um ethnische und soziale Segregationen zu verhindern. Um dies zu erreichen, muss jedoch auf die Notwendigkeiten der Bevölkerungsgruppen adäquat eingegangen werden. Schwierige Lebensformen und komplexe soziale Situationen können eine erfolgreiche Einbindung in das soziale Gefüge und somit in die österreichische Gesellschaft verhindern. Deshalb braucht es ein weitgefächertes Angebot

an Kursen, die sowohl zeitlich flexibel als auch kostengünstig sind und weder eine Unterforderung noch eine Überforderung darstellen.

Um aus Deutschkursen den größten Nutzen ziehen zu können, bedarf es einer zielgerichteten Unterrichtsgestaltung, die sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert. In ihrem Beitrag „Lebensformen und soziale Situation von Zuwanderinnen“ betonen Fassmann und Reeger beispielsweise, dass Benachteiligungen Frauen stärker treffen als andere. Dabei sprechen sie von einer „dreifachen Benachteiligung“ (vgl. Fassmann/Reeger, 2007: 200). Diese betrifft die Schlechterstellung als Frau im Berufsleben und die damit einhergehende niedrigere Bezahlung, die strukturelle Schlechterstellung als Migrantin und weitere Belastungen in Zusammenhang mit ihren persönlichen Lebensumständen. Insofern ist es in vielen Fällen, besonders für Frauen aus stärker patriarchal geprägten Ländern, manchmal sinnvoller innerhalb von Frauengruppen Deutsch zu lernen, um einen Zugang zur Kultur des Ziellandes zu erhalten und um sich im Kursraum entfalten zu können.

Ebenso wichtig erscheint es mir, mehr Raum für Dialoge zu schaffen und einen politischen Diskurs zu ermöglichen, der nicht die Dualität von integrationswilligen und integrationsunwilligen Personen in der Öffentlichkeit verstärkt. Es wäre erstrebenswert Begegnungsräume zu schaffen und den ZuwanderInnen, ebenso wie ihren Kindern, nicht aufgrund der Sprachkenntnisse Ignoranz und Unwillen zu unterstellen, sondern sie als einzelne Individuen zu betrachten und ihnen Stimmen zu verleihen.

Serhat Karakayali meint in diesem Zusammenhang zur aktuellen Wahrnehmung der MigrantInnen:

„Es geht, so könnte man vor diesem Hintergrund argumentieren, bei der Behandlung der Migrationsfrage heute nicht darum, »Parallelgesellschaften« zu bekämpfen. Die Migrantinnen und Migranten, um die es in der Integrationsdebatte geht, werden als Problem gesehen, gerade weil sie nicht erkennbar draußen sind. [...] Die Integrationsfrage handelt vielmehr von sozialer Devianz und ihrer Domestikation“ (Karakayali, 2009: 101).

Eine auf Differenz und Abgrenzung fokussierte Politik ermöglicht nur schwer den Zugang zur Mehrheitsgesellschaft. So werden MigrantInnen zu „Leerstellen“, die viel Raum bieten für Projektionen, die nur selten den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechen. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass die politische Richtung solche Wahrnehmungen verstärkt. Im oft genannten Vorwurf nicht ausreichende Sprachkenntnisse zu besitzen, wird

ZuwanderInnen unterstellt, kein Interesse an der Integration in die Mehrheitsgesellschaft zu haben.

Für die politischen Entscheidungsträger wäre es jedoch an der Zeit, nicht außer Acht zu lassen, dass der gesteuerte Zweitsprachenerwerb nur einen Teil des Lernens darstellt und eine populistische Forderung nach Sprachkenntnissen nicht förderlich ist.

Personen mit nichtdeutscher Muttersprache lernen auch viel durch ungesteuerten Erwerb im Berufsleben, Alltag oder mit Hilfe anderer Medien, wie Fernsehen, Radio und Zeitung. Deshalb ist es im gesteuerten Zweitsprachenunterricht sinnvoll an die Lebenswelt der Lernenden anzuschließen und möglichst viel Authentizität in den Unterricht zu integrieren. Dazu werden nicht nur finanzielle Mittel benötigt, sondern primär auch der politische Wille, dies umzusetzen.

8.2. Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik

Anlässlich des Europäischen Sprachenjahres 2001 verabschiedete der Verband für angewandte Linguistik (VERBAL) die Klagenfurter Erklärung, die eine nachhaltige und koordinierte Sprachenpolitik fordert und sich mit den Konsequenzen (sprachen)politischer Initiativen auseinandersetzt.

Unter den 12 Empfehlungen der Klagenfurter Erklärung wird als erster Punkt die „Gewährung grundlegender Sprachenrechte“ (vgl. Klagenfurter Erklärung, 2003: 227f.) verlangt, die sowohl das Recht auf die Pflege und Beibehaltung der Familiensprache als auch Dolmetschdienste in Spitälern, Gerichten und anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen fordert.

Weiters wird die Relevanz eines österreichischen Gesamtsprachenkonzepts sowie einer sprachenpolitischen Koordinationsstelle betont. Diese Maßnahmen sollen dazu beitragen, dass die Öffentlichkeit in Diskussionen miteingebunden wird und somit ein politisches Gleichgewicht bei der Entscheidungsfindung hergestellt wird. Dabei sollen auch wissenschaftliche Expertisen stärker berücksichtigt werden und in sprachenpolitische Debatten als Basis für weitere politische Entscheidungen integriert werden.

Bei folgendem Vorschlag handelt es sich um eine weitere Empfehlung aus der Klagenfurter Erklärung, die unerlässlich für die Qualitätssicherung von Sprachkursen ist:

„Ausbau und Ausweitung der öffentlichen Förderung des Sprachlernangebots in den Institutionen der Erwachsenenbildung, das den Bedürfnissen der verschiedenen LernerInnengruppen (Zweit- und Fremdsprachenlernende) gerecht wird. Dies muss

unter Beachtung von strengen Qualitätskriterien für den Unterricht geschehen. Unabdingbare Voraussetzung dafür ist die soziale und arbeitsrechtliche Absicherung der Lehrenden im Bereich der Erwachsenenbildung.“ (Klagenfurter Erklärung, 2003: 229)

Hervorgehoben werden in der Klagenfurter Erklärung also Grundsätze, die eine nachhaltige Basisbildung aller betroffenen Menschen fordert. Außerdem soll der mehrsprachigen Realität Rechnung getragen werden, indem die Minderheitensprachen gefördert werden und auch Lehrpersonen anderer Schulfächer die Möglichkeit erhalten, sich im Bereich Deutsch als Zweitsprache aus- bzw. weiterzubilden.

8.3. Stobler Thesen

Bei den 1994 entwickelten Stobler Thesen des ÖDAF (Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache) handelt es sich um sprachenpolitische Prinzipien, die Grundsätze zur Sprachenpolitik im In- und Ausland formulieren.

Wichtige Anliegen der Stobler Thesen sind zum einen die Betonung des Deutschen als plurizentrische Sprache und zum anderen die Kooperation mit Partnerländern auf gleicher Augenhöhe, sowie eine multilinguale Gesellschaft, die Mehrsprachigkeit unterstützt bzw. fördert und das Recht auf die Muttersprache als Menschenrecht akzeptiert. Die Stobler Thesen empfehlen einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik.⁷⁰ Ausgangspunkt dieser Pädagogik ist die Betrachtung der Individuen als lernbereit und lernwillig. Der Fokus dieser Pädagogik liegt auf emanzipatorischen sowie integrativen Aspekten und der Revidierung der traditionellen Rollenaufteilung von Lehrenden und Lernenden. Abschließend wird festgehalten, dass Lehrpersonen von Deutsch als Zweitsprache „cultural facilitators [sind], indem sie die Nahtstellen zwischen den Kulturen bilden.“⁷¹ Diese Schnittstelle sollte die Lehrpersonen jedoch nicht in die Rolle von Sozialarbeiterinnen bringen, die neben ihrer Unterrichtstätigkeit auch für private Anliegen und heikle Situationen allein zur Verfügung stehen müssen.

Die Empfehlung der Stobler Thesen, langfristig zu planen, sowie eine verstärkte Koordination und Evaluation, sind Forderungen, die noch immer aktuell sind und zur Sicherung von Qualitätsstandards unerlässlich bleiben. Die Stobler Thesen bringen ihre

⁷⁰ <http://www.oedaf.at/content/site/oedaf/stoblerthesen/index.html> (12.05.2011)

⁷¹ <http://www.oedaf.at/content/site/oedaf/stoblerthesen/index.html> (12.05.2011)

Empfehlungen mit folgender Aussage auf den Punkt: „Man kann nicht nicht Sprachenpolitik betreiben. Nicht-aktive Sprachenpolitik ist auch Sprachenpolitik.“⁷²

9. Methodendiskussion

9.1. *Qualitatives Interview*

„Fragen“, so Friedrichs, „dürften wohl das hauptsächlichste Mittel sein, mit dem wir uns im Alltag zu verständigen und etwas zu ermitteln suchen. Genauer gesagt geht es dabei ja nicht allein um die Frage, sondern auch um die Antworten, die eine Frage ermöglicht oder die man vorgibt.“ (Friedrichs, 1980: 192).

Ausgehend von dieser Annahme habe ich im praktischen Teil meiner Arbeit versucht, hauptsächlich offene Fragen zu stellen und die Möglichkeit zu eröffnen, sich innerhalb eines Bezugsrahmens zu bewegen, der den Interviewten die Möglichkeit gab ihre Antworten zu begründen. Ich habe durch Nachfragen versucht, ein differenziertes Meinungsbild zu erhalten und dabei darauf geachtet, den natürlichen Verlauf des Gesprächs nicht zu unterbrechen.

In diesem Zusammenhang muss jedoch auf den konstruktiven Charakter jeglicher Interviewsituation (vgl. Grotjahn, 2006: 250f.) hingewiesen werden, wobei dies bei der Fragensauswahl insofern berücksichtigt wurde, da die Lehrenden hier die Möglichkeit hatten einerseits ihre subjektive Sichtweise darzustellen und andererseits aus der Praxis zu erzählen. Zudem wurde berücksichtigt, dass die interviewten Personen beruflich in einem bestimmten sozialen Umfeld stehen, welches sie einen anderen Blickwinkel einnehmen lässt und dass die Lehrkräfte in diesem Fall „Fremdsprachenlernen“, wie Grotjahn (2006: 248) es definiert, als „ein soziales, an bestimmte Institutionen (z. B: Schule) und politische Systeme gebundenes Phänomen, das durch explizite und implizite (gesellschaftspolitische) Normen, wie z.B: Lehrziele oder allgemeine Wertvorstellungen, bedingt ist“, besonders deutlich wahrnehmen.

Die Interviews selbst wurden nach Vorbild der qualitativen Methode, bei Friedrichs auch Tiefeninterviews genannt, konzipiert.

Da am Anfang meiner Arbeit die konkrete Frage stand, ob und wie Sprachkurse unter den vorherrschenden Bedingungen zur Integration beitragen können, war die Forschungsfrage schon zu Beginn eingegrenzt. Gläser/Laudel meinen, dass sich im Falle einer genauen Forschungsfrage das qualitative Interview insofern gut eignet, da sie „ein systematisches, theoriegeleitetes Vorgehen besser unterstützt.“ (Gläser/Laudel, 2004: 104). Ziel der

⁷² <http://www.oedaf.at/content/site/oedaf/stroblthesen/index.html> (12.05.2011)

qualitativen Interviews war es den Spielraum für die Antworten möglichst wenig einzuschränken und die zahlreichen Erfahrungen der Lehrenden ins Gespräch einfließen zu lassen. Durch Nachfragen gelang es Situationsschilderungen genauer zu begreifen und in vielen Fällen ein differenziertes Bild zu erhalten, das den Sichtweisen der Befragten gerecht wurde.

Um die Interviews vergleichbar zu halten, gab es Schlüsselfragen, die jeder Person gestellt wurden, andererseits wurden im Laufe des Gesprächs manche Fragen nicht gestellt, da sie sich aufgrund der Beantwortung vorheriger Fragen nicht mehr ergaben. Friedrichs bezeichnet diese Fragen als Eventualfragen (Friedrichs, 1980: 237).

9.2. Interviewleitfaden

Für den empirischen Teil der Arbeit habe ich einen Interviewleitfaden entwickelt, der intensiv durch meine eigenen Unterrichtserfahrungen geprägt war und dementsprechende Akzente setzte, die mir persönlich sehr wichtig erschienen. Dennoch habe ich versucht möglichen Anliegen der Lehrkräfte Platz einzuräumen und infolgedessen berücksichtigt, dass das eigene Verständnis von dem der anderen divergieren kann.

Der Leitfaden wurde anhand der Beschreibung von Gläser/Laudel (2004) konzipiert. Dabei wurden großteils offene Fragen als Grundlage für das Interview vorbereitet. Der Interviewleitfaden deckte die wichtigsten Forschungsfragen ab, wurde jedoch in den konkreten Situationen an die Interviewpartner angepasst und ergab sich dann auch während des Interviews, um sich an „einen natürlichen Gesprächsverlauf“ (Gläser/Laudel, 2004: 142) anzunähern.

Dabei ist es möglich, dass während des Gesprächs „Brüche und deutliche Übergänge“ zu registrieren sind. Der Leitfaden „stellt sicher, dass in einer größeren Zahl von Interviews gleichartige Informationen erhoben werden, und dass in jedem Interview alle Informationen erhoben werden von denen man sich vorher überlegt hat, dass man sie braucht.“ (Gläser/Laudel, 2004: 139).

9.3. Kategorienbildung

Bei der Auswertung der Interviews orientiere ich mich an einer qualitativen Inhaltsanalyse und lehne mich dabei an das Verfahren einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring an, die selektiv ist und als „induktive Kategorienbildung“ (Mayring/Brunner, 2010:

327) bezeichnet wird. Zentral bei dieser Herangehensweise sind die Kategoriensysteme (Mayring/Brunner, 2010: 325), die wie ein Filter über die Interviews gelegt werden. Dabei wird im Laufe der Analyse selektiv vorgegangen und auf wiederholende Aussagen, oder auch Parallelen der interviewten Personen, Bezug genommen. Das Interview ist somit Ausgangspunkt der entnommenen Datenmenge und führt im nächsten Schritt zur Theorie.

Die Kategorienbildung ist natürlich durch die vorgegebenen Fragen gekennzeichnet und somit auf ein Forschungsfeld beschränkt. Da alle Interviewpersonen dieselben Fragen gestellt bekamen, wurde gewährleistet, dass unterschiedliche Perspektiven zum Thema eingeholt und verglichen werden konnten. Wiederkehrende Aussagen und auf die Forschungsfrage bezogene Antworten wurden thematisch strukturiert. Dieses *thematische Kodieren* (Flick, 2007: 402) erschien mir besonders geeignet, um ähnliche Aussagen und Wahrnehmungen der Sachlage durch die Interviewpersonen zu veranschaulichen. Die häufigen Parallelen in den Aussagen und Anliegen von Seiten der Interviewpersonen erleichterte die induktive Kategorienbildung ungemein.

10. Interviews

Das Interesse, Lehrkräfte zu Wort kommen zu lassen, entwickelte sich daraus, dass jene eine wesentliche Funktion für die sprachliche Integration einnehmen und die tatsächlichen Bedingungen des Sprachenlernens, sowohl aus fachlicher als auch aus menschlicher Perspektive, sehr intensiv wahrnehmen.

Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte nach Berufserfahrung und unterrichteter Zielgruppe sowie nach der Möglichkeit den Sachverhalt zu vergleichen (vgl. Gläser/Laudel, 2004: 113f). Als weiteres relevantes Kriterium nennen Gläser/Laudel die nötige Distanz zur Interviewperson, um einen Informationsverlust zu verhindern. Diese Distanz kam dadurch zustande, dass ich ExpertInnen wählte, mit denen ich entweder gar nicht zusammen gearbeitet habe oder wie es bei einer Interviewperson der Fall war, nur sehr kurz. Diese von Gläser/Laudel empfohlene Distanz (vgl. Gläser/Laudel, 2004: 114) wurde auch deshalb ermöglicht, da sich die Interviewpersonen auf Anfrage sehr bereitwillig zur Verfügung stellten und mich mit ihrer Expertise bei dieser Arbeit unterstützten.

Die Interviews fanden innerhalb eines Zeitraums von zwei Monaten statt und dauerten durchschnittlich eine Stunde und fünfzehn Minuten. Insgesamt sind sechs Interviews von mir durchgeführt worden. Von diesen sechs Interviewpersonen (IP) haben drei ein sprachwissenschaftliches Studium, die anderen drei haben die Ausbildung Deutsch als

Fremdsprache/Zweitsprache entweder an der Uni Wien oder als Fernstudium an der Universität Kassel absolviert, da sich dies mit ihrer Berufstätigkeit besser koordinieren ließ. Unter den Interviewpersonen befinden sich vier weibliche und zwei männliche Lehrkräfte.

Die Interviewpersonen wurden zwar über das Thema informiert, der Leitfaden selbst wurde ihnen jedoch nicht im Vorhinein zur Verfügung gestellt, da dies von niemand gewünscht wurde. Zwei der Interviews wurden bei den Befragten zuhause durchgeführt, die anderen in Kaffeehäusern bzw. im Freien. Die Befragung und die Atmosphäre waren durchgehend angenehm und die Interviewpersonen hatten offensichtlich Interesse daran, ihre Wahrnehmungen und Sichtweisen schildern zu können.

Um die Anonymität der Interviewpersonen zu wahren (die auch explizit gewünscht wurde), habe ich mich dazu entschlossen, sie chronologisch nach Interviewtermin zu nummerieren. Daher werde ich in den nachfolgenden Kapiteln die Abkürzung IP, mit der dazugehörigen Nummer, für die jeweilige Interviewperson verwenden (z.B.: IP 3 = Interviewperson 3). Wörtliche Zitate aus den Interviews werden kursiv und unter Anführungszeichen dargestellt. Aus diesem Grund werden dieser Arbeit auch keine Audioaufnahmen beigelegt, können aber bei Bedarf bei der Verfasserin angefragt werden.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Aspekte und Parallelen zwischen den Interviews herausgearbeitet und zusammengefasst werden:

10.1. Rolle des AMS

Hinsichtlich der Funktion und Herangehensweise des AMS bei der Vergabe von Deutschkursen nehmen die Interviewpersonen eine kritische Haltung ein. So finden die Interviewpersonen, dass die Kontrollmechanismen des AMS bei weitem unzureichend seien. Bezug nehmend auf Evaluationen oder Kontrollen meint IP 2, dass sie in den 7 Jahren im AMS-Bereich keine einzige Kontrolle erlebt hätte und die Rahmenbedingungen, die durch das AMS wie auch die Institutionen begünstigt würden, weitreichende Folgen hätten. Der IP zufolge würde diese Situation die falschen Leute anziehen. So würden sich viele im DaZ-Bereich

„nicht aus irgendeinem Anspruch heraus, keine Ahnung, guten Unterricht zu machen oder, oder mit der Zielgruppe zu arbeiten“ (IP 2, 23:40-23:49)

betätigen, sondern als Überbrückung bis zum nächsten Arbeitsplatz. Deshalb wünscht sie sich strengere Richtlinien und Evaluationen sowie eine adäquate Bezahlung für die Lehrkräfte.

Nach Ansicht der IP ändert sich diese ungünstige Lage auch nicht durch die mittlerweile vom AMS vorgeschriebene Anstellung der TrainerInnen.

Von IP 4 wird kritisiert, dass das AMS zum Teil die Einstufung der TeilnehmerInnen übernimmt. Diese Aufgabe liegt nach Ansicht der IP 4 nicht in deren Kompetenzbereich. Deshalb wünscht sie sich, dass die Einstufung durch die Lehrkräfte erfolgt. Ebenso werden die dreimonatigen Kurse für die Alphabetisierung als utopisch bezeichnet und beanstandet, da diese nicht nur zu wenig Zeit lassen würden, um Fortschritte zu erzielen, sondern auch an der Realität vorbeizielen würden.

Positiv betrachten die IP, die Tatsache, dass die Unterrichtsinhalte in den AMS-Kursen nicht vorgegeben werden, wobei manche Institute selbst Vorgaben bzgl. der Verwendung von Lehrwerken und Materialien machen. Dass es den Lehrkräften freisteht, wie sie ihren Unterricht gestalten, wird von manchen als positiv betrachtet, aber auch als sehr schwierig, da die unterschiedlichen Kenntnisse und die Heterogenität der Lernenden nur schwer zu vereinbaren sind.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die unzureichende Differenzierung von Kursen, die nicht mitberücksichtigt, welche Ziele die TeilnehmerInnen eigentlich verfolgen sollen. IP 6, die einen Kurs mit AkademikerInnen leitete, erzählt von einer besonders bitteren Erfahrung. Sie hat ihren KursteilnehmerInnen geraten nach absolviertem B1-Kurs einen weiteren Deutschkurs zu besuchen, der bei B2 fortsetzt. Das AMS hat dies bei allen abgelehnt, da B1-Kenntnisse für berufliche Zwecke ausreichend seien. IP 6 beschreibt daraufhin ein Fallbeispiel, bei welchem einer Straßenbauingenieurin aus Afghanistan geraten wird mit dem erreichten Sprachniveau doch Pflegehelferin zu werden. Ihrer Ansicht nach gehen BeraterInnen beim AMS davon aus, dass

„sie e auf die Baustelle gehen [können], also die werden da sehr erniedrigend behandelt zum Teil“ (IP 6, 40:40).

Aufgrund dieser Situation organisierte sie, aus eigener Initiative, in Kooperation mit den TeilnehmerInnen ein Lehrwerk, mit welchem die weiteren Niveaus abgedeckt werden konnten.

IP 6 findet den Zwang Deutsch zu lernen generell nicht förderlich. Deutschkurse seien beim AMS ihrer Ansicht nach auch ein Mittel, um Druck zu erzeugen und die Leute wieder in den Arbeitsmarkt zu drängen. Dass dies dem Lernen hinderlich ist, steht wohl außer Frage.

10.2. Rolle der Institution

Auf die Frage der Rolle der Institutionen gab es von 5 Interviewpersonen übereinstimmende Antworten, dass diese in ihrer Position als Anbieter eine wichtige Funktion einnehmen. Den Institutionen würde jedoch häufig eine schwierige Aufgabe zuteil werden. Des Öfteren wird angemerkt, dass es besonders kleine Institute schwer haben am Markt zu überleben, da die Konkurrenz sehr groß ist und insofern der marktwirtschaftlichen Orientierung Vorrang gegeben wird. Dies führt nicht nur zu überfüllten Kursen, sondern auch dazu, dass TeilnehmerInnen nicht adäquate Kurse besuchen müssen, und so sind es:

„oft wirtschaftliche Überlegungen, die Vorrang haben“ (IP 4, 10:17).

Ein Wunsch der IP 4 ist es, dass Institute sich untereinander vernetzen, und nicht gegeneinander arbeiten. Dies würde in Folge bedeuten, dass bei fehlendem Kursangebot den TeilnehmerInnen ein anderes Institut empfohlen wird und somit ein Austausch von TeilnehmerInnen zwischen den Instituten vollzogen werden würde. Dies scheitert aber einerseits an der gewinnorientierten Einstellung der Institute, andererseits an den TeilnehmerInnen selbst, die lieber in der Nähe des Wohnortes sind und dafür auch in Kauf nehmen in einem Kurs zu sitzen, der nicht passend ist. Der Mensch sei für Institute ein „Wirtschaftsfaktor“, so IP 4. Auch IP 6 fasst die Motivation der Deutschkursanbieter eher wirtschaftlich orientiert zusammen:

„Ich glaube was den Instituten bei denen ich im AMS-Bereich gearbeitet habe, am wichtigsten war, war viel Geld zu verdienen, ja, und die Qualifikation der Trainer und Trainerinnen war ihnen nur insofern wichtig, als das AMS gewisse Vorgaben gemacht hat. Diese Vorgaben haben sich auch ständig geändert, was ja auch schon mal zeigt wie grotesk das Ganze ist [...]. Man nimmt, wen man kriegt.“ (IP 6, 01:13:30-01:14:16)

und dies führt dann in weiterer Folge auch zu nachstehendem Resultat:

„der Zwang möglichst billig anzubieten, der wird dann auch exzessiv ausgelebt“ (IP 2, 21:44-21:52).

10.3. Rolle der Lehrkräfte und Integration

Die Rolle der Lehrkräfte nimmt für die befragten Personen eine zentrale Stellung ein, die in starker Wechselwirkung mit der Institution und der Wahrnehmung des Berufsbildes zusammenhängt. Da die befragten IP von einer großteils gewinnorientierten Einstellung der

Institute ausgehen, wurde von allen sechs IP bestätigt, dass sich dies in der Einstellungspolitik von Lehrkräften widerspiegelt. So betont IP 1, dass es für viele TeilnehmerInnen prägend sei

„Kontakt herzustellen und diese gleiche Ebene herzustellen, die Menschen als Menschen zu nehmen, als wertvolle Menschen mit allen Ebenen und net nur auf dieses Deutsch fokussiert oder minimiert und dann kann Begegnung stattfinden und dann ist es mehr als nur ein Deutschkurs, und das glaube ich fördert schon viel [...] es muss Kurse geben, die, wo, es langsamer vorangeht und es soll Kurse geben, wo es schneller vorangeht“ (IP 1, 44:00-48:00).

In weiterer Folge erzählt IP 1, dass eine ehemalige Teilnehmerin diese Wahrnehmung auch so geteilt hat und die Lehrperson eine zentrale Figur im Leben war, da sie nicht nur eine der wenigen deutschsprachigen Personen war, mit der ein regelmäßiger Kontakt existierte, sondern auch Vorbild und Motivationsfaktor.

Die bedeutungsvolle Rolle der Lehrkräfte beschreibt IP 2 mit folgenden Worten:

„die Kursleiter, wenn sie gut sind, so was wie ein [...] Kontaktösterreicher sein können [...] stellvertretend für die Mehrheitsgesellschaft [...], dass wir sozusagen eine Speerspitze darstellen, eine Speerspitze von Integration“ (IP 2, 44:12-45:37).

Diese Möglichkeit, eine zentrale Rolle für die Lernenden darzustellen, hängt für IP 2 direkt mit der Ausbildung und angemessenen Bezahlung der Lehrkräfte zusammen. Da die Leute, laut IP 2, zum Großteil motiviert seien und das Beste aus ihrer Situation machen wollten, sind qualifizierte Lehrkräfte für den Erfolg des Deutschkurses unerlässlich.

Schlechte Kurse seien aber integrationshemmend, da Negativerfahrungen zur Demotivation und Frustration bei den TeilnehmerInnen führen würden.

Im AMS-Bereich wird laut IP 2 die Aufgabe, die MultiplikatorInnen im Unterrichtsgeschehen einnehmen, unterschätzt. Diese stellen aber einen wichtigen Verbindungspunkt zur Aufnahmegesellschaft dar. Auch die anderen Interviewpersonen betonen diese Brückenfunktion des Deutschkurses als manchmal einzigen Zugang zur Aufnahmegesellschaft, wo Austausch möglich gemacht wird und man sowohl über sich selbst als auch über andere mehr erfahren kann.

IP 4 wünscht sich daher folgende Situation:

„Meine Idee wäre zum Beispiel Kombination zwischen Deutschkurs und Arbeiten. Das wär’ was Feines.“ (IP 4, 36:35-37:00).

Ziel dieser Verbindung von Lernen und Arbeiten ist es, authentische Sprachkontakte zu ermöglichen und Deutschlernen somit auch außerhalb des Unterrichtsraumes kontextualisierbar und zugänglich zu machen. Dies würde eine mehrfach integrative

Dimension darstellen und wäre eine sinnvolle Kombination zwischen Sprachenlernen, Integration und beruflicher Weiterbildung.

10.4. Deutsch als Empowerment

Für die interviewten Lehrkräfte ist Sprache ein zentraler Teil der Eingliederung ins gesellschaftliche sowie berufliche Leben. Ein Deutschkurs leistet nach Ansicht der Interviewten aber mehr als nur Sprachkenntnisse zu vermitteln. Für viele ist der soziale Faktor dieser Kursmaßnahmen ein sehr wertvoller Bestandteil. Am Beispiel der „Mama lernt Deutsch“-Kurse⁷³ meint IP 1:

„Da geht es um Empowerment, da geht es um Kommunikation mit der Schule, da geht es um Grätzler erkundschaften und Exkursionen, usw. [...]. Es ist viel sinnvoller“ (IP 1, 20:56-21:01).

IP 6 kritisiert, dass diese Inhalte nicht in den AMS-Kursen umgesetzt werden können, da dies in der Freizeit organisiert werden müsse und daher nur begrenzt möglich sei. Denn das

„ist ja auch ein Teil der Integration, überall wo sie dort hingehen, hören sie Deutsch und können vielleicht auch Deutsch sprechen oder zumindest hören, lesen“ (IP 6, 01:05:18- 01:05:24).

Auch IP 2 bestätigt, dass es im Unterricht ebenso um einen sozialen Anspruch geht. Vorrangig ist nach Ansicht von IP 2 nicht nur korrektes Deutsch, da dies an den Lebensbedingungen nicht viel ändern würde, die TeilnehmerInnen mit ihren Deutschkenntnissen ohnehin schon seit Jahrzehnten zurechtkommen würden und

„dass man eigentlich viel sinnvollere Dinge machen kann, wenn man sie schon mal in Deutschkursen hat. Natürlich nebenbei immer weiter Deutsch unterrichten, aber ich glaube, dass so etwas wie Empowerment viel, viel, viel wichtiger ist für die Zielgruppe.“ (IP 2, 30:19-30:33).

IP 4, wie auch die anderen interviewten Personen, erkennt einen besonderen Vorteil der Deutschkurse in Hinblick auf Frauen unterschiedlichen Alters, aber besonders für ältere Frauen, die isoliert leben würden, da der Deutschkurs eine

„Plattform ist, also, für die persönliche Entwicklung. [...]. Es sind da schon so Lernprozesse... und ich denke das ist auch eine Verantwortung vom Trainer, dass der schaut [ähm], ja dass der halt viel Gruppenarbeit macht [...]. Das Soziale zu fördern,

⁷³ vgl. <http://www.wien.gv.at/menschen/integration/deutsch-lernen/mama-lernt-deutsch/> (11.07.2011)

den Zusammenhalt. Dass die Leute zum Beispiel ihre Talente in der Gruppe erfahren und auch ausdrücken können.“ (IP 4, 19:55-18:30).

Diese Gruppendynamik, die sich in Kursen entwickelt, ist auch für IP 5 ein wahrnehmbarer Faktor. Sie meint, dass dieses soziale Netzwerk ein Motivationsfaktor für eine regelmäßige Teilnahme sein kann. Auch die anderen IP betonen die wesentliche Funktion der Deutschkurse für Frauen. Angeführt werden nicht nur die sozialen Kontakte zur Außenwelt, sondern auch das Kennenlernen und Zusammenarbeiten mit Menschen anderer Herkunft sowie die Möglichkeit von sich zu erzählen. IP 5 fügt kritisch hinzu, dass die Leute eine geringe Motivation hätten, da sie seit Jahrzehnten in Österreich seien und plötzlich Deutschkurse besuchen müssten und obwohl sie meint,

„es ging ja nur darum, für das AMS die Zeit abzusetzen“ (IP 5, 25:07- 25:25:11),

sieht auch sie Vorteile. Das Kennenlernen anderer Menschen, der soziale Aspekt in der Gruppe und auch die Möglichkeiten von sich zu erzählen, lohne sich besonders für Frauen.

10.5. Evaluation von Deutschkursen

Evaluation von Deutschkursen stellt für alle IP einen wichtigen Faktor zur Qualitätssicherung dar. Hinsichtlich der Evaluation der abgehaltenen Kurse sind sich die Lehrkräfte einig, dass dies angesichts der Einstellungspolitik tatsächlich nötig wäre. IP 1 erzählt zum Beispiel, dass sie zwei Jahre, nachdem sie nicht mehr am Institut beschäftigt war, weiterhin als Lehrkraft angeführt wurde, obwohl jemand anderer (geringer qualifizierter) mittlerweile Kurse gehalten hat. Auch IP 6 beschreibt in der Folge, dass bei internen Gehaltsverhandlungen keine Kurse mehr an die ausgebildeten Lehrkräfte vergeben wurden und stattdessen Personal über Leihfirmen aus Tschechien, Polen oder Ungarn organisiert wurde. In ihrem Fall wurden vier muttersprachliche Lehrkräfte für die höheren Niveaustufen behalten und eingesetzt, da die Deutschkenntnisse des Leihpersonals nicht auf muttersprachlichem Niveau waren (vgl. IP 6, 01:19:50).

Dass mangelnde Kontrollen und Evaluationen Nachteile mit sich bringen, davon ist IP 6 überzeugt:

„in keiner dieser Schulen wird irgendetwas kontrolliert, [...] Vorgaben, was will ich erreichen, welche Ziele haben wir, welchen Zeitrahmen haben wir, und das ist einerseits zwar gut, ja, also weil bei dieser Gruppe hat man halt mal geschaut, wie lang das dauert bis sie schreiben können und wann fangen wir dann langsam mit so

Vorkursen an und so Schritte, aber in anderen Kursen finde ich das wieder schlecht, weil es wird dann manchmal schon ziemlich schleifen gelassen“ (IP 6, 16:16-16:55).

Die fehlende Struktur und Organisation bemängelt auch IP 5:

„Die AMS-Kurse waren gar nicht so unterteilt, so korrekt [...] da hat ja ein Kurs keinen Beginn und kein Ende. [...] Das geht ad infinitum [...]“ (IP 5, 22:43-22:55).

IP 5 kritisiert auch, dass das AMS selbst dazu beiträgt, dass komplizierte Situationen entstehen. So habe ein Kursteilnehmer fast zeitgleich einen A1-Kurs bei ihr gehabt, als auch einen Alphabetisierungskurs in einem anderen Institut.

Hinsichtlich der Kurse meint IP 1:

„es ist so eine Glücksache, ob das was du kriegst, das ist was zu dir passt“. (IP 1, 55:56-56:06).

Dass man dieser Situation durch zielgruppengerechte Kurse entgegenwirken könnte, darüber sind sich die IP einig.

Auch IP 4 kritisiert, dass die Kontrollen nicht ausreichend seien und so würden zu viele TeilnehmerInnen zusammen in einem Alphabetisierungskurs sitzen. Dies sei eine

„erdrückende Verantwortung, wenn ich mir denke, ja also, ich möchte Qualität bieten und aber es ist manchmal fast unmöglich, weil eben so viele Leute sind“ (IP 4, 44:48-46:00).

Aus den Interviews ist zu erschließen, dass es den Lehrkräften ein sehr wichtiges Anliegen ist, einen qualitativ hochwertigen und angemessenen Unterrichtsinhalt bieten zu können. Die vorherrschenden Rahmenbedingungen erschweren es jedoch ein zielgruppengerechtes Angebot umzusetzen. Die Gewinnorientierung der Institute, mangelnde Evaluationen der Kursmaßnahmen und die unangemessene Entlohnung der Lehrkräfte tragen zur Verschärfung dieser Situation bei.

10.6. Zusammenfassung und Kritikpunkte der Interviews

Die Kritikpunkte der IP überschneiden sich in vielen Positionen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass alle IP Deutschkurse für MigrantInnen als sehr sinnvoll erachten, nicht nur als Möglichkeit Sprachkenntnisse zu verbessern, um sich so besser in Österreich zurechtfinden zu können, sondern auch als Chance sich sprachlich und persönlich weiterzuentwickeln. Der von zwei Interviewpersonen genannte Begriff des *Empowerment* stellt in einem gelungenen Deutschkurs einen wesentlichen Beitrag zur Eingliederung dar, der sowohl auf individueller als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, stattfinden kann. Sei

dies die Erkundshaftung der Wohngegend, ein Museumsbesuch oder auch die Möglichkeit Fragen an die Lehrkraft zu richten, die eine andere Perspektive ermöglicht. Diese Inhalte vermitteln anhand authentischer Fragestellungen nicht nur Sprachkenntnisse, sondern befriedigen auch die Neugier der LernerInnen, etwas über die Aufnahmegesellschaft zu erfahren. Dieser ganzheitliche Ansatz erscheint mir in einem integrativen Deutschkurs von zunehmender Bedeutung zu sein. Besonders diese Teilnahme an der persönlichen Umwelt und das Kennenlernen der eigenen Umgebung betrachten die IP als integrationsfördernd.

Die Rolle des AMS ist für die Interviewpersonen eine sehr undurchschaubare Angelegenheit. Dabei erscheint IP 6 eine Schulung des AMS-Personals als dringend nötig, da die KursteilnehmerInnen nicht einfach zusammengewürfelt werden sollten (IP 6, 01:39:51). Dass diese Vorgänge nicht verhindert werden, begründen die IP einerseits mit guten Beziehungen der Institute zum AMS, sowie mit der fehlenden Wertschätzung des Berufs und der geringen rechtlichen Absicherung.

Des Weiteren wird kritisiert, dass der vorgegebene Zeitrahmen sowie die Erwartungen des AMS nicht der Realität entsprechen und nicht genügend Sorge getragen wird, ob die TeilnehmerInnen ihrem Niveau entsprechende Kurse besuchen. Diese Rahmenbedingungen sind aber für den Lernfortschritt sowie die positiven Lernerfahrungen erforderlich. Diese Situation führt laut IP 6 nämlich dazu, dass die Heterogenität die TeilnehmerInnen selbst in eine Stresssituation versetzt.

Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt betrifft den Zwang einen Deutschkurs besuchen zu müssen. Dies führt in manchen Fällen zu gravierenden Umständen. IP 6 beschreibt beispielsweise die Situation, die Menschen, die einen positiven Asylbescheid erhalten haben, erwartet:

„Bevor sie eine ordentliche psychologische Aufarbeitung finanziert bekommen haben, [wurden sie] gleich einmal in den Deutschkurs geschickt [...]“ (IP 6, 24:19-24:29).

Diese Orientierung an einem wirtschaftlichen Pragmatismus erschwert einen erfolgreichen Unterricht.

Alle der sechs Interviewpersonen bestätigen, dass unqualifiziertes Personal an Instituten keine Ausnahme war. Einerseits hängt dies, nach Ansicht der IP, mit dem geringen Interesse an der Thematik und der fehlenden Kontrollen des AMS zusammen, andererseits liegt dies aber auch an der Profitorientierung der Institute.

„Es gab KollegInnen, die haben Schach gespielt mit ihren Teilnehmern, Teilnehmerinnen. [...] Das war eine gebürtige Türkin, die mit ihren türkischen TeilnehmerInnen türkisch geplaudert hat und die anderen Teilnehmer haben

*einstweilen Zeitung gelesen oder sonst irgendwas und das ging ein halbes Jahr so“
(IP 2, 16.22-17:26).*

Da es keine Kontrollen gab, wurde über solche Zustände wissentlich hinweg gesehen.
Kritisch betont IP 2 nochmals die Problematik der Qualität:

*„Das Interesse an qualitätsvollem Deutschunterricht ist nicht gegeben. Punkt! Also
man muss es wirklich so sagen.“ (IP 2, 36:56-37:10).*

11. Zusammenfassung

Deutschkurse tragen meiner Ansicht nach sehr viel Potential in sich, um einen Beitrag zur Integration zu leisten. Dieser vollzieht sich nicht nur auf der sprachlichen Ebene, sondern ebenso auf der kognitiven, die die Reflexion über sich selbst und auch über das Land in dem man mittlerweile lebt, beinhaltet. Das Besondere an Deutschkursen ist, dass hier oftmals Integration authentisch gelebt wird und Menschen mit unterschiedlichen Biographien zu einer Einheit werden, ohne Teile von sich aufgeben zu müssen. Und genau das ist es auch, was Integration ausmacht, Individuen als Ganzes ins Gefüge zu integrieren, ohne dabei die Identitätsvielfalt unterdrücken zu müssen.

Rudolf de Cillia weist in seinem Beitrag „Die Bedeutung von Sprache und Kultur für die diskursive Konstruktion österreichischer Identitäten“ darauf hin, „daß es die *eine* nationale Identität im essentialistischen Sinn nicht gibt, sondern daß vielmehr je nach Öffentlichkeit, Setting, Thema und Kontext unterschiedliche diskursive Identitäten konstruiert werden [...]“. (De Cillia, 2000: 65).

Dass man Integration nicht ausschließlich an einer gemeinsamen Sprache festmachen kann, sondern dass dieser Prozess auch die Einbindung verschiedener Positionen und Meinungen beinhaltet und eine Vielfalt an Identitäten als Merkmal der nationalen Identität anerkennt, lässt sich auch anhand der Ländervergleiche erkennen. Schweden nimmt hier eine besonders bedeutende Rolle ein, da es schon sehr früh auf diese neu entstandene Situation reagiert hat und dabei nicht nur Forderungen an die ZuwanderInnen stellt, sondern die Bewahrung und Pflege der eigenen Identität explizit fördert. Österreich ist von solch einem konsensfähigen und konsequenten Integrationsdiskurs, meiner Ansicht nach, noch weit entfernt. Denn noch immer verfolgt die Integrationsstrategie Österreichs die Wahrung einer einsprachigen Identität, die als Lösung für soziale, schulische wie auch berufliche Schwierigkeiten herhalten muss. Dies spiegelt sich ebenfalls im reduzierten Angebot der sprachpolitischen Maßnahmen wider.

Die Integrationslinie Österreichs führt auch dazu, dass Kursangebote nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Besonders die von mir erwähnten Deutschkurse des Arbeitsmarktservice veranschaulichen dieses Problem sehr deutlich. Demzufolge sieht die Beantwortung meiner Thesen folgendermaßen aus:

1. *Sprachliche Integration kann nicht als primäres Ziel der Deutschkurse betrachtet werden, da die Kurse viel zu wenig Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen nehmen.*

Da die Kurse eine individualisierte Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen zurzeit nicht ermöglichen, sind Pauschalangebote letztlich die Regel. Demgemäß kann nicht davon ausgegangen werden, dass die sprachliche oder berufliche Integration im Vordergrund steht. Wäre dies der Fall, so müssten konkrete Bedürfnisse in einem Beratungsgespräch erhoben und dementsprechende Angebote vorgeschlagen werden. Dazu gehört auch Transparenz für die LernerInnen, für die der Sinn und Zweck der Deutschkurse nachvollziehbar sein sollte.

2. *Der Zwangscharakter der verpflichtenden Deutschkurse führt zur Frustration und kann unter den jetzigen Bedingungen als zum Teil integrationshemmend betrachtet werden. Ihnen fehlt zurzeit nicht nur eine nachhaltige Strategie, sondern auch eine gruppenspezifische Ausrichtung.*

Wenn erwachsene Personen Deutschkurse besuchen müssen, die ihren sprachlichen Anforderungen nicht entgegenkommen, so führt dies zu Frustration. Um dem Frust der TeilnehmerInnen entgegenzuwirken, sollte der Unterricht darauf abzielen, Lernende „[...] sprachlich auf die Handlungsfelder, die sie in ihrem Alltag erwarten, vorzubereiten“ (Kniffka, Siebert-Ott, 2009: 101). Um dies zu ermöglichen, bedarf es einer nachhaltigen Strategie, die sich an den TeilnehmerInnen orientiert. Hierzu zählen beispielsweise individuelle Förderungen, die ein Anschlusslernen ermöglichen.

3. *Um qualitativ hochwertige Deutschkurse anbieten zu können, müssen diese evaluiert werden. Dies betrifft unter anderem den Einsatz von methodisch versierten Lehrkräften, sowie passenden Unterrichtsinhalten, die lernerInnenorientiert sind.*

Um die Qualität der Deutschkurse sicherzustellen, muss gewährleistet werden, dass qualifiziertes Personal eingesetzt wird und die Kursmaßnahmen methodisch auf die Zielgruppen ausgerichtet sind. Dabei ist es wichtig authentisches Material zu verwenden, welches an die Lebenswelt der TeilnehmerInnen anschließen kann. Regelmäßige Evaluationen von Bildungsträgern, Lehrkräften und Lerninhalten sowie der Zufriedenheit

von TeilnehmerInnen sollten fixer Bestandteil einer Nachhaltigkeitsstrategie sein, um die Qualität der Kurse zu bewahren und bei Bedarf Verbesserungen einzuleiten.

4. *Deutschkurse besitzen ein großes Potential, dass sich sowohl aus dem sozialen Miteinander als auch dem Kontakt zur Lehrkraft ergibt. Lehrkräfte können dabei eine Schnittstelle zwischen ZuwanderInnen und Aufnahmegesellschaft darstellen.*

Deutschkurse können insofern zur Integration beitragen, indem sie den TeilnehmerInnen die Möglichkeit eröffnen, sich als Teil der Gesellschaft zu betrachten. Dabei ist die Rolle der Lehrkraft zentral, die oftmals eine Schnittstelle zwischen diesen und der Aufnahmegesellschaft bildet. Es ist dabei wichtig, den TeilnehmerInnen auf gleicher Augenhöhe zu begegnen, ihnen Raum für ihre Anliegen zu geben und sie ernst zu nehmen. Durch den Austausch in der Gruppe und der Auseinandersetzung mit sich selbst sowie der Aufnahmegesellschaft wird Integration im Unterricht gelebt. Um dies auch außerhalb des Unterrichts zu ermöglichen, braucht es Begegnungszonen, die ZuwanderInnen und VertreterInnen der Aufnahmegesellschaft zusammenführen.

Die Aufgabe der Integration jedoch alleinig dem Deutschkurs und den TeilnehmerInnen aufzubürden, stellt meiner Ansicht nach eine paternalistische Sichtweise auf die Lernenden dar, und trägt eine sehr stark wertende Komponente in sich, die eine Fortsetzung der Politik im Deutschkurs wäre.

12. Bibliographie

Ahrenholz, Bernt (2010), Die Defizithypothese, In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 43f.

Ammon, Ulrich (2000), Sprachenpolitik. In: Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache (zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart/ Weimar: Metzler. 668f.

Ausubel, David P. (1968), Educational Psychology: A Cognitive View, New York: Holt, 1968.

Barkowski, Hans (1995), Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (= dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen und Basel: Narr Francke Attempto Verlag, 361-364.

Bauböck, Rainer (2006), Interaktive Staatsbürgerschaft. In: Baringhorst, Sigrid/ Hollifield, James F./ Hunger, Uwe (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft. Festschrift für Dietrich Thränhardt. Berlin/ Münster: LIT Verlag, 129-166.

Çinar, Dilek (1995), Integrationsindex. Zur rechtlichen Integration von AusländerInnen in ausgewählten europäischen Ländern, Reihe Politikwissenschaft Nr. 25, Wien: Institut für Höhere Studien.

De Cillia, Rudolf (2000), Die Bedeutung von Sprache und Kultur für die diskursive Konstruktion österreichischer Identitäten. Stubkjaer, F.T. (Hrsg.): Tagungsband des Symposiums Kultur und Identität - heute und vor 100 Jahren. Eine österreichische Bilanz. Odense: University Press, 63-83.

De Cillia, Rudolf (2007), Sprachförderung. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006: Rechtliche Rahmenbedingungen,

demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 251-257.

Edmondson, Willis J./ House, Juliane (2006), Einführung in die Sprachlehrforschung (3. aktualisierte und erweiterte Auflage). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Fassmann, Heinz/ Münz, Rainer (1994), Österreich. In: Heinelt, Hubert (Hrsg.): Zuwanderungspolitik in Europa, Nationale Politiken – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Opladen: Leske und Budrich, 302-322.

Fassmann, Heinz/ Münz, Rainer (1996), Österreich – Einwanderungsland wider Willen. In: Fassmann, Heinz/ Münz, Rainer (Hrsg.): Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, politische Reaktionen, Wien/New York: Campus. 209-230.

Fassmann, Heinz/Münz, Rainer (1996), Europäische Migration – ein Überblick. In: Fassmann, Heinz/ Münz, Rainer (Hrsg.): Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, politische Reaktionen. Wien/New York: Campus. 13-52.

Fassmann, Heinz/ Stacher, Irene / Strasser, Elisabeth (2003), Einleitung: Zweck des Berichts, zentrale Begriffe und inhaltliche Gliederung. In: Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – Sozioökonomische Strukturen – Rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, Wien, 9-18.

Fassmann/Reeger (2007), Lebensformen und soziale Situation von Zuwanderinnen. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, Klagenfurt/Celovec: Drava, Verlag, 183-209.

Fleck, Elfie (2003), Integration durch Sprache. In: Busch, Brigitta/ De Cillia, Rudolf (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Sprache im Kontext, Band 17. Frankfurt/Main: Peter Lang, 62-71.

Flick, Uwe (2007), Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt's Enzyklopädie.

Friedrichs, Jürgen (1980), Methoden empirischer Sozialforschung, WV Studium, Band 28, 14. Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2004), Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Grinberg, Leon/ Grinberg, Rebecca (1990), Psychoanalyse der Migration und des Exils. München und Wien. Verlag Internationale Psychoanalyse.

Grotjahn, Rüdiger (2006), Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter/Wolff, Dieter (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag. 247-270.

Ha, Kien Nghi (2009), The White German's Burden. Multikulturalismus und Migrationpolitik aus postkolonialer Perspektive; In: Sabine Hess/ Binder, Jana / Moser, Johannes (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: Transcript, 51-72.

Harzig, Christiane (2004), Einwanderung und Politik. Historische Erinnerung und Politische Kultur als Gestaltungsressource in den Niederlanden, Schweden und Kanada. (Immigration and Politics: Historical Memory and Political Culture as Resources). Göttingen: V&R Unipress.

Hess, Sabine/ Moser, Johannes (2009), Jenseits der Integration. Kulturwissenschaftliche Betrachtung einer Debatte. In: Sabine Hess/ Binder, Jana /Moser, Johannes (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: Transcript, 11- 25.

Hunger, Uwe/ Thränhardt, Dietrich (2001), Vom "katholischen Arbeitermädchen vom Lande" zum "italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayrischen Wald". Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Bad Iburg: IMIS-Beiträge, 51-61.

Karakayali, Serhat (2009), Paranoic Integrationism. Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-)Kompromiss, In: Sabine Hess/ Binder, Jana /Moser, Johannes (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa, Bielefeld: Transcript, 95-104.

Kaufmann, Susan (2009), Ein Rahmencurriculum für Integrationskurse in Deutschland. In: Krumm, Hans-Jürgen und Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag, 81-102.

Kaufmann, Susan (2010), Curriculumentwicklung und Lehrziele DaZ in der Erwachsenenbildung: Integrationskurse. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Überarbeitete Neuauflage. Berlin, New York: De Gruyter, 1096-1105.

Kevenhörster, Paul (2006), Durch Migration zur Entwicklung? Die Kohärenz von Entwicklungs- und Migrationspolitik im internationalen Vergleich. In: Baringhorst, Sigrid/ Hollifield, James F./ Hunger, Uwe (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft. Festschrift für Dietrich Thränhardt, Berlin/Münster: LIT Verlag, 375-395.

Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik (2003), In: Busch, Brigitta/ De Cillia, Rudolf (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Sprache im Kontext, Band 17. Frankfurt/Main: Peter Lang, 226-231.

Kleppin, Karin (2002), Lernen als sozialer Prozess. In: Quetz, Jürgen/ von der Handt, Gerhard (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung (Reihe: Perspektive Praxis). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 83-101.

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2009), Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2. Auflage. Schöningh: UTB Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen (2007), Ein Curriculum für Integrationssprachkurse sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen. In: Esser, Ruth/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht. München: Iudicium, 170-179.

Lanz, Stephan (2009), In unternehmerische Subjekte investieren. Integrationskonzepte im Workfare-Staat. Das Beispiel Berlin. In: Sabine Hess/ Binder, Jana / Moser, Johannes (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: Transcript, 2009, 105-122.

Lebhart, Gustav/ Marik-Lebeck, Stephan (2007), Zuwanderung nach Österreich: Aktuelle Trends. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 165-182.

Löwe, Hans (1970), Einführung in die Psychologie des Erwachsenenalters. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Mayring, Philipp/ Brunner, Eva (2009), Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 323-333.

Perchinig, Bernhard (2010), All you need to know to become an Austrian: Naturalisation Policy and Citizenship Testing in Austria. In: Van Oers, Ricky, Ersbøll, Eva & Kostakopoulou Dora (Hrsg.): A Re-definition of Belonging? Language and Integration Tests in Europe, Leiden-Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 25-50.

Potz, Richard (2007), Islam, Migration und Integration: In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 337-350.

Plutzar, Verena (2008), Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Portmann-Tselikas/ Paul R. (Hrsg.): (2009),

Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag, 103-119.

Plutzer, Verena (2010), Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, 121-140.

Reich, Hans (1996), Hemspråksundervisning. Herkunftssprachenunterricht in Schweden. Band 6. Münster/New York: Waxmann Verlag.

Reich, Hans (2001), Sprache und Integration. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland, Osnabrück: IMIS 2001, 41-50.

Riemer, Claudia (2002), Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen/ von der Handt, Gerhard (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung (Reihe: Perspektive Praxis). W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 49-82.

Schmidtke, Oliver (2006), Das Ende des multikulturellen Experiments? Einige Beobachtungen zur „Krise der Integration“ aus nordamerikanischer Sicht. In: Baringhorst, Sigrid/ Hollifield, James F./ Hunger, Uwe (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft. Festschrift für Dietrich Thränhardt. Berlin/Münster: LIT Verlag, 351-371.

Siebert, Horst (2005), Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Siebert, Horst (2006), Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5. Auflage, Augsburg: Ziel Verlag.

Sohler, Karin (2007), MigrantInnenorganisationen in Wien. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 377-391.

Thim-Mabrey, Christiane (2003), Sprachidentität - Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht, in: Janich, Nina/ Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): Sprachidentität - Identität durch Sprache, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1-18.

Valchars, Gerd (2007), Wahlrechte von Nicht-StaatsbürgerInnen in Österreich. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, Klagenfurt/Celovec: Drava, 127-130.

Vogl, Mathias (2007), Das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 19-41.

Utz, Maas/Ulrich Mehlem (2003), Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. Heft 21, Osnabrück: IMIS-Beiträge.

Onlinequellen:

Amnesty International (2009), Stellungnahme zum „Nationalen Aktionsplan Integration“
http://www.amnesty.at/informiert_sein/nationaler_aktionsplan_integration_2009 (Stand 21.11.2011)

Arbeitsmarktservice Wien – TrainerInnenkriterien
http://www.ams.at/_docs/900_deutsch.pdf (Stand 23.12.2011)

Arbeitsmarktservice Österreich (2011), Vorstandsrichtlinie zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen (BM1)
http://www.ams.at/_docs/001_bm1_RILI.pdf (Stand 24.12.2011)

Auer, Matthias (2011), Was ich hier mache? Zeit absitzen
http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/654476/AMSSchulungen_Was-ich-hier-mache-Zeit-absitzen

Bericht des Rechnungshofes: Vergabe von Kursmaßnahmen durch das AMS, Rechnungshofbericht, (2011/10),

http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2011/berichte/teilberichte/bund/bund_2011_10/Bund_2011_10_6.pdf (Stand 21.11.2011)

Blanc-Noël, Nathalie (2009): Cultural diversity, Multilingualism and Ethnic minorities in Sweden

http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_NBlanc-Noel_Cultural_diversity_Multilinguism_and_Ethnic_minorities_in_Sweden.pdf (Stand 06.05.2011)

Brünner, Anita (2011), Leitprinzipien und didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung. Lernen im Alter.

<http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf> (Stand 06.05.2011)

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2010), Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 1994 – 2010:

http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/7/9/CH0690/CMS1249975678352/dokumentation_aktive_amp_1994-2010_september_2010.pdf (Stand 22.11.2011)

Bundesministerium für Inneres: Aufgabenbereiche des Innenressorts

http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_service/start.aspx#t_aufgaben (Stand 07.08.2011)

Bundesministerium für Inneres: Integrationsvereinbarung

http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Niederlassung/allg_infos_neu/Integrationsvereinbarung.pdf (Stand 30.09.2011)

Caritas wünscht sich Kurswechsel und Neustart in der Asyl- und Integrationspolitik (2011)

http://www.caritas-wien.at/aktuell/presseaussendungen/detail/artikel/3940/1057/?tx_ttnews%5BpS%5D=1191189600&cHash=fa2f41fcd7cbb7a01b8e102fa189f4d7 (Stand 07.08.2011)

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

<http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/Referenzrahmen2001.pdf> (Stand 30.09.2011)

Fallbeispiele österreichischer Abschiebungspolitik

<http://www.gruene.at/index.php?id=15533> (Stand 21.11.2011)

Focus Migration: Länderprofil Niederlande (2007)

<http://focus->

migration.hwwi.de/typo3_upload/groups/3/focus_Migration_Publikationen/Laenderprofile/LP11_Niederlande.pdf (Stand 07.05.2011)

Föderl-Schmid, Alexandra (2010), Arigona ist nicht Netrebko

<http://derstandard.at/1277337218379/Arigona-ist-nicht-Netrebko> (30.09.2011)

Gärtner, Reinhold (2002), Integration statt Neuzuzug

<http://www.uibk.ac.at/gfpa/ablage/dokumente/informationen/Information%2072.pdf> (Stand 30.09.2011)

Goetheinstitut: Integration ist ein zweiseitiger Prozess - Gespräch zwischen Hans-Jürgen Krumm und Wolf von Siebert:

<http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/mag/spr/de5078433.htm> (Stand 20.11.2011)

Grüne (2011), Stellungnahme zum NAP:

<http://www.gruene.at/menschenrechte/artikel/lesen/54326/> (Stand 21.11.2011)

Haslinger, Peter (2005), Sprache als Medium, Objekt und Gestaltungselement von Politik. Die Sprache der Politik – Politik mit Sprache. München: forost Arbeitspapiere 29

http://www.forost.lmu.de/fo_library/forost_Arbeitspapier_29.pdf (Stand 31.09.2011)

Integrationsministerium Frankreich:

http://www.ofii.fr/s_integrer_en_france_47/index.html?sub_menu=6 (Stand 07.05.2011)

Integrationsvereinbarung seit 01.07.2011

<http://www.wien.gv.at/verwaltung/personenwesen/einwanderung/aufenthalt/integrationsvereinbarung.html> (Stand 30.09.2011)

International Seminar Sèvres (2005): The Linguistic Integration Of Adult Migrants

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migrants_Sevres2005_linguistic_integration_EN.pdf

http://www.dglf.culture.gouv.fr/recherche/seminaires/seminaire%20migrants/Seminaire_migrants_version_allemande.pdf (Stand 07.05.2011)

Jungnikl, Saskia (2010): Interview mit David Schalko und Heinz Christian Strache

<http://derstandard.at/1282978628747/21-Sommergesprach-Ein-bissl-paranoid-sind-Sie-schon-Herr-Strache> (Stand 30.09.2011)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften KOM336 (2003), Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über Einwanderung, Integration und Beschäftigung. Brüssel.
http://www.unhcr.at/no_cache/recht/i2-europ-fluechtlingsrecht/23-migration.html (Stand 20. 08. 2011)

Kreiml, Thomas (2008), Professionalität von AMS-TrainerInnen: Bereichsspezifische Anforderungen und Spannungsfelder ihrer Umsetzung.

http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_09_kreiml.pdf (Stand 26.11.2011)

Krone, (2010), Fekter will Regeln für Deutschpflicht verschärfen

http://www.krone.at/Nachrichten/Fekter_will_Regeln_fuer_Deutschpflicht_verschaerfen-Zuwanderung-Story-213977 (Stand 20.10.2011)

Krumm, Hans-Jürgen (2002), „One sprachten konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig“. Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration.

<http://www.univie.ac.at/linguistics/forschung/wittgenstein/critics/KrSuI1.pdf> (Stand 30.09.2011)

Krumm, Hans-Jürgen (2003), Integration durch Deutschlernen - ein falsches Versprechen?

http://www.sprachenrechte.at/cgi-bin/TCgi.cgi?target=home&P_Txt=38 (Stand 30.09.2011)

Krumm, Hans-Jürgen (2005), Integration durch Sprache? Welche Chancen bieten Deutschkurse?

http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/52_integration.pdf (Stand 31.09.2011)

Krumm, Hans-Jürgen (2010), Stellungnahme im Rahmen des Begutachtungsverfahrens zur Novelle des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes

[http://homepage.univie.ac.at/hans-](http://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/Stellungnahme%20KR%20zur%20NAGNov%202011.pdf)

[juergen.krumm/Stellungnahme%20KR%20zur%20NAGNov%202011.pdf](http://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/Stellungnahme%20KR%20zur%20NAGNov%202011.pdf) (Stand 28.11.2011)

Lackner, Herbert (2010), So schlecht ist der Ausländer: Debatte um Asylanten, Arigona & Kriminalität entgleist

<http://www.profil.at/articles/1002/560/259801/so-auslaender-debatte-asylanten-arigona-kriminalitaet>
(Stand 22.08.2011)

Madner, Martina/ Pühringer, Markus (2008), „Rache mit Strache ist möglich“ Interview mit Heinz Christian Strache im Format.

<http://www.format.at/articles/0829/520/212728/interview-rache-strache> (Stand 30.09.2011)

Mehrsprachigkeit ist von Vorteil (2011), Interview mit Sebastian Kurz. Staatssekretariat für Integration.

http://www.integration.at/presse/interviews/kurz_mehrsprachigkeit_ist_von_vorteil/ (Stand 07.08.2011)

Merx, Andreas (2005), Die Sprache der Gewalt. (Was ist los in Frankreich?)

www.migration-boell.de/web/integration/47_365.asp (Stand 06.05.2011)

Nationaler Aktionsplan für Integration (2009)

http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/nap_bericht.pdf (Stand 30.09.2011)

Netzwerk Sprachenrechte/ Integrationshaus (2005): Stellungnahme zum Entwurf der Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung. (Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V)

<http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/file.pl?id=44> (Stand 21.08.2011)

Nowak, Rainer (2007), Ein Einwanderungsland will es nicht wahrhaben

http://diepresse.com/home/meinung/kommentare/leitartikel/342973/Leitartikel_Ein-Einwanderungsland-will-es-nicht-wahrhaben (Stand 24.08.2011)

Netzwerk Sprachenrechte (2005), Stellungnahme zum Entwurf des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes (NAG)

http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20070209183252_Rechtliche%20Infos%20zur%20IV%202005_1.pdf (Stand 05.12.2010)

Österreichischer Integrationsfonds, ÖIF-Prüfungen

<http://www.integrationsfonds.at/iv/pruefung/> (Stand 30.09.2011)

Österreichischer Integrationsfonds, Downloads

<http://www.integrationsfonds.at/iv/downloads/> (Stand 30.09.2011)

Redtenbacher, Robert (2011), Matura nicht nötig, dafür slawische Sprachkenntnisse

http://www.krone.at/Salzburg/Matura_nicht_noetig_dafuer_slawische_Sprachkenntnisse-Job-Ausschreibung-Story-268879 (Stand 22.08.2011)

Schwarz, Valentin/ Erlebach, Viola (2009), Ohne Deutsch keine Arbeit. Integration im Fokus 3/09, Österreichischer Integrationsfonds.

http://www.integrationsfonds.at/wissen/integration_im_fokus/integration_im_fokus_ausgabe_32009/t_hema_warum_verstehen_wir_uns_nicht/ohne_deutsch_keine_arbeit/ (Stand 29.11.2011)

Schallaböck, Ursula: „Deutsch ist Bedingung - keine Option!“ Interview mit Maria Fekter (2011)

http://www.integrationsfonds.at/magazine/ausgaben_2011/ausgabe_012011_oesterreichs_migranten_in_nahaufnahme/thema_integration_braucht_information_integration_im_fokus_im_kurier/deutsch_ist_bedingung_keine_option/ (Stand 30.09.2011)

Staatsekretariat für Integration (2011), Integration durch Leistung. Leitbild.

http://www.integration.at/wir_ueber_uns/leitbild/ (Stand 07.08.2011)

Staatsekretariat für Integration (2011), Staatssekretär Sebastian Kurz

http://www.integration.at/wir_ueber_uns/staatssekretaer/ (Stand 07.08.2011)

Statistik Austria: In Österreich leben 1,4 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund

http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/032181 (Stand 28.11.2011)

Strobl Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik (1994):

<http://www.oedaf.at/content/site/oedaf/stroblthesen/index.html> (Stand 12.05.2011)

Regierungsseite Niederlande

<http://english.justitie.nl/currenttopics/pressreleases/archives2007/-percent-of-examinees-Pass-the-civic-integration-exam-abroad-in-one-go.aspx> (Stand 08.05.2011)

VERBAL (2006), Abschlusserklärung

http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20070212123147_Abschlusserklaerung_Klagenfurt_1.doc (Stand 16.11.2011)

Zöchling, Christa (2011), Deutschprüfung für Ausländer

<http://www.profil.at/articles/1123/560/298916/auslaender-deutschpruefung-auslaender> (Stand 12.11.2011)

Parteiprogramme:

FPÖ-Parteiprogramm

http://www.fpoee-ooe.at/images/schwerpunkte/Parteiprogramm_dt.pdf (Stand 16.11.2011)

Grüne-Parteiprogramm

http://www.gbw.at/uploads/media/gruenes_programm.pdf (Stand 16.11.2011)

ÖVP-Parteiprogramm

<http://www.oevp.at/download/000298.pdf> (Stand 16.11.2011)

SPÖ-Parteiprogramm

http://www.spoe.at/bilder/d251/spoe_partei_programm.pdf (Stand 16.11.2011)

Gesetzesmaterialien:

Bericht des Ausschusses für innere Angelegenheiten

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_01160/fname_214543.pdf (Stand 27.11.2011)

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, (2005) Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468> (Stand 29.12.2011)

Bundesgesetz über die Niederlassung und den Aufenthalt in Österreich (Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz - NAG)

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242> (Stand 20.11.2011)

Integrationsvereinbarung (2011),

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR4006794>
5 (Stand 21.08.2011)

Ministerialentwurf – Gesetzestext 251/ME XXIV. GP. Gesetzestext.

http://www.parlinkom.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/ME/ME_00251/imfname_202139.pdf (Stand
01.10.2011)

Parlamentarisches Protokoll Februar 2009:

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/NRSITZ/NRSITZ_00014/fname_155449.pdf (Stand
30.09.2011)

Verfassungsgerichtshof-Erkenntnis: VfGH-Erkenntnis G 218/03-16, 30. Juni 2004:

<http://www.vfgh.gv.at/cms/vfgh-site/attachments/0/7/4/CH0006/CMS1108472136136/g218-16-03.pdf>
(Stand 22.08.2011)

13. Anhang

13.1. Interviewleitfaden

- **einleitende Fragen**

- Wie lange sind Sie als DeutschtrainerIn tätig?
- Welche Zielgruppen haben Sie unterrichtet?
- Wenn Sie an Ihre Erfahrungen im DaZ-Unterricht denken, was fällt Ihnen spontan ein?

- **Fragen zum Unterrichtsinhalt und zu den TeilnehmerInnen**

- Was ist die primäre Motivation derjenigen, die im Deutschkurs sind? Wie schätzen Sie die Motivation der TeilnehmerInnen ein?
- Welche Vorgaben gibt es bezüglich des Unterrichts? (Curriculum, Lehrwerke)
 - Glauben Sie, dass die Vorgaben bzw. das Curriculum der AMS-Kurse den Anforderungen der Lerner entspricht und ihren individuellen Bedürfnissen entgegenkommt?
 - Wo besteht Ihrer Meinung nach Verbesserungsbedarf?
 - Wie individuell sind die Sprachkurse für die Zielgruppe? Wie individualisiert sind Lehrpläne und Deutschkurse?
- Können die (persönlichen bzw. vorgegebenen) Ziele unter den jetzigen Bedingungen erfüllt werden?

- **Fragen zu Integration und Institutionen**

- Welche Rolle haben Sprachkurse Ihrer Meinung nach bei der Integration der KursteilnehmerInnen? Bzw. glauben Sie, dass Deutschkurse zur Integration beitragen können?
 - Inwieweit passiert Integration im Unterricht oder wird diese thematisiert?
- Wie würden Sie die Rolle der Institutionen beschreiben? Was ist für die Institutionen, bei denen Sie gearbeitet haben, besonders wichtig gewesen?
- Wird die gesamtpolitische Aufgabe der Integration durch die Reduktion auf Ihrer Ansicht nach zu sehr auf den sprachlichen Faktor verkürzt und auf den Unterricht abgeschoben?
- Wenn Sie an die Institutionen denken, in denen Sie unterrichtet haben, würden Sie

meinen, dass es ausreichende Evaluationsmethoden für Kurse, Kursleiter bzw. Kursanbieter gibt?

- Glauben Sie, dass Prüfungen ein sinnvolles Instrument darstellen, um Integration festzustellen?
- Gab es die Möglichkeit Verbesserungsvorschläge bzgl. der Unterrichtsgestaltung zu machen oder Wünsche bei den Institutionsleitungen zu äußern?
- Welchen Wert legen Institutionen Ihrer Ansicht nach auf fachliche Trainerqualifikationen und wurden Nachweise verlangt?
- Welche Wünsche hätten Sie in Bezug auf den Deutschunterricht?

13.2. Abstract

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Forschungsfrage auseinander, inwieweit Sprachkurse die Integration von ZuwanderInnen fördern kann.

Zunächst wird anhand der Integrationsfaktoren sowie der Merkmale österreichischer Sprachenpolitik veranschaulicht, dass der Integrationsprozess ein komplexes Zusammenspiel mehrerer Faktoren darstellt. Die Forschungsliteratur zeigt, dass das Erlernen der Mehrheitssprache nicht als einziger Integrationsmaßstab herangezogen werden kann. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen erweisen sich dabei als ebenso zentral wie angemessene Sprachkursangebote für eine gelungene Integration/für ZuwanderInnen.

Besonderes Augenmerk wird auf die Sprachkurse, die im Rahmen einer AMS-Maßnahme besucht werden müssen bzw. können, gelegt. Die Frage wie sehr diese Kurse zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration beitragen, wird in Form von ExpertInneninterviews im Zuge des empirischen Teils dieser Arbeit beantwortet.

Die mit Hilfe eines Leitfadens und aufgrund der Methodik qualitativer Interviews durchgeführten Gespräche beantworten grundlegende Fragestellungen dieser Arbeit.

Die Erfahrungen der ExpertInnen spiegeln einen Teil der sprachlichen Integrationsmaßnahmen wider und verdeutlichen die Komplexität dieser Vorgänge. Anhand der Interviews wird aufgezeigt, dass Integration, auch aus praktischer Sicht, nicht auf Sprachkenntnisse verkürzt werden kann.

13.3. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

<i>Vorname:</i>	Vineta
<i>Nachname:</i>	Kastrati
<i>Geburtsort:</i>	Wien
<i>E-Mail:</i>	vineta@gmx.at

Ausbildung & Kenntnisse

<i>2002 – 2013</i>	Studium der Deutschen Philologie - Uni Wien Modul Deutsch als Fremd – und Zweitsprache
--------------------	---

Berufserfahrung:

<i>Seit November 2009</i>	Projekt BOK VHS Meidling Deutsch als Zweitsprache – Trainerin
<i>Oktober 2011 - Dezember 2011</i>	Projekt Selda VHS Meidling Deutsch als Zweitsprache – Trainerin
<i>März 2010 - August 2011</i>	Projekt move.on/ Integrationshaus Wien Deutsch als Zweitsprache – Trainerin Englischmodule
<i>August/September - 2009/2010</i>	Austrian Holidays Deutschlehrerin
<i>August 2008 - Juni 2009</i>	Deutschakademie Opernring Deutsch als Zweitsprache – Trainerin

Oktober 2008 - Februar 2009

Ossiri's Lernakademie
Deutsch als Zweitsprache - Trainerin

Februar 2008 - Oktober 2008

Bilcom Weiterbildungsinstitut
Deutsch als Zweitsprache – Trainerin

Februar 2007 - Juli 2007

Universität Wien
Tutorin am Zentrum für Translationswissenschaft
(Leseverstehen und Textkompetenz)

September 2006 - Juli 2007

Universität Wien *e*-Tutorin am Zentrum für
Translationswissenschaft (e-Learning mit
Präsenzphasen)

Studienbezogene Praktika:

Hospitations – und Unterrichtspraktika:

Dezember 2005 - Jänner 2006

American International School

Jänner 2004 - Februar 2004

Wirtschaftsuniversität Wien

Volontariat:

Februar 2005

Handschriftensammlung/ Wienbibliothek Rathaus

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Vineta Kastrati, erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Zitate und Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Diplomarbeit wurde von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.