



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Standardisierte Sprachtests
Zur Konzeptionalisierung des Begriffs der
Sprachkompetenz und ihre Wirkmechanismen in
hegemonialen Strukturen

verfasst von / submitted by

Sabine Guldenschuh, BA

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

Wien, 2019

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Marion Döll

Danke

Weder im Studium selbst, noch in der Entstehungsphase der Masterthesis war ich auf mich allein gestellt, weshalb ich mich hier endlich bei einigen Menschen bedanken möchte.

Danke Katharina, Lizi, Peter für den regen Austausch und die produktiven Schreibtreffen.

Danke Conny, Lizi, Rebekka, Silvia für die positive Besetzung des Ausdrucks ‚netzwerken‘, für unzählige unterhaltsame und anregende Stunden und für eure offenen Ohren.

Mein Dank gilt auch Frau Dirim, Frau Döll, Frau Faistauer, Frau Hägi-Mead und Herrn Schweiger für ihre inspirierenden Lehrveranstaltungen.

Darüber hinaus ein Dankeschön an Marion Döll, die mich mit Geduld, Nachsicht, Wertschätzung und Expertise zur Fertigstellung der Masterthesis geleitet hat.

Ganz besonders danken möchte ich meiner gesamten Familie, ohne deren Unterstützung mein Studium nicht möglich gewesen wäre – danke Markus, für das Ebnen so vieler Wege.

Und schlussendlich gilt mein größter Dank Tobias. Ohne Dich wäre vieles für mich nicht möglich gewesen, würde ich heute nicht da stehen, wo ich stehe.

Ein paar einleitende Worte	1
1. Methodologie	3
1.1. Hermeneutik	3
1.2. In Bezug auf die Forschungsfrage	5
2. Sprachkompetenz – Versuch einer Begriffsdefinition	7
2.1. Neuro- und Psycholinguistik	9
2.2. Noam Chomsky	15
2.3. Soziolinguistik und Pragmatik	18
2.4. Sprachlogische und strategische Kompetenz	20
2.5. Differentialdiagnostischer Ansatz	21
2.6. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)	22
3. Migration, Integration und die Rolle der Sprachen	26
3.1. Migration	27
3.2. Integration	34
4. Rassismus – seine Auswirkung und Tragweite	52
4.1. Versuch einer Begriffsdefinition	52
4.2. <i>Spielarten</i> des Rassismus	56
5. Sprachtests und Testkritik	66
5.1. Sprachtests – ein historischer Aufriss	66
5.2. Sprachtests – ihre Stolpersteine im Kontext von Beurteilung	70
5.3. Sprachtests – ihre sozialen Implikationen	73
5.4. Sprachtests – eine Machtdemonstration	87
6. telc Deutsch B2-C1 Medizin	92
6.1. Die Rahmenbedingungen	92
6.2. ... und deren Analyse im Kontext der Anwendung	93
6.3. Analyse ausgewählter Beispiele	98
7. Conclusio	105
7.1. Vom „Begriff von Sprachkompetenz in Sprachtests“	105
7.2. ... zu den „Konsequenzen für die Prüfungsteilnehmenden“	106
Bibliographie	110
Zusammenfassung	121

Ein paar einleitende Worte

Während des Studiums führten vor allem die Lehrveranstaltungen „Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung“ und „Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache“, in denen der Diskurs von Deutsch als Zweitsprache in amtlich deutschsprachigen Schulen behandelt wurde, zu dem Vorhaben, sich weiterhin mit dem Thema der Mehrsprachigkeit in habituell monolingualen Gesellschaften (in Anlehnung an Gogolin 1994) zu befassen. Denn bereits im Mikrokosmos Schule wird ersichtlich, innerhalb welcher Machtstrukturen wir uns alle befinden und wie eng verwoben Sprache, der Nachweis von Sprachkompetenz und das für sich Nutzbarmachen eben jener Strukturen sind. Durch das Beherrschen von bestimmten Sprachen bzw. Sprachvarietäten können den Schülern_Schülerinnen Vorteile erwachsen, das Beherrschen anderer Sprachen wird hingegen entweder dethematisiert (bringt also keinen Nutzen mit sich) oder führt im Extremfall zu Nachteilen im Schulalltag.

Gesamtgesellschaftlich kann, so das Ziel der Arbeit, eine Parallele gezogen werden. Auch Erwachsene mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehen sich teilweise mit Schwierigkeiten im öffentlichen Raum konfrontiert: Wenn sie für ihren Arbeitsplatz überqualifiziert sind, weil etwaige Zeugnisse und Zertifikate gar nicht, oder lange nicht nostrifiziert werden; Wenn aufgrund eines Akzents in der Aussprache des Deutschen Vorbehalte über kognitive Kapazitäten einhergehen; Wenn von sogenannten Drittstaatsangehörigen im Zuge der Integrationsvereinbarung in Österreich Basisdeutschkenntnisse vor Zuzug nachgewiesen werden müssen – für eine längerfristige bzw. dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung sind weitere Deutschkompetenznachweise erforderlich. Und wieder ist das für sich Nutzbarmachen von Machtstrukturen eng mit Sprache und dem Nachweis von Sprachkompetenz verwoben.

Aus diesen Überlegungen kristallisierte sich die Fragestellung „Welcher Begriff von Sprachkompetenz liegt (international) anerkannten Sprachtests zu Grunde und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Prüfungsteilnehmenden?“ heraus. Diskutiert wird die Frage am Beispiel „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ mit einem perspektivischen Schwerpunkt auf das Phänomen der institutionellen Diskriminierung.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird in vorliegender Arbeit, nach einer kurzen Einführung über das methodologische Vorgehen, versucht, den Begriff der Sprachkompetenz zu klären. Was auf den ersten Blick vielleicht trivial erscheinen mag, stellt sich bald als weitreichendes, sich ergänzendes, widersprechendes, teilweise überschneidendes Begriffsverständnis heraus. Die Erkenntnisse einiger wissenschaftlicher Zugänge werden dabei exemplarisch aufgegriffen und erläutert.

Darauf folgt ein Kapitel zu den Themen Migration und Integration. Da der standardisierte Sprachtest „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ für nach Deutschland immigrierte Mediziner_innen konzipiert ist, ist der Zusammenhang zwischen Migration und Integration bzw. deren Bedeutung für und die Wechselwirkung mit der Dominanzgesellschaft für die Analyse des Tests durchaus von Relevanz.

Die Diskussion zu „Rassismus – seine Auswirkung und Tragweite“ dient der Einordnung des Phänomens der institutionellen Diskriminierung. Diese stellt, wie bereits erwähnt, den perspektivischen Schwerpunkt für die Analyse des Sprachtests dar, ist darüber hinaus aber auch ein gesamtgesellschaftliches Problem, dessen sich viele nicht bewusst sind, und das entsprechend schwierig zu bewältigen zu sein scheint.

Im Kapitel zur Testkritik werden die vorangegangenen Themen im Hinblick auf standardisierte Sprachtests gleichsam zusammengefasst und angewandt. Das betrifft die Entwicklung von (Fremd-)Sprachenunterricht und damit zusammenhängend die Auffassung, was Sprachkompetenz bedeutet, genauso wie welche Personengruppen direkt oder auch indirekt in das Sprachtestwesen verstrickt sind und mit wieviel Handlungsspielraum sie ausgestattet sind.

Letztlich gilt es herauszufinden, ob diese Erkenntnisse sich auch an einem konkreten Sprachtest festmachen lassen. Deshalb widmet sich das nächste Kapitel dem „telc Deutsch B2 C1 Medizin“, einem standardisierten Sprachtest, der spezifisch für Mediziner_innen konzipiert wurde, die, aus einem nicht deutschsprachigen Land kommend, in Deutschland als Arzt_Ärztin arbeiten wollen. Er zählt dadurch zu den Sprachtests, deren Ziel es ist, fachsprachliche Kompetenz zu erheben.

In der Conclusio wird schließlich nochmal versucht, alle Kapitel zusammenzufassen und die Frage „Welcher Begriff von Sprachkompetenz liegt (international) anerkannten Sprachtests zu Grunde und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Prüfungsteilnehmenden?“ zu beantworten und die Auswirkungen auf Teile der Gesellschaft zu reflektieren bzw. einen Ausblick zu bieten.

1. Methodologie

Im Vorwort wurde bereits erläutert, was die Beweggründe bzw. grundsätzliche Idee für vorliegende Arbeit war und ist. Bevor die Inhalte im Detail behandelt werden, soll dieses Kapitel einen kurzen Einblick in die Heran- bzw. Vorgehensweise bieten.

1.1. Hermeneutik

In vorliegendem Fall handelt es sich nicht um eine empirische Arbeit, sondern um eine Analyse und Zusammenführung theoretischer Ansätze, die schlussendlich an einem praktischen Beispiel angewandt und illustriert werden. Die Entscheidung der methodologischen Herangehensweise fiel auf die Hermeneutik.

Definition: Der Begriff an sich stammt vom griechischen Verb *hermeneuein* ab, was so viel wie „aussagen, auslegen, zum Verstehen bringen“ (Kimmich 2003: 18), bzw. „den Sinn einer Aussage klären, verständlich machen; sich mit einer Aussage auseinandersetzen“ (Klafki 1971: 128), oder auch „übersetzen (dolmetschen)“ (Danner 2006: 34) bedeutet, bzw. vom griechischen Nomen *hermeneia*, das mit „Sprache, Rede, Erklärung oder Auslegung“ (Klafki 1971: 128) übersetzt werden kann. Das Ziel stellt der Erkenntnisgewinn dar. (Vgl. Weber/Böhm 2017: 252)

Die Hermeneutik ist eine der ältesten Methodologien und kann als „[...] Reflexion, Systematisierung und Theorie einer bestimmten Konzeption von Textauslegung und Interpretation“ (Kimmich 2003: 17) definiert werden. Diese Definition basiert auf der Annahme der „[...] angemessenen, kohärenten, kompetenten, sinnvollen und nützlichen Auslegung schriftlicher Texte.“ (ebd.) (Vgl. Ebd.) Dieses Interpretieren entspricht dem Weg zur Erkenntniserlangung über den Inhalt des Textes (vgl. Klafki 1971: 129). Nach Friedrich Schleiermacher ist es die „Kunst, die Rede eines anderen zu verstehen“, da das Missverständnis der Normalfall sei (vgl. Kimmich 2003: 21). Für Hans-Georg Gadamer stellt Hermeneutik das Übertragen von Sinninhalten von einer ‚Welt‘ in die andere dar. (Vgl. Gadamer 1974: 1062) Andere verstehen es als Kunstfertigkeit, tieferliegende Bedeutungen zu dekodieren, „[s]o wird Hermeneutik als eine Form von reverse engineering konzipiert, die im Prinzip nur den Vorgang des Verfertigen einer Rede umkehrt und damit zurückverfolgt vom fertigen Wort bis zu ihrem ideellen Ursprung.“ (Gessmann 2016: 226)

Historischer Abriss: Geschichtlich kann, ganz grob gesagt, die Hermeneutik auf drei wesentliche Grundsätze reduziert werden: der philologisch-historische (bei dem direkt am Text gearbeitet wird), der theologische (bei dem es sich um die Auslegung des Alten und

Neuen Testaments dreht) und der juristische Ansatz (bei dem Gesetzestexte auf konkrete Situationen umgelegt werden). (Vgl. Danner 2006: 36) Bei Platon wurde Hermeneutik vor allem als ‚Übersetzung‘ von Orakelsprüchen für die Allgemeinheit verstanden (vgl. Gessmann 2016: 225). Schleiermacher war nach Martin Luther für die Verbreitung der Hermeneutik verantwortlich (vgl. ebd.: 228; Danner 2006: 36) – noch nicht aber für deren Systematisierung. Wilhelm Dilthey führte diesen Prozess sozusagen weiter. Durch die sukzessive Ausreifung der Hermeneutik konnten die Geisteswissenschaften aus dem Schatten der Naturwissenschaften geführt werden. Das bedeutete auch, dass Hermeneutik nicht mehr defizitär zur Empirie gesehen wurde, bzw. diese nicht ausschließt. Vor allem hinsichtlich der Tatsache, dass empirische Hypothesen meist in einem hermeneutischen Prozess erstellt werden. (Vgl. Weber/Böhm 2017: 252f)

„Ein Problem muss überhaupt erst gesehen und verstanden werden; es müssen also Sinn und Bedeutung einer Situation erfasst und problematisch werden. Letzteres bedeutet, dass erst im Hinblick auf eine bestimmte Norm-, Wert- oder Zielvorstellung etwas als problematisch oder als wissenschaftlich erscheinen kann; [...]“ (Danner 2006: 109)

Das Verstehen: Im Zentrum der Hermeneutik steht der Begriff des Verstehens. Verstehen im hermeneutischen Sinne ist „[...] dann nicht mehr ein unmittelbarer, unreflektierter Vorgang, sondern es soll sich in seiner Struktur, in seiner Leistungsfähigkeit, in seiner Komplexität zeigen.“ (Danner 2006: 38) Verstehen im umgangssprachlichen Sinn greift für ein hermeneutisches Vorgehen demnach zu kurz. Das sogenannte Sinnverstehen, das als hermeneutisches Verstehen in weiterem Sinne bezeichnet werden kann, hingegen umfasst das höhere (und somit das tatsächlich hermeneutische) Verstehen, das mit einem verschiedene Perspektiven verbindenden Verstehen auf einer höheren (Meta-)Ebene definiert werden kann (vgl. ebd.: 49), genauso wie das Vorverständnis, das unserem jeweiligen Horizont entspricht, auf Grundlage dessen jedes weitere Verstehen basiert. (Vgl. Ebd.: 40) Nach Dilthey ist Verstehen, wenn aus äußeren Zeichen, das Dahinterliegende abgeleitet werden kann. (Vgl. Ebd.: 42) „Die Verbindlichkeit des hermeneutischen Verstehens liegt zwischen den Extremen einer (absoluten) Allgemeingültigkeit und einer bloßen Subjektivität.“ (Ebd.: 57) In den Geisteswissenschaften zumindest muss die Allgemeingültigkeit aber ein Ideal bleiben. Vor allem da das Verstehen durch die Faktoren Kultur und Zeit beeinflusst wird (vgl. ebd.: 69), das dadurch immer wieder relativiert wird – auch, weil man immer als Subjekt mit persönlichen Erfahrungen involviert ist. (Vgl. Ebd.: 57f)

Der hermeneutische Zirkel: Bereits im 18. Jahrhundert wurde unter Friedrich Ast die Diskussion über die gegenseitige Beeinflussung von Einzelem und Ganzem bei der Herangehensweise an einen Text geführt. Im Wesentlichen ist dies der Grundstein zum hermeneutischen Zirkel. (Vgl. Kimmich 2003: 20) Es ist die

„[...] Frage, wie das Verstehen von Einzelem als Teil eines Ganzen und das des Ganzen wiederum als Zusammenhang von Einzelem zu fassen wäre. Einzelnes kann immer nur im Hinblick auf einen Zusammenhang gesehen und verstanden werden, ein solcher entsteht aber nur dann, wenn entsprechend viele Einzelheiten vorhanden sind. [...] Letztlich wird hier die Frage diskutiert, wie Kontext, d.h. Zusammenhang überhaupt entsteht bzw. gemacht oder gefunden wird.“ (Ebd.)

Dabei wird ein je spezifisches Vorwissen an einen Text herangetragen, auf Basis dessen dieser gelesen wird. Dies führt zu einem Erkenntnisgewinn, wodurch wiederum ein breiteres/erneuertes/revidiertes Vorwissen die erneute Lektüre beeinflusst. Daraus ergeben sich wieder neue Erkenntnisse usw. usf. (Vgl. Weber/Böhm 2017: 254) Diese fortwährende ‚Bewegung‘ ist von Bedeutung, um möglicherweise nur zum Teil oder gänzlich Unverstandenes, in einem späteren Durchgang durchdringen zu können. (Vgl. Danner 2006: 67) Im Grunde ist der hermeneutische Zirkel ein unendlicher Prozess, warum Wolfgang Klafki treffenderweise fordert, statt des Begriffs des Zirkels (was einem abgeschlossenen Kreis entspricht) eher den Begriff der Spirale (die potentiell ins Unendliche offen ist) zu verwenden. (Vgl. Weber/Böhm 2017: 254)

1.2. In Bezug auf die Forschungsfrage

Die Forschungsfrage, die im Zuge der Arbeit beantwortet werden soll, lautet „Welcher Begriff von Sprachkompetenz liegt (international) anerkannten Sprachtests zu Grunde und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Prüfungsteilnehmenden?“. Im Zentrum der Erarbeitung der Formulierung stand das Vorwissen bzw. das Vorverständnis, dass standardisierte Sprachtests im Wesentlichen auf eine bestimmte Norm hin ausgerichtet werden, wobei diese Normausrichtung für manche (Gruppen von) Prüfungsteilnehmenden potentiell negative Konsequenzen haben kann.

Demnach galt es zu Beginn des Arbeitsprozesses – auf Basis dieses Vorwissens, einschlägige Literatur zu den Themen Sprachkompetenz, Migration und Integration, Rassismus und institutionelle Diskriminierung sowie standardisierte Sprachtests zu recherchieren und aufzuarbeiten. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels bzw. der hermeneutischen Spirale konnte auf Grundlage des neuen und größeren Vorwissens in einem weiteren Schritt gezielter nach vertiefender bzw. auch erweiternder Literatur recherchiert und diese wiederum verarbeitet werden. Das jeweils neue Vorwissen beschränkte sich aber nicht nur auf die spezifischen Teilthemen, sondern zeichnete sich vor allem auch durch die Möglichkeit der Verschränkung der Themen aus. Mit jeder neuen Aufarbeitung von Literatur konnte die Gesamttextur enger gewoben werden. Letztlich wurde das immer wieder aufs Neue vertiefte, erweiterte und themenübergreifend in Bezug gesetzte

Wissen im Schreibprozess verarbeitet und an einem konkreten Beispiel (dem Sprachtest „telc Deutsch B2 C1 Medizin“) skizziert.

2. Sprachkompetenz – Versuch einer Begriffsdefinition

Da der Begriff der Sprachkompetenz mit im Zentrum der Fragestellung „Welcher Begriff von Sprachkompetenz liegt (international) anerkannten Sprachtests zu Grunde und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Prüfungsteilnehmenden?“ steht, tauchen beim Nachdenken Fragen auf wie: Was wird unter Sprachkompetenz genau verstanden – gibt es DIE Sprachkompetenz? Welche sprachlichen Komponenten werden wie stark gewichtet? Deuten beispielsweise mehr oder weniger flüssiges Sprechen, aber Mängel beim Leseverstehen auf eine höhere Kompetenzbewertung hin als im umgekehrten Fall? Von welcher Seite aus wird Sprachkompetenz definiert – von denen die sie als Erstsprache von klein auf erworben haben, oder die, die sie erst später im Laufe des Lebens erlernen? Wer hat sozusagen die Macht inne, das Verständnis eines Begriffs, wie dem der Sprachkompetenz, festzulegen?

Mögen diese Fragen Sprachinteressierte zu einer Reflexion der eigenen sprachlichen Fertigkeiten anregen, spielen sie für manch andere eine weitaus bedeutendere Rolle. Die Rede ist von Personen(gruppen), die, um einen bestimmten Arbeitsplatz oder eine Aufenthaltsgenehmigung in einem Land zu erlangen, das Zeugnis eines standardisierten Sprachtests vorlegen müssen. In einem derartigen Kontext erhalten Fragen, wie die oben gestellten, eine viel weitreichendere Bedeutung. Vor allem, wenn sich in folgendem Kapitel zeigt, wie unterschiedlich die Antwort je nach Perspektive ausfallen kann. Wird der Kompetenzbegriff so aufgefasst, dass der Alltag sprachlich bewältigt werden soll, sieht die Definition anders aus, als wenn Menschen mit den zu erfassenden sprachlichen Fähigkeiten in einem akademischen Rahmen bestehen müssen. Je nach Kontext handelt es sich also nicht ‚nur‘ um Sprachkompetenz im Sinne der Beherrschung von Grammatik und einem möglichst breiten Repertoire an Vokabular, sondern auch um Kenntnisse und Fähigkeiten, wie mit welchen Personen in unterschiedlichen Situationen kommuniziert wird bzw. zu kommunizieren ist. Es kann also durchaus auch bedeutsam sein, den sogenannten ‚richtigen Ton‘ zu treffen – das, den Rahmenbedingungen entsprechende, sprachliche Register zu wählen und anwenden zu können. Daneben gibt es aber auch beispielsweise neurowissenschaftliche und psycholinguistische Zugänge, deren Fokus darauf liegt zu erklären, was im Gehirn passiert, wenn Sprache rezipiert und produziert wird. Deshalb soll im Folgenden versucht werden, einen Überblick zu liefern, was es aus Sicht verschiedener Disziplinen bedeuten kann, sprachlich kompetent zu sein und wie schwierig es sich gestaltet, eine klare und eindeutige Antwort auf die Frage zu bekommen.

Sprache, auch wenn wir sie tagtäglich verwenden und sie zur Verständigung brauchen, ist kaum eindeutig und zweifelsfrei zu definieren. Es finden sich mehrere Zugänge. So ist zum Beispiel neben Nationalsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Georgisch, Spanisch, ...) ganz basal von einem „System von Verständigungsmitteln“ (Wahrig 2007: 886), von der „Fähigkeit zu sprechen“, von der „Tätigkeit des Sprechens, [...]“ oder von der „[...] Art, sich schriftlich od. mündlich auszudrücken, [...]“ die Rede.

Auch wenn der zweite Teil des Kompositums Sprachkompetenz betrachtet wird, ist es mitnichten einfach, eine treffende Definition zu finden. So stehen in „Wahrig. Wörterbuch der deutschen Sprache“ Bedeutungen wie Zuständigkeit, Befugnis, Urteilsfähigkeit, Befähigung, Sachverstand (S. 568). Die Onlineausgabe des Duden definiert Kompetenz ebenso als Sachverstand sowie als Fähigkeiten (Duden o.J.: o.S.). Im Alltagsgebrauch taucht das Wort Kompetenz meist in der Bedeutung des ‚Könnens‘ oder ‚Wissens‘ auf. In der Lernpsychologie aber beispielsweise wird genauer differenziert zwischen Wissen, Können und Kompetenz, wobei Kompetenz die höchste zu erlangende Stufe darstellt. Das Wissen wird dabei als im Gehirn gespeicherte Informationen gesehen, die immer wieder abrufbar sind. Beispiele hierfür wären Daten historischer Ereignisse oder – auf das Thema Sprache bezogen – Vokabelwissen. Dem Können entspricht die Verwendung des Wissens in konkreten aber routinemäßigen Situationen. Das bedeutet beispielsweise, dass man eben nicht nur einzelne Wörter einer Sprache beherrscht, sondern in der Lage ist, in dieser Sprache auch zu kommunizieren. Das (deklarative) Wissen über Wörter und grammatische Strukturen wird in einem tatsächlichen Gespräch angewendet. Die Kompetenz schlussendlich stellt im lernpsychologischen Bereich die Fähigkeit dar, sich in nicht alltäglichen und unvorhersehbaren Situationen adäquat zu verhalten. (Vgl. Nodari 2002: 9f)

Die Schlussfolgerung, dass es *die* Sprachkompetenz per se nicht gibt, liegt bei der Bedeutungsvielfalt der beiden einzelnen Substantive des Kompositums nahe. Vielmehr steht man vor einem nicht unbeträchtlichen Geflecht an Begriffsdefinitionen. In Abhängigkeit vom Forschungsfeld werden dabei unterschiedliche Fokussierungen und Gewichtungen vorgenommen, wobei zwischen den Zugängen verschiedener Forschungsfelder auch Überschneidungen festzustellen sind. Im Folgenden sollen einige dieser bereits existierenden Erklärungsansätze vorgestellt werden, um zu zeigen, wie heterogen die Auffassungen des Wortes Sprachkompetenz sein können. So kann das Augenmerk der Betrachtung der Sprachkompetenz auf der Funktionsweise des menschlichen Gehirns (biologische Herangehensweise) oder auf der tatsächlichen Sprachproduktion als Ausdruck einer kulturellen Tätigkeit (kulturelle Herangehensweise) liegen (vgl. Coseriu 2007: 68f). In Nachschlagewerken wie zum Beispiel dem Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache finden sich möglichst breitgefächerte Einträge, um ein Gros der Bedeutungen

abzudecken. So schreibt Konrad Ehlich beispielsweise von den Begriffen Kompetenz und Performanz wie sie Noam Chomsky geprägt hat und deren Auswirkungen auf heutigen (Fremd-)Sprachenunterricht, ebenso wie von der Fähigkeit von Lernenden sich selbst Sprache anzueignen und der Unterteilung von (Sprach-)Kompetenz in Fertigkeiten (vgl. Ehlich 2010: 160f). Was aber wohl als allgemeingültig angesehen werden darf, ist, dass es sich bei Sprachkompetenz um etwas handelt, das in einem lebenslangen Lernprozess auf- und ausgebaut wird, was zu je individuellen sprachlichen Strukturen führt (vgl. Jude 2008: 10).

Die nun folgenden kurzen Einführungen in die verschiedensten Sichtweisen auf den Begriff der Sprachkompetenz erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, weswegen auch nur einige, wenige Autoren_Autorinnen zitiert werden. Die Auswahl fiel auf Perspektiven, die als grundlegend gelten (z.B. die Noam Chomskys), gesamtgesellschaftliche Relevanz aufweisen (z.B. die soziolinguistische Perspektive) oder hinsichtlich der Thematisierung standardisierter Sprachtests sinnvoll erscheinen (z.B. der differentialdiagnostische Ansatz und der Zugang zum gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen). Insgesamt soll es sich lediglich um einen Abriss handeln, der aber gerade auch auf Grund seiner Kürze veranschaulichen soll, wie undurchsichtig das Begriffsgeflecht im Laufe der Zeit geworden ist.

2.1. Neuro- und Psycholinguistik

Um das Verständnis von Sprachkompetenz von Chomsky im nächsten Teil ein bisschen zu erleichtern, sollen an dieser Stelle kurz die naturwissenschaftlichen Aspekte von Sprache behandelt werden. Die Frage des Spracherwerbs – und somit im weitesten Sinne die Sprachkompetenz – betreffend, kann unter anderem der neurophysiologische Aspekt spannende Einsichten bringen. Befunde neurophysiologischer Untersuchungen zeigen, dass die Sprachfähigkeit der Menschen an neuronale Strukturen im Cortex (Gehirnrinde) und an Sprachzentren im Thalamus (Stammhirn) gekoppelt ist. Außerdem ist die Plastizität des Gehirns von grundlegender Relevanz. Sie „[...] dürfte für das Verknüpfen gespeicherter Sprachelemente zu größeren Verbindungen, also etwa der Morpheme zu Wörtern bzw. Wortverbindungen (Composita) und dieser zu Aussagen und Sätzen, von Bedeutung sein.“ (Gipper 1992: 123) Die Anzahl der Neuronen im Gehirn ist von Geburt an konstant. Mit der Volumenzunahme des Gehirns aber bewegen sich die Neuronen auseinander, in Folge dessen entstehen axodendritische Synapsen – ein Netz von Verbindungen zwischen den ungefähr 10 Milliarden Nervenzellen. (Vgl. Gipper 1992: 123)

Vor allem durch Forschung an Personen mit Sprachdefiziten bzw. Verletzungen des Schädels und des Gehirns, haben sich in der Anatomie des Gehirns zwei Areale (meist in

der linken Hemisphäre befindlich) herauskristallisiert, die für den Umgang mit Sprache unerlässlich zu sein scheinen: das Broca- und das Wernickeareal (benannt jeweils nach ihren Erstbeschreibern). Die Sprachproduktion findet im Wesentlichen im Brocaareal statt, wohingegen das Wernickeareal für das Verstehen von Sprache verantwortlich ist. Ist durch eine Verletzung oder Krankheit die Brocaregion in Mitleidenschaft gezogen, können die Betroffenen zwar Sprache verstehen, aber nicht selbst produzieren, zumindest nicht in einer Art, in der sie sich anderen gegenüber verständlich machen können. Wenn die Wernickeregion betroffen ist, können die Patienten_Patientinnen zwar sprechen, aber können Gesprochenem nicht folgen. Da das Verstehen nicht mehr möglich ist, bleiben die grundsätzlich möglichen Äußerungen meist ohne Sinn – eine Interaktion kann nicht mehr entstehen. An dieser Stelle muss betont werden, dass das beschriebene Modell stark vereinfacht ist. In der Realität sind viele verschiedene Gehirnareale notwendig, durch deren Zusammenarbeit das Produzieren und Verstehen von Sprache möglich wird. (Vgl. Arbib 2012: 92f, Sabourin/Stowe 2008: 27f) So besteht beispielsweise die Hypothese, dass das Gehirn in Modulen aufgebaut ist und dementsprechend modular arbeitet. Diese Module funktionieren aber nicht nur für sich getrennt, sondern greifen ineinander über. Sprache kann dabei als eines von vielen Modulen betrachtet werden. (Vgl. Bhatia/Ritchie 2008: 40) So darf es nicht wundern, dass die lange Zeit weit verbreitete Annahme der Lateralität, dass also – im Kontext von Sprache – die linke Hemisphäre im Mittelpunkt steht, inzwischen als überholt gilt. Vielmehr scheint die Haltung des Einbezugs vieler Gehirnregionen für das Verstehen und Produzieren von Sprache zuzutreffen. (Vgl. Boeckmann 2008: 7) Im Grunde gibt es

„[...] three functional components of language processing: memory, unification, and control (MUC).

- The memory component is in the left temporal cortex. It comprises a specification of the different types of language information stored in long-term memory, as well as the retrieval operations.
- The unification component [...] refers to the integration of lexically retrieved information into a representation of multiword utterances.
- The control component [...] relates language to action, and it is invoked, for instance, when the correct target language has to be selected (in the case of bilingualism) or for handling turn taking during conversation.” (Arbib 2012: 98)

Bereits seit Mitte der 80er Jahre ist immer wieder von einem Kontrollorgan die Rede, das Sprachproduktion genauso wie -rezeption steuert. „[S]omething cognitive that takes holistic linguistic knowledge and analyzes it in terms of selective attention during performance.“ (Selinker 1996: 96) Durch diese Auffassung sieht sich die Forschung aber vor die Frage gestellt, ob Sprachkompetenz als Prozess oder als Produkt definiert werden soll. (Vgl. Selinker 1996: 96) Durch die Beobachtung dessen, was bei Übersetzungen im Gehirn vor sich geht, hat sich überdies herausgestellt, dass dieser Kontrollmechanismus nicht nur für

die Handhabung jeglicher sprachlicher Handlung verantwortlich zeichnet, sondern auch andere kognitive Prozesse beeinflusst (vgl. Whyatt 2010: 90).

Bei Zwei- und Mehrsprachigkeit taucht der Begriff der Multikompetenz auf, der beschreibt, dass sich die vorhandenen Sprachen im Gehirn in permanentem Kontakt und Austausch befinden, wodurch sich die Sprachen nach Vivian Cook umstrukturieren und gegenseitig anpassen (vgl. Latkowska 2010: 106, 114). Auch die für den Sprachgebrauch in unterschiedlichen Graduierungen ausgeprägten Kompetenzen (generelle Kompetenz bzw. kommunikative sprachliche Kompetenz) beeinflussen sich beim Gebrauch und Erlernen von Sprache. Rückwirkend werden diese verstärkt und/oder modifiziert. (Vgl. Council of Europe 2001: 9) Wichtig dabei ist aber, dass Mehrsprachige trotzdem die Fähigkeit besitzen, die Sprachen im Gebrauch exakt zu trennen. Welche Sprache in welcher Situation gewählt wird, kann mit der Registerwahl Einsprachiger verglichen werden. Dieses Können erfordert ein dementsprechend stark ausgeprägtes soziolinguistisches Verständnis bei gleichzeitiger Beherrschung mehrerer Sprachen. So bewusst die Wahl einer bestimmten Sprache geschieht, so geplant wird das sogenannte code-switching eingesetzt, bei dem während eines Gesprächs, teilweise sogar in einem Satz, zwischen verschiedenen Sprachen der jeweiligen Beteiligten gewechselt wird. Als Erklärung kann unter anderem die Communication Accomodation Theory nach Howard Giles herangezogen werden, in der ein Entgegenkommen den Gesprächspartnerinnen_Gesprächspartnern gegenüber auf sprachlicher Ebene geschieht. (Vgl. Bhatia/Ritchie 2008: 47-49) Durch diese weitläufige Vernetzung von Sprache und Kognition hat die Beherrschung mehrerer Sprachen „[...] an impact not only on the languages as such but also on the linguistic system as a whole. When conflated, the constituent languages acquire properties that none of them has on its own [...].“ (Latkowska 2010: 114f)

Zwei große Komponenten, die in diesem großen Netz des Begriffs Sprachkompetenz eine wichtige Rolle spielen, sind das Sehen und das Hören. Denn erst durch das Zusammenspiel von Sehen, Hören und Sprechen findet Sprache statt und wird Kommunikation möglich. Unter anderem nach Studien, die mit Menschen mit Legasthenie durchgeführt worden sind, hat sich herauskristallisiert, wie wichtig differenziertes Hören für Leseverständnis ist. Wenn einzelne Morpheme nicht klar voneinander getrennt wahrgenommen werden, werden das Lesen und auch das Schreiben erschwert. Hierbei muss aber ganz klar zwischen unterschiedlichen Sprachen unterschieden werden. Denn je mehr die Lautung der Rechtschreibung entspricht, desto weniger tritt Legasthenie auf. (Vgl. Nijakowska 2010: 36) ‚Schwierige‘ Sprachen wären demnach Englisch oder Französisch, ‚einfach‘ hingegen das Georgische.

Das Umsetzen vorhandener Sprachkompetenz hängt auch davon ab, inwiefern äußerliche Gegebenheiten, wie zum Beispiel Lärm beim Hörverstehen oder schlechter Druck beim Leseverstehen, auf die Performanz Einfluss nehmen (vgl. Council of Europe 2001: 47). Diese beeinflussenden Gegebenheiten werden von Sprachverwenderinnen_ Sprachverwendern in unterschiedlichem Ausmaß bzw. auf unterschiedliche Art und Weise gefiltert. Einerseits ist dies ein ungesteuerter Prozess durch die grundsätzlich gegebenen Wahrnehmungsmöglichkeiten. Dazu zählt die Veranlagung, ob die Weiterleitung bestimmter Prozesse überhaupt physiologisch möglich ist, aber auch Erfahrung und Wissen, wie mit bestimmten Störungen umgegangen werden kann. Andererseits kann die Filterung durch Interesse, gezielte Aufmerksamkeit, Erwartungen, usw. auch bewusst gesteuert werden. (Ebd.: 50)

Aber nicht nur die Produktion von Sprache zeichnet Sprachkompetenz aus, sondern genauso die Möglichkeit zu hören und das Gehörte zu verstehen. „We say that the brain encodes a *grammar* and *lexicon*, so that when we hear a sentence, we ‘apply the rules of grammar’ to *parse* the sentence, finding a grammatical structure that combines words from the lexicon to let us gather the meaning of that sentence.¹” (Arbib 2012: 32) Darüber hinaus passiert diese ohnehin schon beachtliche mentale Leistung innerhalb eines Bruchteils von Sekunden – pro Sekunde können ungefähr 20 Laute verarbeitet werden (vgl. Bhatia/Ritchie 2008: 39). (Vgl. Arbib 2012: 32) Verkürzt bzw. vereinfacht ausgedrückt, kann außerdem festgehalten werden, dass erst durch ein richtig und komplett ausgebildetes Gehör und einen intakten Gehörsinn eine auf dem Hören aufbauende lautliche Produktion möglich ist. Ohne die im Gehirn verankerte Fähigkeit des Hörens, gäbe es auch kein Sprechen². (Vgl. Gipper 1992: 104 bzw. 128f) Vor allem in Alltagssituationen zeigt sich, wie wichtig das Hören zur Aufrechterhaltung von Kommunikation ist, da die Person in der rezeptiven Rolle (unbewusst) oft ungrammatische oder unvollständige Äußerungen für sich korrigiert bzw. vervollständigt. (Vgl. Arbib 2012: 33-35)

„What the speaker intends is not always what the hearer understands. [...] Nonetheless, the success of language is based on the fact that the *parity principle* (Liberman & Mattingly, 1989) – that, more often than not, the meaning understood by the receiver is (at least approximately) the meaning intended by the sender – *usually* holds.³” (Arbib 2012: 37)

Das Verstehen formal unkorrekter Äußerungen liegt aber natürlich auch darin begründet, dass ein grundsätzliches Wissen von Grammatik vorhanden ist – Grammatik verstanden als Regeln der Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik zuzüglich der

¹ Hervorhebungen im Original

² Hiervon ausgenommen sind Kinder, die von Geburt an kaum oder gar nichts hören.

³ Hervorhebungen im Original

Lexik einer Sprache. „Speakers of a given language variety are said to have an implicit *mental grammar*⁴ of that variety consisting of these rules and lexicon.“ (Bhatia/Ritchie 2008: 40)

Beim kindlichen Spracherwerb genauso wie beim Fremd- bzw. Zweitspracherwerb bilden paralinguistische Strategien einen wesentlichen Teil der Sprachkompetenz. Dadurch kann beispielsweise das Fehlen von Vokabular oder Grammatikkenntnissen kompensiert oder ein Unverständnis während eines Gesprächs signalisiert werden. Dies betrifft sowohl die Fähigkeit, die Gesichtsmuskeln gezielt (wenn auch möglicherweise unbewusst) einzusetzen, wie zum Beispiel das Heben einer Augenbraue oder das Verziehen des Mundes, auf der anderen Seite handelt es sich um Gestik, den Einsatz von Armen und Händen, um sich – besser – verständlich zu machen und die Kommunikation aufrecht zu erhalten. (Vgl. Ślęzak-Świat 2010: 64f)

Auch wenn die (biologische) Evolution bis hin zum homo sapiens und die damit einhergehenden Veränderungen bis zum heutigen menschlichen Gehirn eine Voraussetzung für die Entwicklung von Sprache und Sprachkompetenz ist, ist die kulturelle Evolution genauso an der Entstehung der für die Menschheit so einzigartigen Kommunikationsfähigkeit beteiligt. Michael Arbib argumentiert, Fähigkeiten, wie beispielsweise Sprechen, Auto fahren oder der Umgang mit Computern „[...] rest only indirectly on the genes, and express the outcome of cultural developments that exploited prior biological evolution.“ (Arbib 2012: ix) Der biologische Aspekt der Evolution ermöglicht es einem Menschen die synaptischen Verbindungen zwischen den Neuronen für das Verständnis von Sprache zu nutzen, als auch die Enervierung des Kehlkopfes und der Mundregion zu steuern, um Laute und Worte tatsächlich zu produzieren (vgl. Gipper 1992: 104). Daneben spielt die eben erwähnte kulturelle Evolution eine Rolle – was die Menschheit bewegt zu kommunizieren. „Der Kernpunkt ist der, daß Sprache nicht nur Kommunikationsmittel und Werkzeug der Verständigung ist, sondern ein Schlüssel zur Welt, mit dem der Mensch geistigen Zugang zu allem, was er erfahren und erleben kann, gewinnt.“ (Gipper 1992: 138) Denn jeder Sprache ist ein bestimmtes Weltbild eigen, „... dergestalt, daß jeder, der eine bestimmte Sprache erlernt, die Welt hinfert unbewußt und ungewußt gleichsam durch die Brille dieser seiner Muttersprache sieht.“ (Gipper 1992: 130)

Grundsätzliche Übereinstimmung herrscht darüber, dass Tiere zwar auch eine Art von Kommunikation untereinander pflegen, dabei aber keine Rede von Sprache im menschlichen Sinn sein kann. „[...] human brains are „language ready“ (and the brain of other species are not) in the sense that children do have an innate ability to acquire

⁴ Hervorhebung im Original

grammar, but they do not have any rules of syntax prespecified in the genome.“ (Arbib 2012: 48) Helmut Gipper argumentiert ganz ähnlich, wenn er schreibt, dass Neugeborene zwar sprachlos auf die Welt kommen, aber eine ‚*faculté du langage*‘ (de Saussure) in sich tragen, die es ihnen ermöglicht, eine Sprache zu erlernen und zu verwenden. Diese, bei der Geburt von Kindern bereits im Gehirn angelegte, Fähigkeit Grammatik zu erwerben – die sogenannte ‚innere Grammatik‘, ist neben fortwährendem sprachlichem Input vom Umfeld, die zweite Quelle für einen gelingenden Erstspracherwerb (vgl. Bhatia/Ritchie 2008: 40). Tiere hingegen sind dazu nicht in der Lage. Zwar ist eine Kommunikation über Laute und Gesten unumstritten, doch es ist nicht möglich mit dieser Art von Sprache über Sprache zu sprechen, oder sich mit Denkkonstrukten über das Hier und Jetzt hinaus zu bewegen⁵. (Vgl. Gipper 1992: 139) Chomsky bietet einen Lösungsansatz zu dieser Thematik, indem er für eine Umformulierung der Frage plädiert: Für das Verständnis von Sprache per se sei nicht nach dem Zweck zu fragen, sondern danach zu forschen, was Sprache ist. Somit würde man erkennen, dass keine große Übereinstimmung zu tierischer Kommunikation bestehe. Chomsky sieht Sprache dabei aber nicht als Ausdruck höherer Intelligenz, sondern als sehr spezifische Art mentalen Aufbaus (Vgl. Chomsky 2006 [1968]: 61f).

Allerdings hat man sich das generelle und Kommunikationsverhalten, im Speziellen von Affen wie zum Beispiel Makaken, in der Forschung zu Nutze gemacht, um dabei herauszufinden, dass die sogenannten Spiegelneuronen im Gehirn für Greifreflexe zuständig sind und auch ‚feuern‘, wenn ein Affe jemand anderes zum Beispiel eine Nuss greifen sieht⁶. Aus diesem System dürfte sich die Fähigkeit beim Menschen entwickelt haben, dass eine Äußerung für die sprechende Person im Wesentlichen das gleiche bedeutet wie für die zuhörende Person. „In particular, human Broca’s area contains, but is not limited to, a mirror system for grasping that is homologous to the F5 mirror system of macaque.“ (Arbib 2012: 173)

⁵ Dass die Ansicht des zur Kommunikation mit dem Menschen fähigen Menschenaffen viele Personen vertreten, zeigt sich neben Zeitungs- und Magazinbeiträgen auch im Aufgreifen der Thematik in breientauglichen und popkulturellen Formaten. So wird die Kommunikationsfähigkeit mittels Gebärdensprache beispielsweise sowohl in einer Folge der Serie Nip/Tuck (Staffel drei, Folge zwei – Kiki), als auch in Harry’s Law (Staffel zwei, Folge elf – Gorilla My Dreams) behandelt – um nur zwei Beispiele zu nennen.

⁶ Die den Spiegelneuronen inzwischen oft zugeschriebene ‚Multifunktionalität‘ muss allerdings kritisch betrachtet werden. Als Abriss dazu siehe Zeit Online „Die Zellen des Anstoßes“ von Werner Siefer vom 17. Dezember 2010.

2.2. Noam Chomsky

Beschäftigt man sich mit dem Begriff der Kompetenz, kommt man in der Linguistik um einen Namen nicht herum: Noam Chomsky. Sein Verständnis von Schlagworten wie Sprache, Spracherwerb oder Sprachkompetenz prägt noch heute in der Sprachwissenschaft Forschende, vor allem als Vertreter der Universal- bzw. generativen Grammatik übt er nach wie vor großen Einfluss aus.

Da Sprache und (kindlicher) Spracherwerb schwierig zu fassende Begriffe sind und darum wohl immer noch nicht ausdifferenziert definiert sind, greift Chomsky auf eine Idee von Eric Lenneberg (1967) zurück und plädiert somit für einen biologistischen Ansatz. Wenn demnach Sprache bzw. die Möglichkeit des Sprechens wie ein (bereits erforschtes) Organ des Körpers betrachtet wird, könnte eine Erforschung von Aufbau, Funktion und Entwicklung erleichtert werden. (Vgl. Chomsky 1980: 185) Als Erklärungskonzept dient die Universalgrammatik, mit Hilfe derer die Entwicklung vom sogenannten initial state der Sprache zum (unbewussten) Einsatz von Grammatik einer spezifischen Sprache – dem steady state – erläutert werden kann. Ein Problem, das sich dieser Annäherung aber stellt, ist die Tatsache, dass Sprache kompliziert zu beobachten ist, da sie nur einen Teil eines großen kognitiven Systems darstellt, welches sich in ständiger Interaktion mit anderen Systemen befindet. Wird Grammatik – verstanden in diesem Sinne als Kennzeichen einer spezifischen Sprache – wie oben beschrieben als Organ gesehen, das im Austausch mit anderen Organen (mit anderer Funktion) steht, muss Grammatik, um die Ergebnisse der Forschung operationalisierbar zu halten, idealisiert und abstrahiert werden – ein für eine naturwissenschaftliche Herangehensweise typisches Problem. (Ebd.: 187f)

Diese Schwierigkeit zieht sich weiter, wenn man die konkrete Sprachverwendung von Menschen beschreiben möchte. Darum taucht bei Chomsky der Begriff ‚ideal speaker-listener‘ auf – ideale Sprachverwender_innen, die sich in einer idealen, weil homogenen, Sprachgemeinschaft befinden, die sich unter anderem durch das Fehlen von Dialekten oder sonstigen innersprachigen Varietäten auszeichnet. Das Wissen der Sprache wird innerhalb der Gemeinschaft als uniform im Geist angelegt verstanden. Unter anderem dadurch ist – rein theoretisch – eine perfekte Sprachbeherrschung in der Performanz möglich, da keinerlei Ablenkung herrscht, die die Performanz beeinflussen könnte. (Vgl. Chomsky 1965: 3; Chomsky 1980: 219f) Trotz der damit verbundenen Schwierigkeiten erachtet Chomsky die Abstrahierung und Idealisierung von Sprache und Sprecherinnen_Sprechern als wichtig, da in der Linguistik sonst schlichtweg nicht über Sprache zu forschen wäre, weil kaum befriedigende Definitionen (zum Beispiel von Sprache per se) existieren, auf Basis derer gearbeitet werden könnte. (Vgl. Chomsky 1980: 217)

Darüber hinaus entbehre sich die Herangehensweise der Linguistik an Sprache einer wichtigen Komponente: der Performanz. Linguistik befasse sich mit Kompetenz, beschrieben als System von Regeln und Prinzipien, von dem ausgegangen wird, dass es in den Menschen, die eine Sprache verwenden, bereits angelegt ist, wodurch eben Sprachverwendung ermöglicht wird – das Produzieren und Verstehen von unendlich vielen Sätzen. Ergänzend dazu befasse sich die Psychologie mit Performanz, den Prozessen von Produktion und Interpretation usw., genauso wie mit der Entwicklung von Sprache vom initial zum steady state. Da sich beide wissenschaftlichen Strömungen mit Sprache befassen und inhaltlich zusammenhängen, könnte eine Zusammenarbeit zu Synergieeffekten führen. (Vgl. Chomsky 1980: 201f)

Theorien zur Kompetenz sollten ihren Platz auch in Theorien zur Performanz finden, um auch den Forschungsansatz von beispielsweise der Funktionsweise von Erinnerung oder ähnlichem miteinzubeziehen. Doch auch wenn Kompetenz und Performanz aufeinander bezogen behandelt werden sollen, ist für eine zielführende Studie für Klarheit zu sorgen, was genau betrachtet wird. Je komplexer das Verständnis von Kompetenz wird, desto umfangreicher wird ein möglicher Erhebungsaufbau mit dem Kernthema Performanz. (Vgl. Chomsky 1966: 91; Chomsky 1980: 225f) Dies kann zu einem fragwürdigen Verhalten in der Forschung führen: „We often attempt to devise modes of inquiry that will reduce to a minimum factors that appear irrelevant to intrinsic competence, so that the data of performance will bear directly on competence, as the object of our inquiry.“ (Chomsky 1980: 225)

Ein großes Problem ist und bleibt die Schwierigkeit, dass zwischen den Begriffen Kompetenz und Performanz zu wenig genau differenziert wird und mit dem Ausdruck Kompetenz oft eigentlich Performanz gemeint ist. Die grundlegende Unterscheidung besteht aber darin, dass Kompetenz als das Wissen über die Sprache bezeichnet werden kann und dass Performanz der tatsächliche Gebrauch der Sprache – das Umsetzen des zumindest theoretisch vorhandenen Wissens – darstellt. Da sich Performanz aus einer Vielzahl an Faktoren zusammensetzt, ist die zu Grunde liegende Kompetenz nur einer davon. Nur unter idealen Bedingungen (ideal speaker-listener in einer homogenen Sprachgemeinschaft) könnte sich Kompetenz direkt in Performanz widerspiegeln. (Vgl. Chomsky 1965: 4)

Die Performanz einer Sprecherin_eines Sprechers hängt eng mit der Akzeptiertheit der Aussage zusammen: Ist diese natürlich und einwandfrei verständlich, werden sie von Rezipienten_Rezipientinnen akzeptiert. Dabei finden sich auch Abstufungen, denn es werden beispielsweise nicht nur grammatikalisch korrekte Äußerungen akzeptiert, sofern der Sinn noch ‚einfach‘ erfasst werden kann. (Vgl. Chomsky 1965: 10f) Vor allem durch eine

kontextuelle Einbettung können von der Grammatik abweichende Aussagen verstanden werden – die Interpretation findet auf Grund der Analogie zu korrekt gebildeten Sätzen statt (ebd.: 150). Performanz und Akzeptiertheit stehen somit quasi Kompetenz und Grammatikalität gegenüber (ebd.: 11). Auch auf der Seite der Rezeption wird Sprachkompetenz benötigt, bzw. beeinflusst Performanz die Kommunikation. Die Syntax setzt sich nämlich unter anderem aus zwei Komponenten zusammen, die es zu dekodieren gilt: die sogenannte ‚deep structure‘, die die semantische Ebene betrifft und die ‚surface structure‘, die die phonologische Ebene ausmacht. Eine Interpretation beider Ebenen muss stattfinden, um einen Austausch aufrecht zu erhalten. (Ebd.: 16)

Exkurs – Die ‚Weiterentwicklung‘ des Kompetenzbegriffs seit Chomsky: Der Kompetenzbegriff – später auch über Chomsky hinausgehend – wird bereits seit den 50er Jahren diskutiert. Er ist fortwährend mal stärker und mal schwächer in den Sozial- und Erziehungswissenschaften vertreten. Zeitgleich mit Chomsky befasste sich auch die Psychologie eingehend mit Konzepten zur Kompetenz. Dieser Zugang zeichnete sich durch seinen tendenziell pragmatisch-funktionalistischen Ansatz aus. Aus dieser parallelen Entwicklung ergaben sich für erziehungswissenschaftliche Diskussionen um den Kompetenzbegriff teils widersprüchliche und oft sehr komplexe Überlagerungen der beiden Perspektiven. (Vgl. Klieme/Hartig 2008: 11)

In den 80er Jahren wurde Chomskys (Sprach-)Kompetenzbegriff unter Jürgen Habermas als kommunikative Kompetenz breiter gefasst und die Herausbildung dieser kommunikativen Kompetenz als *das* Ziel von Sozialisation definiert. Damit würde einerseits die Anteilnahme an sogenannten idealen Sprechsituationen möglich, andererseits aber auch deren Problematisierung. Der Diskurs erhielt durch die damit miteinhergehende Gesellschaftskritik und den Emanzipationsansatz eine gewichtigere Bedeutung (vgl. ebd.: 11). (Vgl. Ebd.: 15) Bezüglich Sprachkompetenz gilt es als sinnvoll, den Kompetenzbegriff anhand der Konzepte Niveau und Struktur zu differenzieren. Die Kompetenzmessung erfolgt beim Niveaunkonzept entlang verschiedener Kriterien, die es für unterschiedliche Niveaustufen zu erfüllen gilt, beim Strukturkonzept gilt es auf Basis (sprachlich) erbrachter Leistungen zu verschiedenen Messzeitpunkten, eine zu Grunde liegende bzw. übergreifende Ausprägung zu eruieren. Diese zwei Modelle beziehen sich auf unterschiedliche Kompetenzkonzepte und werden im Idealfall ergänzend eingesetzt. (Vgl. Koeppen et al. 2008: 63f)

Generell scheint es, dass zur einfacheren Handhabung des Begriffs der Kompetenz, dieser, als an einen jeweils spezifischen Kontext gebunden, definiert wird. (Vgl. Klieme/Hartig 2008: 16f; Koeppen et al. 2008: 62) Folglich würden verschiedene (je nach

Kontext) Kompetenzkonzepte zwar unterschiedlich formuliert werden, doch bleiben dabei bestimmte Versatzstücke bestehen: (Vgl. Klieme/Hartig 2008: 21)

„Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit.“ (Ebd.)

Wenn man also das Erlangen von Kompetenz durch ihre Kontextgebundenheit als einen Lernprozess darstellt, ließe sich Kompetenz durch kontinuierliches Lernen bis hin zu einer Expertise ausbauen. Spätestens hierbei spielen motivationale und volitionale Prozesse bzw. Orientierungen eine unabdingbare Rolle. (Vgl. Klieme/Hartig 2008: 17f)

Dies bedeutet, dass, soll die Kompetenz oder gar Expertise von außen bestätigt werden, dies nur durch die Bewertung eines performativen Aktes im weitesten Sinne möglich ist. Womit wir wieder bei Chomsky angelangt wären, da besagte Performanz nicht immer (im Gegenteil wohl eher nur in sehr seltenen Fällen perfekter Rahmenbedingungen), die zu Grunde liegende Kompetenz abzubilden vermag und der Kompetenzbegriff somit verkürzt bzw. fälschlicherweise verwendet wird.

2.3. Soziolinguistik und Pragmatik

Da Sprache zwischen Menschen stattfindet, befasst sich die Soziolinguistik damit, wie diese Sprache gesellschaftlich funktioniert. Soziolinguistisch kompetent zu sein, bedeutet zu wissen, wie in bestimmten gesellschaftlichen Situationen sprachlich zu reagieren ist. Wie spreche ich eine fremde Person an? Wann und wie ist es angebracht sich an einem Gespräch zu beteiligen? Was sich im ersten Moment als selbstverständliche Kenntnis anhört, kann bei Einbeziehung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu Komplikationen führen. Die Problematik liegt darin, dass soziolinguistische Kompetenz für Einsprachige als Konvention vermittelt, ja im Grunde anerzogen wird. Sprecher_innen unterschiedlicher Sprachen haben dementsprechend andere Auffassungen davon, welche kommunikative Konvention in welcher Situation zum Einsatz kommt. Denn jede_r hat in der Familie oder Gesellschaft teilweise unterschiedliche Normen kennen- und diese zu befolgen gelernt. (Vgl.

Nodari 2002: 11f) Nicht umsonst taucht in schwierigen Kommunikationssituationen dieser Art das Sprichwort ‚Andere Länder, andere Sitten‘ auf.⁷

Die Ausrichtung der Pragmatik ist ähnlich. Sie behandelt, wie bestimmte Zeichen in verschiedenen Kommunikationssituationen verwendet werden, die Funktion sprachlicher Äußerungen (z. B. Ironie, Diskursbeitrag, ...) (vgl. Council of Europe 2001: 13). Wichtig ist hierbei, die Unterscheidung zur Semantik aufrecht zu erhalten. Denn diese geht in der sprachlichen Analyse der Pragmatik quasi voraus, indem die Zeichen per se, aber nicht ihre Verwendung analysiert werden. John Lyons definiert Pragmatik auf Basis der Differenz, die sich zwischen kodierten Bedeutungen (zum Beispiel durch Grammatik oder Lexik) und Bedeutungen, die mit einer Äußerung mittransportiert wird, ohne semantisch determiniert werden zu können, festmachen lässt. Wenn kommunikative Kompetenz nach Dell Hymes verstanden wird als Fähigkeit, Mitteilungen zu tätigen, die situationsbezogen sind und dem jeweils gesellschaftlich spezifischen Rahmen entsprechen, dann kann pragmatisches Sprachverhalten als kommunikativ effizient beschrieben werden, da Äußerungen als passend und interpretierbar aufgefasst werden. (Vgl. Lyons 1996: 22-24) Oder wie Chomsky es ausdrückt: „We might say that pragmatic competence places language in the institutional setting of its use, relating intentions and purposes to the linguistic means at hand.“ (Chomsky 1980: 225)

Doch auch wenn (monolinguale) Sprecher_innen einer bestimmten Sprache diese Konventionen von klein auf lernen, so heißt das nicht, dass innerhalb dieser vermeintlich homogenen Sprachgruppe keine ‚Fehler‘, also Kommunikationsschwierigkeiten auftreten. Verschiedene Situationen verlangen somit ein jeweils spezifisches sprachliches wie gesellschaftliches Feingefühl. Bei Mehrsprachigen potenziert sich diese Problematik dahingehend, dass sie sich nicht nur nicht sicher sind, wie (sprachlich) angemessen zu reagieren ist, sondern dass sie darüber hinaus selten Unterstützung von Erstsprachlerinnen_Erstsprachlern erhalten, also kaum erfahren, in welcher Situation die Einhaltung welcher Konvention erwartet wird. Aber gerade auf die Hilfe von diesen wären die Lernenden angewiesen, da die soziolinguistische Kompetenz eben nicht in Form von fixen Regeln, wie sie zum Beispiel für Grammatik oder Orthografie existieren (und folglich in Lehrwerken nachgeschlagen werden können), erworben werden kann. (Vgl. Nodari 2002: 11f) Kompliziert sind dahingehend vor allem Sprachen, in denen es beispielsweise in der

⁷ Hierbei wird allerdings auf ein verkürztes Verständnis von Sprache – nämlich als Nationalsprache – zurückgegriffen. Einführende Literatur hierzu z. B.: Dirim, İnci: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch so denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft.

Anrede eine Unterscheidung zwischen freundschaftlichem ‚Du‘ und einem distanzierteren ‚Sie‘ in offiziellen Situationen gibt.

2.4. Sprachlogische und strategische Kompetenz

Auch wenn Logik im ersten Moment wohl eher naturwissenschaftlichen Bereichen zugeordnet und nicht unbedingt als Komponente von sprachlicher Kompetenz angesehen wird, spielt sie doch, vor allem im Bildungskontext (von der Schule bis zur Hochschule), eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Claudio Nodari bezeichnet sie als „[...] die wichtigste Komponente und zugleich auch die anspruchsvollste“ von – von ihm auf die Bildung hin analysierte – Sprachkompetenz. Sie wird verstanden als die Fähigkeit, Sprache in abstrakten Zusammenhängen zielführend zu verwenden. Je höher die Bildung, desto höher ist die Erwartung, komplexe Themen erfassen, aber auch selbst in eigenständiger Form versprachlichen zu können. Kinder und Jugendliche erwerben diese Art von Sprachkompetenz Schritt für Schritt implizit durch den Besuch der Schule, deren Sprache sich, wie bereits erwähnt, von immer stärker zunehmender Abstraktion und Komplexität gekennzeichnet ist.⁸ Und wiederum sehen sich Personen, die eine Sprache erst später erwerben (hierzu zählen auch Kinder und Jugendliche in einem Schulsystem mit anderer Erstsprache), diesbezüglich vor eine Hürde gestellt: Die Konzentration liegt auf dem Erlernen und Anwenden von grammatischen Strukturen und auf der richtigen Orthografie, wodurch es schwieriger wird, komplexe Inhalte verständlich und stringent zu transportieren. Ist jenes Niveau von Sprachkompetenz aber einmal in einer Sprache erworben worden, so ist dieses Wissen auf neu erlernte Sprachen übertragbar. (Vgl. Nodari 2002: 12f) Denn

„[...] despite the impression of being tightly linked to a specific language, literacy skills such as dealing with text difficulty, knowledge of cultural schemata and of discourse structure, overall linguistic knowledge, as well as familiarity with the subject matter (Durgunoglu, 1997) are code-neutral as they can be used to analyse texts in any language once an adequate level of proficiency in the language has been reached (Francis, 2000).“ (Latkowska 2010: 107)

Greifen Lernende beim Spracherwerb und der Kommunikation auf generelle und sprachübergreifende Strategien der Aneignung zurück, legt dies das Konzept eines noch weiter gefassten Sprachkompetenzbegriffs nahe. Denn mit jeder neuen Sprache wiederholen sich bestimmte Vorgänge: Vokabeln und Grammatik lernen, sich die Orthografie einprägen,

⁸ Nach James Cummins (1980) könnte man hier auch von CALP, der Cognitive Academic Language Proficiency (auf Deutsch mit Bildungssprache umschrieben), sprechen. Diese zeichnet sich im Gegensatz zu BICS, den Basic Interpersonal Communicative Skills (auf Deutsch dem Begriff der Alltagssprache entsprechend), wie u.a. auch von Nodari beschrieben, durch einen höheren Grad an Abstraktion und konzeptioneller Schriftsprachlichkeit aus.

sich die Lautung aneignen usw. Lernstrategien, die beim Erlernen einer Sprache funktioniert haben, helfen wahrscheinlich auch bei einer neu zu erwerbenden Sprache weiter. Sich dieser Strategien und Kompetenzen bewusst zu sein, kann den Erwerb befriedigender gestalten und trägt vor allem der Lerner_innenautonomie im Sinne eigenständiger Problemlösungen bei. (Vgl. Nodari 2002: 13)

2.5. Differentialdiagnostischer Ansatz

Diese Ausrichtung der Pädagogik und Psychologie befasst sich mit Sprachkompetenz im Blickwinkel von Sprachlehren und -lernen. Die zu Grunde liegende Idee ist, dass sich die Sprachkompetenz insgesamt aus sprachlichen Teilkompetenzen zusammensetzt. Die am meisten gebrauchte Unterteilung erfolgt in die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, wobei sich auch langsam die fünfte Fertigkeit des Hör-Sehverstehens nach Inge Schwerdtfeger zu etablieren beginnt. Diese Fertigkeiten werden weiters häufig eingeteilt in rezeptiv (hören und lesen) und produktiv (sprechen und schreiben), bzw. in mündliche (hören und sprechen) und schriftliche Kommunikation (lesen und schreiben). Die Unterscheidung in mündliche vs. schriftliche Kommunikation rührt unter anderem daher, dass das Hören und Sprechen beim Erstspracherwerb teilweise unbewusst von Statten geht, ganz im Gegensatz zum Lesen und Schreiben, das jeweils gezielt erlernt werden muss⁹. (Vgl. Faistauer 2010: 961f, 965) Auch der GERS greift auf diese Aufteilung der Kompetenz in Teilkompetenzen zurück, um Transparenz vor allem auch in Sprachtests zu gewährleisten. Hier lautet die Benennung Produktive Aktivitäten, Rezeptive Aktivitäten, Interaktive Aktivitäten und Aktivitäten der Sprachmittlung. (Ebd.: 962)

Die Aufteilung von Sprachkompetenz in quasi kleinere Komponenten ist schon ein älteres und dementsprechend auch viel diskutiertes Thema. Schon in den 60er Jahren gab es Bestrebungen, Sprachkompetenz für Tests greifbar zu machen, was zu den Rubriken Fertigkeiten (hören, sprechen, lesen, schreiben) und Wissen (Grammatik, Wortschatz, Phonologie bzw. Graphologie) führte. Abgesehen von der Problematik, dass nicht ganz klar ist, in welchem – kausalen – Zusammenhang Fertigkeit und Wissen stehen, war auch schnell klar, dass die lebensweltliche Verwendung von Sprache in verschiedensten Kontexten damit kaum abzubilden war. In Folge dessen trat auch die Richtung der Soziolinguistik verstärkt ins Blickfeld, da Sprachverwender_innen meist eine Kommunikationsabsicht pflegen, die sie

⁹ Darum plädiert Gillian Brown auch für ein Überdenken des Begriffs ‚Erwerb‘, die Erstsprache betreffend, da die dadurch vermittelte Natürlichkeit und das Ungesteuerte des kindlichen Umgangs mit Sprache im Mittelpunkt steht. Das Lesen und Schreiben muss aber eben immer – auch in der Erstsprache – *erlernt* werden. (Vgl.: Brown 1996: 196)

durch die entsprechende Anwendung von Register, Dialekt, usw. verfolgen. (Vgl. Bachman 1990: 82f) Um die Gewichtung der Soziolinguistik zu stärken und gleichzeitig den Begriff der Sprachkompetenz operationalisierbarer zu machen, wurde versucht, Sprachkompetenz in zwei Komponenten aufgeteilt zu definieren. Die eine Komponente betrifft den Aufbau einer sprachlichen Handlung, die andere den pragmatischen Aspekt von Sprache. Die beiden Kompetenzkomponenten werden wiederum durch spezifizierende Kategorien detaillierter beschrieben. Diese sind auf Seiten des Aufbaus grammatische (Wortschatz, Morphologie, Syntax, Phonologie/Graphologie) und Textkompetenz (Kohäsion, rhetorischer Aufbau), zur pragmatischen Kompetenz zählen illokutionäre (ideelle, manipulative, heuristische, kreative Funktion) und soziolinguistische Kompetenz (Sensibilität für Dialekte und Varietät, Sensibilität für unterschiedliche Register, Sensibilität für Natürlichkeit von Sprache, Fähigkeit kulturelle Referenzen und sprachliche Figuren zu verstehen). Die gegenseitige Beeinflussung sowohl der spezifizierenden Kategorien, als auch der zwei grundlegenden Komponenten ergibt somit das Gesamtpaket an Sprachkompetenz, das aber durch die grundsätzliche Möglichkeit ebendieser Aufteilung handhabbarer geworden ist. (Vgl. Ebd.: 86f)

2.6. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Während es sich bei den bisherigen Ausführungen um eher theoretische Zugänge zum Begriff der Sprachkompetenz, einen Abriss über verschiedene Disziplinen und deren Perspektiven dazu handelte, soll der letzte Abschnitt ein sogenanntes Kompetenzmodell behandeln. Hierbei liegt der Fokus darauf, wie Sprachkompetenz gemessen und damit bis zu einem gewissen Grad auch – z.B. in einem notenähnlichen System – abgebildet werden kann.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (im Folgenden nur noch kurz GERS genannt) ist das Produkt eines jahrelangen Projektes (seit 1971) des Europarats zur Vereinheitlichung und somit leichten Vergleichbarkeit von Sprachkursaufbau und -inhalten und in weiterer Folge vom Aufbau, Inhalt und Ablauf von Sprachprüfungen innerhalb Europas. (Vgl. Council of Europe 2001: o.S.) Das Projekt ist durch eine enorme Reichweite und ‚Popularität‘ gekennzeichnet, da sich beispielsweise in Österreich sowohl die (neue) standardisierte kompetenzorientierte Matura in den Fremdsprachen, als auch die Bildungsstandards für Englisch nach der achten Schulstufe, sowie der Fremdsprachenunterricht an sich an den quasi Vorgaben des GERS orientieren. Weiters finden sich kaum mehr Sprachlehrwerke und -Kurse, die nicht die Einteilung von Sprachkompetenz (A1 – Breakthrough bis C2 – Mastery), wie sie vom GERS vorgeschlagen wird, als Beschreibung für ihre Zielgruppe verwenden. (Vgl. Abuja/Moser 2010: 5)

Das Ziel des GERS soll laut eigenen Angaben (Council of Europe 2001) sein, als Werkzeug für alle in dem Bereich von Sprache lehren und lernen Tätigen zu dienen, um eine gemeinsame Arbeitsbasis zu bieten. Diese ist vor allem dahingehend wichtig, da die Verwendung des GERS, im Speziellen zur Bewertung von Sprachkompetenz in internationalen Sprachtests, zur Transparenz bzgl. Sprachstandsmessungen schlussendlich die Mobilität innerhalb Europas erleichtern soll. Und obwohl bei der einheitlichen Beschreibung und Bewertung von Sprachkompetenz die Individualität, vor allem der Lernenden, nicht außer Acht gelassen werden soll, zum Beispiel durch individuelle Schwerpunktsetzung bestimmter sprachlicher Komponenten (beispielsweise Konzentration auf die rezeptiven Kenntnisse einer Sprache) (s. auch S. 132), liest sich die Einleitung des GERS trotzdem sehr verallgemeinernd und präskriptiv. Außerdem wird die steigende Mobilität innerhalb Europas sehr ökonomisiert verstanden und präsentiert, die erworbenen und erlernten Sprachen sollen nutzbar gemacht werden. „It [the Common European Framework] describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively.“ (Council of Europe 2001: 1) Durch die Verknüpfung von Sprache und Mobilität im GERS taucht auch immer wieder der Begriff der Kultur auf. Sich eine neue Sprache anzueignen, eröffne den Lernenden, verkürzt ausgedrückt, nicht nur die Möglichkeit mobiler und flexibler zu sein, sondern damit zusammenhängend auch ‚neue Kulturen‘ kennenzulernen. Allerdings ist der verwendete Kulturbegriff nicht einfach zu greifen, was auch der Grund dafür sein mag, dass das Verständnis von Kultur im GERS nicht weiter erläutert, sondern als bereits bekannt gleichsam vorausgesetzt wird. „The description also covers the cultural context in which language is set. The Framework also defines levels of proficiency which allow learners’ progress to be measured at each stage of learning and on a life-long basis.“ (Ebd.) (Vgl. Ebd.)

Was den Begriff Kompetenz per se betrifft, wird im Referenzrahmen im Wesentlichen zwischen genereller Kompetenz und kommunikativer sprachlicher Kompetenz unterschieden, wobei erstere quasi die Grundlage für die konkrete Sprachkompetenz darstellt. Die sogenannte generelle Kompetenz bildet die Basis dahingehend, dass darunter eine Zusammensetzung aus deklarativem Wissen, Erfahrungswerten, neuem Wissen, routinemäßigem Verhalten in bekannten Situationen, persönlichen Zügen und Einstellungen (wie zum Beispiel individueller Zugang zu Sprache(n) und deren Erwerb) verstanden wird. Darauf aufbauend wird die kommunikative sprachliche Kompetenz als gleichzeitig linguistische (Lexik, Phonologie und Syntax betreffend), soziolinguistische (gesellschaftliche Konventionen auf sprachlicher Ebene betreffend) und pragmatische (Funktion sprachlicher Äußerungen betreffend) Kompetenz definiert. (Vgl. Council of Europe 2001: 11-13)

Dieser sehr rigorose Begriff von (Sprach-)Kompetenz, bzw. die nur teilweise formulierte Präzisierung durch Kannbeschreibungen, wird durch vier zu erfüllende Kriterien argumentiert. Davon betreffen zwei die Beschreibung von Sprachkompetenz und zwei das Messen der Sprachkompetenz. Hinsichtlich der Beschreibung liegt die Schwierigkeit darin, dass die Beschreibungen einerseits kontextgebunden sein müssen, um einen konkreten Leitfaden darzustellen, andererseits sollten sie kontextungebunden formuliert werden, um keine mögliche Zielgruppe auszuschließen (z. B. gleichsam in der Schule und Erwachsenenbildung verwendbar). Weiters stellt der Anspruch theoriegestützter Beschreibungen eine Schwierigkeit dar, da bestehende Theorien zur Sprachkompetenz oft noch zu wenig ausgereift sind, um mit einer Definition alle sprachlichen Belange erfassen zu können. Vor allem, wenn die Beschreibung in ihrer Richtigkeit und Vollständigkeit auch noch einfach und verständlich für die Personen sein soll, die keine Sprachwissenschaftler_innen sind, aber den Sprachkompetenzbegriff beispielsweise in Tests anwenden müssen. Bezüglich der Messung von Sprachkompetenz gilt es natürlich der Forderung nach Objektivitätskriterien nachzukommen. Das heißt auch, dass die Differenzierung zwischen den einzelnen Kompetenzstufen trennscharf und doch kontinuierlich sein muss. Liegen die Stufen zu weit auseinander, ist es für die Lernenden (zu) mühsam, von einer Stufe auf die nächst zu gelangen, bzw. könnte nur schwer die Forderung nach Kontinuität eingehalten werden, werden sie zu eng beschrieben, wird es schwierig, stufendifferenzierende Unterschiede in der Performanz von Lernenden auszumachen. (Vgl. Council of Europe 2001: 21)

Sprache und Sprachkompetenz sind immer in einem bestimmten Rahmen zu verorten. Unterschiedliche Kontexte bedeuten unterschiedliche Ansprüche an Sprachkompetenz. Und wenn an dieser Stelle wieder auf die Individualität der Lernenden und Lehrenden in dem Sinne hingewiesen wird, dass es grundsätzlich unendlich viele Domänen gibt, innerhalb derer unterschiedliche Forderungen an die Sprecher_innen gestellt werden, wird im gleichen Atemzug wieder verallgemeinert, indem die – vermeintlich – nützlichsten angeführt werden, mit dem Hinweis, dass sich deren Inhalte auf sprachlicher Ebene durchaus überschneiden können: die persönliche Domäne für den Austausch als Privatperson; die Öffentlichkeitsdomäne, in der Sprecher_innen ihre Rolle als Teil der Gesellschaft einnehmen; die berufliche Domäne, um im Arbeitsumfeld zurechtzukommen; die Bildungsdomäne, in der es sich um bewusstes und organisiertes Lernen – unter anderem von Sprache – dreht. (Vgl. Council of Europe 2001: 44f) Diese Verallgemeinerungen, um eine möglichst große Zielgruppe abdecken zu können, äußert sich auch in der recht umfangreichen Aufzählung, welche verschiedensten Fähigkeiten für die Verwendung von Sprache notwendig sind: kognitive, linguistische, phonetische, manuelle, auditive semantische, visuelle, orthografische. (Ebd.: 90f)

Es gibt somit wohl keine generelle, allgemeingültige und darüberhinausgehend befriedigende und für die Masse verständliche Definition von Sprachkompetenz. Viel mehr beziehen sich die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen immer wieder aufeinander, oder grenzen sich zum Teil vehement von den Positionen der anderen Disziplinen ab. Und gerade diese Verweise auf andere Forschungsrichtungen machen augenscheinlich, dass die Thematik zu komplex ist, als dass *eine* Definition gefunden werden könnte. Eine Schwierigkeit, die scheinbar unüberwindbar bleibt, ist die Verbindung von wissenschaftlicher Betrachtung und praktischer Anwendung. Wird Sprachkompetenz in der Theorie beispielsweise in vier Teilkompetenzen unterteilt, so ist dies nur schwer für praktische Anwendungen nutzbar zu machen, da diese vier in einer ständigen Wechselwirkung stehen und zusätzlich von internen und externen – nicht immer kontrollierbaren – Faktoren beeinflusst werden (Lärm, Nervosität in einer Prüfungssituation, usw.). Trotzdem wird immer wieder von Sprachkompetenz gesprochen – die wenigsten greifen auf Chomskys Argumentation der Performanz zurück – im Glauben, dass unter dem Begriff von allen Kommunikationspartnerinnen_-partnern das Gleiche verstanden wird. Ist dies im Alltag zwar fragwürdig, aber vielleicht noch kein Problem, wirkt die Voraussetzung eines vermeintlich allgemeinen Verständnisses in öffentlichen Diskussionen, wie sie unter anderem im Bildungssystem – sei es bei Kindern und Jugendlichen oder Erwachsenen – geführt werden, viel schwerwiegender.

3. Migration, Integration und die Rolle der Sprache

Da standardisierte und international anerkannte Sprachtests oft im Zuge von Migration absolviert werden müssen, sollen in diesem Kapitel Fragen zu den Themen Migration und Integration – in Verbindung mit Sprache und Sprachkompetenz – eingehender behandelt werden. Dies geschieht unter besonderer Berücksichtigung der Parameter Arbeitsmarktpolitik, Sprachenpolitik und Staatsbürgerschaft, da diese kaum mehr aus dem Diskurs um Migration und Integration wegzudenken sind, ja sogar teilweise als Integration definierend verstanden werden, was später im Kapitel genauer erläutert werden wird.

Migrationspolitik ist Teil gesellschaftlicher Strukturen, die auch in demokratischen Gesellschaften hegemonial organisiert sind. Wir befinden uns in einem Machtgefüge, in dem einige wenige eine Machtposition innehaben, der Großteil einer Gesellschaft sich aber den an der Macht Befindlichen beugen (müssen). Ein derartiges Machtgefüge stellt aber ein absurdes wie unerwartet wackeliges Konstrukt dar. Da eine Machtposition darauf beruht, ein Gleichgewicht zwischen Zugeständnissen für und Restriktionen gegenüber weniger machtvollen Positionen zu finden, „bleibt [...] eine ungelöste Spannung zwischen der Notwendigkeit der Anerkennung des Anderen und seiner Abwertung um der eigenen Selbstbestätigung willen.“ (Rommelspacher 1995: 15) (Vgl. Ebd.) Laufen schlussendlich mehrere Machtstränge zusammen und wird der „Anspruch auf soziale Unterscheidung und Überlegenheit durchgesetzt“ (Ebd.: 25), kann sich diese Unterscheidungspraxis stabilisieren und betrifft nunmehr als Dominanz die gesamte Gesellschaft, Politik und Kultur. (Vgl. Ebd.)

„Die eigene Norm zur Richtschnur zu machen und die anderen für das eigene Wohl- bzw. Unwohlbefinden verantwortlich zu machen, basiert auf einem Selbstverständnis, daß die anderen nicht als Subjekte mit ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen wahrnimmt, sondern sie ausschließlich als Andere konstituiert“ (Ebd.: 178f)

Die Wechselwirkungen zwischen den Politiken und Migration bzw. deren Auswirkungen auf Integration werden im Kapitel fortlaufend erläutert.

Im Folgenden wird die Literatur aus der Transmigrationsperspektive aufbereitet. Während aus der Immigrationsperspektive der Wechsel vom Herkunfts- in das Zielland im Zentrum steht und damit auch ein vermeintlicher Wechsel der Existenz einhergeht, „[...] ist die zentrale Erfahrung im Zusammenhang von Transmigrationsprozessen, dass der Wechsel selbst, das Pendeln, das faktisch-imaginative Bewegen zwischen Zugehörigkeitskontexten zur Existenzform geworden ist.“ (do Mar Castro Varela/Mecheril 2010: 51) Die so entstehenden Lebensräume sind nicht mehr einem nationalen Kontext zuordenbar, vielmehr gibt es eine Zugehörigkeit zu „mehreren national-kulturellen Kontexten“ (Ebd.) Demzufolge

kann die immer wieder geforderte Assimilation Migrierter kein realistisches und auch kein erstrebenswertes Ziel sein. (Vgl. Ebd.)

Diese Transmigrationsperspektive wird an gebotener Stelle durch eine linguizismuskritische Lesart ergänzt. Linguizismus ist eine Ausprägung von Rassismus, die auf Sprachverwendung fokussiert. Das heißt, dass Menschen auf Grund ihrer Sprachvarietät diskriminiert werden. Über diese Art von (De-)Legitimation von Sprecher_innengruppen werden Machtverhältnisse produziert und aufrechterhalten, denn „[d]as Erreichen bestimmter gesellschaftlicher Positionen ist an die Assimilation an die sprachliche Norm geknüpft, deren Realisierung u.U. durch Vorenthaltung von Möglichkeiten die Normsprache zu erwerben, verunmöglicht wird.“ (Dirim 2010: 92) (Vgl. Ebd. 91f) Linguizismuskritik ist demnach eine Form der Rassismuskritik, deren Ziel es ist, aufzuzeigen, wie anhand von Unterscheidungsmerkmalen von Sprecherinnen_Sprechern (wie Sprache, Dia- und Soziolekt, Akzent und Ähnlichem) Kategorien geschaffen werden, um bestimmten Personen gesellschaftliche Ressourcen vorzuenthalten. (Vgl. Pokitsch et al. 2018: 25)

3.1. Migration

Das folgende Kapitel versucht, sich dem viel verwendeten Begriff der Migration zu nähern und – zumindest für vorliegende Arbeit – fassbar zu machen. Denn wiederum dreht es sich um ein Phänomen, das viele Gespräche inhaltlich prägt, und erneut ist die Frage: Meinen wir alle das Gleiche, wenn wir von Migration sprechen? Ist es zutreffend, wenn in Österreich, sich an die Diktion Deutschlands anlehnend, behauptet wird, dass es kein Zuwanderungsland sei? Wer migriert überhaupt und vor allem von wo nach wo?

Verschiedene Arten der Migration: Migration, abgeleitet aus dem Lateinischen *migrare/migratio*, was mit *wandern*, *wegziehen* bzw. *Wanderung* übersetzt werden kann, wird in den Sozialwissenschaften als Bewegung von (mehreren) Personen mit dauerhaftem Wohnsitzwechsel definiert. Wobei als dauerhaft bereits der Zeitraum von zumindest einem Jahr als ausreichend erachtet wird. Während der Begriff der Migration sich in diesem Sinne recht klar und vor allem operationalisierbar zeigt, wird es bei den Gründen für diese zumindest ein Jahr andauernde Änderung des Wohnortes wesentlich komplizierter. In den meisten Fällen wird Migration „[...] durch eine Vielzahl zusammenhängender Ursachen und Zwänge kultureller, politischer, wirtschaftlicher, religiöser, demographischer, ökologischer, ethnischer und sozialer Art ausgelöst.“ (Han 2005: 8) Dass meistens mehrere Beweggründe, also verschiedene Push-Faktoren, Gründe am Heimatort, die für einen Wegzug sprechen, sowie Pull-Faktoren, Gründe am potentiellen Zielort, die für die Zuwanderung sprechen, zusammenspielen (vgl. ebd.: 15), erscheint naheliegend, oft aber ist das Geflecht an eben diesen Ursachen und Zwängen derart komplex, dass in individuellen Einzelfällen nicht

einmal mehr zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Migration unterschieden werden kann. Dies lässt sich unter anderem mit dem teilweise sehr langen, die gesamte Migration umfassenden, Prozess erklären, der sich von der ersten ‚Idee‘, über die Vorbereitungen und die Wanderung an sich, bis zum Einleben am neuen Ort spannt. Es kann sogar davon ausgegangen werden, dass die sogenannte ‚psychosoziale Migration‘ im Verhältnis länger andauernd und anstrengender ist, als die ‚äußere physische Migration‘. (Vgl. Ebd.: 7f)

Oft zeichnet sich Migration durch ‚stromartige Bewegungen‘ aus, sehr viele Menschen nehmen dabei die gleiche Wanderung – oder zumindest die gleiche Richtung – auf sich, zum Beispiel aus ruralen Gebieten hin zu städtischen Regionen, oder von ‚Entwicklungs-‘ in Industrieländer. Teilweise sind gleichzeitig Gegenströme beobachtbar, wenn zum Beispiel Manager_innen aus Industrieländern in ‚Entwicklungsländer‘ ziehen, um vor Ort Firmen aufzubauen oder zu betreuen. Ein weiterer klassischer Fall von Migration stellt die Kettenmigration dar – deren Spezialfall der Familienzusammenführung wohl weitläufig bekannt sein dürfte. Ausgehend von einzelnen Pionieren_Pionierinnen, die die Heimat verlassen, ziehen, durch Erzählungen, Briefe, finanzielle Hilfe usw. motiviert, meist angehörige Personen nach. Diese finden dann dementsprechend einfachere Migrations- bzw. Startbedingungen am neuen Ort vor (vgl. Han 2005: 14). (Vgl. Ebd.: 10-12) Im Zuge des Phänomens der Kettenmigration bzw. der Familienzusammenführung kann das Bild der nicht zur Integration bereiten oder gar fähigen ethnischen Gruppe entstehen, da die Größe der Gruppen über einen längeren Zeitraum hin konstant bleibt. Diese Beobachtung ist aber meist zu kurzfristig und nicht zutreffend, da Mitglieder von früheren Generationen bereits assimiliert sind oder von der Dominanzgesellschaft absorbiert wurden, diese ‚Leerstellen‘ aber von Mitgliedern jüngerer Generationen besetzt werden (sogenanntes replenishment). Dadurch bleibt die Größe der Gruppe mehr oder weniger konstant, bei Integrationsunwillen würde sie hingegen anwachsen. (Vgl. Esser 2006a: 51) Abgesehen davon, dass der Begriff der Assimilation bzw. Absorption an dieser Stelle zu wenig trennscharf vom Begriff der Integration verwendet wird, wirkt, unter der zu Beginn erläuterten Perspektive der Transmigration, diese Bemerkung Hartmut Essers zu vereinfacht, da im Zentrum Mehrfachzugehörigkeiten stehen, Assimilation also nicht erstrebenswert ist und Integration nicht bedeutet, sich der „ethnischen Enklave“ (Ebd.) nicht mehr zugehörig zu fühlen.

Andererseits gibt es genauso bzw. immer vermehrt Migrationsbewegungen von einzelnen Personen, die „in der modernen Welt [...] in mehrerer Hinsicht ein Selektionsvorgang [ist].“ Einerseits geschieht eine Selektion vorab im Herkunftsland. Denn die Frage ist, wer überhaupt den Willen und die Möglichkeit hat, zu migrieren. Tendenziell sind dies junge Frauen und Männer. Aber vor allem das potentielle Zielland zeigt sich mit den jeweils gültigen Bestimmungen zur Einreise und Aufnahme von Menschen ins Land als

wesentlicher selektierender Faktor. Diese Selektion wird zu einem großen Teil entlang rassischer, ethnischer und religiöser Trennlinien vollzogen. Da Einzelmigrationen tendenziell von jungen und arbeitsfähigen Personen stattfinden, führt dies im Aufnahmeland meist zu einer Ankurbelung der Wirtschaft und gleichzeitig zu einem gegenteiligen Effekt im Herkunftsland. (Vgl. Han 2005: 31) Folglich ergibt sich ein weiterer Selektionsmechanismus durch Qualifikation und Beruf der Migrierenden, da viele Länder in ihren Aufnahmekriterien festgehalten haben, dass Einwanderung nur dann erlaubt sei, wenn Nutzen hinsichtlich Wirtschaft, Kultur und öffentlichem Interesse zu erwarten wäre. (Vgl. Ebd.: 33) Woraus sich im Wesentlichen eine andere Form der Migration erschließt, die der Arbeitsmigration. Im Zuge ökonomischer Entwicklungen kann es notwendig werden, zusätzliche Arbeitskräfte zu mobilisieren, vor allem wenn der Arbeitsmarkt autochthon nicht zufriedenstellend bedient werden kann.

„Damit entstehen theoretisch und aus wirtschaftlicher Sicht Arbeitsmarktbedingungen, die die grenzüberschreitende Migration von Arbeitskräften notwendig machen. Diese bleibt jedoch zunächst deswegen theoretisch, weil die faktische Einwanderung von Arbeitsmigranten neben ihrer Bereitschaft die Öffnung des Arbeitsmarktes sowie die flankierende administrative Unterstützung des Aufnahmelandes voraussetzt, die ihrerseits von der Arbeitsmarktpolitik getragen werden muss.“ (Ebd.: 86)

Das nach wie vor wahrscheinlich bekannteste Beispiel für Arbeitsmigration in Mitteleuropa dürfte die sogenannte ‚Gastarbeiter_innenanwerbung‘ sein. Zwischen 1950 und 1982 migrierten insgesamt etwa 8.000 000 Menschen nach Belgien, Frankreich, Deutschland (BRD), Luxemburg, Niederlande, Schweden und die Schweiz. Die Energiekrise zu Beginn der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts führte zu einem recht abrupten Anwerbe- bzw. Aufnahmestopp, aber daran gekoppelt gleichzeitig zu einer Anwerbung seitens der persisch-arabischen Golfregion. (Vgl. Ebd.: 88f)

Ausgehend von einer gezielten Anwerbung von Arbeitsmigranten_-migrantinnen bestimmter Länder, kann diese Migration zu einer Entstehung von Minderheiten im Zielland führen. Prekär wird die Situation für ethnische Minderheiten dann, wenn zwar eine Aufnahme in einem anderen Land erfolgt, grundlegende Bürgerrechte, wie beispielsweise das Wahlrecht, aber nicht vergeben werden. (Vgl. Han 2005: 110) Der Gefahr ins Prekariat zu geraten bzw. aus diesem nicht mehr herauszukommen, sehen sich vor allem Menschen auf der Flucht bzw. der sogenannten illegalen Migration gegenübergestellt. Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)¹⁰ definiert Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer

¹⁰ Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) entwickelte sich aus den Bestimmungen zum Schutz von Flüchtlingen des Völkerbunds heraus und trat nach dem „Abkommen über die

sozialen Gruppe und politische Überzeugung als Verfolgungs- und somit Anerkennungsgründe, um als Flüchtling aufgenommen zu werden. Der Erhalt dieses Flüchtlingsstatus ist von den Schilderungen der betroffenen Personen abhängig, wodurch kaum eine einheitliche bzw. objektive Entscheidungsgrundlage für alle herangezogen werden kann und unterschiedliche Bewertungen von Betreuer_in zu Betreuer_in bzw. von Land zu Land möglich sind. Mit der sich daraus ergebenden Bandbreite an Interpretationen über die tatsächliche Situation der_des Geflüchteten öffnet sich ein weites Tor, um engfasste Ansichten einer Migrationspolitik durchzusetzen. Weiter verkompliziert wird die Situation von Flüchtenden und Geflüchteten dadurch, dass Rechte und Pflichten jeweils nur für Asylberechtigte und nicht für -suchende beschrieben sind und gelten, wodurch Menschen in ein Leben ohne einen gesetzlichen Rahmen gedrängt werden. Da die GFK unter anderem als Reaktion auf den 2. Weltkrieg entstanden ist, war sie gleichermaßen von der Hoffnung geprägt, dass die Flüchtlingszahlen nach dem Ende des Krieges überschaubar bleiben würden, was sich leider nicht bestätigt hat, und somit die Konvention aus dem Jahr 1951 bzw. 1954 kaum mehr handhabbar macht. (Vgl. Han 2005: 102-104)

Aus diesem zum Teil nicht definierten Status von Flüchtlingen und ihren Rechten und Pflichten ergibt sich ein schmaler Grat zur Illegalität – zur sogenannten illegalen Migration. Diese Bezeichnung wird verwendet, wenn vom Zielland für die Immigration gesetzlich vorgegebene Rahmenbedingungen (z.B. die Einwanderung an sich, den Aufenthalt oder die Beschäftigung betreffend) umgangen werden. (Vgl. Ebd. 124) Es ist dies ein Teufelskreis, der zur Überforderung aller Beteiligten führt, da „[...] illegale Migration [die] logische Konsequenz des weltweit wachsenden Migrationsdrucks [ist], der im Zuge der sich zunehmend restriktiv verschärfenden Migrationspolitik aller Einwanderungsländer in der Illegalität ein Ventil sucht.“ (Ebd.) Da einem Teufelskreis per definitionem kaum zu entkommen ist und es genauso wenig Anzeichen für eine Änderung der Abschottungspolitik vieler reicher Länder gibt, wird die sogenannte illegale Migration wohl die dominierende Form

Rechtsstellung der Flüchtlinge“ aus dem Jahr 1951 schließlich im Jahr 1954 in Kraft. Der Völkerbund wiederum wurde 1920 gegründet und seine Regelungen zum völkerrechtlichen Schutz von Flüchtlingen stellten eine Reaktion auf verschiedene Flüchtlingsbewegungen (beginnend mit dem Genozid an Armenierinnen_Armenieren, über die Oktoberrevolution und den Faschismus in Italien unter Benito Mussolini bis zur Flucht unzähliger Menschen durch die Schrecken des Nationalsozialismus) seit dem Jahr 1915 dar. Die GFK „definiert den Begriff ‚Flüchtling‘ und legt Mindeststandards für die Behandlung von Personen fest, welche die Voraussetzungen der Flüchtlingseigenschaft erfüllen.“ (UNHCR Deutschland 2015: 3) Im Zentrum steht das Non-Refoulement, das vor einer Zurückweisung in ein Gefahrengebiet schützt. 1967 wurde die GFK mit dem „Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“ bzgl. zeitlichem und geografischem Rahmen erweitert bzw. den fortwährenden und neuen Flüchtlingsbewegungen angepasst. (Vgl. Ebd., Praetor Intermedia o.J.: o.S.)

von Migration bleiben, unter anderem auch, weil Menschen, die sich in die *illegale* Migration begeben im Wesentlichen nur wenig oder gar nichts mehr zu verlieren haben. (Vgl. Ebd.: 129)

Migration kann abschließend also als globales Phänomen definiert werden, von dem nur mehr ganz wenige Regionen weltweit nicht betroffen sind. Weiters scheint die Trennung zwischen Emigrations- und Immigrationsländer passé zu sein, da heute, in Zeiten der „Globalisierung der Migrationsbewegungen“, Emigrations- oft auch gleichzeitig Immigrationsländer sind und umgekehrt. Wodurch außerdem die Aussage kein Einwanderungsland zu sein, kaum den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechen kann. (Vgl. Han 2005: 85) Allerdings lässt diese politische Position den Schluss zu, dass die globale Bedeutung von Migration nicht gleichbedeutend mit gleichberechtigter Bewegung ist, da diese von den Ländern diktiert wird, also jedes Land seine eigenen Interessen verfolgt. (Vgl. Ebd.: 174)

Un-mittelbare Folgen von Migration: Nachdem nun festgehalten werden konnte, dass das Phänomen der Migration ein globales und potenziell jede_n betreffendes (aktiv im Sinne von selbst migrierend; passiv im Sinne von der Dominanzgesellschaft des Aufnahmelandes angehörig) ist, stellt sich daran anschließend die Frage, welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Migration bedeutet auf gesellschaftlicher wie persönlicher Ebene im Wesentlichen immer auch Veränderung. Diese Veränderung kann sich beispielsweise in der Demografie bzw. dem Stadtbild eines Aufnahmelandes zeigen. Sprich an Orten der Migration entwickeln sich oft „residentiale Konzentration und Segregation“. Das Zentrum einer (Groß-)Stadt ist meist zugleich das Geschäftszentrum, was wenig und vor allem teuren Wohnraum bedeutet. Es beginnt also ein Ausweichen auf die Bereiche außerhalb der Stadt, wobei sich in den sogenannten Durchzugszonen, die zwischen dem Zentrum und tendenziell gehobenen Randbezirken liegen, ethnische Ballungszentren bilden. Diese entstehen nicht durch Migrierte intendiert und freiwillig, sondern sind ein Resultat des finanziellen und sozialen Drucks, dem Migrierte ausgesetzt sind. Es handelt sich um eine gesellschaftspolitische Kettenreaktion: Durch Arbeits- und Wohnungsmarktpolitik werden Migrierte in besagte Durchzugszonen gedrängt; Durch diese residentiale Konzentration wird Migration augenscheinlich, was die Bildung und – vermeintliche – Bestätigung von Vorurteilen fördert; Durch die bestehenden Vorurteile werden diese Regionen von der Dominanzgesellschaft gemieden, was nicht nur weitere Konzentration, sondern auch soziale Segregation zur Folge hat. (Vgl. Han 2005: 267f)

Durch diese Art der Abschottung wird in den bereits gebildeten ethnischen Ballungszentren die sogenannte visibility – die augenscheinliche Anwesenheit – von Menschen, die nicht Teil der Dominanzgesellschaft sind, immer stärker wahrnehmbar. „Die Einheimischen fühlen sich in ihrer Homogenität bedroht.“ (Han 2005: 308) Zuvor latent vorhandene Xenophobie, also die *Angst* vor Fremden, kann sich nun unter dem Verweis auf den Schutz der eigenen Gruppe – des Wirs – zu einer ausgeprägten *Fremdenfeindlichkeit* entwickeln.¹¹ (Vgl. Ebd.: 308f)

Migration und Arbeit: Aber nicht nur residentiale Konzentration bedingt soziale Segregation, sondern beispielsweise auch die Arbeitsmarktpolitik. Offene Stellen für Migrierte im sogenannten Aufnahmeland sind oft – durch gezielte Anwerbung – von vornherein festgelegt. In Fällen, in denen dies nicht zutrifft, finden Zugewanderte meist nur Beschäftigung in Domänen, die von der Dominanzgesellschaft nicht oder nur sehr ungern besetzt werden (vgl. Fassmann et al. 2001: 33). Diese Arbeitsplätze zeichnen sich in der Regel durch niedrige Löhne, wenig soziales Ansehen, physische wie psychische Strapazen und Risiko aus (vgl. ebd.: 12). Es entsteht somit eine sektorale Konzentration, die kaum Ausnahmen zulässt. (Vgl. Han 2005: 271f) Die besetzten Wirtschaftszweige sind häufig zusätzlich in hohem Ausmaß mit Saisonalität oder Konjunkturelastizität verbunden. Diese unerwünschten Schwankungen werden an *ausländische* Arbeitskräfte (in zitierter Erhebung an Immigrierte aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, Polen und Deutschland) weiter- bzw. abgegeben. (Vgl. Fassmann et al. 2001: 19) Die Sektoren Sachgüterproduktion, Baugewerbe, Gastronomie und personenorientierte Dienstleistungen, deren oft kleinbetriebliche Strukturen kaum Aufstiegschancen bieten, stellen den Großteil der Arbeitsplatzanbieter dar. (Vgl. Ebd.: 21f) Oft findet eine sogenannte Erstplatzierung von Migrierten in Hilfs- oder Arbeitsverhältnissen statt, seltener als Angestellte oder in freiberuflichen Positionen „und praktisch nie im geschützten Arbeitsmarktsegment von Gebietskörperschaften.“ (Ebd.: 13) Natürlich ist grundsätzlich auch eine Erstplatzierung auf einem höheren Niveau möglich, was sich aber in den meisten Fällen als Konstante ausweist, ist die im Wesentlichen gleiche Positionierung von Einstiegs- und Endplatzierung, obgleich ein Arbeitsplatzwechsel innerhalb dieser Stufe der Hierarchie recht häufig vollzogen wird. (Vgl. Ebd.: 13-15)

Bedingungen vor allem für eine vertikale Berufsmobilität sind unter anderem das Interesse der Arbeitgeberin_des Arbeitgebers am Herkunftsland der Arbeiterin_des Arbeiters im Sinne ‚interkultureller Kompetenz‘ für bilaterale Geschäftsbeziehungen und schulische

¹¹ Eine tiefergehende Ausführung, zum Thema Xenophobie, als Ausdrucksform des Rassismus, und mehr findet sich im Kapitel „Rassismus und institutionelle Diskriminierung“.

Qualifikation. Diese ist vor allem für die Erstplatzierung im Arbeitsmarkt grundlegend und je höher die (Aus-)Bildung ist, desto besser stehen die Chancen, über kurz oder lang beruflich aufzusteigen, zum Beispiel bis zu dem Beruf, der im Herkunftsland ausgeübt worden ist. Darüber hinaus hat die bereits erwähnte Erhebung mit Immigrierten aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, Polen und Deutschland gezeigt, dass Männer scheinbar eher nach oben gerichtete Mobilität zeigen als Frauen. (Vgl. Fassmann et al. 2001: 22-24) Zudem gilt die Aufenthaltsdauer als wesentlicher Parameter. Es wird davon ausgegangen, dass mit längerem Aufenthalt die Sprachkenntnisse steigen, auch wenn aus Erhebungen sehr wohl bekannt ist, dass dies nicht zwangsweise auf alle zutrifft (vgl. Demel et al. 2003: 72), und auch das Annehmen herrschender Konventionen leichter fällt. (Vgl. Fassmann et al. 2001: 29f) Außerdem stellen in Österreich ganz grundsätzlich gute Deutschkenntnisse einen gewichtigen Faktor dar, um einen besser qualifizierten – bestenfalls dem mitgebrachten Stand an Bildung entsprechenden – Beruf ergreifen zu können (vgl. Demel et al. 2003: 73). „Zusammenhänge zwischen der deutschen Sprachkompetenz und der beruflichen Statusallokation sind nachweisbar.“ (Fassmann et al. 2001: 26) (vgl. Esser 2006a: 415). Das Verstehen der L2 gilt quasi als Voraussetzung, mit schriftlicher Kompetenz allerdings ist meist ein Sprung im Einkommen zu verzeichnen (vgl. ebd.: 422), obgleich die ‚höheren‘ Formen der Sprachkompetenz keinen Nutzen bringen, wenn das Verstehen (vor allem mündlicher Äußerungen Anm. S. G.) nicht gegeben ist (vgl. ebd.: 425). (Vgl. Fassmann et al. 2001: 26) Neben diesen vermeintlich objektiven¹² Kriterien für beruflichen Aufstieg spielen natürlich auch eigene Einstellungen bzw. persönliche Motivation eine Rolle. Interessant erscheint vor allem die Feststellung von Heinz Fassmann, Josef Kohlbacher und Ursula Reeger, dass für Akademiker_innen ein „Job mit hohem Einkommen“ für die Berufswahl bzw. die Aufstiegsmotivation nicht so schwer wiegt, im Gegensatz zu Teilnehmenden der Erhebung, die sich in hierarchisch niedrigeren Berufspositionen befanden. (Vgl. Ebd.: 30f)

Fassmann, Kohlbacher und Reeger schließen ihre Erhebung mit folgendem Fazit:

„Ausländische Arbeitskräfte sind, wenn sie nicht aus einem privilegierten EU-Staat stammen, auf einige wenige Sektoren konzentriert, meist als Arbeiter tätig und erleben auch selten eine signifikante berufliche Veränderung, die als Aufstieg zu bezeichnen wäre. Objektiv gesehen findet über berufliche Mobilität

¹² Ein Exkurs zu Objektivität, wie sie erreicht und was das insgesamt bedeuten kann, wäre an dieser Stelle zu umfangreich. Daher nur der Hinweis darauf, dass objektive Faktoren – wie oben erwähnt – immer von einer oder mehreren Personen als solche definiert werden. Auch wenn die Herstellung und Einhaltung von Objektivität ein hehres Ziel ist, so wird sie schlussendlich doch von Subjekten, also subjektiv und somit der Objektivität eigentlich entgegengesetzt, festgeschrieben und bleibt dadurch bis zu einem gewissen Grad diskutier- und verhandelbar.

keine nennenswerte gesellschaftliche Integration statt.“ (Fassmann et al. 2001: 33)

3.2. Integration

Migration kann kaum ohne ein Konzept von Integration diskutiert werden. Es ist dies ein emotional wie wissenschaftlich und gesellschaftlich wie politisch diskutiertes Terrain. Die Ansichten sind dementsprechend unterschiedlich, weshalb folgendes Kapitel weder eine allgemein gültige Definition geben, noch alle Stimmen dazu einfangen, geschweige denn eine dem Dilemma ein Ende bereitende Lösung anbieten kann.

Es gilt schon lange als statistisch belegt, dass Europa – und somit auch Deutschland und Österreich als Teile davon – Immigration braucht, vor allem hinsichtlich des Arbeitsmarktes und der Demografie. Doch scheinen in Anbetracht der steigenden Opferzahlen von Nationalsozialismus, Rassismus, Antisemitismus und Xenophobie die Einstellungen der Bevölkerung und teilweise auch der Politik, die Belege Lügen strafen zu wollen. Die politische Reaktion war und ist folglich (bzw. sollte sie es sein), die Migrationspolitik in Richtung gelingende Integration weiterzuentwickeln, was in Österreich zur Einführung der sogenannten Integrationsvereinbarung führte, die alle Migrierten aus den sogenannten Drittstaaten zu erfüllen haben. (Vgl. Demel et al. 2003: 55) Dieses Vorgehen entspricht dem „[...] durchaus breiten Konsens darüber, dass die intergenerationale Integration das zentrale *Problem* im Zusammenhang mit der inzwischen entstandenen internationalen Migrationsbewegung darstellt [...]“¹³ (Esser 2006a: 11)

Wie aber kann Integration tatsächlich verstanden werden und gelingen? Die Schwierigkeit, diese Frage zu beantworten, liegt zum Teil auch darin begründet, dass der Begriff der Integration (wie auch der der Migration) nicht eindeutig ist, bzw. je nach wissenschaftlicher Disziplin bzw. Perspektive anders definiert wird. Darüber hinaus entstehen vor allem durch öffentlichkeitswirksam geführte politische Diskussionen Framings, wodurch einzelne Begriffe kaum mehr wissenschaftlich behandelbar werden – wie zum Beispiel Assimilation. Trotzdem oder gerade deshalb gilt es, die Frage nach Integration zumindest zu versuchen zu klären. (Vgl. Mehringer 2013: 19) Eine Möglichkeit der Behandlung bietet der Ansatz der Systemintegration und der Sozial-Integration.

¹³ Hervorhebung S.G. Die Bezugnahme auf Integration mit dem Begriff Problem entspricht nicht meinem persönlichen Zugang zur Thematik. Die Verwendung des direkten Zitats – an Stelle einer Paraphrasierung – soll deutlich machen, welche Einstellungen auch in der Wissenschaft latent mitschwingen können.

„Erstere betrachtet die Integration eines sozialen Systems, wie die des gesellschaftlichen Systems der Bundesrepublik Deutschland, als Gesamtheit. Diskutiert wird die Integration bzw. der Zusammenhalt aller gesellschaftlich relevanten Teilbereiche und wie auf diese Integrationsverhältnisse eingewirkt werden kann. Migrationsbezogen ist von besonderem Interesse, inwieweit die Systemintegration durch Migrationsprozesse befördert oder durch ethnische Konflikte gefährdet wird. Die Sozial-Integration hingegen nimmt die herrschenden Integrationsverhältnisse aus der Perspektive der Handelnden in den Blick. Im Migrationskontext bedeutet das die kulturelle, strukturelle, soziale und identifikatorische Integration von Migrant/inn/en in relevante Teilbereiche der Aufnahmegesellschaft.“ (Ebd.: 11)

Vor allem im Zusammenhang mit Migration wird meist der Zugang über die Sozial-Integration gewählt, also die Integration Einzelner in ein soziales System (vgl. ebd.: 26). Grundsätzlich werden die Systemintegration und die Sozial-Integration weitestgehend voneinander losgelöst betrachtet. Allerdings sind Wechselwirkungen durchaus möglich. So könnte beispielsweise eine lang anhaltende Massenarbeitslosigkeit (also eine mangelnde Sozial-Integration) einen Konflikt zwischen Politik und Wirtschaft befördern, der wiederum eine Systemdesintegration bewirken könnte. (Vgl. Ebd.: 22)

In Anlehnung an Esser (2000) definiert Volker Mehringer vier sogenannten Dimensionen „des sozialen Einbezugs von Akteur/inn/en in ein systemisches bzw. gesellschaftliches Ganzes“ (Mehringer 2013: 22): Die Kulturation (verstanden als Aneignung von für gesellschaftliche Interaktion relevantem Wissen und Kompetenzen), die Platzierung (verstanden als das Einnehmen bzw. die Zuweisung einer Position im bestehenden System), die Interaktion (verstanden als den Prozess zum Erwerb von wichtigem Kapital, s. Kulturation) und die Identifikation (verstanden als Grad der Zugehörigkeit der/des Migrierten zur Gesellschaft oder zum Nationalstaat). Diese Dimensionen stehen teilweise in Beziehung zueinander bzw. sind sie unterschiedlich wirkmächtig. So ist die Dimension der Platzierung die wahrscheinlich stärkste, da mit der Position in einer Gesellschaft auch Rechte und Möglichkeiten einhergehen. Außerdem steht sie in Bezug zur Kulturation. Eigenen sich Migrierte bestimmte erwünschte Codes der Dominanzgesellschaft an, kann sich dies positiv auf die Platzierung auswirken, was wiederum auf die Kulturation rückwirkt usw. Die Dimension der Kulturation steht außerdem auch mit der der Interaktion in Verbindung. Die Dimension der Identifikation kann auch unterschiedlich stark wirken, je nachdem, welcher Zugang zur Integration gewählt wird. Die Wertintegration wird als relativ mächtig angesehen, da die Werte der Dominanzgesellschaft übernommen werden. Allerdings ist dies kein Prozess, der je als abgeschlossen angesehen werden kann, es gilt vielmehr, immer wieder die Übernahme dieser Werte zu bestätigen. Eine weitere mögliche Form stellt die Verkettungsintegration dar. Hier findet keine komplette Identifikation mit dem bestehenden

System statt, da sich die Betroffenen in einer zwiespältigen Position befinden. Sie erkennen die Werte der Dominanzgesellschaft beispielsweise an, übernehmen sie aber nicht vollständig. Die Betroffenen sind sich aber der Vorteile einer zumindest teilweisen Identifikation bewusst und wollen jene nicht verlieren, weshalb sie sich teilweise in das bestehende System integrieren. Diese Art der Integration ist ein Kennzeichen „moderne[r], funktional differenzierte[r] Gesellschaften“ (Ebd.: 24). Schlussendlich gibt es noch die Form der Deferenzintegration. „Auch hier wird das jeweilige System lediglich von den Akteur/inn/en hingenommen. Allerdings nicht aufgrund ihrer ambivalenten Positionen in diesem System, sondern aufgrund der Aussichtslosigkeit, mit ihrem Handeln etwas an ihrer eigenen negativen Situation oder etwa am System ändern zu können.“ (Ebd.) (Vgl. Mehringer 2013: 22-24)

Ähnlich zu den Dimensionen des Einbezugs von Menschen in ein bestehendes gesellschaftliches Gefüge, wurden auch sogenannte Akkulturationsstrategien definiert. Diese sind (nach Berry 1997) erneut Integration (als das Übernehmen von wichtigen Charakteristika der Dominanzkultur, gleichzeitig Beibehaltung von Zügen der nichtdominanten Kultur) und Assimilation (als das gänzliche Ablegen von Aspekten der nichtdominanten Kultur bei gleichzeitiger An- und Übernahme der Dominanzkultur), Separation (als quasi Gegenteil zur Assimilation – gar keine Übernahme der Dominanzkultur) und Marginalisierung (als weder Beibehaltung nichtdominanter Kultur, noch der Übernahme der Dominanzkultur). Einerseits wird damit zumindest implizit vermittelt, dass Assimilation nicht das „unausweichliche Endresultat von Kulturkontakten“ (Mehringer 2013: 30) ist, auf der anderen Seite ist die Kritik, dass der Kulturbegriff an sich nur unzureichend definiert ist, durchaus angebracht. Esser (2000) habe nicht zuletzt darum die Akkulturationsstrategien auf das Konzept der Sozial-Integration umgelegt. Statt für Integration plädiere er für den Begriff der Mehrfachintegration, also der möglichen Zugehörigkeit zu zwei oder mehr Gruppen, und statt Separation schlage er die Segmentation vor, bei der eine Sozial-Integration in der ‚eigenen Community‘ stattfinde, aber bewusst keine in die Dominanzgesellschaft. Es ist dies unter anderem ein Ansatz, den gesamtgesellschaftlichen Rahmen mehr einzubeziehen und Integration nicht mehr nur als hauptsächliche Bringschuld der Migrierten zu sehen, denn „Sozial-Integration ist [...] ein multidimensionales Konstrukt. Es umfasst neben (ak-)kulturellen auch strukturelle, soziale und identifikatorische Aspekte, die in Akkulturationskonzepten nicht oder nur sehr schwer zu integrieren sind.“ (Ebd.: 33) (Vgl. Ebd.: 30-33)

In ihrer Erhebung zum Thema Integration und berufliche Mobilität stützen sich Fassmann, Kohlbacher und Reeger auf den Begriff der Integration als die „gleichberechtigte Teilhabe der ausländischen Wohnbevölkerung an gesellschaftlichen Statusdimensionen (z.

B. Beruf, Einkommen, Bildung, Wohnqualität, räumliche Wohnverteilung, Wahlrecht etc.)“ (Fassmann et al. 2001: 9; vgl. auch Demel et al. 2003: 56). Je höher die Partizipation an den beschriebenen Dimensionen ist, desto höher sei gleichsam der Grad an Integration (vgl. auch Demel et al. 2003: 57). Ein – fixer – Arbeitsplatz wäre also demnach per definitionem ein Faktor, der stark zur Integration beiträgt, da er eine Statusdimension abdeckt und durch das Einkommen das Erlangen anderer Faktoren, bzw. das Erreichen anderer Dimensionen positiv beeinflussen kann. (Vgl. Fassmann et al. 2001: 9)

Integration und Arbeit: Um berufliche Mobilität und vor allem gesellschaftliche Integration zu ermöglichen, sollte ein erster Schritt sein, sich von der Vorstellung der schlecht qualifizierten aus der Landwirtschaft stammenden ‚Gastarbeiter_innen‘ zu verabschieden und als weitere Maßnahme die Nostrifizierung von Ausbildungen und Abschlüssen zu erleichtern bzw. zu beschleunigen und darüber hinaus vermehrt Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung vor Ort anzubieten. Direkt daran anschließend erfolgt darum auch die Forderung, schon in früheren Stadien eine Aufenthaltssicherheit zu bieten, da die Unsicherheit über einen längerfristigen Aufenthaltsstatus Zukunftsplanungen den Arbeitsplatz betreffend hemmen und demnach eine Aufwärtsmobilität in beruflicher wie sozialer Hinsicht einschränken. (Vgl. Fassmann et al. 2001: 44f)

Diese Anregungen erscheinen vor allem mit dem Hinweis auf Hartmut Esser als wichtig und zielführend, wenn er eine erfolgreiche Positionierung im Arbeitsmarkt als „strukturelle[n] Kern der (intergenerationalen) Integration“ (Esser 2006a: 399) beschreibt. Er führt an gleicher Stelle weiter aus: „[E]thnische Unterschiede in Beschäftigung, beruflicher Position und Einkommen machen schon per definitionem das aus, was man eine ethnische Schichtung nennt: die nach ethnischen Kategorien systematisch ungleiche Verteilung von unterschiedlich bewerteten Eigenschaften.“ (Ebd.) Das ursprüngliche Problem scheint darin begründet zu sein, dass die von den Migrierten mitgebrachten Kompetenzen und Fertigkeiten nicht gut genug oder gar ‚falsch‘ für den Arbeitsmarkt sind oder zumindest als ‚falsch‘ eingeschätzt werden. Dies führt zu Unterschichtung vor allem im Zusammenhang mit Arbeitsmigration und nur selten, nämlich in Fällen von Hochqualifizierten bzw. Schlüsselkräften, zu Überschichtung entlang ethnischer Differenzlinien. Besteht nach Ausgleich dieser (Bildungs-)Barrieren immer noch eine Benachteiligung, wird von „ethnic penalties“ gesprochen – einem (Wettbewerbs-)Nachteil auf Grund der Herkunft. (Vgl. Ebd.: 399f) Sprache bzw. Sprachkompetenz – als an die Herkunft gekoppelten Faktor – kann ein sehr schwerwiegender Grund für oder gegen einen Einstieg in den Arbeitsmarkt sein (wie weiter oben bereits kurz erwähnt). In absteigender Gewichtung werden die Sprache(n) des

Aufnahmelandes, Sprachen mit hohem Q-Value¹⁴ (zum Beispiel Englisch) und Sprachen, die zumindest regional einen hohen Nutzen mit sich bringen (zum Beispiel Französisch in Kanada), für einen erfolgreichen Berufseinstieg verlangt. (Vgl. Ebd.: 420)

Auch in Bewerbungs- und Einstellungsverfahren für Berufe, in denen Kommunikation und Sprache nicht unbedingt im Mittelpunkt stehen, spielt das Beherrschen von bestimmten Sprachen auf einem bestimmten Niveau eine große Rolle. Ein Mangel an verbaler Ausdrucksmöglichkeit ist also ganz grundsätzlich nachteilig. Allerdings konnte in einer Studie in den Niederlanden festgestellt werden, dass, wenn der Mangel an Arbeiter_innen/Angestellten entsprechend hoch ist, mögliche sprachliche Mängel erst im Nachhinein behoben werden (vgl. van Avermaet 2014: 14). Im Wesentlichen gibt es vier unterschiedliche Rahmenbedingungen innerhalb derer sich die Erwartungen für einen bestimmten Grad an Sprachkompetenz ausdifferenzieren: Sprachbeherrschung kann ein spezifisches Kapital in einer bestimmten (Arbeits-)Umgebung sein (zum Beispiel um als Betreuer_in mit Kundschaft in dieser oder jener Sprache verhandeln zu können); Über diese spezielle Situation hinaus besitzen Sprachen einen generellen Kommunikationswert (den Q-Value), der bei entsprechender Höhe unter Umständen einen Vorteil oder sogar zu einer (impliziten) Voraussetzung für einen Beruf werden kann; Allerdings muss auch eingestanden werden, dass gar nicht für jeden Arbeitsplatz verbale Kommunikation von Relevanz ist, ein hohes Niveau an Sprachkenntnissen also nicht per se verlangt werden muss und somit nicht einen direkten Vorteil mit sich bringt; Oft spielt nicht einfach nur die Sprache an sich eine Rolle, sondern auch in welcher Form sie beherrscht wird (rezeptiv und/oder produktiv bzw. mündlich und/oder schriftlich), „[...] wobei, in funktional differenzierten Gesellschaften mindestens, Kenntnisse in der Schriftform einer Sprache generell eine höhere Produktivität haben als das bloße Verstehen und Sprechen und oft unerlässlich für eine Einstellung sind.“ (Esser 2006a: 404) Die derzeitigen Entwicklungen am Arbeitsmarkt führen dazu, dass gerade attraktive Berufe ein hohes Maß an sprachlicher Kompetenz verlangen, wodurch meist Immigrierte mit ‚falschen‘ Sprachkenntnissen in die bereits angesprochenen beruflichen Sektoren (zur Erinnerung: niedrige Entlohnung, physisch wie psychisch anstrengend, kaum gesellschaftliches Ansehen, usw) gedrängt werden, die wiederum kaum das bei Migrierten de facto vorhandene Bildungskapital wertschätzen und nutzen, was ethnische Schichtung (also die Platzierung in einem Arbeitsbereich, für den die Migrierten hinsichtlich ihrer fachlichen Kompetenz überqualifiziert sind, aber auf Grund sprachlicher

¹⁴ Der Q-Value stellt „ein Maß für den kommunikativen Wert der Sprache definiert über die Anzahl der – weltweit – vorhandenen anderen Sprecher_innen] dieser Sprache“ dar. (Esser 2006b: 13)

Mängel kein angemessenes Feld besetzen können oder dürfen) bedingen könne. (Vgl. Ebd.: 403-405) Die Produktivität von vielen Bereichen des Humankapitals ist eben an das sprachliche Niveau gekoppelt, was demnach bedeuten kann, dass mit dem ‚Verlust der Sprache‘, ein Verlust von Humankapital wie Bildung oder Arbeitserfahrung einhergeht (vgl. Demel et al. 2003: 73f; vgl. Esser 2006a: 55). „Es kommt eben auf beides an: die Förderung des Erwerbs der auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen, vor allem über die Bildung, und die Förderung der Nutzbarkeit dieser Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt. An alledem aber ist die Sprache des Aufnahmelandes zentral beteiligt.“ (Esser 2006a: 445) Allerdings wendet Bernd Meyer, der, als Sprachwissenschaftler mit den Schwerpunkten interkulturelle Kommunikation in institutionalisierten Settings und Mehrsprachigkeit bzw. Dolmetsch, einen anderen Zugang als Esser auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Arbeit und Sprache hat, ein, dass Integration auf Arbeit hin einzuschränken (zu kurz gegriffen sei und somit die fast schon alleinige Forderung nach – im Falle Österreichs oder auch Deutschlands und der Schweiz – Deutscherwerb bzw. das Absprechen von Vorteilen einer L1-Kompetenz für eine gelingende Integration (bzw. sogar das Nichtgelingen von Integration durch Festhalten an der L1 zu postulieren) nicht zu rechtfertigen sei. Während der Nutzen von Bilingualität – den Esser nur für die Fälle von Dolmetschtätigkeit und in transnationalen Betrieben erkennt – in privater Funktion (Bilingualität als Brückenbauer) kaum zu messen ist, weist die ELAN-Studie (Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise) aus dem Jahr 2006 nach, dass das Ignorieren von bi- oder multilinguaem Potential zu Verlustgeschäften führen kann. Neben Englisch rangieren die Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch, Russisch und Chinesisch ganz weit oben auf der Liste an zielführenden Sprachen. (Vgl. Meyer 2011: 198-200) Manche Länder, darunter auch Österreich, bieten deswegen oder trotzdem – je nach Sichtweise – Sprachkurse an, um bereits vorhandene Berufsqualifikationen nutzbar zu machen. Dabei zeichnen sich jedoch zwei Schwierigkeiten ab: Gerade Personen mit niedrigerem Bildungsniveau profitieren kaum von diesen Sprachkursen, da sie dazu Schreiben bereits können oder zumindest besser lernen sollten (vgl. Demel et al. 2003: 67f). Darüber hinaus antworteten Befragte hinsichtlich der Kurse: „[G]eneral courses, as they are usually offered, prove to be helpful for daily activities like shopping, not, however, for specific tasks required on the labour market.“ (Ebd.: 81) Viel mehr Nutzen würde aus direktem privatem Kontakt zu österreichischen, in diesem Sinne also vor allem deutschsprachenden, Bekannten und Freunden_Freundinnen gezogen werden können (vgl. ebd.: 67). Interessant in diesem Zusammenhang ist vor allem die Erkenntnis, dass Personen mit hohem Bildungsniveau besonders erpicht darauf sind, ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern (vgl. ebd. 77), was auch sprachliche (Weiter-)Bildung inkludiert. Wenn wir nun die ganz enge Zielgruppe der fertig ausgebildeten Ärzte_Ärztinnen heranziehen, die auf Grund ihrer

abgeschlossenen universitären (Berufsaus-) Bildung im Wesentlichen als höher gebildet definiert werden, so wäre es doch eigentlich obsolet, genau diese Gruppe an arbeitsplatzsuchenden Migrierten einem für die Berufsausübung verpflichtenden Deutschtest zu unterziehen.

Einen Arbeitsplatz definiert Esser nicht nur als einen Faktor, der neben anderen den Grad an Integration beeinflusst, sondern, dass Integration die Einbindung in den Arbeitsmarkt darstellt (vgl. Esser 2006a: 11), um etwas später Integration sehr abstrakt als „Existenz von systematischen Beziehungen von Teilen zueinander und in Abgrenzung zu einer Umgebung“ (Ebd.: 23) zu beschreiben. Eine weitere Auffassung von Integration nimmt durch die Feststellung, dass Integration an Investitionen – vor allem seitens der Migrierten – gekoppelt sein kann, wieder einen eher ökonomischen Ansatz als Basis. Dies geschieht unter der „Annahme, dass im Prinzip alle Menschen ihr physisches Wohlbefinden erhalten und soziale Wertschätzung erlangen wollen“ (Ebd.: 39) und dafür Investitionen – seien sie materieller oder immaterieller Natur – tätigen. Wieviel und was in Integration investiert wird, kommt nun einer Kosten-Nutzen-Rechnung gleich (vgl. ebd. 40) und wird insgesamt zu einer Bringschuld der Migrierten. Die Kosten (seien sie monetär, oder zum Beispiel in Form von investierter Zeit), vor allem wenn man die Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes erlangen will, werden allerdings selten thematisiert, auch wenn diese durchaus schwerwiegende Folgen haben können, da in vielen Ländern der Einsatz im Militär damit einhergeht. Auch wenn dieser freiwillig ist, wird er implizit als Pflicht angesehen. (Vgl. Wright 2010: 257)

Integration und Staatsbürgerschaft: Im Zuge der Diskussion, ab wann eine Person als in eine Gesellschaft integriert gilt, ist oft auch von Staatsbürgerschaftsverleihungen die Rede. Diese ist meist an den Nachweis von Sprachkenntnissen gekoppelt, was nun Integration – unter anderem gekennzeichnet durch den Spracherwerb der jeweiligen Landessprache – ganz klar zur gerade eben beschriebenen Bringschuld der Migrierten macht (vgl. Gogolin/Neumann 2008: 39). Für Deutschland und Österreich ist die nachzuweisende Sprachkompetenz recht hoch angesetzt, nämlich mit B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. „As a great number of determinants influence individual integration steps, the effects of language cannot be considered in isolation.“ (Demel et al. 2003: 58) Darüber hinaus wird erwartet, sich mit der Kultur und Geschichte des Landes zu identifizieren (vgl. auch Wright 2010: 257), weiters die Voraussetzung einer dauerhaften Aufenthaltserlaubnis, die Bereitschaft sich dem Gesetz zu beugen, sich selbst und gegebenenfalls die Familie erhalten zu können und keine Straftat begangen zu haben (vgl. Möllering 2010: 147). (Vgl. Möllering 2010: 160) Dass der Sprachbeherrschung dabei eine wirklich wichtige Rolle zuerkannt wird, zeigt sich in der Tatsache, dass, wenn die entsprechende Sprachkompetenz vorgewiesen werden kann, die Mindestaufenthaltsdauer

zur Beantragung der Staatsbürgerschaft von acht Jahren auf sechs reduziert werden kann (vgl. ebd.: 148). „Citizenship is not awarded as part of this process but as an end point to integration.“ (Ebd.: 160) Wenn man sich nun einen Fall vorstellt, in dem eine immigrierte Person sowohl in der eigenen als auch in der Wahrnehmung der Dominanzgesellschaft als eingelebt gilt, aber aus welchen Gründen auch immer eine Staatsbürgerschaft gar nicht anstrebt, wäre diese Person nach oben angesprochener Definition nie integriert. Eine Verleihung eines Integrationstitels unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen mag zwar eine theoretische Diskussion durch eine vorhandene Definition erleichtern und für die politische Handhabung mit Migrierten einen – rechtlichen – Rahmen bieten, hat mit der alltäglichen Realität oder auch den Bedürfnissen aber oft nicht viel gemein. Dieses Gedankenkonstrukt wird noch eindringlicher, wenn Sue Wright beschreibt, dass einige Dimensionen, die als Integration definierend angesehen werden können, mit der Verleihung der Staatsbürgerschaft quasi vergeben werden. Für sie ist Staatsbürgerschaft per definitionem ausschließend, da Angehörige der Gesellschaft, die den offiziellen Staatsbürgerschaftstitel nicht tragen, exkludiert werden aus einem Rahmen der Sicherheit bietet und Rechte sicherstellt. Dieses Problem würde sich erst durch ein weltumfassendes Staatengebilde beheben lassen. (Vgl. Wright 2010: 256) Das Dilemma liege darin begründet, dass nach Thomas Humphrey Marshall (Ende der 40-er Jahre) die Verleihung der Staatsbürgerschaft eben mit bestimmten Rechten und Sicherheit einhergeht und diese somit vom Staat vergeben werden. Einige dieser Rechte haben sich aber im Laufe der Zeit zu universellen Menschenrechten entwickelt und wären eigentlich nicht mehr an die Zugehörigkeit zu einem Staat/einer Nation gekoppelt,

„[h]owever, in the matter of the legal status of citizenship, we are still acting according to the frame of Marshall’s view of the world. The state is still the means by which citizenship is conferred. We thus have an anomaly: rights are human rights, but guarantors are states.“ (Ebd.)

In Deutschland hatte sich im Zuge des Sprachtests und zu dem sich zu bekennenden Wertekanon für die Verleihung der Staatsbürgerschaft die sogenannte ‚Leitkulturdebatte‘ entwickelt. Dieser Begriff sollte ursprünglich nach Bassam Tibi als Europas Kultur(en) umfassende Normen und Werte verstanden werden. In der Diskussion um Immigration und Integration wurde er aber für die Verbreitung der Ansichten von kultureller Assimilation und eines monokulturellen Deutschlands missbraucht. Ein ehemaliger deutscher Politiker brachte den Begriff in einem Interview ein, er „... rejected multiculturalism, advocated the restriction of immigration, and called for compulsory assimilation into a German core culture, claiming that immigrants had a duty to adopt the basic cultural values of Germany – the *Leitkultur*.“ (Möllering 2010: 151)

Doch der Integrationsbegriff stellt nicht nur zwischen den politischen Entscheidungen und den Erkenntnissen und Einstellungen der Wissenschaft einen Streitpunkt dar, sondern sorgt auch innerhalb des wissenschaftlichen Diskussionsrahmens für zum Teil vehement artikulierte Meinungsverschiedenheiten. So besteht zum Beispiel ein Konsens darüber, dass Integration und Sprache zusammenhängen und dass der Prozess der Integration nicht immer friktionslos verläuft. Doch obwohl diese Übereinstimmung besteht, gibt es bis jetzt keine Lösung, wie den Betroffenen geholfen werden könnte, ja es scheint sogar gar keine zu geben. Denn nach Esser gibt es zu viele und schwerwiegende Unterschiede in den Erkenntnissen, was auch an den mannigfaltigen wissenschaftlichen Richtungen (angefangen bei (Sozio-)Linguistik und Sprachpsychologie über Migrationssoziologie und *Migrantenpädagogik* bis hin zu Bildungsforschung und Teilen der Ökonomie) liegen mag, die in diese Richtung forschen. (Vgl. Esser 2006a: 14) Es gibt

„[...] deutliche Defizite im Wissen über das Zusammenspiel der mit Sprache und Integration verbundenen Prozesse und Bedingungen [...]. Nach wie vor werden (daher) vor dem Hintergrund dieser Defizite zum Teil erhebliche Kontroversen über die relative Bedeutsamkeit einzelner Bedingungen, wie etwa das Einreisalter, die räumliche und die ethno-linguistische Segregation, soziale Distanzen und Diskriminierungen oder die schulischen Gegebenheiten, ausgetragen, die oft genug gerade deshalb mit normativen Voreingenommenheit und politisch motivierten Empfindlichkeiten geführt werden können, weil die wissenschaftliche Basis des Erkenntnisstandes nicht deutlich genug ist.“ (Ebd.: 15)

So konnte bisher auch noch nicht eindeutig geklärt werden, ob persönliche Bedingungen oder strukturelle Faktoren für eine gelingende Integration wichtiger sind (vgl. Demel et al. 2003: 59). Auch das für manche Migrierte teilweise sehr persönliche und emotionale Thema der Sprache kann das Gelingen von Integration beeinflussen. In den 1980er Jahren fand eine Erhebung zur Binnenmigration in der Schweiz statt – also unter Personen, die innerhalb der Schweiz verzogen sind und dabei die Landessprachenregion gewechselt haben. Der neue Wohnort war also mit einer *anderen* Sprache verbunden. Sorgen, die mit der bevorstehenden bzw. gerade vollzogenen Migration in Verbindung gebracht wurden, betrafen die eigene Identität, den weiteren Kontakt zur Familie bzw. zur Region, die verlassen wurde/wird, und wie die *alte* und *neue* Sprache im Umgang mit den Kindern gehandhabt werden soll. Neue Erkenntnisse erschlossen sich aus der Erhebung eigentlich kaum, sondern waren bereits aus Migrationsbewegungen der 50er und 60er Jahre bekannt: „Migration als Erfahrung, die alles neu strukturiert, bei der man sich in Frage gestellt sieht, war auch bei diesen Binnenwanderern sehr offensichtlich, und dies trotz Rechtssicherheit bei Verbleib im eigenen Land.“ (Franceschini 2011: 39) (Vgl. Ebd.: 38f)

Spracherwerb als Integrationsfaktor: Wie bereits beschrieben, ist das Beherrschen der Sprache des sogenannten Aufnahmelandes ein viel diskutierter und demnach wichtiger Integrationsfaktor. Da aber nicht nur politische Entscheidungsträger_innen und Vertreter_innen der angesprochenen Wissenschaften ihre Meinungen zum Spracherwerb artikulieren, sondern auch ein Großteil der Dominanzgesellschaft im alltäglichen Umgang mit Migrierten, soll ein Schwerpunkt zum Spracherwerb in der Migrationsgesellschaft erfolgen.

Weder das Thema der Migration bzw. der Integration, noch die Diskussion zum Spracherwerbs- bzw. -kompetenzbegriff lassen auf Grund ihrer Vielschichtigkeit monokausale Erläuterungen zu, zumindest wenn sie ernstzunehmend sein sollen. Das Übereinanderlegen zweier separat bereits so komplexer Gebiete, unter dem für Migrierte unter Umständen lebensverändernden Blickwinkel der Integration bzw. der Aufenthaltsgenehmigung, verlangt eigentlich eine besonders sensible Herangehensweise. Doch scheint es, wenn man sich die dazu schon bestehende Literatur ansieht, kaum möglich zu sein, sensible und gleichzeitig praktikable wie umfassende (für welche *Partei* auch immer) Beschreibungen des Spracherwerbs in der Migrationsgesellschaft zu geben. Der Zugang wirkt bisweilen kühl und ökonomisch-pragmatisch, und der Lebenswelt von Migrierten oft nicht entsprechend – vom monolingualen Habitus bis zur Schwerpunktsetzung auf Erwerbsarbeit:

„Bei schlechten Kompetenzen in der jeweiligen Landessprache (L2) nutzt ein vorhandenes Humankapital nichts und es kann sich erst dann auf den Arbeitsmarkterfolg auswirken, wenn die Hemmnisse aus den Sprachdefiziten beseitigt sind. Umgekehrt nutzen aber auch gute Sprachkenntnisse nichts, wenn es schon kein verwertbares Humankapital gibt. Die Sprache ist also auch nicht alles: Sie würde nur denjenigen nutzen, die schon gewisse Lern- oder Produktivitätsvorteile haben, etwa eine höhere Intelligenz oder eine bis dahin nicht nutzbare Qualifikation.“ (Esser 2006a: 445)

Faktoren, die Integration ganz generell bedingen können, beschreibt Esser auf den vier Ebenen der Familien- und Migrationsbiographie, des Herkunftslandes, des Aufnahmelandes und der ethnischen Gruppe. Diese Faktoren können zum Beispiel sein: Bleibemotiv, Einreisealter, Bildung (Familien- und Migrationsbiographie); kulturelle Distanz beispielsweise die Sprache betreffend (Herkunftsland); soziale Distanz beispielsweise durch negative Stereotype oder erschwerten Zugang zum Beispiel zum Arbeitsmarkt (Aufnahmeland); Gruppengröße, also zum Beispiel die Frage, ob bereits ethnische Organisationen oder Gemeinden vor Ort bestehen (ethnische Gruppe). (Vgl. Esser 2006a: 45) Da Sprache als einer der grundlegenden Integrationsfaktoren etabliert worden ist, soll diese Bedingung als Beispiel für eine genauere Erläuterung vom Wirken von Faktoren auf den zuvor beschriebenen Ebenen herangezogen werden. Dies geschieht anhand der Kriterien Motivation, Zugang und Effizienz und Kosten (vgl. ebd.: 97).

Die Motivation eine neue Sprache zu lernen, in diesem Fall die bzw. eine Amtssprache des Landes in das migriert wurde, kann durch viele Faktoren beeinflusst werden, so zum Beispiel von der Freiwilligkeit der Wanderung oder der Rückkehrorientierung auf der Ebene der Familien- und Migrationsbiographie, wobei die Motivation zum Beispiel durch eine von vornherein feststehende temporäre Migration verringert werden kann (vgl. Esser 2006a: 97f). Weiters wird die Motivation durch den Q-Value der Erstsprache (je höher dieser, desto niedriger die Motivation für den L2-Erwerb) bzw. die räumliche Distanz zum Zielland beeinflusst, wenn wir den Blick auf die Ebene des Herkunftslandes werfen (ebd.: 119). Die Ebene des Aufnahmelandes betreffend, können Gründe wie der Q-Value der L2 (je höher dieser im Vergleich zum Q-Value der L1, desto höher die Motivation für den L2-Erwerb), bzw. ganz spezifisch die Bedeutung der L2 für einen Arbeitsplatz im Aufnahmeland angeführt werden (vgl. ebd.: 129).

Wenn gerade eben erwähnt worden ist, dass eine temporäre Migration die Motivation für den L2-Erwerb verringern kann, so spielt dies auch für den Zugang, um eine Sprache sich überhaupt erst aneignen zu können, eine Rolle. Dieser wird nämlich mit längerer Aufenthaltsdauer erleichtert. (Vgl. Esser 2006a: 97) Im Kontext des Herkunftslandes stellt ein Zugang zur L2 einen großen Vorteil dar (vgl. ebd.: 119). Auf der Ebene des Aufnahmelandes vereinfachen Kontakte zur Dominanzgesellschaft vor Ort den Zugang zum Spracherwerb (vgl. ebd.: 129, Demel et al. 2003: 67), wobei dieser Faktor stark an andere Faktoren der Ebenen Familien- bzw. Migrationsbiographie und die der ethnischen Gruppe gekoppelt sein dürfte, die Aufteilung in Ebenen und Faktoren also ein theoretisches Hilfsmittel für die Forschung zu sein scheint.

Zur Ökonomie des Spracherwerbs, also zu Effizienz und Kosten, konnte festgestellt werden, dass diese von Faktoren wie dem Einreisealter (je jünger desto besser) oder dem Bildungsgrad (je höher desto besser) abhängt (vgl. Esser 2006a: 97, 118). Des Weiteren hat die linguistische bzw. ‚kulturelle‘ Nähe bzw. Distanz Auswirkungen darauf, wie erfolgreich der Spracherwerb ausfällt und wieviel und welche Art von Kosten abgedeckt werden (vgl. ebd.: 119). Je enger verwandt L1 und L2 zueinander sind, desto einfacher fällt tendenziell der Erwerb. Neben immateriellen Kosten wie Zeit und Energie und dem Überwinden sozialer Distanz, fallen natürlich auch de facto Kosten für einen Kursbesuch bzw. etwaige daran gekoppelte Ausgaben an. (Vgl. Ebd.: 128f)

Im Hinblick auf das Aufnahmeland beeinflusst auch die politische Orientierung in einem Land ganz generell, wie Integration und somit auch die Wertigkeit des L2-Spracherwerbs angesehen, gefordert und gefördert werden. Je weiter links – politisch gesehen – sich ein Aufnahmeland befindet, desto höher ist der Wert, der den jeweiligen L1

der immigrierten Menschen zuerkannt wird, unter anderem in Form von institutioneller Förderung. Dies kann sich unter Umständen, beispielsweise auf den Faktor der Motivation auf der Ebene der Familien- und Migrationsbiographie, negativ auf den L2-Erwerb auswirken. Als Vorteil für den L2-Erwerb erweisen sich soziale Beziehungen zur Dominanzgesellschaft, wobei diese oft erst ab einem bestimmten Sprachniveau der L2 zu Stande kommen (können). Allerdings gibt es auch immer wieder Kräfte, die Assimilation fordern und die Amtssprache(n) zu *der* Sprache schlechthin erheben, die für alle – also auch die Immigrierten – die Sprache erster Wahl und zur alleinigen für die allgemeine Kommunikation gelten soll (vgl. Schmidt 2006: 100). Direkt daran gekoppelt scheint die Beobachtung, dass in einem Klima der Vorurteile und Xenophobie – also in einer politisch eher rechts orientierten Gesellschaft – ein Spracherwerb weniger erfolgreich ist, naheliegend. Dabei wird Zwang als probates Mittel für die Erfüllung von Integration angesehen. In Maßen allerdings wäre eine restriktive Migrationspolitik durchaus dem L2-Erwerb zuträglich. (Vgl. Esser 2006a: 130-136)

„Empirisch heben sich wegen der gegenläufigen Korrelation von Rechts-Orientierung und Toleranz die Effekte weitgehend auf. Die optimale Kombination wäre, folgt man den erkennbaren kausalen Zusammenhängen, eine tolerante Öffentlichkeit und eine assimilationistische Politik. Das ist aber eher unwahrscheinlich, wenn davon auszugehen ist, dass die (Migrations-)Politik eines Landes und das Werteklima der Öffentlichkeit wenigstens in einer gewissen Beziehung zueinander stehen.“ (Esser 2006a: 136)

(Sprachen-)Politik vor dem Hintergrund der Integration: Ein erster Schritt in Richtung global zielführende Sprachenpolitik scheint die Erkenntnis und Anerkennung der Tatsache zu sein, dass „... the world is not neatly divided into monolingual states. Consequently, official administrative belonging – being a citizen of a state – is a poor indicator of sociolinguistic belonging, let alone of language behavior in general.“ (Blommaert 2006: 238) Nicht nur, dass die spezifische Verwendung von Sprache nicht konkret mit einem Staat in Verbindung gebracht werden kann, ja nicht einmal der so gern – verkürzt – verwendete Zusammenhang zwischen (nationaler) Identität und Sprachenpolitik eines Staates lassen sich immer und friktionslos vereinen. Die größte Schwierigkeit hierbei birgt der Begriff der ‚Identität‘, der für sich stehend undefinierbar und daher von der Perspektive abhängig ist: Wird Identität für sich selbst artikuliert oder von einer anderen Person bzw. Personengruppe zugeschrieben? (Vgl. Ebd.) Und dennoch scheint Sprachenpolitik immer wieder das Identitätsgefühl der Betroffenen zu beeinflussen und dies auch tatsächlich zu wollen, denn „[a]t the core of the politics of language, I argue, lies a form of identity politics, in which language policy partisans compete to shape public perceptions about the “we” that constitutes the relevant political community, and to embody their aims in the language policy of the state.“ (Schmidt 2006: 97)

Die Normierung von Sprache galt ursprünglich wohl genau diesem Zweck – Sprache als Teil der Nationenbildung. Dafür wurde ganz bewusst, durch Massenproduktion im Druckwesen, die Verbreitung von Schrift- bzw. Standardsprache vorangetrieben und damit einhergehend neben dem Verfolgen einer bestimmten Sprachideologie das sogenannte ‚Zeitalter der Moderne‘ mitbegründet. Der Begriff einer sprachlichen Ideologie geht dabei auf Edward Sapir und Benjamin Whorf zurück, wonach einer konkreten Sprachverwendung ein soziales wie kulturelles metalinguistisches Konzept zu Grunde liegt. Sprecher_innen nehmen diese Konzepte, wie zum Beispiel ‚Qualität‘, (kommunikativer) Wert, Normierung, usw. in ihren Sprachhandlungen an, greifen sie auf und reproduzieren sie somit. Diese Konzepte stellen eine Art von Ideologie dar, die durch ihre permanente Reproduktion auch eine gewisse Macht und Autorität ausüben kann. Dies tritt am deutlichsten zu Tage, wenn ‚bessere‘ Varietäten ‚schlechteren‘ gegenübergestellt und erstere darum konsequent eingefordert werden. Ganz konkret wird dem Geschriebenen meist eine höhere Wertigkeit verliehen als dem Gesprochenen, Standardsprache höher gewertet als Regio- oder Dialekt, und fachsprachliche Register höher als alltäglicher Sprachgebrauch usw. Durch die Weiterentwicklung von Drucktechnik und der somit leichteren Verbreitung von Inhalten, konnte man nicht mehr nur der reichen und gebildeten Schicht die Verwendung von Schriftsprache abverlangen, sondern sukzessive auch von der breiteren Masse. Dies wiederum stand lange Zeit im Widerspruch zur Weiterverbreitung klassisch mündlicher und vor allem traditioneller und, wenn man will, eine nationale Identität bildender Inhalte, wie es zum Beispiel durch die mündliche Überlieferung von Märchen geschah. (Vgl. Blommaert 2006: 241f)

„And it is the combination of tradition seen as national identity and rationalist perceptions of standard speech that offered the launching platform for national (standard) languages as we now know them: linguistic items with a name („English“, „German“, „Zulu“), defined as a set of decontextualized rules and norms, and confined to national spaces within which they could become the emblems of national identity.“ (Ebd.: 242)

Aber auch wenn *die* Sprache als einen Staat, eine Nation definierend betrachtet wird, wie gerade eben herausgearbeitet wurde, so entspricht dies nicht zwangsweise den gelebten Tatsachen der Gesellschaft – die ‚Schaffung‘ einer Amtssprache stellt immer einen von Ideologie geprägten Prozess dar. So zeichnet sich fast jede Gesellschaft eines Landes durch de facto Multilingualität aus, allein schon durch die Verwendung verschiedener Varietäten in spezifischen Situationen, auch wenn die Auffassung einer gesellschaftlichen Monolingualität vorherrscht. Während der Glaube an die Existenz einer monolingualen Gesellschaft zwar nicht den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht, aber auch keine direkt repressiven Auswirkungen auf eine größere Gruppe an Menschen hat, so ist genau dies die Gefahr einer ‚monoglotten‘ Ideologie. In dieser Grundeinstellung werden die Auffassung einer tatsächlich

existierenden monolingualen Gesellschaft und das Leugnen jeglicher Hinweise auf das Bestehen von Multilingualität und sprachlicher Diversität aneinandergekoppelt. Sie basiert auf dem konstruierten Zusammenhang, dass eine ‚reine‘ Standardsprache von einem ethnolinguistisch abgegrenzten Volk in einem geografisch definierten Raum tatsächlich rezeptiv wie produktiv verwendet wird. Die Auswirkungen eines derartigen Sprachverständnisses und einer daran angelehnten Sprachpolitik können massiver sein, als im ersten Moment vielleicht vermutet wird. So werden beispielsweise Domänen, in denen der Gebrauch von Sprache maßgeblich vermittelt und geprägt wird (beispielsweise Bildungsstätten), von einer monoglotten Ideologie beeinflusst. Dadurch ist es möglich, im öffentlichen Leben die Existenz einer sprachlichen Diversität nicht nur zu leugnen, sondern sogar die Verwendung einer anderen – ‚falschen‘ – Sprache zu unterbinden. Besonders problematisch erscheint dies vor dem Hintergrund, dass sich manche Länder trotzdem für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit einzusetzen scheinen. Das Phänomen einer – vermeintlichen – Einsprachigkeit der Bevölkerung lässt bei Teilen dieser aber auch ein Gefühl von Zugehörigkeit, ja sogar von Identität, entstehen – auf Basis eines vereinfachten und idealisierten Zusammenhangs von „Sprache – Volk – Land“. Aus Gouvernmentalität entsteht so ein Habitus, der einen automatisierten Alltag ermöglicht und in der Folge kaum mehr hinterfragt wird. „The most common and powerful ethnolinguistic identity promulgated by the state is that of „monolingual speaker of (one of) the national language(s)“, assuming that people are intrinsically monolingual and that such monolingualism is an organic feature of being a citizen of that country.“ (Blommaert 2006: 244) Diese Annahme, dass eine Sprache von einer (ethnolinguistisch) homogenen Gruppe verwendet wird, beeinflusste auch den wissenschaftlichen Zugang und Umgang zu und mit Sprache. Die Beschreibung von vermeintlicher Einsprachigkeit in wissenschaftlichen Kreisen, führte zur Erhöhung derselben zu einem erstrebens- und erreichenswerten Standard, der in Folge über andere Länder und ihre Sprecher_innen mit gleicher Amtssprache – vor allem (ehemalige) Kolonialländer – gestülpt wurde. (Vgl. Ebd.: 243-245) Daraus könnte in einem weiteren Schritt geschlossen werden, dass, da durch den Einfluss von anderen (autochthonen) Sprachen kaum den monoglotten Erwartungen nachgekommen werden kann, diesen spezifischen sprachlichen Varietäten eine defizitäre Ausprägung unterstellt wird, die wiederum auf die Sprecher_innen rückwirkt.

Moralisch fragwürdig werden sprachenpolitische Entscheidungen eines Landes vor allem dann, wenn durch eine proklamierte und eingeforderte Einsprachigkeit Angehörigen einer bi- oder multilingualen Gruppe Nachteile entstehen. Ungleichheit von Minderheiten gegenüber der Mehrheitsgesellschaft kann sich entlang der Differenzlinien von *Rasse*, Religion, Staatszugehörigkeit oder auch Gender vollziehen, obgleich Diskriminierung durch den Staat auf Grund dieser Merkmale inzwischen in einigen Ländern als rechtswidrig

eingestuft wird. Von einem assimilationistischen Standpunkt aus betrachtet, kann Sprache in die gleiche Reihe an Merkmalen eingeordnet werden. Sprecher_innen und Verfechter_innen von sprachlichen Minderheiten würden sich demnach auf dem Weg zu gesellschaftlicher Gleichheit selbst im Weg stehen – das Erlernen und alleinige Anwenden der Sprache der Dominanzgesellschaft als simpler Lösungsweg. Vor allem wenn ein Land wie Amerika zum Beispiel (aber auch Österreich, Stichwort Monarchie bzw. Vielvölkerstaat) geschichtlich durch Mehrsprachigkeit geprägt war und ist, sollte die bestehende ethnolinguistische Diversität als solche zur Ausebnung von gesellschaftlicher Ungleichheit auf sprachlicher Ebene miteinbezogen werden. (Vgl. Schmidt 2006: 104f)

„The criterion of individual equal worth requires the state to pursue policies enabling our individual choices about how to live our lives to begin from an “egalitarian plateau” (Kymlicka, 1989, p. 182), meaning that we are not penalized by disadvantages derived from circumstances over which we have had no control. Since the state cannot operate at all outside of a linguistic and cultural context, it cannot operate “neutrally” in respect of language and culture, as some believe it can with respect to religious diversity. [...] In order to give individuals fair equality of opportunity to realize their own conception of a good life, the state must try to provide equally effective support for the structures of each component ethnolinguistic community making up the country. This would seem to provide powerful and reasoned support for a language policy in support of multiple languages in a multilingual country.“ (Ebd.: 105f)

Im Kontext Europa bzw. der Europäischen Union ortet Patrick Stevenson Perspektiven bzw. Diskurse zu Mehrsprachigkeit wie zum Beispiel:

„die gefeierte aber politisch eingeschränkte Mehrsprachigkeit, die zur Idealvorstellung der EU-Staatsbürgerschaft gehört; die „widerspenstige“, „subversive“ Mehrsprachigkeit, die in nordenglischen Städten oder Pariser Banlieus „soziale Integration verhindert“ und „soziales Chaos unterstützt““ (Stevenson 2011: 14f)

und zeigt damit auf, dass unterschiedliche Perspektiven unterschiedliche Ebenen des Lebens (be-) treffen. Es offenbart sich ein hierarchisches Verständnis von Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit, das den sogenannten Nationalsprachen nach wie vor eine sehr hohe Stellung einräumt. Irritierend im europäischen Mehrsprachigkeitsdiskurs ist darüber hinaus vor allem die Tatsache, dass Mehrsprachigkeit die Europäische Union kennzeichnet – ja sie sogar definiert, im gleichen Atemzug aber das Erreichen von Mehrsprachigkeit der einzelnen Bürger_innen als noch zu erreichendes Ziel formuliert ist. (Vgl. Ebd.) Weiters wird dieser Begriff der Mehrsprachigkeit meist sehr idealisierend definiert: mehrere Sprachen fließend zu beherrschen. Tatsache ist aber vielmehr, dass unterschiedliche Grade an Kompetenz von verschiedenen Varietäten erworben werden, da der Spracherwerb in verschiedenen sozialen Kontexten von Statten geht, denn Spracherwerb findet statt – wenn auch nicht immer in der gewünschten Varietät –, da sich Migrierte austauschen und vernetzen wollen und hierfür

nötige Sprachkompetenz erwerben (vgl. ebd.: 26). Wobei zum Beispiel das Strategiepapier zu Mehrsprachigkeit (2005) des Europäischen Parlaments den Begriff der Sprachkompetenz nicht mehr so eng definiert, sondern sich wegbewegt vom Denken, dass Sprachkompetenz nur das perfekte Beherrschen einer Sprache definiert (vgl. Franceschini 2011: 31). Generell scheint die Mehrsprachigkeitsdiskussion in Widersprüche verstrickt zu sein, da sie einerseits als Frage wirtschaftlichen Kapitals, auf der anderen Seite als Menschenrechtsfrage geführt wird. (Vgl. Stevenson 2011: 18) Zwischen den Zeilen kann dabei auch herausgelesen werden, dass es nicht nur relevant ist, welche Sprache gesprochen wird, sondern es darüber hinaus eine Rolle spielt, wer welche Sprache spricht. Wird beispielsweise im Zuge von Migration eine bestimmte L1 beibehalten, kann dies zur Marginalisierung führen. Schließlich wird unterschiedlichen Sprachen unterschiedliches Prestige zuerkannt – Englisch oder Französisch besitzen ein anderes Prestige als Türkisch oder Jugoslawisch (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 178).

Das Besitzen einer Staatsbürgerschaft hingegen wird im *Normalfall* mit Monolingualität gleichgesetzt, was unter dem Blickwinkel, dass Europa nur im weitesten Sinne von Bewegung geprägt ist und folglich bei einer Öffnung nach innen gleichzeitig nationalstaatliche Interessen gesichert und gestärkt werden, konsequent erscheint (vgl. Stevenson 2011: 17). Absurd wirkt diese Zugangsweise vor allem unter Anbetracht der Regelung, dass EU-Bürger_innen bei Migration von einem EU-Land in ein anderes keinen Sprachnachweis erbringen müssen. Für zusätzliche Komplexität sorgt die Tatsache, dass Migration nicht gleich Migration ist. Zu verschiedenen Zeiten findet Migration aus unterschiedlichen Gründen und von bzw. zu unterschiedlichen Orten statt, wodurch Ansichten, Ansprüche, Herangehensweisen – Mitgestaltung, Sprachkompetenz, „gehört werden wollen“ usw. betreffend – aufeinanderprallen. Wenig beschwichtigend wirken in diesem Zusammenhang sogenannte Integrationspläne, die einer guten Absicht erwachsen sein mögen, aber dazu tendieren, Migrierte den Sesshaften gegenüberzustellen, gleichzeitig aber eine (noch zu bildende bzw. entstehende) Einheit aller fordern. (Vgl. Ebd.: 19-21) Etwas zugespitzter formuliert, kann man auch von der Forderung der Dominanzgesellschaft zur Assimilation sprechen, also dass *zugewanderte* Mitglieder einer Gesellschaft die sprachlichen, *kulturellen* Aspekte der Dominanzgesellschaft vollständig übernehmen (vgl. Mehringer 2013: 30). Wenn aber beispielsweise zu wenig bzw. nicht wirklich auf die Zielgruppe zugeschnittene Sprachkurse angeboten werden (vgl. Demel et al 2003: 67; 81) bzw. sich auch außerhalb eines institutionalisierten Formats wenig oder nicht entsprechende Möglichkeiten der Sprachaneignung bieten, wird eine Assimilation nahezu verunmöglicht, woraufhin sich das Verhältnis zwischen der Macht der Dominanzgesellschaft und der entsprechenden Machtlosigkeit ethnischer bzw. sprachlicher Minderheiten weiter verfestigt bzw. reproduziert.

Diese Einheit zu erreichen, scheint also ein langwieriger Prozess zu werden, da in der Diskussion um Integration und Mehrsprachigkeit nach wie vor einzelne Minoritäten im Mittelpunkt stehen – und nicht das aufeinander Einwirken von Dominanz- und Minderheitengesellschaft. (Vgl. Franceschini 2011: 30) Wird allerdings Mehrsprachigkeit als Migrationsphänomen gesehen und diese mit Blick auf die Gesamtgesellschaft, auf den Umgang von Institutionen mit Mehrsprachigkeit, wie diese sich in Gruppen und Diskursen äußert und auf sich entwickelnde Mehrsprachigkeit von Individuen hin betrachtet, löst sich spätestens jetzt die Sinnhaftigkeit einer Trennung von Dominanz- und Minderheitengesellschaft auf. (Vgl. Ebd.: 32)

In Deutschland – und in vergleichbarer Weise auch in Österreich – scheint die Diskussion vom Nutzen bzw. Nachteil durch, zum Teil durch Migration bedingte, Mehrsprachigkeit noch länger nicht einer zufriedenstellenden Conclusio zugeführt werden zu können. Um es etwas überspitzt auszudrücken: „Fundierte sprachpolitische Debatten finden in Deutschland selten statt.“ (Meyer 2011: 189) Dies sei darauf zurückzuführen, dass nationale Themen, wie sie die Sprachpolitik nun mal darstellt, teilweise den landespolitischen Agenden untergeordnet werden. (Vgl. Ebd.) „Zum anderen aber steht einer informierten Debatte über den Status des Deutschen in Deutschland auch ein bestimmtes Verständnis der deutschen ‚Muttersprache‘ im Wege, die als konstitutives Merkmal von Volksgemeinschaft, Nation und Staat aufgefasst wird.“ (Ebd.) Eine andere Sprache als Deutsch kommt nach wie vor meist nur dann zum Einsatz, wenn es für die Situation unumgänglich ist, beispielsweise in der Kommunikation in öffentlichem Rahmen. Dazu wird auch immer wieder auf Dolmetscher_innen zurückgegriffen. Diese agieren teilweise aber als Privatperson, ohne Zertifizierung oder Absicherung ihrer Sprachkenntnisse. Gelebte Mehrsprachigkeit ist also oft mehr ein Phänomen von Notwendigkeit (im Sinne des Akzeptierens demografischer Fakten bzw. rechtlicher Normen), als ein Zeichen einer weltoffenen Dominanzgesellschaft. (Vgl. Ebd.: 192)

Eine Domäne in quasi semiöffentlichem Raum stellt ein Besuch bei einem Arzt_einer Ärztin dar. Durch die Aufklärungspflicht, der die Ärzte_Ärztinnen unterliegen, und die damit zusammenhängende gesundheitliche Perspektive, muss(t)en speziell in diesem Bereich sprachpolitische Forderungen bzw. deren Umsetzung mit Bedacht gewählt und die Einhaltung kontrolliert werden. Mediziner_innen dürfen nur dann eine Behandlung durchführen, wenn sie zuvor sichergestellt und dokumentiert haben, dass der Patient_die Patientin das Aufklärungsgespräch verstanden hat. Nichtärztlichem Personal ist es nicht erlaubt, diese Aufklärung zu übernehmen. Bestehen Zweifel, ob das Gespräch auf Deutsch tatsächlich verstanden wurde, muss eine „sprachkundige Person“ – oft Pflege- oder Reinigungspersonal – konsultiert werden. Allerdings gibt es keine Spezifizierung, was unter

sprachkundig konkret zu verstehen ist, ob und in welchem Ausmaß beide Sprachen beherrscht werden. Anders gestaltet sich die Situation hinsichtlich zweisprachiger Kompetenz, wenn die Erstsprache einer Ärztin_eines Arztes nicht Deutsch ist. (Vgl. Meyer 2011: 197f)

„Verschiedene Urteile, die jeweils die Fragen der Haftung des Arztes wegen unterlassener bzw. mangelhafter Aufklärung betrafen, befassen sich jedoch mit Sprachproblemen des Arztes im Aufklärungsgespräch. [...] [E]in gewissenhaftes Aufklärungsgespräch sei nicht möglich, wenn der aufklärende Arzt erhebliche Schwierigkeiten hat, sich in der deutschen Sprache auszudrücken. [...] Die am Aufklärungsgespräch beteiligten Personen müssen sich vielmehr fließend ausdrücken können. [...] Während von Ärzten mit anderer Muttersprache eine hohe Kompetenz im Deutschen erwartet wird, reicht für Behelfsdolmetscher irgendeine Art von Zweisprachigkeit aus. Diese Rechtsprechung unterstellt relativ optimistisch, dass die Beteiligung solcher Ad-hoc-Dolmetscher die Verständigung zwischen Arzt und Patient in jedem Fall verbessert und nicht zusätzlich behindert.“ (Ebd.)

Diese ungleiche Verteilung von Ansprüchen an die Sprachkompetenz von medizinischem Personal ermöglicht gleichzeitig aber die Chancen auf einen Arbeitsplatz für entsprechend qualifizierte Personen mit anderer Erstsprache. Vor allem dann, wenn zum Beispiel ein Krankenhaus oder eine Ordination viele Patientinnen_Patienten aus dem gleichen Herkunftsland oder mit gleicher Erstsprache haben. (Vgl. Farrokhzad 2010: 316)

4. Rassismus – seine Auswirkung und Tragweite

Wie wird Rassismus definiert? Kann man heute noch von Rassismus sprechen, wenn der Rassebegriff in Bezug auf Menschen nicht mehr als zutreffend gilt? Was kann gegen rassistische Geschehnisse unternommen werden? Wieso hält sich Rassismus so hartnäckig in der Gesellschaft? Gibt es *den* Rassismus?

Manchmal beschleicht einen das Gefühl, dass Begriffe wie Rassismus, Vorurteil, (Neo-)Nazi vorschnell als Beschreibung eines Vorfalls oder einer anderen Person in den Mund genommen oder gelegt werden. Und wieder stellt sich die Frage: Haben alle das gleiche Verständnis, wenn Wörter wie diese gesprochen/geschrieben und gehört/gelesen werden? Und wie werden die Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs verhandelt?

4.1. Versuch einer Begriffsdefinition

Bezugnehmend auf Stuart Hall definiert sich Rassismus über die Herstellung von Gruppen auf Basis willkürlich festgelegter Differenzen (als bekannteste Beispiele Abstammung und Hautfarbe). (Vgl. Rommelspacher 2011: 25)

„Als Rechtfertigung der Diskriminierung kommen Vorurteile und stereotype Denkweise einzelner, aber auch Traditionen, Gewohnheiten und Gesetze in Betracht, die das soziale Handeln von Kollektiven strukturieren.“
(Gomolla/Radtke 2009: 16)

Die zugeschriebenen Merkmale stellen nicht nur eine Unterscheidungsmöglichkeit dieser Gruppen dar, sondern sollen vor allem zu einer Vormachtstellung einer – in weiterer Folge der dominanten – Gruppe führen (vgl. Mecheril/Melter 2010: 151; Gomolla/Radtke 2009: 15; Supik 2008: 3) (das ‚Wir‘ gegenüber einem ‚Nicht-Wir‘ bzw. ‚Anderen‘) und Vorteile ihrer Mitglieder in gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Belangen sichern (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 46; Mecheril/Melter 2010: 159, 177; Gomolla/Radtke 2009: 42). (Vgl. Rommelspacher 2011: 25) Darüber hinaus wird bei einem ‚Fehlverhalten‘ sogenannter ‚Anderer‘ deren ‚Art/Wesen‘ als Grund herangezogen, bei ‚eigenem Fehlverhalten‘ hingegen werden ‚die Umstände‘ verantwortlich gemacht. (Vgl. Osterkamp 1997: 102)

Da im Zuge von Rassismus immer weniger auf ‚rassische‘ Unterschiede im rein biologischen Sinn zurückgegriffen wird, soll an dieser Stelle ein kurzer Überblick über die Geschichte des Rassismusbegriffs, und wie er heute verstanden und verwendet wird, gegeben werden.

Bezogen auf die Zeit des Kolonialismus kann noch am ehesten von Rassismus im Sinne der Gruppenunter- und Machtaufteilung entlang einer konkreten ‚Rassedefinition‘

gesprochen werden. Denn es waren die Menschen mit ‚dunkler Hautfarbe‘, die unter Berufung auf deren vermeintliche Primitivität und ebenso vermeintlich weniger weit entwickelte Zivilisation, diskriminiert, unterdrückt und ausgebeutet worden sind. (Vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 41f; Rommelspacher 2011: 25) Die Entstehung dieses Rassismus geht paradoxerweise mit der Epoche der Aufklärung einher, obgleich erst im 20. Jahrhundert als solcher in der Literatur beschrieben (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 41). Gerade die augenscheinliche Widersprüchlichkeit zwischen dem ersten Versuch, allen Menschen von Geburt an die gleichen Rechte angedeihen zu lassen und gleichzeitig die Menschheit in würdigere und weniger würdige Gruppen einzuteilen, ist de facto die Ursache ebendieser Unterscheidung: Wenn die Gleichheit aller Menschen propagiert wird, muss auf – in diesem Falle physiognomische – Merkmale zurückgegriffen werden können, die eine Mehrheit von einer Minderheit unterscheidet und die es somit legitimieren, dass eben doch nicht alle gleich behandelt werden (können). (Vgl. Rommelspacher 2011: 25f, 28f; Mecheril/Melter 2010: 159)

Später haben die Wirren des Nationalsozialismus zur Zeit des zweiten Weltkriegs gezeigt, dass auch innerhalb einer vermeintlichen Rasse, Naturalisierungen von ‚Wesensmerkmalen‘ zu Sanktionen bis hin zu Hinrichtungen führen kann. (Vgl. Rommelspacher 2011: 28)

Mit den sogenannten Rassenunruhen der 60er Jahre in den USA, in denen sich die Schwarze Bevölkerung versuchte zu emanzipieren, verlagerte sich der Schwerpunkt weg von Vorurteilsansätzen hin zu einer mehr gesellschaftstheoretischen Betrachtung. Durch diese Verlagerung weg von Einzelpersonen zu einem mehr sozialpolitischen Zugang, wurde das bisherige Verständnis davon wie die Integration von Minderheiten funktioniert und auch die Grundannahme von Freiheit und Gleichheit aller Menschen einer Gesellschaft in Frage gestellt. Betroffen davon waren – und sind – vor allem Institutionen des Rechts, der Wohlfahrt, der Gesundheit und der Erziehung. In Kritik geriet die „Ungleichheit bei der Vergabe von sozial begehrten Gütern“ (Gomolla/Radtke 2009: 40). (Vgl. Ebd.)

Die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts läuten die Epoche des sogenannten ‚Neo-Rassismus‘ (nach Etienne Balibar) ein. Wie die ebenso dafür verwendete Bezeichnung ‚Kultur-Rassismus‘ bereits andeutet, tritt an die Stelle des naturwissenschaftlichen Rassebegriffs, das Konstrukt von Kultur. Der Wechsel von einer biologistischen zu einer kulturalistischen Argumentation hat seinen Ursprung in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg, in denen – durch die UNESCO induziert – diskutiert und letztlich auch beschlossen wurde, dass der Rassebegriff keine wissenschaftlich operationalisierbare Option mehr darstellt. Aber auch der Kulturbegriff bietet gleichsam Möglichkeiten zur

Unterscheidung in verschiedene Gruppen und damit einhergehende Machtzuteilung (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 179). Wertvorstellungen und andere Ansichten zu gesellschaftlich relevanten Inhalten werden als zwischen den Gruppen nicht kompatibel dargestellt, wodurch ein gemeinschaftliches Leben negiert werden kann, um in weiterer Folge Ausschluss aus über Kultur definierten Kreisen zu rechtfertigen. Nicht nur werden Angehörige einer von der Mehrheit nicht akzeptierten Kultur ausgeschlossen, sondern es wird ihnen erneut der Zugang zu Ressourcen entzogen. (Vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 49; Mecheril/Melter 2010: 152f) Es wird dabei von der Grundannahme ausgegangen, dass Kultur statisch und unveränderbar sei. Dies kann sich beispielsweise auch in der ‚Erlaubnis‘ die Herkunftskultur – zumindest für eine bestimmte Zeit lang – beibehalten zu dürfen, äußern, allerdings nur neben dem Aufnehmen der Dominanzkultur, die sukzessive den gesamten Platz einnehmen soll. (Vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 186)

„Ein Beispiel dafür ist die Schulpolitik, die so angelegt ist, als ob das Ziel der Erlernung der Muttersprachen z. B. nur vorübergehend verfolgt werden müsse, um in drei Generationen dann das „Problem“ überwunden zu haben; dann werden wir alle eine einheitliche Sprache haben, nämlich Deutsch.“ (Ebd.)

Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff des Rassismus gar noch länger, bzw. wird er immer noch vermieden. Grund dafür ist die Zeit des zweiten Weltkriegs, einhergehend mit den Gräueltaten des Nationalsozialismus und Antisemitismus, die in Deutschland und Österreich die systematische Auslöschung sozialer Gruppen legitimiert hat.

„Mit der Voraussetzung, dass Rassismus Denken und Praxis im Nationalsozialismus kennzeichne, konnte das Wort nicht auf aktuelle Vorkommnisse und Zusammenhänge angewandt werden da auf der einen Seite damit eine Banalisierung nationalsozialistischer Praxis einherzugehen drohte, andererseits eine Überbewertung gegenwärtiger Diskriminierungsphänomene verbunden zu sein schien.“ (Mecheril/Scherschel 2011: 40)

Vorfälle mit de facto rassistischem Inhalt wurden so lange Zeit als ‚Ausländerfeindlichkeit‘ kaschiert. (Vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 178; Mecheril/Melter 2010: 164f; Mecheril/Scherschel 2011: 40)

Auffallend ist die Redundanz des Diskurses über Rassismus – er wird immer wieder aufgerollt, und das auf verschiedensten Ebenen: Die Diskussion betrifft die persönliche Ebene, genauso wie die gesellschaftliche und die politische. Probleme bereitet vor allem, dass der Begriff nur schwer zu fassen und handhabbar ist, da es viele Meinungen gibt, was in welchem Rahmen als rassistisch zu bewerten ist. Außerdem ist der Begriff politisch aufgeladen, was zu Ressentiments in der Gesellschaft und in weiterer Folge oft zum Ersticken der Diskussion im Keim führt. (Vgl. Rommelspacher 2011: 25)

Durch die Schaffung von Privilegien von der und für die dominante Gruppe reproduziert sich Rassismus immer wieder aufs Neue selbst – auf Basis der freiwilligen Unterwerfung der Mitglieder unter staatliche und moralische Vorgaben durch höhere Instanzen (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 181f). (Vgl. Rommelspacher 2011: 25, 32; Gomolla/Radtke 2009: 16) Als Stereotype für eine Person, die der dominanten Gruppe (also potenziell diskriminierenden Gruppe, die selbst eher selten diskriminiert wird) angehört, wird meist ein weißer, heterosexueller, nichtbehinderter, hochqualifizierter Mann mit westeuropäischer Staatsbürgerschaft herangezogen. (Vgl. Supik 2008: 3)

„Die sozialen, rechtlichen, kulturellen und historischen Voraussetzungen, die es überhaupt möglich machen, in einer spezifischen Weise Fremde von Nicht-Fremden zu unterscheiden, sind in der Regel nicht Gegenstand individuumszentrierter Erklärungen.“ (Mecheril/Scherschel 2011: 47) Mit dem Rückgriff auf physiognomische Eigenschaften werden gesellschaftliche und kulturelle Unterschiede versucht als Folge biologischer Determiniertheit zu definieren (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 179, Mecheril/Scherschel 2011: 29; 48), wobei der Begriff ‚Rasse‘ im Zuge von Rassismus als Konstruktion verstanden wird, durch die die Möglichkeit geschaffen wird, gesellschaftliche Vorgänge zu erklären (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 48). Einhergehend mit Naturalisierungsprozessen, werden die Mitglieder der einzelnen Gruppen homogenisiert, wodurch die Unterschiedlichkeit dieser Gruppen untermauert werden will, um durch erworbene Privilegien der dominanten Gruppe eine hierarchische Struktur aufzubauen und zu festigen. (Vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 29) Die Homogenisierung bewirkt dabei eine Vereinfachung dahingehend, dass die in einer Gruppe sich befindlichen, nicht mehr als Individuen wahrgenommen und behandelt werden, sondern zu Subjekten verallgemeinert werden. (Vgl. Mecheril/Melter 2010: 157) Ein wichtiges Detail ist dabei:

„Rassismus ist [...] nicht „nur“ ein Vorurteil, sondern es müssen damit auch gesellschaftliche Diskriminierungen verbunden sein. Eine Diskriminierung liegt dann vor, wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit weniger [...] Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft haben.“ (Rommelspacher 2011: 30)

Da Rassismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen auftritt, ist es für den Umgang damit wesentlich, ihn auch als solchen zu benennen (vgl. Mecheril/Melter 2010: 155). Vor allem im amtlich deutschsprachigen Raum – auch sprachlich geprägt durch die Zeit des Nationalsozialismus und Antisemitismus – war man lange Zeit geneigt, rassistische Erfahrungen, Ereignisse, Einstellungen als ‚Ausländerfeindlichkeit‘ zu umschreiben und damit nahezu zu verharmlosen (vgl. ebd.: 164; Mecheril/Scherschel 2011: 40). Denn Annita Kalpaka und Nora Räthzel weisen darauf hin, dass ‚Ausländer_in‘ nicht gleich ‚Ausländer_in‘ ist: „Franzosen, Amerikaner, Engländer werden ganz anders behandelt als Spanier,

Jugoslawen und Türken zum Beispiel.“ (Kalpaka/Räthzel 2000: 178) Alle genannten eint, dass sie nicht deutsche, österreichische, schweizer Staatsbürger_innen sind, getrennt sind sie aber in der Wahrnehmung und Kategorisierung durch die – dominante – Mehrheitsgesellschaft. (Vgl. Ebd.)

4.2. Spielarten des Rassismus

Wie einleitend bereits erwähnt, taucht das Wort Rassismus immer wieder im Alltag und im wissenschaftlichen Diskurs auf. Mit der Forschung zu diesem gesamtgesellschaftlichen Phänomen, lassen sich immer mehr verschiedene Ausprägungen dessen beschreiben. Exemplarisch sollen im Folgenden Alltagsrassismus und institutioneller Rassismus/institutionelle Diskriminierung vorgestellt werden.

Anhand der beiden Beispiele kann der Bogen zwischen den Polen intendierter Diskriminierung durch einzelne Personen und indirekter Diskriminierung durch Institutionen, bei der sich die Diskriminierenden ihrer Verhaltensweise teils nicht bewusst sind, aufgespannt werden. Joe Feagin und Clairece Booher Feagin beschreiben insgesamt vier Typen von Diskriminierung, die sich hinsichtlich ihrer Intentionalität und ihrer Verwobenheit in Organisationen unterscheiden lassen. Demnach ist die Typ A-Diskriminierung gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Intentionalität, aber einen niedrigen Grad hinsichtlich der Einbettung in Organisationen, also Diskriminierung definiert „als isolierte Einzelhandlung“ (Gomolla/Radtke 2009: 49, zit. n. Feagin/Booher Feagin 1978: 28). Typ B weist ebenso einen hohen Grad an Intentionalität aus, da aber die „Diskriminierung durch kleine Gruppen“ (Ebd.) stattfindet, wird der Vorgang insgesamt als ein wenig organisierter kategorisiert. „Direkt institutionalisierte Diskriminierung“, Typ C, befindet sich schließlich am Ende der Skala hinsichtlich der Institutionalisierung. Während bei den Typen A bis C die Intention stark ist, die Diskriminierung also bewusst passiert, gestaltet sich Typ D – die „indirekt institutionalisierte Diskriminierung“ (Ebd.) – weniger offensichtlich und ist genau darum schwieriger auszumachen bzw. dagegen aufzutreten. (Vgl. Gomolla/Radtke 2009: 49f) Alltagsrassismus lässt sich wohl in allen Kategorien wiederfinden, institutionelle Diskriminierung, wie die Erläuterungen zu den Typen der Diskriminierung bereits nahelegen, als Ausprägung der Typen C und D.

Alltagsrassismus: Die Erscheinungsform und das weitverbreitete Auftreten von Alltagsrassismus beschreiben Kalpaka und Räthzel anschaulich und betreten machend in ihrem Artikel „Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“. Vor allem als Angehörige_r der dominanten Mehrheitsgesellschaft scheint es schwer zu fallen, nicht rassistisch zu sein, da Rassismus ein gesellschaftliches Verhältnis darstellt (vgl. Rommelspacher 2011: 29), dessen Herrschaft durch die Beherrschten stabilisiert wird. Die Beherrschten sind hier aber nicht

(nur) mit Minderheiten gleichzusetzen, nein, viel mehr ist die vermeintlich herrschende Mehrheit ebenso beherrscht – von akzeptierten Gesellschaftsordnungen, Staat, Moral, usw. Wer aufbegehrt, macht sich demnach automatisch quasi zum *Ausländer_zur Ausländerin*. Die eigentliche Schwäche, sich einem (willkürlichen) System zu unterwerfen, bzw. sich diesem schon unterworfen zu haben, wird im Rassismus aber zu einer Form von Überlegenheit hochstilisiert. So lässt sich eine Selbstkasteiung, wie zum Beispiel das von Kalpaka und Rätzkel geschilderte nicht Betreten eines öffentlichen Rasenstücks, erklären und gleichzeitig das Schlechttreten von Personen, die sich nicht an solcherart Unterwerfungspraktiken beteiligen, quasi legitimieren. (Vgl. Kalpaka/Rätzkel 2000: 180-182)

Als Ursache von Konflikten können dementsprechend nicht einfach nur Unterschiede zwischen der Mehrheit und Minderheiten festgemacht werden. Sie basieren vielmehr auf Ethnozentrismus und Rassismus. Dieser Situation zu entkommen erschwert sich außerdem durch die de facto bestehende rechtliche Diskriminierung von Menschengruppen, die nicht der Dominanzgesellschaft bzw. -Kultur angehören, was zu deren Akzeptanz der eigenen – vermeintlichen – Minderwertigkeit und Machtlosigkeit, Verlust von Selbstbewusstsein, usw. führt. (Vgl. Ebd.: 187) Doch nicht nur auf rechtlicher Ebene finden derartige Zuteilungen bzw. Aberkennungen von Ressourcen statt. Die Dominanzgesellschaft definiert Vorteile jederzeit und an jedem Ort für sich: In der Politik geschieht dies beispielsweise durch Sicherung der Herrschaft; Gesamtgesellschaftlich betrachtet, werden Sündenböcke geschaffen; Auf struktureller/institutioneller Ebene entstehen Nachteile Migrationsanderer durch die bereits angesprochene Gesetzgebung, aber auch durch Benachteiligung am Arbeits- bzw. Wohnungsmarkt; Der kulturelle Bereich sorgt für keine Verbesserung, da Stereotype weitertransportiert, aber nicht aufgebrochen werden; Auf der individuellen Ebene findet meist eine Aufwertung der eigenen Person statt, bedingt durch rassistische Sozialisation. (Vgl. Mecheril/Melter 2010: 154f) Diese äußert sich beispielsweise in nicht intendiertem, dadurch aber nicht weniger rassistischem Verhalten, was in Folge von den Täterinnen_Tätern nicht als solches akzeptiert wird. Wenn in einer derartigen Situation ein Lob abgelehnt wird, kann dies von Angehörigen der Dominanzgesellschaft als Beleidigung aufgefasst werden, was zu einer Mentalität führen kann, Angehörige der nicht dominanten Gruppen ‚nicht einmal mehr loben zu dürfen‘ (z. B. für *gute* Deutschkenntnisse) bzw. die Macht innezuhaben, festlegen zu dürfen, was als diskriminierendes Verhalten oder nicht gesehen wird. (Vgl. Rommelspacher 2011: 32) Gleichzeitig nimmt die dominante Mehrheitsgesellschaft ihre Privilegien nicht als solche wahr (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 55):

„Allerdings wird dies alles von ihnen meist nicht als Privileg empfunden, da es in der Selbstverständlichkeit der Normalität verborgen ist, und es scheint sehr viel leichter zu sein, die Diskriminierung der Anderen wahrzunehmen als eigene Privilegierungen zu erkennen. Das ist einer der Gründe warum der

Thematisierung von Rassismus so viel Widerstand entgegengesetzt wird.“
(Rommelspacher 2011: 32)

Wenn sich Angehörige der dominanten Mehrheit doch ihrer Privilegien bewusst sind, bedeutet dies aber nicht, dass diese Art von Reflexion sich zu Gunsten der Diskriminierten auswirkt. Denn das Wissen über die bessere soziale Position kann zu Schuldgefühlen führen, die aber aus schlechtem Gewissen nicht thematisiert werden wollen. So entsteht die Möglichkeit, Phänomene des Rassismus weiterhin auszuklammern. (Vgl. Mecheril/Melter 2010: 166) „Dadurch stellt die Nichtthematisierung von Rassismus im eigenen Nahbereich [...] ein potenzielles Mittel der Bewahrung von Privilegien dar.“ (Ebd.: 167) Über Rassismus zu sprechen, scheint ganz grundsätzlich ein Problem darzustellen, da damit immer ein abzulehnendes Verhalten gemeint ist:

„Rassismus ist eine öffentlich illegitime rhetorische Position. Dieser Umstand verweist auf eine erste Schwierigkeit des Sprechens über Rassismus. Sobald Rassismus zum Gegenstand wird, wird auch immer eine normative Dimension virulent, die mit der Bereitschaft zum simplifizierenden Negativurteil auf der einen Seite, mit der Tendenz zu Abwehr und Dethematisierung von Rassismus auf der anderen Seite verbunden ist.“ (Mecheril/Scherschel 2011: 50)

Noch schwieriger nicht rassistisch zu sein, wird es, wenn sogar – vermeintlich – anti-rassistische Arbeit Rassismus reproduziert: „Das antirassistische Engagement etwa für die Anerkennung der durch Rassismus unterdrückten „schwarzen Identität“ kann als Beitrag zur Festigung des Dualismus zwischen „Schwarz“ und „Weiß“ gelesen werden, die dem Rassismus zugrunde liegt.“ (Mecheril/Melter 2010: 177) Dieser Dualismus erschwert den antirassistischen Diskurs weiters dahingehend, als dass er in Form von Moralismus die Diskussion verhindert. Andere Differenzlinien als ‚race‘ werden kaum mehr wahrgenommen, was den Rassismus als Problem rein der Weißen darstellt – Schwarze sind demnach immer und per se Opfer, obgleich Rassismus nicht nur Gegenstand von Kommunikation ist, sondern das Potential besitzt, diese sogar vielmehr von Grund auf zu strukturieren, auch wenn – um beim Beispiel Schwarz vs. Weiß zu bleiben – zwei Angehörige der ‚Weißen‘ miteinander sprechen. (Vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 51f)

Der Teufelskreis beschleunigt sich zusätzlich, da sogar Emanzipation durch rassistische Argumentation ad absurdum geführt werden kann und auch wird: „Ethnozentrismus und Rassismus wirken auch bei der Übertragung eigener Emanzipationsmodelle auf andere Kulturen. Emanzipation wird so zur Unterwerfung.“ (Kalpaka/Räthzel 2000: 188) Prominentestes Beispiel hierfür ist wohl die ‚Kopftuchdebatte‘. Wird in Österreich zum Beispiel von muslimischen Frauen das Kopftuch in der Öffentlichkeit nicht getragen, so kann das als Emanzipation religiöse Konventionen betreffend betrachtet

werden, doch in Hinblick auf die Mehrheitsgesellschaft, kommt es einer Unterwerfung gleich, da deren Forderung nach Integration erfüllt wird. (Vgl. Ebd.: 188f)

Rassistisches und diskriminierendes Verhalten wird sich auch weiterhin durch alle möglichen gesellschaftlichen Schichten ziehen, da der Glaube an eine Lösung von Konflikten durch wissenschaftliches Wissen besteht. Dieser Hoffnung liegt die Idee zu Grunde, dass das Individuum im Wesentlichen rational ist, sich rational verhält. Die Rationalität allerdings läuft immer wieder Gefahr zusammenzubrechen. „Damit wird Rassismus als pathologische Ausnahme vom Normalfall aufgefasst, wie einige „verdorbene Äpfel“ in einem Korb, der im wesentlichen in Ordnung ist.“ (Gomolla/Radtke 2009: 38)

Institutionelle Diskriminierung: Um den Sprachtest „telc Deutsch B2-C1 Medizin“ unter dem Blickwinkel der institutionellen Diskriminierung analysieren zu können, soll an dieser Stelle eine kurze Einführung in diese *Spielart* des Rassismus erfolgen. Ähnlich dem Phänomen des Alltagsrassismus ist institutionelle Diskriminierung in ihrem Auftreten schwierig festzumachen.

„Institutioneller Rassismus zeigt sich in Gesetzen, Erlassen und der Praxis der Mitarbeiter/innen von Behörden sowie staatlichen und privaten Institutionen und Organisationen.“ (Mecheril/Melter 2010: 154) Es sind „eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen“ (Rommelspacher 2011: 30). Institutionelle Diskriminierung stellt somit eine (in-)direkte Benachteiligung durch Aufbau und Struktur öffentlicher Institutionen dar, was gleichzeitig bedeutet, dass Ungleichbehandlung nicht von einer einzelnen Person ausgeht, sondern als rassistische Denk- und Handlungsweise Teil der Gesellschaft und ihrem Rechtssystem ist (vgl. Osterkamp 1997: 95). (Vgl. Supik 2008: 2; Gomolla 2012: 26; Gomolla/Radtke 2009: 19, 37)

„Die Besonderheit institutionalisierter Diskriminierung – und die Schwierigkeit, ihre Mechanismen sichtbar zu machen und zu unterbinden – liegt gerade darin, dass Repräsentationen und Wahrnehmungen von „Anderen“ nicht direkt und unmittelbar in Vorurteile und Entscheidungen übersetzt werden.“ (Gomolla 2012: 26)

Das Verständnis der Wirkung und Auswirkung von institutioneller Diskriminierung ist stark geprägt durch den sogenannte Stephen-Lawrence- bzw. MacPherson-Report aus dem Jahr 1999. Dieser zeigt auf, dass die Polizei in London in einem Mordfall junger weißer Männer an einem jungen schwarzen Mann rassistisch vorgegangen ist, was unter anderem dazu führte, dass die Täter nicht gefasst worden sind. (Vgl. Mecheril/Melter 2010: 154) In Deutschland sind institutionelle und strukturelle Diskriminierung seit 2006 genauer im Blickfeld. (Vgl. Gomolla 2011: 41) Obwohl auch hier bereits in den 90er Jahren, durch einen Dominanzdiskurs, der auch Institutionen der Bildung und der sozialen Arbeit kritisiert hat, der

Grundstein gelegt worden ist, wodurch „[...] die Kultur der Einrichtungen selbst [...] nun als problemschaffend wahrgenommen“ werden konnte. (Foitzik/Pohl 2011: 62)

Exkurs – Stephen-Lawrence-/MacPherson-Report:

„1.11 Stephen Lawrence's murder was simply and solely and unequivocally motivated by racism. It was the deepest tragedy for his family. It was an affront to society, and especially to the local black community in Greenwich.

1.12 Nobody has been convicted of this awful crime. That also is an affront both to the Lawrence family and the community at large.

2.1 Those violent seconds in 1993 have been followed by extraordinary activity, without satisfactory result. From the Lawrence family's point of view there has been a sequence of disasters and disappointments.“ (MacPherson 1999: o. S.)

Wie bereits oben in aller Kürze beschrieben, handelt diese Aufzeichnung von den Ereignissen am Mord an Stephen Lawrence und die daran anschließende polizeiliche Arbeit. Zwei junge schwarze Männer wurden am Abend vom 22. April 1993 von fünf oder sechs weißen Jugendlichen attackiert, was zum Tod des Schwarzen Stephen Lawrence führte. Obwohl es Augenzeugen gab, verabsäumte die Polizei, die Täter zu fassen. Dies wiederum führte – erst Jahre später – zu einer Untersuchung dieser polizeilichen Arbeit, dem bekannten Stephen-Lawrence-Report (nach dem ermordeten Jugendlichen) bzw. MacPherson-Report (nach dem Hauptermittler der nachgereichten Untersuchung). Der Bericht deckt Nachlässigkeiten auf allen möglichen Ebenen der Ermittlung auf. Beginnend bei verweigerter Erster Hilfe und fahrlässiger Arbeit innerhalb der ersten Stunden (insbesondere, aber auch weiterführend), über den *nicht taktvollen* Umgang mit der Familie des Opfers seitens der Polizei und deren konsequente Fehlentscheidungen (wie zum Beispiel das bewusste Verabsäumen einer Verhaftung), bis zu Hinweisen, denen nicht nachgegangen wurde und Richtlinien, die ignoriert wurden.

Wie tief verwurzelt institutionelle Diskriminierung in öffentlichen Einrichtungen, in diesem Fall der Londoner Polizei, ist, zeigten die Schwierigkeiten, mit denen während der Ermittlungen zu kämpfen war. Das Team, das mit der Untersuchung beauftragt worden war, sah sich beispielsweise mit Vorwürfen von unfairen und zu harten Kreuzverhören, oder dem Verfestigen von bestehenden ungleichen – also diskriminierendes bzw. gar rassistisches Verhalten aufzeigenden – Behandlungen der weißen Polizei gegenüber Angehörigen von Minderheiten, im Speziellen der sogenannten black community.¹⁵ Gleichzeitig wurde immer wieder festgehalten, dass Opfer aus der schwarzen Minderheit, die von rassistisch motivierten Zwischenfällen mit der Exekutive berichten, ihrer Beharrlichkeit wegen regelrecht

¹⁵ Ein damit einhergehendes Eingeständnis ebendieser Ungleichbehandlung und dessen Implikationen können an dieser Stelle nicht ausdiskutiert werden, da es den Rahmen sprengen würde.

zu Täterinnen_Tätern ‚gemacht werden‘ und die ‚weiße‘ Sicht der Dinge allzu schnell als Tatsache anerkannt – und kaum weiter hinterfragt – wird (Vgl. Ebd.: 45.11). Die konsequente Diskriminierung und Schlechterstellung von Minderheitengruppen beschränkt sich aber keineswegs auf Schwierigkeiten mit dem Rechtssystem, sondern zeigt sich zum Beispiel auch im Schulwesen, wenn dieses nicht in der Lage ist, den Ansprüchen seiner in vielerlei Hinsicht heterogenen Zielgruppe zu genügen. (Vgl. Ebd.: 45.15)

Neben Ethnie, um direkt an den Stephen-Lawrence-Report anzuknüpfen, dient Kapital – dessen Produktion und Verteilung – als wesentliches Merkmal, die Angehörigen einer Gesellschaft in Gruppen aufzuteilen. Klassen entstehen so in Zusammenhang mit weiteren Faktoren wie Alter, Geschlecht, Ethnie usw. (Vgl. Melter 2013: 94f) Armut, also geringes Kapital, wird auf ‚Kulturkreisen‘ basierend definiert, die vermeintliche Chance aller auf Wohlstand durch eigene Leistung forciert (vgl. Gomolla 2012: 27). Ressourcenverteilungs-, Zugangs-, Befähigungs- und Förderungsgerechtigkeit wird somit konsequent dethematisiert. (Vgl. Melter 2013: 95f) „Indem man sich solchen Bedingungen anpaßt, die einen gegenüber anderen bevorzugen, beteiligt man sich an deren Diskriminierung, ohne daß persönliche Vorurteile im Spiel sein müssen.“ (Osterkamp 1997: 95) Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass diese Diskriminierung von Individuen nicht immer beabsichtigt ist bzw. als solche wahrgenommen wird. (Vgl. Ebd.) So lässt sich auch erklären, warum im amtlich deutschsprachigen Raum sich diese tendenziell subtile Art der Diskriminierung beispielsweise auch im Bereich der sozialen Arbeit äußert, da Hilfe kaum in einer anderen Sprache als Deutsch angeboten wird/werden kann, was zu einem – möglicherweise unbewussten – Ausschluss von Klientel führt. Die Förderung Hilfsbedürftiger bleibt somit aus. (Vgl. Mecheril/Melter 2010: 166) Denn „[w]ir leben und arbeiten in Diskriminierungsverhältnissen, die durch unterschiedliche Gerechtigkeitsforderungen wenig effektiv kritisiert werden.“ (Melter 2013: 96) Soll Ungerechtigkeit als Konstante aus dieser Gleichung genommen werden, müssten (nach Nancy Fraser 2013) institutionalisierte Hürden eliminiert werden. Die – theoretisch – daraus resultierende gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft und Ressourcen wäre an drei Bedingungen gebunden:

- Objektive Bedingung: Die Möglichkeit gleichberechtigter Teilhabe aller, verstanden als Unabhängigkeit in der Gesellschaft, ist an eine entsprechende Verteilung materieller Güter gebunden.
- Intersubjektive Bedingung: Alle Mitglieder der Gesellschaft erhalten durch institutionalisierte kulturelle Wertmuster den gleichen Respekt.
- Politische Bedingung: Es muss eine dialogische und diskursive Anwendung der Norm von partizipatorischer Parität gesichert sein.

Der Schwerpunkt liegt also auf der Diskussion über institutionalisierte Normen, die die Fähigkeit zu Interaktion beeinflussen. Wenn Normen und Konventionen gleichberechtigte Teilhabe unmöglich machen, machen sie gleichzeitig die Abschaffung ihrer selbst nötig. (Vgl. Gomolla 2012: 28f)

Diese Normen und Konventionen betreffen, wie bereits angedeutet, auch Institutionen der sozialen Arbeit. Eine große Schwierigkeit kann dabei zum Beispiel eine Sprachbarriere, um beim Thema der Thesis zu bleiben, zwischen Mitarbeitenden und Klienten_Klientinnen darstellen. Wichtig wäre anzuerkennen, dass nicht nur die Personen, die nicht die gleiche Sprache wie die Betreuenden sprechen, ein Problem haben, sondern, dass die Schwierigkeit, nicht zufriedenstellend miteinander kommunizieren zu können, beide Parteien betrifft. Dem Dilemma ist nur zu entkommen, wenn die im Namen der Institution Handelnden mit Werkzeugen der Selbstreflexion ausgestattet werden, die sie gleichzeitig handlungsfähig bleiben lässt – weder zu einem Stillstand führt, noch sich in Gleichgültigkeit gegenüber den Hilfesuchenden manifestiert. Das heißt, dass Differenzen, Ungereimtheiten, Missverständnisse, Verständnisschwierigkeiten nicht zwangsweise aus dem Weg geräumt werden sollen, sondern vielmehr diese Spannungen erkannt und akzeptieren werden sollen und „zum Fragen, zur Neugier, zum Dialog auf Augenhöhe“ (Foitzik/Pohl 2011: 71) führen sollen. Es geht „zum einen [um] die Anerkennung des Anderen als gleichwertig und zum anderen [um] die Anerkennung des Anderen als Subjekt mit dem Recht auf andere – auch kollektive – Identitätsentwürfe.“ (Ebd.) Im Spannungsfeld institutioneller Diskriminierung sind diese Schritte nicht genügend, sondern müssen um Veränderung in der Organisationsarchitektur erweitert werden – ausgehend von den Angehörigen der Dominanzgesellschaft. (Vgl. Ebd.: 70-72)

Obwohl Werte wie Gleichheit und Gerechtigkeit gesamtgesellschaftlich gefordert werden, stellt es sich bereits in Teilsystemen der Gesellschaft als schwierig heraus, diese durchzusetzen. Innerhalb der Teilsysteme wird oft versucht, die je eigenen Probleme selbst zu lösen. Die Auswirkungen der Lösungsprozesse sind sowohl positiver als auch negativer Art auf die Betroffenen – je nachdem an welchem Ende des Dipols man sich befindet: Beitragszahler_innen vs. Klienten_Klientinnen, Bürger_innen vs. Polizei, Patienten_Patientinnen vs. Ärzte_Ärztinnen, usw. Solange die Arbeit innerhalb der Organisationen nicht beeinträchtigt wird oder (lang-)fristige Folgen evaluiert werden, wird kaum über die eigene Erfüllung von Aufgaben reflektiert. (Vgl. Gomolla/Radtke 2009: 17f)

Auch der Diskurs zu (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit zirkuliert um die Begriffe Gleichheit und Gerechtigkeit und zeichnet sich ganz generell durch seine Defizitorientierung aus: Die Deutschkenntnisse seien zu wenig, die Bindung an (familiäre) Traditionen sei (zu)

stark und darüber hinaus wird vor allem muslimischen Familien eine latente Frauenfeindlichkeit zugeschrieben. Karrieretechnisch sind Jugendliche mit sogenanntem Migrationshintergrund tatsächlich schlechter aufgestellt als Jugendliche ohne diesen. Ein Grund dafür kann in mangelnder Schulbildung und daraus resultierend in mangelnden Schul- bzw. Ausbildungsabschlüssen gesehen werden. Dieses Problem potenziert sich gesellschaftspolitisch überdies in der Tatsache, dass ein Hauptschulabschluss zum Beispiel für den Erhalt eines Ausbildungsplatzes oft nicht mehr ausreichend ist. Um eine Änderung erzielen zu können, müsste demnach die Diskussion um eine strukturelle und institutionelle Dimension erweitert werden, aber auch um die Tatsache, dass es Bildungsaufsteiger_innen bzw. Seiteneinsteiger_innen gibt, die sich Erfolg, Abschlüsse, weiterführende Bildung erkämpft haben. (Vgl. Farrokhzad 2010: 305f) Aus Interviews mit (jungen) Frauen mit iranischem bzw. türkischem Migrationshintergrund geht hervor, dass eine höhere Bildung als „[...] Schlüssel zu Selbstverwirklichung, einem guten Leben, ökonomischer Sicherheit und Unabhängigkeit [...]“ (Ebd.: 310) angestrebt wird und das Durchlaufen selbiger einen hohen Stellenwert hat, sodass Investitionen dafür getätigt werden¹⁶. Diese sind vor allem dann notwendig, wenn der Bildungsweg komplett oder zum Großteil in Deutschland absolviert werden soll. Auf einen „problembehafteten Einwanderungsdiskurs“ treffen „reformbedürftige Strukturen“ (Ebd.: 311) des Schulwesens, was sich in natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen seitens des Lehrpersonals und/oder der Schüler_innen, nicht anerkannten Abschlüssen und daraus resultierender nicht entsprechender Zuweisung in Schultypen und/oder Klassenstufen oder auch mangelnden Sprachlern- bzw. -förderangeboten äußert – im Fall der Interviewten potenziert durch den Geschlechterdiskurs. Ohne eine hartnäckige „Jetzt erst recht“-Mentalität und Auffangnetze durch Familie und/oder Freundschaften scheint ein Bildungserfolg nur sehr unwahrscheinlich, da durch die permanente Segregation im deutschen (aber auch österreichischen; Anm. S. G.) Schulsystem ständig die Gefahr eines Ausfalls droht. Bei jungen Mädchen mit einschlägigem Migrationshintergrund wird unter Umständen sogar konkret gegen ein Anstreben eines höheren Bildungsabschlusses argumentiert. Ganz nach dem Motto: Musliminnen brauchen keine Matura, da sie ja sowieso für ihre Familie da sein wollen bzw. sollen; oder: Die Eltern können ohnehin keine ausreichende Unterstützung anbieten. Daraus ergibt sich die Empfehlung, die Schullaufbahn nach Möglichkeit komplett im Herkunftsland zu durchlaufen. (Vgl. Ebd.: 310-312) Aber auch wenn ein höherer Bildungsweg erfolgreich abgeschlossen werden konnte, bleibt ein Phänomen ungeklärt: Die statistische Arbeitslosigkeit unter akademischen Migrantinnen ist

¹⁶ Die türkischen Familien oft zugeschriebene Ablehnung von Bildung darf also als Mythos angesehen werden.

höher als unter Akademikern mit Migrationshintergrund bzw. Frauen mit Migrationshintergrund ohne Studienabschluss. (Vgl. Ebd.: 314)

Die Abschaffung von Gleichberechtigung verändernder Normen und Konventionen ist, auf Grund der gesellschaftlichen und institutionellen Verankerung, nur schwer möglich. Die Betrachtung von Rahmenbedingungen, die zu Diskriminierung führen, steht meist noch nicht einmal Mittelpunkt, sondern die eigenen Kompetenzen und Einstellungen einzelner Personen, vermeintlich unabhängig vom – institutionellen – Kontext. (Vgl. Kalpaka 2011: 25)

„Oder aber sie [die Kompetenzen und Haltungen; Anm. S. G.] werden als von ihnen [die Rahmenbedingungen; Anm. S. G.] determiniert angesehen: ‚man kann ja unter den gegebenen Bedingungen gar nicht anders‘, ‚wir können nicht die Welt verändern, wir tun nur unsere Arbeit und versuchen sie gut zu machen‘ sind oft vorgebrachte Erklärungen dafür, dass gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen außen vor bleiben (müssen).“ (Ebd.)

Ausweglos erscheint die Situation vor allem dann, wenn man sich der Rahmenbedingungen, deren Gründen und Konsequenzen bewusst ist, aber das Akzeptieren selbiger die Arbeit erleichtert. Integrationskurse beispielsweise stellen einen solchen Fall dar. Da sie das Bleiberecht und andere Bereiche des Lebensalltags von Personen mitbeeinflussen, gehen sie mit Kontrollfunktionen einher. Mitarbeitende werden vor die vermeintliche Wahl gestellt, diese Kontrollfunktionen selbst auszuüben, oder aber diese abzugeben und dadurch finanzielle Unterstützung zu verlieren. (Vgl. Ebd.: 35) Eine der gesamten Schwierigkeit zu Grunde liegende Ursache ist wohl unter anderem, dass Heterogenität in der Gesellschaft immer noch nicht als Normalzustand betrachtet wird. Somit wird immer weiter versucht, in Richtung vermeintliche Homogenität hinzuarbeiten. (Vgl. Ebd.: 33)

Obwohl immer wieder aufgezeigt worden ist, wie stark institutionelle Diskriminierung in allen möglichen Ebenen des Lebens verankert ist, fällt eine weitere Tatsache als problematisch auf, es scheint nämlich auch die Wissenschaft darin verstrickt zu sein: Sozialwissenschaftliche Studien konzentrieren sich meist darauf, Verhalten aufzuzeigen, das durch ein nicht Entsprechen von, von der Dominanzgesellschaft, festgelegten und akzeptierten Norm zu einer Schlechterstellung von Individuen führt. Genau diese Norm allerdings ist in der Diskussion von Ergebnissen meist nicht Gegenstand der Analyse. (Vgl. Osterkamp 1997: 97)

„Statt die Verhältnisse von vornherein als unhinterfragbare Rahmenbedingungen individuellen, aber auch wissenschaftlichen Denkens und Handelns zu akzeptieren und die Individuen entsprechend ihrer „Entwickeltheit“ bzw. Verwendbarkeit für die herrschenden Zwecke zu kategorisieren und sich somit an der Legitimierung der Ausgrenzung der „Nicht-Dazugehörigen“ zu beteiligen, wären die Verhältnisse selbst auf ihre Berechtigung zu hinterfragen bzw. den Lebensnotwendigkeiten der Individuen

anzupassen. Dieser Perspektivwechsel ist erst vollzogen, wenn er ausnahmslos allen Menschen, also auch jenen gilt, die andere ausgrenzen – schon weil die Ausgrenzung der Ausgrenzer die Grenzen zu ihnen auflöst.“ (Osterkamp 1997: 108)

5. Sprachtests und Testkritik

Wie haben sich Sprachtests entwickelt – was den Aufbau und die Form anbelangt, aber auch hinsichtlich des Verwendungszwecks? In welchen Bereichen werden sie eingesetzt? Welche Bedeutung tragen Sprachtests für diejenigen, die sie entwickeln, welche für diejenigen, die sie einsetzen und welche für diejenigen, die getestet werden? Wie können Sprachtests bzw. die Verwendung von aus Sprachtests gewonnenen Daten gesellschaftlich verortet werden?

5.1. Sprachtests – ein historischer Aufriss

So wie sich die Art und die Ziele des Sprachunterrichts über die Jahrzehnte entwickelt haben, so ähnlich haben sich die Anforderungen, was Sprachtests wie abprüfen sollen, verändert. Darum widmet sich folgendes Kapitel einer kurzen Einführung in die Geschichte von Sprachtests.

Der Ursprung standardisierter (Fremd-)Sprachentests, wie sie heute hinlänglich bekannt sein dürften (Stichwort TOEFL), lässt sich auf die USA der Zeit vor dem ersten Weltkrieg zurückverfolgen. Bereits damals war einer der Nutzungsgründe die Regulierung von (Im)Migration. In Großbritannien hingegen wurde die Testentwicklung zur Vereinheitlichung von Sprachunterricht im Common Wealth vorangetrieben. (Vgl. Perlmann-Balme 2010: 1273) Vor allem in der Sprachtestentwicklung der letzten Jahrzehnte war, und auch heute noch ist, die Diskussion um Sprachtests unter anderem gekoppelt an den Sprachkompetenzbegriff, also die Diskussion um Kompetenz vs. Performanz (s. Kapitel Sprachkompetenz). So kann es nicht verwundern, dass seit Jahrzehnten versucht wird, die Begrifflichkeiten zu klären. „The rationale behind these efforts is that a clear definition and identification of the structure of language will enable language testers to design tests to match such descriptions, and will have direct consequences on the validity and design of language assessments.“ (Shohamy 1996: 139) (Vgl. Ebd.)

Oller's unitary model: In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts gewann der Diskurs um das Thema der Sprachtests immer mehr an Bedeutung – damit einhergehend die Beschäftigung mit dem Begriff der Sprachkompetenz, die schließlich getestet werden soll.

„John Oller (1976, 1979, 1981) promoted his notion of language as a unitary factor rather than as a divisible construct, specifying underlying language behaviour based on the learner's pragmatic grammar of expectancy, a psychological representation of the language user's ability to map utterances onto contexts.“ (Shohamy 1996: 140)

Diese „grammar of expectancy“ wurde als Basis für das Denken, Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben aufgefasst, die durch ein natürliches Kommunikationssetting aktivierbar sei. Sprachkompetenz¹⁷ wäre demnach durch einen cloze-test feststellbar, da für die Vervollständigung des Lückentexts sowohl linguistische, als auch nicht linguistische Kenntnisse nötig sind. Diese Annahme Ollers, dass Sprache als eine große unteilbare Einheit durch einen Lückentext (statistisch) abbildbar sei, wurde allerdings von Helmut Vollmer und Fritz Sang (1983) abgelehnt. Weiters postulierten Lyle Bachman und Adrian Palmer (1982), dass zumindest zwei Faktoren Sprache bedingen. „The work of Oller could not, therefore, provide language testers and applied linguists with a satisfactory way of describing the complexity of language; it was too simple an answer to the complex question ‘what does it mean to know a language?’“ (Shohamy 1996: 141) (Vgl. Ebd.: 140f)

The communicative era: Auch in den 70er Jahren, vor allem ab der Mitte, wurde die Forderung laut, Tests zu entwickeln, die mehr einem natürlichen Sprachgebrauch entsprechen. Bei mündlichen Testsituationen sollten die Prüfungsteilnehmenden beispielsweise von den Prüfenden in ein ‚natürliches‘¹⁸ Gespräch verwickelt werden. Rückschlüsse auf die Kompetenz ein tatsächliches Gespräch – außerhalb der Prüfungssituation – führen zu können, müssen indirekt bleiben, da ein Prüfungsgespräch mit seinem institutionalisierten Charakter maßgeblich von einer natürlichen Konversation abweicht, was zum Beispiel die Möglichkeiten eines Themenwechsels oder das Nachfragen bestimmter Inhalte anbelangt (vgl. McNamara/Roever 2006: 47). Insgesamt sollte mehr Wert auf Authentizität und direkte Tests gelegt werden. Das Verständnis von Sprachkompetenz war ein dementsprechend breit definiertes. (Vgl. Shohamy 1996: 141; McNamara/Roever 2006: 44)

Canale and Swain’s expanded framework: Canale und Swain machten für ihren Referenzrahmen keine Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz im Chomsky’schen Sinne. Es wurde die Ansicht vertreten, dass die linguistische Kompetenz einen Teil der kommunikativen Kompetenz darstellt, da beispielsweise Grammatikregeln ohne Regeln zur Anwendung sinnlos wären. Die kommunikative Kompetenz umfasst über die Grammatikkompetenz hinausgehend außerdem eine soziolinguistische sowie

¹⁷ An dieser Stelle ist anzumerken, dass Oller selbst zwar nicht darauf einging, ob seine Hypothese eher sprachliche Kompetenz oder Performanz beschreibt, seine Ausführungen aber in Richtung Performanz weisen. (Vgl. Shohamy 1996: 140)

¹⁸ Inwiefern in einer Prüfungssituation von einem natürlichen Gespräch die Rede sein kann, bleibe dahingestellt.

Diskurskompetenz und eine strategische Komponente. Dass allerdings nicht darauf eingegangen wurde, wie diese Teilkompetenzen und Komponenten zusammenwirken, war ein großer Kritikpunkt. (Vgl. Shohamy 1996: 142f)

„[I]t would be accurate to say that the Canale and Swain framework had a significant impact on the field of language testing by giving major attention to communicative testing after a long period of linguistic-type tests and a short era of general proficiency, unitary tests. The framework broadened the scope of language testing theory by introducing new subcomponents within communicative competence.“ (Shohamy 1996: 144)

Performance-based approaches: Die Weiterentwicklung von Sprachtests in den 80er Jahren war geprägt von pragmatischen Überlegungen und operationalisierbaren Definitionen. Dies führte schlussendlich zu von Theorie befreiten Sprachtests, mit Fokus auf Performanz, aufgabenorientiert und als kommunikativ, funktional und authentisch konzipiert. Sprachkompetenz bedeutete demnach, die Aufgaben meistern zu können – und dementsprechend bewertet zu werden. Die Bewertungsskalen wurden in der Zeit zur ‚eigentlichen‘ theoretischen Grundlage von Sprachkompetenz. Das Ziel war also, Zweck und Kontext für einen Sprachtest festzulegen, eine repräsentierende Auswahl an Performanz zu bestimmen, Aufgaben, die die festgelegte Performanz elizitieren sollen, zu erstellen, die Aufgaben von Prüflingen in simulierten Situationen ausführen zu lassen und die somit erhaltene Sprachprobe an Hand einer Skala, die vorgibt die Kompetenz zu beschreiben, zu bewerten. Die Diskussion von Kompetenz vs. Performanz wurde somit im Grunde aufgehoben – im Mittelpunkt steht die kommunikative Performanz. (Vgl. Shohamy 1996: 145) Ein großer Fortschritt für die Tester_innen (nicht aber unbedingt für die Prüfungsteilnehmenden) war die Beurteilungsskala:

„Rating scales described language in a communicable way; they were hierarchical, so they gave the illusion that they were based on something scientific, on a theory. They were generic, descriptive, taken from everyday life situations, related to actual behaviours of actual people, and did not include any of the jargon that only linguists could understand.“ (Shohamy 1996: 146)

Das Problem blieb aber der Begriff der Kompetenz, denn „[c]ompetence was not the focus of those language tests; only what could be observed was acceptable, while covert mental acts were overlooked.“ (Ebd.) Mit ein Grund dafür, dass sich Sprachtests überhaupt in diese Richtung entwickelt haben, war bzw. ist der Effekt der sog. face validity oder auch Augenscheinvalidität. Die breite Masse der Gesellschaft – also im Wesentlichen auch die Prüfungsteilnehmenden – glaubt, dass Validität nicht extra statistisch nachgewiesen werden muss, da der Test so valide erscheint – „you just get what you see“. (Ebd.)

Entsprechend schwerwiegend fiel darum auch die Kritik aus. Als problematisch wurde der teilweise große Unterschied zwischen Theorien über Sprachkompetenz und -Wissen bzw.

Fähigkeiten, die die Performanz erst bedingen, und die in der Praxis gestellten Aufgaben, die rein auf Bewertung der Performanz abzielen, angesehen. Auch wenn Kompetenz durch Performanz ‚sichtbar‘ werden kann, bleibt dies schlussendlich immer nur eine Inferenz, die nicht zwangsweise akkurat ausfallen muss bzw. kann. Zu be- und überdenken gilt es dies vor allem, wenn aus einer schlechten Performanz automatisch auf eine nicht vorhandene Kompetenz gefolgert wird. Das Testgütekriterium der Validität muss außerdem in Frage gestellt werden, wenn statt der sprachlichen Äußerungen eigentlich die Überzeugungskraft der Argumente (zum Beispiel in einem simulierten Diskussionsrahmen) bewertet wird. (Vgl. Shohamy 1996: 147)

Zweifel hinsichtlich der Validität wurde auch vor allem in Bezug auf fachbezogene Sprachtests geäußert. Die Inhalte und Methoden dieser Prüfungen werden oft aus dem jeweiligen fachsprachlichen Feld generiert, die Kriterien zur Beurteilung aber in den meisten Fällen nicht. (Vgl. Douglas 2001: 179) „[A]ssessment criteria should be derived from an analysis of the TLU [target language use] situation, using the concept of indigenous assessment criteria (Jacoby, 1998).“ (Ebd.: 171) Diese Bewertungskriterien zeichnen sich durch eine höhere Passgenauigkeit aus; Weil sie einerseits von Spezialisten_Spezialistinnen in der Beurteilung von Auszubildenden angewandt werden und sie andererseits nicht an einer an Erstsprachigen orientierten Norm ausgerichtet sind. Grundvoraussetzung ist aber, wie schon kurz beschrieben, die zielsprachlichen Strukturen sehr genau zu analysieren und zu verstehen, um darauf aufbauend die Bewertungskriterien zu erstellen. Dies bedeutet nicht automatisch die in nicht fachsprachlichen Tests üblichen Kriterien zu streichen, aber mit den indigenous assessment criteria zu verbinden. (Vgl. Ebd.: 175-177) Zwar sollte man sich darüber im Klaren sein, dass es nicht einfach ist, von konkreten Beschreibungen/Beobachtungen der sprachlich erwarteten Kompetenz eine generalisierte Ebene zu erreichen, die es zulässt zu fairen Beurteilungen zu gelangen, „[y]et, we must, I think, seek to complement the important features of language testing practice with assessment practices in the real world contexts of interest to LSP [language for specific purposes] testers“ (Ebd.: 180) (Vgl. Ebd.), denn

„[...] it is clear that the current performance-communicative task-oriented approach is wrong, simplistic and narrow. Even if we accept the notion that communicative competence is our domain rather than Chomsky’s competence (knowledge of grammar), it is clear that current practices are task-based and not driven by a sound theory of communicative language.“ (Shohamy 1996: 147)

5.2. Sprachtests – ihre Stolpersteine im Kontext von Beurteilung

Nach dem generellen bzw. historischen Abriss über die Entwicklung standardisierter Sprachtests soll im folgenden Abschnitt diskutiert werden, vor welche Hürden sich sowohl Testteilnehmende aber auch Prüfende gestellt sehen.

Die Testarchitektur an sich: Bei Tests, die versuchen, durch die abgebildete Leistung auf den Arbeitsalltag rückzuschließen, liegt der Schwerpunkt auf sprachlicher Handlungsfähigkeit (‚Können‘ statt ‚Wissen‘). Es sind also kommunikative Tests, meistens sogenannte Performanztests.

„Dazu werden die TestkandidatInnen in möglichst realitätsnahe und kommunikative Akte involviert und müssen innerhalb einer vorgegebenen Situation und sozialen Rolle unterschiedliche sprachliche Handlungsaufgaben erfüllen. Die kommunikative Orientierung findet sich dabei aber nicht nur in der Kontextualisierung der Aufgabe, sondern auch in der Authentizität der (Input-) Texte, in der Berücksichtigung der kommunikativen Lernerbedürfnisse, in der repräsentativen Auswahl der Aufgaben in der Alters-, Sozialisations- und Kulturadäquatheit der Themen sowie in der Berücksichtigung von Kommunikationsstrategien.“ (Glaboniat 2010: 1289f)

Da weder das Hör- noch das Leseverstehen direkt abgebildet werden können, wird auf Ja/Nein- bzw. Wahr/Falsch- und Multiple Choice-Fragen bzw. Antworten zurückgegriffen. Gleichzeitig erfolgt die Mahnung zur Einhaltung von Nebengütekriterien, wie Praktikabilität, Fairness, Nützlichkeit und Transparenz (zusätzlich zu den allgemeingültigen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität) – vor allem bei sogenannten high stakes tests, bei denen für die Prüfungsteilnehmenden besonders viel auf dem Spiel steht. (Vgl. Ebd.: 1289-1291)

Die Anforderungen, die an standardisierte Sprachtests gestellt werden, zeichnen sich durch Widersprüchlichkeit aus. Ganz grundsätzlich wurde bereits schon öfter festgehalten, dass es eigentlich nicht möglich ist, direkt von Performanz auf Kompetenz zu schließen, bzw. dass solche Rückschlüsse zumindest fraglich sind. Dass gerade Tests, die eine Qualifikation für den Arbeitsmarkt bescheinigen sollen und somit weitreichende Konsequenzen haben können, Performanztests sind, lässt die Forderung nach Testgütekriterien wie Nützlichkeit oder Fairness unglaublich wirken. Weiters stellt allein das Eingeständnis, weder das Hör- noch das Leseverstehen direkt abbilden zu können, die Validität des Tests ganz generell in Frage. Dabei spielt der Zusammenhang zwischen gewähltem Text und dazugehöriger Aufgabe eine wesentliche Rolle, da für die Teilkompetenz Argumentationen herauslesen, der Beispieltext ganz anders strukturell – und eigentlich auch inhaltlich – aufgebaut sein sollte, als wenn es sich um detailliertes oder überfliegendes Lesen handelt (vgl. Weir 2005: 69). Wird außerdem beispielsweise das Verstehen eines Textes durch Multiple Choice-Fragen

geprüft, kann nicht mit eindeutiger Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die Prüfungsteilnehmenden ihre richtigen Antworten tatsächlich aus dem Text abgeleitet, ihn also verstanden haben, oder durch Ausschließen falscher Antworten auf Grund fachlichen Wissens zum erwünschten Ergebnis gelangt sind (vgl. Schneider 2007: 277).

„It would seem likely that the cognitive processing involved in determining an answer in this format bears little resemblance to the way we process texts for information in real life, and to the extent that this is the case, they may be considered deficient in terms of theory-based validity.“ (Weir 2005: 63)

Im Gegenzug kann zum Beispiel bei negativ formulierten Fragen (z.B.: „Welche der folgenden Aussagen trifft nicht zu?“ o.Ä.), die falsch beantwortet werden, nicht nachgewiesen werden, ob die Prüfungsteilnehmenden den Text tatsächlich missverstanden haben, oder schlichtweg das ‚nicht‘ übersehen haben¹⁹. Wird in so einem Fall also Textverständnis festgestellt, oder abgeprüft, wie genau die Fragestellung gelesen wurde? Misst diese Aufgabe das, was sie zu messen vorgibt? Bedenklich erscheint ein derartiger Gedankengang vor allem dann, wenn man in Betracht zieht, dass die Validität als das wichtigste der drei allgemeingültigen Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) angesehen wird (vgl. Demmig 2010: 349, Fried 2005: 94, Kany/Schöler 2010: 95).

„To oversimplify, with the traditional examination we think we know what we are assessing, but remain happily or unhappily uncertain about the accuracy or replicability of our assessment; with the modern examination, we are sure enough of our measurement, but are, or should be, uncertain as to what exactly we have measured.“ (Spolsky 1995: 5)

Der ökonomische Aspekt standardisierter Tests: Die Schaffung, Etablierung und Weiterentwicklung standardisierter Sprachtests ist in zweierlei Hinsicht der Ökonomie geschuldet. Einerseits, wie schon oben beschrieben, werden Sprachtests zum vermeintlich objektiven Vergleich von Kompetenz für den Arbeitsmarkt gefordert und eingesetzt. Auf der anderen Seite ermöglichen standardisierte Sprachtests eine ökonomisierte Beurteilung – es sollen schnell und einfach relevante Informationen geliefert werden können (vgl. Eckes 2005: 60). Zusätzlich dazu vermittelt die standardisierte Bewertung an Hand von Skalen den Eindruck von Objektivität und allgemeingültiger Aussage, wodurch auch die Akzeptanz von Tests und deren Ergebnissen gesteigert und eine gewisse Art von Legitimität bescheinigt wird, was wiederum den Anschein untermauert, wahre Aussagen über Mensch und Gesellschaft erhalten zu können (vgl. Shohamy 1996: 146; 2001: 21). Vor allem im Zusammenhang mit dieser gesellschaftlichen Akzeptanz, stellt die hohe Fehleranfälligkeit in der Bewertung ein großes Problem dar, denn gerade Urteilsfehler durch Beurteilende

¹⁹ Ganz abgesehen davon, dass das menschliche Gehirn scheinbar für Verneinungen kein inneres Bild erzeugen kann, wodurch das Gegenteil der Verneinung visualisiert wird.

scheinen systemimmanent zu sein. Die vermeintlich eindeutige Aussagekraft ist also im Gegenteil in Frage zu stellen und auf diesen Beurteilungen gefällte Entscheidungen als nicht valide zu beanstanden. (Vgl. Eckes 2005: 60) Dies ist allerdings ein Problem, das auch andere auf Psychometrie basierende Tests teilen. Nach einer Metaanalyse von William Hoyt und Michael-David Kerns basierend auf 79 Ratingstudien bedingen Urteilsfehler 37 Prozent der gesamten Urteilsvarianz, unter bestimmten Bedingungen (wenn beispielsweise die Persönlichkeit – unbeabsichtigt – in die Beurteilung mit einfließt und nicht lediglich das Vorkommen/Nennen eines Merkmals gezählt werden musste) steigt dieser Wert sogar auf fast 50 Prozent an. In anderen Worten: Die Hälfte aller Fälle, die unterschiedlich bewertet wurden, basieren auf Urteilsfehlern. (Vgl. Hoyt/Kerns 1999: 416) Dieses generelle Problem wurde bereits 1890 treffend formuliert:

„I find the element of chance in these public examinations to be such that only a fraction – from a third to two-thirds – of the successful candidates can be regarded as safe, above the danger of coming out unsuccessfully if a different set of equally competent judges had happened to be appointed.“ (Edgeworth 1890: 653, zit. n. Eckes 2005: 61)

Leider ist dies im Bereich von Sprachtests ein ‚normales‘ Phänomen, auch wenn die Beurteilenden eine Schulung absolvieren müssen und zur weiteren Vorbeugung die Kriterien der Beurteilung bereits sehr eng gefasst und detailliert definiert werden (vgl. Eckes 2005: 61f).

Wichtig wäre, sich als Prüfungsinstitut und als Prüfer_in selbst, dieser Problematik bewusst zu sein, um die – für die Prüfungsteilnehmenden teilweise negativen – Konsequenzen offen diskutieren und auf ein Minimum reduzieren zu können. Wobei die Schwierigkeit der Leistungsbeurteilung in der Natur der Sache steckt: Es wird versucht, etwas zu bewerten, das gar nicht unmittelbar abgebildet werden kann (s. beispielhaft die Diskussion Sprachkompetenz vs. -Performanz im Kapitel „Sprachkompetenz“). Um dieser eigentlichen Unzulänglichkeit beizukommen, müssen die Prüfungsteilnehmenden meist mehrere – als repräsentativ befundene – Aufgaben ausführen. Darüber hinaus beeinflussen verschiedenste Faktoren die Beurteilung. Dazu zählen beispielsweise konstruktirrelevante Gegebenheiten wie Gender oder Alter der Prüfungsteilnehmenden, aber auch die Berufserfahrung der Prüfer_innen, oder äußere Umstände, die jede spezifische Testsituation kennzeichnet – sogenannte distale Faktoren. Denen gegenüber sozusagen stehen proximale Faktoren wie Tendenzen in der Beurteilung (Strenge/Milde, zentrale Tendenz, Halo-Effekt), Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung oder Architektur des Tests und der Ratingskala. (Vgl. Eckes 2005: 62-64)

Der GERS und die Frage seiner Umsetzbarkeit: Aber auch wenn alle diese Schwierigkeiten ausgeblendet werden könnten, scheint sich eine Entwicklung in der Bewertung von Sprache und Sprachkompetenz kaum mehr umkehren zu lassen – die Einstufung des sprachlichen Niveaus nach dem GERS. Günter Nold merkt dazu an, dass der GERS nur wenig theoriegeleitet erarbeitet wurde, was einerseits zu Lücken und Unstimmigkeiten geführt habe und andererseits das Entstehen einer Einseitigkeit ermöglicht habe. Eine Schwierigkeit, die daraus erwächst, sind beispielsweise die sogenannten Kann-Beschreibungen, die für die Sprachproduktion umfassender ausfallen, als für die Sprachrezeption. Weiters kann es schwierig sein, unterschiedliche, aber doch sehr ähnliche Beschreibungen für sprachliches Niveau scharf voneinander zu trennen. Ist von tatsächlichen Unterschieden die Rede, oder geht es mehr um stilistische Nuancen? Gekoppelt mit der Frage, inwiefern verschiedene Aufgaben, wie zum Beispiel „Anweisungen verstehen“ oder „Radiosendungen zuzuhören“, in ihrem Schwierigkeitsgrad als unterschiedlich zu bewerten sind, kann man sich als Prüfer_in durchaus vor Probleme gestellt sehen. (Vgl. Nold 2007: 300) Für Laien vorteilhaft, in der Testentwicklung aber ein Stolperstein, sind die Kannbeschreibungen zum Leseverstehen. Da sie für möglichst alle Anwender_innen verständlich sein sollen, sind sie dementsprechend wenig systematisiert und es fehlen konkrete Erläuterungen zu Kategorien wie Leseintention und -situation, Textsorte und -länge, sprachliche Merkmale der Texte und Ähnliches. Die Angaben bleiben beschränkt auf „... das, was für die sprachliche Handlungskompetenz auf dem entsprechenden Niveau ganz besonders typisch ist.“ (Schneider 2007: 284) (Vgl. Ebd.)

5.3. Sprachtests – ihre sozialen Implikationen

Wenn man sich nun in Erinnerung ruft, dass die geschichtliche Einführung zu Beginn des Kapitels lediglich die Entstehungsgeschichte heutiger standardisierter Sprachtests knapp umreißt, es aber bereits Überlieferungen von Sprachtests – im weitesten Sinne – aus (vor)biblischer Zeit gibt, wissen Tim McNamara und Carsten Roever durchaus zu irritieren, wenn sie konstatieren „[l]anguage testing has a long history as a social practice but only a relatively short one as a theoretically founded and selfreflexive institutional practice.“ (McNamara/Roever 2006: 1) Das Fehlen einer sozialen Ebene im Sprachtestkontext führen sie darauf zurück, dass Sprachtests immer schon an die Psychometrie gekoppelt gewesen seien, diese im Grunde sogar die Matrix bereitgestellt habe, in die die Sprache gleichsam eingegossen wurde. Man ruhte sich sozusagen auf einem bereits bekannten Regelwerk zur Messung aus, wodurch die soziale Dimension der Sprachtests ins Hintertreffen geraten konnte, gleichzeitig wird und wurde versucht, den Vorgaben und Anforderungen von Institutionen, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft nachzukommen (vgl. Spolsky 1995: 4; 6). (Vgl. McNamara/Roever 2006: 1)

„However, and this is a core tenet of our argument, a psychometrically good test is not necessarily a socially good test. In fact, there is no correlation between the two: Any assessment can have far-reaching and unanticipated social consequences. It is precisely these social consequences and the general lack of systematic research on them that we are concerned with [...]” (Ebd.: 2)

Dies erscheint absurd, wenn man bedenkt, dass Sprache und die Verwendung von Sprache etwas zutiefst Soziales ist und, bis auf möglicherweise wenige Ausnahmen, in einem sozialen Kontext stattfindet. (Vgl. Ebd.)

„Also, although modern language tests are frequently administered not by sword-wielding guards, but in an orderly, regulated, and lawful fashion in well-lit, carpeted test centers, they are just as much the result of political processes and value decisions as the shibboleth test was. [...] What standard of language proficiency should be required to grant someone citizenship or allow them to practice medicine in another country? What deeper social and political values are at stake in the implementation of policy through tests in these areas?” (Ebd.: 3)

Da das Abschneiden bei standardisierten Sprachtests (und vor allem der zu diskutierende Test für Mediziner_innen), die heute in Verwendung sind, für die Prüfungsteilnehmenden durchaus Konsequenzen haben können, die deren gesellschaftliche Position – mit allen möglichen damit verbundenen (Ver-)Änderungen – beeinflussen, soll im Folgenden die Verstrickung von Sprachtests auf gesellschaftlicher Ebene diskutiert werden.

Grundlegendes: Es kann festgehalten werden, dass Tests und Prüfungen gegenüber im Wesentlichen eine negative Einstellung besteht, da neben der Funktion der Abbildung von sprachlicher Entwicklung mit Tests immer öfter auch Steuerungs- bzw. Auswahlprozesse einhergehen.

„Während die Entwicklungsfunktion die Evaluation der Lernentwicklung zum Ziel hat, um daraus Informationen für weiteres Vorgehen zu gewinnen, somit also eine zutiefst pädagogische Aufgabe beinhaltet, geht es bei der Steuerungsfunktion darum, gesellschaftlich relevante Entscheidungen wie Versetzungen, Übergänge im Schulsystem oder den Eintritt in Berufswege und Studiengänge zu begründen.“ (Perlmann-Balme 2010: 1272)

Diese Entwicklung kann durch globale Veränderungen und der damit verbundenen Forderung bzw. dem Willen zum Nachweis von Sprachkompetenz erklärt werden (vgl. Glaboniat 2010: 1288), denn „[d]ie internationale Mobilität in Berufs- und Bildungskontexten erfordert objektive, aussagekräftige, transparente und vergleichbare Nachweise von Sprachkompetenzen.“ (Ebd.) (vgl. auch Krumm 2005: 14).

„[S]ie [die Sprachtests, Anm. SG] scheinen eine Art Allheilmittel darzustellen, ablesbar etwa daran, dass Tausende von Kindern in einigen deutschen Bundesländern vor der Einschulung einem Screening, einer

Sprachstandsmessung o.ä. unterzogen werden. Die Frage, ob, wie und mit welchen Konsequenzen Sprachkenntnisse überprüft werden sollen, halte ich für eine pädagogisch, sprachenpolitisch und sprachenrechtlich in der Tat sehr zentrale Frage, deren Lösung mit darüber entscheidet, wie glaubwürdig in unserer Gesellschaft und Wissenschaft die Zielsetzungen der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, der demokratischen Erziehung und der Integration anders sprechender und denkender Menschen vertreten und verfolgt werden können.“ (Krumm 2005: 9)

Im beruflichen Kontext weisen die Prüfungen meist einen fachsprachlichen Fokus auf, wodurch die generelle Tendenz standardisierter Tests, die Lernziele einzuengen, was in weiterer Folge meist zu sogenanntem teaching to the test führt (vgl. Perlmann-Balme 2010: 1272), verstärkt werden dürfte. Daneben aber werden Sprachstandsmessungen auch im Zusammenhang mit Einreise- bzw. Visarecht durchgeführt, wobei die Situation noch weiter reichend ist, da die Betroffenen durch keine Lobby vertreten werden, die drohenden Konsequenzen beim Abschneiden unter einem bestimmten festgelegten Niveau aber immense Auswirkungen haben können (vgl. Krumm 2005: 16). (Vgl. Perlmann-Balme 2010: 1285) Da bei Erwachsenen meist davon ausgegangen wird, dass sie Sprachkurse freiwillig besuchen und vor allem Sprachtests freiwillig absolvieren, werden diese als Serviceleistung betrachtet. (Vgl. Ebd.: 1272) Doch gerade bei einem Test wie „telc Deutsch B2·C1 Medizin“ und dessen Zielgruppe scheint dieser Zugang unpassend, um nicht zu sagen zynisch, zu sein.

Gate-Keepers oder Door-Openers: Testbefürworter_innen argumentieren oft damit, dass standardisierte Sprachtests als Instrument zur fairen Vergabe von Ressourcen dienen. Dadurch wird das meritokratische Ideal sogenannter Vetternwirtschaft gegenübergestellt und bevorzugt (vgl. u.a. Shohamy 2001: 26). Während diese Argumentation nobel und richtig erscheint, so werden standardisierte Sprachtests nicht immer genau für die ursprünglich intendierten Zwecke verwendet (vgl. u.a. ebd.: 46) und die Verwendung der Testergebnisse kann auch mit (unbewussten) Nebenwirkungen verbunden sein (vgl. Spolsky 1995: 9) – vor allem wenn man bedenkt, dass kapitalistische Gesellschaften im Grunde nur bestehen und sich reproduzieren können, wenn Bildungseinrichtungen Gewinner_innen ebenso hervorbringen wie auch Verlierer_innen. Und egal, ob Sprachtests nun zweckmäßig oder nicht zweckmäßig angewendet werden, „... they serve as both door-openers and gate-keepers. That is, the decisions that are made on the basis of language assessments will involve allocating resources, opportunities, or rewards to some while denying these to others.“ (Bachman/Purpura 2008: 456) (Vgl. Ebd.) Wobei durch die Tatsache, dass das Durchlaufen von Sprachtests in den meisten der Fälle eine top-down-Entscheidung ist, die Auffassungstendenz eher in Richtung gate-keeping-Funktion tendiert. Verstärkt zusätzlich durch die oft weitreichenden Konsequenzen bei nicht-Bestehen, da die Tests oft

Bedingungen für Beförderung, Arbeitsplatz, Staatsbürgerschaft oder gewährtes Asyl darstellen. (Vgl. Shohamy 2001: 15f, McNamara/Roeever 2006: 3). Die Hoffnung, dass mit der Einführung von Tests eine Demokratisierung der Gesellschaft einhergehen würde, hat sich leider nicht bestätigt. Im Grunde genommen könnte man im Gegenteil von einer Verschlechterung der Situation sprechen, da die sogenannte Elite die Inhalte der Tests festlegt und damit ein legitimes Mittel für gate-keeping zur Verfügung hat. Der Großteil der Gesellschaft nimmt das, im Vertrauen auf Korrektheit und Akkuratez, widerspruchlos hin, wodurch die Elite ihre Machtposition nicht nur sichern, sondern sogar verstärken konnte. (Vgl. Shohamy 2001: 122)

Das heißt, dass eigentlich bei jedem Test spezifisch und aufs Neue zu beurteilen wäre, wer wie betroffen ist, welcher Zweck bei der Erstellung des Tests die Grundlage war, ob der Test valide und reliabel ist. Je nach Testarchitektur sind die Entscheidungen, die auf Basis des Abschneidens getroffen werden als relativ oder als absolut einzuordnen. Relativ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die zu vergebenden sogenannten Ressourcen an sich limitiert sind. Wer die Ressource erhält, ist relativ, da die Vergabe in Abhängigkeit der Leistung anderer entschieden wird (z. B. Aufnahmeverfahren an Universitäten). Absolut hingegen heißt, dass die Ressource quasi unlimitiert vorhanden ist und das erwartete (sprachliche) Niveau vor der Teilnahme am Test bekannt gegeben wird. So ist es in vielen Ländern üblich, dass beispielsweise Mediziner_innen oder Lehrer_innen mit anderen Erstsprachen ein Zertifikat für die Ausübung des Berufs vorweisen müssen, um zu garantieren, dass ihr sprachliches Niveau den Anforderungen des beruflichen Alltags genügt. Das erforderliche Kompetenzprofil ändert sich dabei kaum, aber die Anzahl an Personen, die das (Sprach-)Zertifikat erhalten, wird sich immer wieder verändern. (Vgl. Bachman/Purpura 2008: 456f) Ergänzend dazu spielt auch die Bestehensgrenze eines Tests bzw. die geforderte Punktezahl, um für eine Weiterbildung, Arbeitsstelle oder Ähnliches zugelassen zu werden, eine maßgebliche Rolle. Diese sogenannten ‚cutting scores‘ werden oft willkürlich festgelegt, wodurch im Grunde ein Steuerungsprozess vorab eingeleitet wird. Denn je niedriger ‚cutting scores‘ angesetzt werden, desto mehr Prüfungskandidaten_-kandidatinnen schaffen es, dieses Level zu erreichen bzw. zu überschreiten. Je höher die Grenze angesetzt wird, desto weniger werden positiv abschneiden, desto begehrt werden die mit Bestehen des Tests einhergehenden Privilegien wahrgenommen, was automatisch zu einer Statuserhöhung des Tests an sich bzw. der daran Beteiligten führt. ‚Cutting scores‘ werden darum oft für ‚gate-keeping‘ missbraucht, um unerwünschte Personen oder Personengruppen a priori zu exkludieren. (Vgl. Shohamy 2001: 37f) Bourdieu beschreibt sehr treffend die relative Willkür, die diesen ‚cutting scores‘ innewohnt. Die Person, die gerade noch die geforderte Punktezahl erreicht, erhält Zutritt zu einer Aus- oder Weiterbildung, darf in einem Land bleiben oder Ähnliches. Das Leben dieser Person wird

insgesamt einen potentiell positiven Verlauf nehmen. Wohingegen die Person, die die geforderte Punktezahl gerade nicht mehr erreicht, keine dieser Ressourcen zugesprochen bekommt und mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen umgehen muss. (Vgl. Bourdieu 1991: 120)

„In summary, assessments are intended to provide information for making decisions. These assessments cannot be fully understood or evaluated without consideration of the specific use(s) for which they are intended, as well as the potential consequences of these uses.“ (Bachman/Purpura 2008: 460)

Ein großes Problem, das der Einsatz von standardisierten Sprachtests nach wie vor mit sich bringt, ist die Tatsache, dass, wie bei jeder Art von Test, sogenannte falsch positive bzw. falsch negative Ergebnisse entstehen können, was wiederum potentiell weitreichende Konsequenzen für die Betroffenen haben kann. (Vgl. Ebd.: 461)

Code of Ethics/Code of Practice: Gerade im Zusammenhang mit standardisierter Leistungsbeurteilung spielt die Frage der Ethik eine immer gewichtigere Rolle, da oft weitreichende Entwicklungen auf dem Spiel stehen. „And because language is both knowledge and skill, language assessment is particularly vulnerable to ethical challenges.“ (Davies 2004: 97) Aus diesem Dilemma heraus wurde ein International Language Testing Association [ILTA] Code of Ethics erstellt und darauf aufbauend Guidelines of Practice²⁰ entwickelt. Die Grundlage dafür bildet einerseits die Tatsache der sozialen bzw. gesellschaftlichen Implikationen von Sprachtests bzw. der Verwendung ihrer Ergebnisse und auf der anderen Seite die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses der in der Testerstellung Tätigen. Gerade Zweiteres äußert sich oft in nach außen für die Öffentlichkeit einsehbaren Handlungsrichtlinien. (Vgl. Ebd.: 97f, McNamara/Roever 2006: 138) Die Schwierigkeiten, die sich hinter diesen Richtlinien verbergen können, ist einerseits die ‚Gefahr‘ des Missbrauchs, um eigenes Handeln zu rechtfertigen, auf der anderen Seite vermitteln sie einen rechtlichen Charakter, den sie de facto aber gar nicht bieten können. Sie müssen auf generelle Ratschläge an die in dem jeweiligen Feld Tätigen beschränkt bleiben. (Vgl. Davies 2004: 103) Außerdem sind im Bereich von Sprachtests die Konsequenzen bei einem Nichteinhalten des code of ethics kaum von dramatischem Ausmaß. Der Beruf kann trotzdem weiter ausgeführt werden, auch wenn der ‚Ruf‘ möglicherweise Schaden genommen hat oder bestehende Zusammenarbeiten aufgekündigt werden. (Vgl. McNamara/Roever 2006: 139)

²⁰ Ursprünglich war ein Code of Practice vorgesehen, doch konnte dieses Vorhaben nicht umgesetzt werden. (Vgl. Thrasher 2004: 151) Die Guidelines wurden 2005 grob entworfen und 2007 schlussendlich vorgestellt. (Vgl. ILTA o.J.: 1)

Die alltägliche Politik kann, wenn vielleicht auch nicht unmittelbar, die Arbeit an und mit standardisierten Sprachtests beeinflussen. Dass Tests für bestimmte Ziele in Auftrag gegeben werden, ist dabei weniger ein Problem, als dass sie in einem nicht kommunizierten Bereich (ebenfalls) Einsatz finden (Beispielsweise wird ein Test im Kontext von Unizulassungen in Auftrag gegeben, der dann aber auch im Rahmen von Aufenthaltsbewilligungen für Immigrierte verwendet wird.). Die Frage ist also, welchen Einfluss Testentwickler_innen selbst auf die Verwendung und vor allem auf die Folgen ihrer eingesetzten Tests nehmen können und wollen. Inwiefern ist ein faires Verhalten und Verfahren überhaupt möglich, oder ist ein derartiger Anspruch ohnehin naiv bzw. schlichtweg zu idealistisch, wenn man im Bereich der Testentwicklung, des Testens tätig ist? (Vgl. Bishop 2004: 110) Eine weitverbreitete Idee, was Fairness bei Sprachtests ausmacht, sind Punkte wie alle Prüflinge gleich zu behandeln, Widerspiegelung des Gelehrten und Gelernten im Ergebnis, der Nutzen des Zertifikats im In- und Ausland für Job, Studium oder Ähnliches, usw. Während dies Ansichten sind, die auch von Laien gefordert werden (können), bedeutet es für Menschen, die sich professionell mit Sprachtests auseinandersetzen, dass die Vergleichsbasis von Tests nicht nur auf die Ebene des Niveaus beschränkt bleiben soll, sondern auch andere Parameter einbezogen werden müssen, wie zum Beispiel Item-Entwicklung (Dazu zählt auch pretesting der Items, bzw. die Analyse nach erstem ‚richtigen‘ Einsatz – inklusive der Möglichkeit, Items, auf Grund einer festgestellten Unzulänglichkeit, nicht zu werten (vgl. Thrasher 2004: 155).), Beurteilungsverfahren oder Analyse bzw. Evaluation der Tests. (Avermaet et al. 2004: 138f) Im ILTA Code of Ethics steht dazu in Principle 9: „Language testers shall regularly consider the potential effects, both short and long term on all stakeholders of their projects, reserving the right to withhold their professional services on the grounds of conscience.” (ILTA 2018: 7) Und als erläuternder Zusatz:

„As professionals, language testers have the responsibility to evaluate the ethical consequences of the projects submitted to them. While they cannot consider all possible eventualities, they should engage in a thorough evaluation of the likely consequences and, where those consequences are in their view professionally unacceptable, withdraw their services. In such cases, they should as a matter of course consult with fellow language testers to determine how far their view is shared, always reserving the right, where their colleagues take a different view, to make an individual stand on the grounds of conscience.” (ILTA 2018: 7)

Dies ermöglicht es Tester_innen, sich – zumindest theoretisch – aus Projekten, die ihnen unethisch erscheinen, zurückzuziehen. Doch wer sind diese Tester_innen tatsächlich?

„A tester may be anyone who is involved with the test in any form – writing test items, computing the test statistics, the researcher, the test designers. ‘The tester’, then, refers to all those who take part in the decisions and actions to

make the testing event, or the testing experience, happen. [...] 'A tester' then is all those who have made some contribution to the act of testing; therefore they all have some responsibility to society." (Shohamy 2001: 145)

Das heißt, all diese Beteiligten müssen Verantwortung im Testwesen übernehmen und somit eine ethische Perspektive einnehmen und einhalten. In einem weiteren Schritt bedeutet dies, alle, die den Test anwenden wollen oder müssen und auch die Gesellschaft als Ganzes, über die Absichten, Effekte und Konsequenzen des Testens aufzuklären. Letztlich haben Tester_innen die Verantwortung für das eigene Produkt zu tragen, wie es auch in anderen Bereichen der Wirtschaft der Fall ist. (Vgl. Ebd.: 146f)

Der Association of Language Testers in Europe [ALTE] Code of Practice (1994) bezieht neben der Testentwicklung auch die Getesteten (sogenannte „primary users“) und diejenigen mit in die Diskussion mit ein, die die Ergebnisse der Tests verlangen, bzw. verwenden (die „secondary users“). (Vgl. Avermaet et al. 2004: 139) „An important feature is that it emphasizes the joint responsibility of the stakeholders and focuses on the responsibilities of examination users as well as the examination developers in striving for fairness.“ (Ebd. 139f) (vgl. McNamara/Roever 2006: 137). Wird nämlich neben den Testenden auch den Testteilnehmenden Verantwortung übertragen, kann eine Machtverlagerung in Richtung Mitte der beteiligten Gruppen stattfinden. Hierfür erforderlich ist in erster Linie ein Eingeständnis aller in der Testentwicklung, -durchführung und -auswertung bzw. derer, die die Testergebnisse verlangen und verwenden, dass auch ihr Wissen Grenzen hat und lediglich ein Test dementsprechend auch nicht alle Wissensdomänen der Getesteten abbilden kann. Deshalb wäre es richtungsweisend, eine konstruktive Zusammenarbeit einzugehen, in der gemeinsam relevantes Wissen definiert und eingearbeitet werden kann. Würde dieser Gedankengang tatsächlich umgesetzt, dürfte konsequenter Weise die Evaluierung und Forschung von Tests auch nicht auf Tester_innen beschränkt bleiben, sondern müsste zum Beispiel auf Menschenrechtsgruppen, bzw. auf Gruppen, die (un-)mittelbar von Tests und ihren Konsequenzen betroffen sind, ausgeweitet werden, um so für die Testteilnehmenden eine Möglichkeit zu schaffen, sich vor mächtigen Institutionen zu schützen. (Vgl. Shohamy 2001: 148) Gleichzeitig bräuchten auch ethisch handelnde Tester_innen Schutz zum Beispiel bei juristischen Schritten von einzelnen Testteilnehmenden bei Nichtbestehen. Die Entwicklung eines „standards of ‚professional behaviours““ wäre demnach wünschenswert und würde der Absicherung sowohl der Testenden, als auch der Getesteten dienen. (Vgl. Ebd.: 151)

Durch die Erarbeitung des ALTE Code of Practice werden zumindest einige Bereiche des Testwesens kontinuierlich weiterentwickelt, im Bestreben, die Bedingungen für alle Beteiligten zu verbessern. Ein Arbeitsfeld, das sich dabei im Besonderen herauskristallisiert

hat, ist die Frage der Auswirkungen der Tests auf sozialer Ebene. Die Diskussion dreht sich vor allem um die Verantwortung der Testentwickler_innen hinsichtlich Sprachprüfungen im Zusammenhang mit Immigration und Staatsbürgerschaft. (Vgl. Avermaet et al. 2004: 145) Gerade wenn es um derartige high-stakes-tests geht, sollten sich die beteiligten Institutionen an bestimmte Auflagen halten. Das heißt, vor dem Tests Informationen bekannt zu geben, wie zum Beispiel, was getestet wird, wie benotet wird – die Testkandidaten_-kandidatinnen sollen wissen, ob ein Test für ihre Ziele überhaupt in Frage kommt; während des Tests darauf zu achten, dass niemand benachteiligt wird, sowohl, was die Prüfungsräumlichkeiten, als auch die Hilfsmittel anbelangt, bzw. ganz generell hinsichtlich Organisation und Ablauf des Tests; nach dem Test auf eine faire und einheitliche Korrektur und Bewertung zu achten bzw. durch Stichproben ansatzweise sicherzustellen – diese Bewertung sollte so klar und eindeutig nachvollziehbar sein, dass einerseits gültige Schlüsse daraus gezogen werden können und um andererseits Fehlinterpretationen zu verhindern. (Vgl. Thrasher 2004: 156f)

Der Spezialfall mündliches Prüfungsgespräch:

„Cultural rules [...] socially organize the behavior of those in the situation [...]. Face to face interaction has its own regulations; it has its own processes and its own structure, and these don't seem to be intrinsically linguistic in character, however often expressed through a linguistic medium.“ (Goffman 1964: 135f)

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen ‚Regeln‘, die nicht sprachlicher, sondern sozialer Natur sind, für den Rückschluss der sprachlichen Performanz auf die Sprachkompetenz in Sprachprüfungssituationen? Diese Frage ist insofern von Relevanz, da Prüfungsgespräche zumindest zwischen Prüfungskandidat_in und Interlokutor_in stattfinden, geläufige Theorien zur Sprachkompetenz aber meist nur die Einzelperson in den Blick nehmen. Durch eine dialogische Prüfungssituation, die neben dem Sprechen an sich, auch Hörverstehen voraussetzt gerät diese Grundannahme ins Wanken. (Vgl. McNamara/Roever 2006: 45f)

Während zwar, wie schon kurz erwähnt, die Bewerter_innen sich an einen relativ detaillierten Rahmen zur Bewertung halten können und sollen, tritt die Funktion der Gesprächspartner_innen erst langsam in den Fokus. Diese werden nur in den seltensten Fällen zu einer Weiterbildung oder Auffrischung ihrer Rolle angehalten. Ihr Verhalten allerdings beeinflusst die sprachliche Performanz der Prüfungsteilnehmenden maßgeblich, was wiederum auf die Bewertung rückwirken kann. So wirken Kandidaten_Kandidatinnen, deren Interlokutor_in ein Sprache elizitierendes Gespräch führt, sprachlich besser, weil sie schlichtweg ‚freiwillig‘ mehr und ausführlicher sprechen, als dies der Fall ist, wenn die Gesprächsführung vermehrt einsilbige Antworten evoziert und zulässt. (Vgl. Brown 2003: 17-

19) Wenn hingegen Gesprächspartner_innen allzu sehr darauf achten, die Prüfungsteilnehmenden ‚an der Hand zu nehmen‘, schneiden diese zwar nicht unbedingt schlecht ab, die gute Bewertung kann dann aber eine eigentlich negative Reaktion auf die Art und Weise der Gesprächsführung sein. Die positive Beurteilung kommt zustande, weil „[r]aters tended to compensate the candidates with higher scores on the grounds that the candidates’ chances of displaying the full content of their ability had been hampered by this interactional style.“ (McNamara/Roever 2006: 50) (Vgl. Ebd.) Letztlich ist auch schwierig die soziopragmatische bzw. pragmlinguistische Komponente von Sprachkompetenz in Prüfungsgesprächen zu bewerten. Einerseits ist es schwierig bis unmöglich zu wissen, ob der_die Prüfungsteilnehmende in einem bestimmten Fall nicht weiß, dass beispielsweise eine Höflichkeitsfloskel erwartet werden würde, oder ob er_sie die Floskel an sich – in diesem spezifischen Moment oder generell – nicht produzieren kann. (Vgl. Ebd.: 55) Auf der anderen Seite ist das Problem bei der Beurteilung soziopragmatischer Fähigkeiten, dass oft auch unter Erstsprachler_innen keine einheitliche Sichtweise existiert²¹ (vgl. ebd.: 58).

Bias: Ein ‚guter‘ Test ist nicht nur reliabel, sondern – im Optimalfall – auch frei von Bias. Für die generelle Weiterentwicklung standardisierter Sprachtests bedeutet das in erster Linie, Bias – also Vor- bzw. Nachteile für bestimmte Testteilnehmende allein auf Basis von Gruppenzugehörigkeit – zu erfassen. (Vgl. McNamara/Roever 2006: 128) Das ‚Educational Testing Service‘ (ETS) zum Beispiel sichtet Tests auf Fairness bzw. fehlende Fairness für bestimmte Gruppen. Hauptgründe für eine Überarbeitung eines Items sind dabei „construct-irrelevant knowledge“ (Educational Testing Service 2016: 15), wie beispielsweise eine sprachlich unnötig schwierige Matheaufgabe, die insofern unfair ist, da implizit auch sprachliche Fähigkeiten abgeprüft werden, und „offensive content“ (Ebd.: 20), also das Behandeln eines unnötig kontroversiellen Themengebiets, wodurch eine allzu emotionale Reaktion auf die Aufgabenstellung das Ergebnis quasi verfälschen könnte. Die Liste an Personengruppen, die eine unfaire Behandlung durch „offensive content“ befürchten können, ist lang und betrifft die Kategorien „age, atypical appearance, [...] ethnicity, gender (including gender identity or gender representation), mental or physical disability, [...] native language, race, religion, sexual orientation, or socioeconomic status“ (Educational Testing Service 2016: 8). Es ist also ein sehr weites Feld, in dem Messgenauigkeit bzw. Fairness abgesteckt

²¹ Um von Folgendem ganz abzusehen: „In some cases, it might actually be preferable for learners to “do being foreigner” (i.e., follow a norm specifically for foreigners and conform to NS expectations of how foreigner behave). This not only avoids sanctions from group members, but it might also give the learner more freedom and absolve them somewhat from strict adherence to L2 pragmatic norms. A foreigner who is clearly recognizable as such enjoys a certain degree of what is so aptly called “Narrenfreiheit” in German.“ (McNamara/Roever 2006: 73)

werden sollte. Dass die politische Außenwirkung dieser ‚Kontrollinstanz‘ Educational Testing Service in ihrem Vorgehen eine Rolle spielt, liegt wohl außer Zweifel – es geht nicht nur darum, welche Testteilnehmenden eine Fragestellung oder Formulierung als Affront auffassen und diese daraufhin zu entschärfen bzw. entfernen, sondern auch, was für die breite Masse der Gesellschaft als (nicht mehr) tragfähig gilt. Und genau diese Tatsache, dass standardisierte Sprachtests nicht in einem sozialpolitischen Vakuum existieren, setzt Testentwickler_innen einem gewissen ‚sozialen Druck‘ aus, dem sie nachgeben müssen, um Tests am Markt zu halten. Was wohl auch dazu führt, dass kontroverielle Inhalte beibehalten werden ‚dürfen‘, wenn sie als inhaltlich sinntragend erachtet werden. „This means especially a distinction between tests measuring knowledge of specific subject matter (medicine, business, nursing) and general skills tests (TOEFL, SAT, SPEAK).” (McNamara/Roever 2006: 133) (Vgl. Ebd.: 131-133) Noch loser wird das Bestreben keine Testteilnehmer_innen zu verletzen, wenn der Test in einem internationalen Kontext erfolgt bzw. die Testergebnisse dafür verwendet werden. Natürlich ist es schwieriger, alle Involvierten zufriedenzustellen, es haben aber auch die sogenannten ‚test score users‘, die sich im potentiell aufnehmenden Land befinden, ungleich mehr Macht, ihre Interessen (in diesem Sinne auch die Angemessenheit der Testinhalte) durchzusetzen und in weiterem Sinne – überspitzt formuliert – die Persönlichkeit der Absolvierenden quasi diktieren können. (Vgl. Ebd.: 136) Langfristig muss das Ziel daher lauten, die der Entstehung von Bias zugrunde liegenden soziokulturellen und -politischen Faktoren zu erkennen, zu behandeln und letztlich versuchen, das Vorkommen von Bias in neuen Tests von vornherein zu verhindern (vgl. McNamara/Roever 2006: 128).

Sprache und Identität:

„Language acts socially as a marker of identity, and as linguistic identity is shared among members of a speech community, language tests can be used as a procedure for identification and classification for individuals in terms of relevant social categories. This function is [...] useful in any case where social identity of any kind [...] is the basis for rights or claims to the protection of the law.” (McNamara/Roever 2006: 150)

Mit dem Thema der durch Sprache symbolisierten Identität und Zugehörigkeit gewinnt der bereits schon öfter thematisierte soziolinguistische Aspekt in Sprachtests immer mehr an Relevanz – vor allem auf Grund der Globalisierung und damit einhergehendem transnationalem Bewegungsverhalten. Verhandelt werden unter anderem Fragen der (nationalen) Identität, der geteilten Werte oder Zugehörigkeiten. Das durch Sprache und Sprachtests vermeintlich implizite Bekennen von Identität und Zugehörigkeit, bzw. das Annehmen von Werten, wird für unterschiedliche Kontexte auch durchaus schamlos

ausgenutzt, wenn mit der Kenntnis von Sprache auch ein Bekenntnis zur Einhaltung von Konventionen gleichsam eingefordert bzw. vorausgesetzt wird. (Vgl. Ebd.: 173)

Aber auch über die Soziolinguistik hinaus (re)produzieren standardisierte Sprachtests Identitäten. Tests stehen oft in Zusammenhang mit Konflikten bzw. Wettbewerb zwischen (Personen-) Gruppen. Wird eine Gruppenkonstellation als gegeben angesehen, können Tests dazu verwendet werden, diese Konstellationen und in einem weiteren Schritt die Identität der Involvierten zu bestätigen und verfestigen, wodurch Tests zur Legitimation von Ex- bzw. Inklusion dienen (vgl. auch Shohamy 2001: 18, 86). Im Foucault'schen Sinne bedeutet das, dass die Subjektivierung der Testteilnehmenden als Funktion ihrer Subjektpositionen gesehen werden kann, die wiederum vom bzw. im Test selbst wiedergespiegelt werden. Tests dienen der Definition von Subjektpositionen und der Anerkennung des Subjekts an sich – sie kreieren die Identität, die sie messen. Kurz ausgedrückt: Wird ein Test auf Basis erwünschter Eigenschaften der Absolventen_Absolventinnen erstellt, werden auch nur erwünschte Menschen – Identitäten – den Test bestehen und, sei es im Rahmen von Immigration oder Bewerbung auf einen Arbeitsplatz, zugelassen bzw. aufgenommen werden. Darüber hinaus stellt beispielsweise die (klinische) Medizin einen sogenannten Diskurs nach Foucault dar, in dem Subjektivierungen von vornherein festgelegt sind, ebenso wie die Beziehungen zwischen den Subjekten – wer spricht wie, mit wem, wo über was; was passiert? Das heißt nicht nur die Situation, einen Test absolvieren zu müssen, um überhaupt erst für einen Arbeitsplatz (oder auch einen gesicherten Aufenthaltsstatus oder Ähnliches) in Frage zu kommen, sondern auch die potentiellen Positionen sind mit einer ständigen Ausverhandlung von Macht bzw. Machtlosigkeit verbunden. Tests und ihre Zuschreibungen sind mit einer nicht zu unterschätzenden Macht ausgestattet. Sie teilen sozusagen gesellschaftliche Anerkennung zu und kontrollieren sie auch gleichsam. Das heißt aber auch, dass ein naives Abnicken und Akzeptieren (und somit Legitimieren und Weiterführen) des Sprachtestsystems nicht vertretbar ist. Es ist ein zu weitläufig verwobenes Netz, in dem Sprachtests ihre Auswirkungen entfalten können und somit eine maßgebliche Rolle um die Verteilung von Macht und sozialer Kontrolle spielen. Dies müsste durch ernst gemeinte Analysen sichtbar gemacht werden und um ein genauso ehrliches Hinterfragen der eigenen Rolle aller beteiligten erweitert werden. (McNamara/Roever 2006: 196-198)

Eine Frage der Perspektive? – Inklusion vs. Exklusion: Der Nachweis von Sprachkompetenz durch standardisierte Sprachtests wird von Migrierten vor allem für höher qualifizierte Arbeit (im Kontext sogenannter skilled migration) gefordert. Dies betrifft unter anderem den Gesundheitsbereich und soll in diesem Kontext das Wohlbefinden von Patienten_Patientinnen garantieren, bzw. eine gelingende Kommunikation im Kollegium sicherstellen. Eine derartige Argumentationslinie symbolisiert nach außen hin den Willen zur

Inklusion. Wenn man sich aber das Beispiel Australien und seine Änderungen der Migrationspolitik um die Jahrtausendwende anschaut, stellt sich die Frage, ob tatsächlich Inklusion den Mittelpunkt der Argumentation darstellt. In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts musste in Australien im Rahmen von skilled migration kein Sprachtest vorab absolviert bzw. dessen Ergebnisse vorgelegt werden, um arbeiten zu dürfen. Ab Beginn des 21. Jahrhunderts wurde dies umgekehrt, mit der Begründung, dass mit einem entsprechenden Abschneiden bei einem Sprachtest, die Chancen einen Job zu finden größer seien. Es ist damit ein Wandel von Altruismus zu Pragmatismus gegenüber Migration bzw. Migrierten seitens der Regierung, aber auch der Dominanzgesellschaft erkennbar. Gleichzeitig erhält die Dominanzgesellschaft die Macht, für begehrte qualifizierte Jobs eher ausgewählt zu werden. (McNamara/Roever 2006: 174-176)

„[T]he relationship of the host community and the immigrants is involved in the policies involving language testing; and it is in this context that language tests are used for purposes of exclusion. Clearly, the merits of this policy are a matter of debate, but the connection between the policy of language testing and the wider context of “growing community polarization on immigration” is clear.” (Ebd.: 177)

Sprachtests fungieren für Exklusion unter dem Deckmantel der nationalen Inklusion. (Vgl. Ebd.: 182)

Der Einsatz des GERS für den Zweitsprachenkontext: Einem standardisierten Sprachtest liegt letztendlich immer eine bestimmte Norm, ein Maßstab zu Grunde, woran sich die Prüfungsteilnehmenden messen lassen müssen. Egal, ob es sich dabei um eine Norm im Sinne von an einer als repräsentativ erachteten Stichprobe gewonnenen Vergleichswerten handelt, oder um bestimmte Kriterien – es sollte abgeklärt werden, inwiefern der spezifische Maßstab angemessen und nachvollziehbar ist und nach Sicherstellung dessen in einem weiteren Schritt an die Kandidaten_Kandidatinnen kommuniziert werden. (Vgl. Thrasher 2004: 158) Bei einigen Tests, in erster Linie bei denjenigen, die im Zuge von Immigration in ein Land, bzw. die für eine Arbeitserlaubnis zum Beispiel als Mediziner_in, Lehrer_in etc. absolviert werden, erscheint eine Rahmenbedingung etwas fragwürdig: Das sprachliche Niveau wird an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprache (GERS) festgehalten.

Der GERS mag grundsätzlich zwar durchaus nützlich sein und ist auch nach wie vor ein wichtiger Impulsgeber für die Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens von Sprachen, doch

„in a world of social, cultural, and individual heterogeneity, one instrument and approach can neither address all situations and contexts nor meet all needs. Although the CEFR is not intended to be applied uniformly to everybody, in

some cases it is applied in just such a fashion, thereby undermining its much more broadly conceived intentions.” (Krumm 2007: 667)

Eigentlich müsste der Einsatz des GERS immer wieder hinterfragt und kritisch auf nicht intendierte Nebenwirkungen analysiert werden. Diese Forderung trifft vor allem dann zu, wenn der Referenzrahmen auf Personen(gruppen) – allen voran Migrierte – angewandt wird, die zur Zeit der Entwicklung des Instruments gar nicht im Fokus standen. (Vgl. Ebd.)

Gerade bei Sprachtests im Rahmen des Bleiberechts ist das Problem, dass Sprache nicht mehr als Mittel zur Integration verwendet bzw. verstanden wird, sondern im Gegenteil als Mittel zur Segregation bestimmter Gruppen eingesetzt wird. Darüber hinaus wird gefordert, den im GERS beschriebenen Kompetenzniveaus genau zu entsprechen, wodurch die meisten Curricula sehr einheitlich aufgebaut sind, obgleich die in sich sehr heterogene Gruppe von Migrierten sich stark von der Zielgruppe, die der GERS ursprünglich adressierte, unterscheidet. Die Deskriptoren bilden beispielsweise den spezifischen sozialen Kontext Migrierter nicht wirklich ab und müssten dementsprechend adaptiert werden. Im Gefälle zwischen Dominanzgesellschaft und (neuen) Minderheiten ist es beispielsweise schwierig bzw. teilweise wahrscheinlich sogar unmöglich, im Alltag eine fremde der Dominanzgesellschaft angehörende Person nach Wohnort, Besitz, Familie usw. zu befragen – „They might well call for the police.“ (Ebd.: 668) Die lebensweltlichen sprachlichen Anforderungen befinden sich eher in den Bereichen Arbeit und Amtswege, wobei diese Art der Sprachkompetenz vom GERS kaum abgedeckt wird. Weiterhin ist es genauso wenig lebensweltlich in allen sprachlichen Teilbereichen ein gleich hohes Level zu erlangen und vor allem zu zeigen. Dies mag vielleicht noch argumentierbar sein, wenn die Sprache freiwillig oder in der Schule erlernt wurde, aber im Kontext von Migration erscheint die Forderung nicht nur unangebracht, sie vergrößert, auf Grund dessen, dass eine derartige – am Maßstab der Dominanzgesellschaft angelehnte – Sprachkompetenz die Kluft zur Dominanzgesellschaft, verstärkt die Differenzlinie privilegiert-deprivilegiert, „indeed threatens their civil rights“ (Krumm 2007: 668). Menschen, deren spezifische Lebensumstände und Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit ohnehin schon kaum wahrgenommen und anerkannt werden, das Absolvieren und Bestehen eines standardisierten Sprachtests aufzuoktroyieren, um gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft werden zu können, ist eben genau kein Zeichen für Gleichheit. Letztlich wird Mehrsprachigkeit nicht einfach nur kaum oder gar nicht anerkannt, sondern den Betroffenen vielmehr ‘Sprachlosigkeit’ unterstellt, was durch das Fehlen von Deskriptoren für Mehrsprachige mit beispielsweise Möglichkeit des Code Switchings oder Code Mixings im GERS auch noch verstärkt wird. (Vgl. Ebd.: 668f)

„It is remarkable how these powerful language tests are accepted by society as the ‘correct’ device for screening people. Yet neither linguists nor testers really know the level of

language that is needed for immigrants to function academically...” (Shohamy 2001: 123f) Das heißt, dass der GERS vor dem Hintergrund seiner Entstehungsgeschichte und mit seinen Deskriptoren für den Einsatz bei Mehrsprachigen im gesamten Spektrum von der basalen Alltagsbewältigung bis hin zum Reüssieren im wissenschaftlichen Bereich ungeeignet ist.

Der amtlich deutschsprachige Raum ist auch an seinen Universitäten und Hochschulen von Einsprachigkeit geprägt. Dies bewirkt eine Bildung von – sprachlichen – Gruppen bzw. -zugehörigkeiten, deren – sprachlicher – Gestaltungsspielraum von vornherein implizit definiert wird. Diesem Problem beizukommen, scheint besonders schwierig zu sein, da auch die Forschenden Teil des Systems sind und durch Anerkennung und Umsetzung von Mehrsprachigkeit ihre eigene habitualisierte Monolingualität dekonstruieren und hinterfragen müssten. (Vgl. Dirim 2013: 198) In Österreich wird von Studierenden, die ihre Schullaufbahn nicht in einem amtlich deutschsprachigen Land durchlaufen haben und deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, ein Sprachkompetenznachweis des Deutschen meist auf dem Niveau B2 nach dem GERS verlangt, um sicherzustellen, dass sie ihr auf Deutsch konzipiertes Studium auch sprachlich meistern können. Dies ist eine politische Maßnahme, empirisch ist nicht abgesichert, dass eine derartige Entscheidung zielführend ist, da

„selbst wenn sie die Beherrschung der höchsten Niveaustufe des GERS nachweisen würden, brauchen Studierende, die im Ausland Deutsch als eine Fremdsprache gelernt haben, nach der Ankunft im österreichischen Hochschulwesen Zeit, um sich an die hiesigen Arbeitsformen und die hiesige Gesprächskultur zu gewöhnen, darin Routinen zu erlangen, im Falle der Beherrschung des Niveaus B2 weiter Deutsch zu lernen, zumindest um unterschiedliche Aussprachevarianten des Deutschen verstehen und verarbeiten zu können. Nur so können sie im Vergleich zu Studierenden, die bereits in Österreich gelebt haben und zu Schule gegangen sind oder die aus einem anderen amtlich deutschsprachigen Land kommen, ohne „Wettbewerbsnachteile“ – um einen ökonomischen Begriff zu verwenden – an Lehrveranstaltungen und Prüfungen erfolgreich teilnehmen.“ (Dirim 2013: 206)

Die Studieneingangs- und orientierungsphase [STEOP] beispielsweise steht dazu im Widerspruch, da sie relativ zeitnah mit einer Prüfung abgeschlossen werden muss, wodurch kaum Zeit bleibt, sich in das Studium mit all seinen sprachlichen Herausforderungen einzugewöhnen – vor allem auf dem Niveau B2. (Vgl. Ebd.: 206f) Zum sprachlichen Alltag an Universitäten und Hochschulen muss generell festgehalten werden, dass das Deutsch, das verwendet und verlangt wird, nicht ‚einfach nur‘ der Standardsprache entspricht, sondern eine spezifische Varietät darstellt, die mit bestimmten Vorgaben und Regeln einhergeht und natürlich auch fachsprachliche Anteile enthält. Um als Studierende_r zu lernen, diesen sprachlichen Erwartungen zu genügen, sind sogar spezielle Lehrveranstaltungen in den

Curricula vorgesehen, wodurch unterstrichen wird, dass das wissenschaftliche Deutsch kaum ‚einfach so‘ und selbstständig erworben werden kann. (Vgl. Ebd.: 201f)

Will man diese durchaus als diskriminierend zu bezeichnenden Praxis (da Studierenden, die eine ‚andere‘ Sprachbiografie aufweisen, Nachteile erwachsen (vgl. ebd.: 204)) aufbrechen, wäre es in einem ersten Schritt notwendig sicherzustellen, dass die Fragestellungen tatsächlich auf dem sprachlichen Niveau B2 und nicht auf einem höheren formuliert werden. Daran anschließend, dürfen keine Benachteiligungen in der Bewertung entstehen, wenn von den Studierenden auszuformulierende Antworten jenes Niveau nicht überschreiten. Dies konsequent durchzuziehen ist aber zugegebenermaßen gar nicht so einfach, da der GERS – und somit auch die Beschreibungen bzw. Deskriptoren zu B2 – das sprachliche Register der Wissenschaft nicht enthält. Ganz abgesehen davon, dass jede wissenschaftliche Richtung durch sprachliche Spezifikationen gekennzeichnet ist, die ‚von außen‘ nur schwer beschrieben, geschweige denn vorab angeeignet werden können. (Vgl. Ebd.: 209f)

5.4. Sprachtests – eine Machtdemonstration

„[I]t is the early history of TOEFL that best demonstrates the tendency for economic and commercial and political ends to play such crucial roles that the assertion of authority and power becomes ultimately more important than issues of testing theory or technology.” (Spolsky 1995: 1f) Immer wieder wurde nun festgehalten, dass Personen(-gruppen), die standardisierte Sprachtests verlangen – sei es die Entwicklung oder das Absolvieren – eine Machtposition innehaben und diese auch nutzen, um ihre Ziele verfolgen zu können. Natürlich kann entgegnet werden, dass sich niemand diesen gestellten Anforderungen beugen muss. Allerdings greift dieser ‚Gegenstandspunkt‘ zu kurz und vermag es nicht, die komplexe Struktur von gesellschaftlichen Machtverhältnissen aufzugliedern, im Gegenteil wird das System damit sogar bis zu einem gewissen Grad dadurch reproduziert, zumindest aber gefestigt. Eine große Rolle spielt dabei auch die Trägheit institutioneller Macht, die historisch gewachsen ist, sich immer weiter verfestigt und darum letztlich kaum Möglichkeiten bietet, eine Veränderung von innen zu bewerkstelligen (vgl. ebd.: 2). Deshalb widmet sich dieses Kapitel dem Thema Macht und wie der Kontext standardisierter Sprachtests darin verstrickt ist, denn Tests „[a]re used [...] also to impose policies, define knowledge and, worse, to punish, exclude, gate-keep and perpetuate existing powers.“ (Shohamy 2001: xii)

An-Erkennen von Macht: Tests stellen per se Machtinstrumente dar und werden darüber hinaus von Personen (-gruppen) in Machtpositionen für deren Zwecke und Einflussnahme verwendet. Sie bedienen alle drei Aspekte von Macht (nach Tollefson) –

Staat, Diskurs und Ideologie. Der Staat spielt seine Macht über die Bürokratie aus, die das gesamte Testsystem umfasst. Die Macht des Diskurses (im Sinne Foucaults) zeigt sich im Gefälle zwischen der machtvollen Position der Tester_innen und der machtlosen Situation der Testteilnehmenden. Ideologische Macht schlussendlich bedeutet, glauben zu wissen, was richtig und was falsch ist, was als wissenswert gilt und was nicht und was wirtschaftlich rentabel ist und was nicht und diese Annahmen durchzusetzen. Die Etablierung von Tests wie wir sie heute kennen, ist in Anbetracht dessen nur möglich, wenn man, zusätzlich zur gesellschaftlichen Macht, die (Aus-) Wirkung von Tests als symbolische Macht von Einzelpersonen über Einzelpersonen miteinbezieht. (Vgl. Shohamy 2001: 117)

Will man den Umgang mit und die Auswirkungen von Tests analysieren, so legt das ‚traditional testing‘ das Augenmerk auf den Test an sich. Testteilnehmende werden herangezogen, um die Erfüllung von Qualitätskriterien zu überprüfen, bzw. um Fragen von Bias zu klären. Wurden alle Stolpersteine im Aufbau bzw. der Struktur des Tests an sich überwunden, findet kaum mehr eine weitere Auseinandersetzung damit statt. Die an der Erstellung des Tests beteiligten Entwickler_innen haben ihren Auftrag, ihre Rolle ab dem Zeitpunkt erfüllt, wenn aus psychometrischer Perspektive zufriedenstellende Ergebnisse erzielt werden. Aus einer rein testtheoretischen Position mag dies auch ausreichen. Allerdings ist kein Test ab dem Punkt seiner Anwendung mehr neutral bzw. objektiv. Deshalb werden auf der anderen Seite Tests aus der ‚use-oriented testing‘-Sicht betrachtet. Dabei werden sie in einem größeren Kontext von Bildung, Gesellschaft und Politik verortet und Fragen behandelt wie: Warum werden Tests aufgegeben?; Welche Auswirkungen haben Tests auf die Testteilnehmenden, und in weiterer Folge auf Bildung und Gesellschaft?; Welches Wissen wird durch diese Tests geschaffen?; Wer bereitet wen und wie (methodisch und didaktisch) auf den Test vor und inwiefern entstehen hier Wechselwirkungen?; Wie und von wem werden die Testergebnisse (weiter-)verwendet?; Inwiefern entspricht ein Test ethischen Grundlagen und kann als fair erachtet werden? (Vgl. Shohamy 2001: 4f) „Tests were [...] viewed as tools which could drastically overcome the ascribed principles, based on connections, class and background, and open opportunities to the wider public.“ (Ebd. 26) Es gab nun endlich einen vermeintlich fairen Selektionsprozess, der einen Aufstieg für alle ermögliche und nicht mehr nur den Eliten vorbehalten sein soll, der demnach auch objektiv gegenüber allen Testteilnehmenden erstellt und vor allem auch ausgewertet wird – im klassisch wissenschaftlichen Verständnis also fair und objektiv – und der sich durch die Reduzierung von Bias und Subjektivität der sogenannten ‚rater‘ auf Basis von ‚objective type items‘ auszeichnet. Den Aufbau des gesamten Sprachtestsystems dadurch zu ändern, war und bleibt aber illusorisch, de facto wurden und werden bestehende gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert. (Vgl. Ebd.: 26f) Denn um Macht ausüben zu können, muss dies von einer dominierten Gruppe akzeptiert werden. Diese nimmt die Machtposition der

anderen nicht einfach nur an, sondern beugt sich dem System, indem sie Tests gleichsam als Bestätigung bzw. als Möglichkeit zur Bestätigung des eigenen Werts in der Gesellschaft zu nutzen versucht. (Vgl. Ebd.: 118) Nicht zuletzt deshalb gilt es, nicht beim ‚traditional testing‘ stehenzubleiben, sondern den Schritt auf die Metaebene des ‚use-oriented testing‘ zu nehmen.

Wissen ist Macht: Tests bzw. die Verwendung von Testergebnissen stellen per se schon ein Machtinstrument bzw. eine Machtdemonstration dar und stehen der relativen Machtlosigkeit der Testteilnehmenden gegenüber, die sich dem Prozedere und seinen Konsequenzen zu unterwerfen haben. Dieses hierarchische Verhältnis, das zwischen den Beteiligten besteht, kann als so abschreckend wahrgenommen werden, dass manche das Assessment eines standardisierten Sprachtests gar nicht erst durchlaufen. Letztlich befinden sich die Institute, die Lehrpersonen und Testagenturen in einer Machtposition, an der die Prüfungskandidaten_-kandidatinnen nicht teilhaben. Durch diese Ehrfurcht gegenüber dem ganzen System ‚Sprachtest‘ entsteht aus der Machtposition heraus die Möglichkeit, das Verhalten der Testteilnehmer_innen zu beeinflussen – es wird gelernt, was erwartet wird. (Vgl. Shohamy 2001: 16f; 37)

„[I]t is the motivation to succeed on tests, especially on high-stake tests, that cause a change in behaviour of test takers as they are willing to do almost anything to succeed, being aware of the benefits associated with high scores (or the punishments associated with low scores).“ (Ebd.: 105)

Prüfungsinstitute, das Bildungssystem, die Regierung, die Wirtschaft, egal wer oder was in den spezifischen Fällen verlangt, dass ein Assessment durch Sprachtests durchlaufen wird, ist nicht nur in der Position zu erwirken, dass gelernt wird, sondern eben auch, was zu lernen ist, um begehrte Ressourcen zu erhalten. Dieses System reproduziert sich ständig aus sich heraus, da der Informationsfluss und das Wissen permanent kontrolliert und erwünschten Zielen angepasst werden kann. Die Machtverteilung ist eine ungleiche, denn „[t]he knowledge included in tests is determined unequally and is dictated by those who plan and write the tests. It is this knowledge that can control, monitor and block the entrance of those who are not party to it.“ (Ebd.: 21) Darüber hinaus wird dieses bestehende Machtgefüge über die Sprache, die in den Tests nicht nur verlangt, sondern auch verwendet wird, verfestigt. Ob dieses Wissen für die Zwecke und Ziele der Testteilnehmenden nutzbar ist, scheint dabei aber nicht Thema zu sein – zumindest nicht fachspezifische Sprachkurse und -tests bilden kaum die Bedürfnisse der eigentlichen Zielgruppe ab (vgl. Demel et. al. 2003: 81). Die Aufgabenstellungen sind meist schriftlich formuliert und verlangen zum Großteil auch eine schriftliche Ausarbeitung. Dies bietet kaum Möglichkeiten, Rück- oder Gegenfragen zu stellen, ebenso wenig kann ein Austausch, in dem Wissen und Können durchaus zum Ausdruck gebracht werden können, stattfinden, um die Kommunikation

weiterhin einseitig verlaufen lassen zu können. (Vgl. Ebd.: 21f) Weiters wird die Macht seitens der Tester_innen (im weitesten Sinne) genutzt, um ein Bild von Wahrheit zu vermitteln. Die im Test gestellten Fragen bzw. die gegebenen Antwortmöglichkeiten (z. B. beim Lese- und Hörverstehen) vermitteln den Eindruck von Objektivität und Allgemeingültigkeit, was vor allem auch durch ja/nein- bzw. multiple choice-Antworten verstärkt wird – es gibt EIN korrektes Set an Antworten, EINE Wahrheit, EINE Interpretation. Diese Wahrheit wird von den im Aufbau des Tests involvierten Personen in gewissem Sinne vordefiniert, die Testteilnehmer_innen müssen sie in Folge erst herausfinden bzw. erlernen. Eine Diskussion zur Frage, ob es eine andere Wahrheit oder zumindest eine andere Interpretation davon gibt, ist nicht erwünscht und wird darum quasi verunmöglicht. (Vgl. Ebd.: 24) Als problematisch erweist sich außerdem die Tatsache, dass der Sprechakt des Fragens in Sprachtests nicht mehr als solchem entspricht. Die fragende Person weiß die Antwort bereits (wahrscheinlich sogar besser oder detaillierter). Es sind demnach keine „requests for information“ mehr, sondern viel eher „requests to perform“. (Vgl. Spolsky 1995: 7) Je höher der Status eines Tests ist – je wichtiger er also für potentielle Testteilnehmenden ist, desto einfacher kann gesamtgesellschaftliches Wissen über die geforderten Testinhalte geändert werden. Da diese ohnehin de facto die Curricula darstellen, bietet sich auf diesem Weg die Möglichkeit, schnell und kostengünstig einen spezifischen Kanon zu etablieren. (Vgl. Shohamy 2001: 37f)

Die Etablierung eines Wissenskanons auf die gerade beschriebene Weise erscheint fragwürdig. Es wird hier vom sogenannten ‚institutionalisierten Wissen‘ gesprochen, das sich durch ein sehr eng definiertes Spektrum, teils simplifizierte Perspektiven und Positionen und in manchen Fällen sogar im Widerspruch zu wissenschaftlicher Expertise stehend kennzeichnet. „The power of tests has reached such high levels that it is now a common belief that what is tested is important. Simply the fact that somethings is being tested, creates a belief that it had reached status and importance.“ (Shohamy 2001: 113) (Vgl. Ebd.: 112f)

Die Sprache der Macht: Dass Skalen, Zahlen, Prozente usw., also Instrumente mit denen im Bereich der Sprachtests durchaus hantiert wird, für den Großteil einer Gesellschaft als per se wissenschaftlich und objektiv gelten und darum oft unhinterfragt bleiben, wurde bereits des Öfteren festgehalten. Die Sprache der Zahlen sozusagen verteilt die Macht zu Gunsten der Tester_innen – egal an welcher Position im Testsystem sich diese befinden (Entwicklung, Durchführung, Vorbereitung, usw.). Doch wird bei Sprachtests nicht nur der Test an sich (mit seinen Skalen und Zahlen) als Machtinstrument wahrgenommen, nein, allein die Sprache (Deutsch, Englisch, etc.), in der bzw. für die der Test ausgeführt wird, erhält durch die Tatsache, dass sie prüfungswert erscheint, einen höheren Status, einen Zugewinn an Prestige. Weiters ist eine gewisse Unnatürlichkeit das gesamte Testsystem

betreffend fast schon typisch. Dies schlägt sich auch in der Sprache an sich nieder: Die Textstruktur der Tests zeichnet sich durch unpersönliche Anreden und der Tendenz zu einem Befehlston aus. „The instructions of the test imply that the test taker is dishonest, has bad intentions and is only looking for ways to circumvent good behaviour.“ (Shohamy 2001: 124) Die anderen Rituale, die darüber hinaus im standardisierten Testwesen existieren – Foucault nennt sie „the ceremony of power“, können außer als symbolische Machtdemonstration nicht rational erklärt werden. Es gilt Regeln einzuhalten, die in der regulären Alltagswelt nicht existieren, wodurch Ehrfurcht, Respekt und Autorität leicht kriert und eingefordert werden können. Schlussendlich zeugt auch die Sprache außerhalb des Testens an sich von Macht, wenn richtiggehend Propaganda seitens der Öffentlichkeit für Tests betrieben wird und Sprachtests nicht mehr nur Werkzeuge zur Zu- und Einteilung der Testteilnehmenden darstellen, sondern zu einer Ideologie erhoben werden. (Vgl. Ebd.: 123-126) Stattdessen wäre es für den Diskurs von höchster Dringlichkeit, ihn gesamtgesellschaftlich zu ermöglichen, was in erster Linie ein Transformieren der Fachsprache in ein für Laien verständliches Vokabular erfordern würde. (Vgl. Ebd.: 149) Wichtig wäre im Zuge dessen zu beachten, manchen Personen gegenüber nicht noch stärker inferiorisierend zu kommunizieren, da dies ein ohnehin bereits bestehendes Problem darstellt. Denken wir nur an die Ausdrucksweise und Anrede in den Tests an sich: Es wird davon ausgegangen, dass Testteilnehmer_innen ohnehin nur versuchen, Wege zu finden, sich die Testnote zu erschleichen. Auch die bewusst wissenschaftlich gehaltene Sprache mit Zahlen und Skalen, was die Rahmung des Tests anbelangt, kann sich je nach Zielgruppe inferiorisierend auswirken. (s. dieses Kapitel) Ganz abgesehen von der Tatsache, dass die Teilnahme an standardisierten Sprachtests meist aufgezwungen wird, was bis zu einem gewissen Grad impliziert, sich einer Gruppe von Personen überlegen zu fühlen. (s. Kapitel Migration und Sprachenpolitik)

6. telc Deutsch B2-C1 Medizin

Nach einer theoretischen Einführung in die Themenbereiche Sprachkompetenz, Migration, institutionelle Diskriminierung und Testkritik ist die Grundlage gelegt, um im letzten Kapitel, die erarbeiteten Begriffe zumindest zum Teil hinsichtlich eines existierenden und praktizierten standardisierten Sprachtests – den „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ – aus (trans)migrationswissenschaftlicher, diskriminierungskritischer und testkritischer Perspektive zu analysieren und diskutieren. Darum sollen zunächst der Test an sich und seine Rahmenbedingungen erläutert werden, um letztlich den online verfügbaren Übungstest anhand ausgewählter Stellen genauer zu betrachten.

6.1. Die Rahmenbedingungen ...

„Das Prüfungsformat telc Deutsch B2·C1 Medizin ist in Inhalt und Sprachniveau bedarfsgerecht auf die Anforderungen einer Ärztin oder eines Arztes im Krankenhausalltag zugeschnitten. telc Deutsch B2·C1 Medizin ist die berufsspezifische Sprachprüfung für alle internationalen Ärztinnen und Ärzte, die ihre medizinische Grundausbildung im europäischen oder außereuropäischen Ausland erworben haben und Deutschkenntnisse für die Berufsanerkennung und die Erteilung der Approbation nachweisen müssen oder als Fachärztin oder Facharzt ihre Deutschkenntnisse auf einem höheren Niveau dokumentiert sehen möchten.“ (telc 2013: 5)

Die Zielgruppe ist also eine klar definierte und auch die bescheinigten sprachlichen Kompetenzen für den Arbeitsalltag werden in den sogenannten Testspezifikationen vorab angegeben. Sie sollen eine gelingende Kommunikation mit Patienten_Patientinnen und im Kollegium sowie anderen im Krankenhaus Beschäftigten sicherstellen. Außerdem kann mit Bestehen des Tests nachgewiesen werden, dass die Mediziner_innen zu indirekter Kommunikation in der Lage sind, also beispielsweise Arztbriefe verfassen können. Weiters können die Absolventen_Absolventinnen in all diesen sprachlichen Situationen auch spontan reagieren und den Arbeitsalltag effektiv gestalten, wobei die wissenschaftliche Fachsprache der Medizin im Mittelpunkt steht. (Vgl. Ebd.: 9f, 18) Die Frage dabei bleibt, inwiefern dieser Schwerpunkt die Kommunikation mit Patienten_Patientinnen erleichtert, da diese nur selten wissenschaftliche Fachsprache verstehen.

Der telc Deutsch B2 C1 Medizin kann demnach zu den sogenannten Feststellprüfungen gezählt werden. Diese

„erfassen den Ausprägungsgrad von vorab definierten Anforderungen sprachlicher Handlungsfähigkeit in Bezug auf abschätzbare bzw. mögliche zukünftige Verwendungssituationen. Sie sind als solche [...] meist performanz- bzw. sprachhandlungsorientiert und überprüfen unabhängig von Kursen oder

Lehrwerken den momentanen Sprachstand eines Kandidaten, indem sie sich an vorher festgelegten Spezifikationen, Niveau- und Kompetenzbeschreibungen orientieren.“ (Glaboniat 2010: 1289)

Darüber hinaus können der Test bzw. das Abschneiden beim Test als Entscheidungsgrundlage für die Arbeitserlaubnis als Mediziner_in als absolut charakterisiert werden, da die durch den Test erarbeitete Ressource (das Recht als Arzt_Ärztin zu arbeiten) nicht in Abhängigkeit von der Leistung anderer, sondern nach dem Erreichen einer vorgegebenen Kompetenzstufe vergeben wird, „[...] to insure that their level of language proficiency is sufficient for them to perform their professional duties and responsibilities.“ (Bachman/Purpura 2008: 457) (Vgl. Ebd.)

Der Forderung nach einer konkreten Kommunikation des Testinstituts nach außen, an potenzielle Kandidaten_Kandidatinnen bzw. an Verwender_innen der Testergebnisse, mit einer Klarstellung, für welche Personengruppe der Test geeignet ist, welche Norm (in diesem Fall der GERS (telc 2013: 11-16)) zur Beurteilung bzw. Einstufung herangezogen wird und das Beherrschen welcher Kompetenzen damit abgedeckt ist, wird – zumindest der Form nach – nachgekommen (inwiefern das auch tatsächlich zutrifft, wird im nächsten Kapitel genauer analysiert). (Vgl. Thrasher 2004: 156-158) Nachdem sich die telc GmbH zur Mitgliedschaft der Association of Language Testers in Europe [ALTE] bekennt, versichert sie gleichzeitig, deren Qualitätskriterien zu erfüllen, zu denen zum Beispiel auch die Itementwicklung inklusive pretesting (vgl. ebd.: 155), aber auch andere Parameter zur Einhaltung von Fairness wie Analyse und Evaluation des Tests zählen (vgl. Avermaet et al. 2004: 138f). (Vgl. telc 2013: 6-8, 17)

6.2. ... und deren Analyse im Kontext der Anwendung

Den GERS betreffend: Im Gesamtkontext des telc Deutsch B2 C1 Medizin gesehen, ist die Beschreibung der „GER-Verankerung“ widersprüchlich. Denn wie vorher bereits festgehalten wurde, dient das Bestehen des Tests als Nachweis, dem Arbeitsalltag in einem Krankenhaus in Deutschland sprachlich – und das inkludiert auch fachsprachlich – gewachsen zu sein (vgl. telc 2013: 5). In der Einleitung zur Erläuterung der Deskriptoren der Kompetenzstufe C1 nach dem GERS steht Folgendes:

„Lernende auf B1 und B2 können ausdrücken, was sie erreichen möchten, jedoch nicht unbedingt alles, was in gegebenen Handlungssituationen erforderlich und was in vielen beruflichen und gesellschaftlichen, zwischenmenschlichen Situationen nicht immer korrekt und angemessen wäre.“ (Ebd.: 11)

Auch das Verstehen bleibe auf routinemäßige Situationen beschränkt. Das Niveau C1 hingegen verlangt den Kandidaten_Kandidatinnen Einiges mehr ab – das sprachliche

Spektrum, das sie abdecken müssen, ist einerseits breiter, aber auch tiefergehend und von mehr Spontaneität bei gleichzeitiger Korrektheit gekennzeichnet. (Vgl. Ebd.)

Während es natürlich einer Unterscheidung zwischen den Niveaus B2 und C1 bedarf, taucht die Frage auf, warum, wenn bei der Beschreibung der Kompetenzstufe B2 der Eindruck entsteht, dass die sprachlichen Fähigkeiten auf diesem Niveau etwas unzureichend sind, das Erreichen von B2 trotzdem zur Bewältigung des medizinischen Alltags als ausreichend eingestuft wird. In den Testspezifikationen an sich findet sich darauf leider keine Antwort, die Ausführungen wirken nahezu willkürlich, geforderte „klar definierte Beschreibungen der gewünschten Kompetenzen und Fähigkeitsgrade“ (Glaboniat 2010: 1291) fehlen also bei genauerer Betrachtung. Eine Hypothese wäre, dass, nachdem der GERS das Register der Wissenschaftssprache nicht abdeckt (vgl. Dirim 2013: 210), das Niveau B2 als absolutes Minimum angesetzt wird, das eigentliche Ziel aber die Stufe C1 darstellt, um das Manko der fehlenden Beschreibungen zur Fachsprache im GERS zu kompensieren. Allerdings wird in den Testspezifikationen beispielsweise bei der Beschreibung zum „Hörverstehen, Teil 2“ (das Erfassen eines Fachvortrags) explizit darauf hingewiesen, dass der fach(sprach)liche Inhalt für approbierte Mediziner_innen kein Problem darstellen wird, da ihnen die im Vortrag behandelte Fragestellung bekannt sein müsse, Laien auf Niveau B2 oder C1 aber vor Herausforderungen stellen würde (vgl. telc 2013: 23). Die Angaben und Erläuterungen der Testspezifikationen sind insgesamt betrachtet also durch Inkonsistenz gekennzeichnet, vor allem was den Umgang mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und das Fehlen eines wissenschaftssprachlichen Registers anbelangt. Wenn er ohnehin nach eigenem Gutdünken angewandt bzw. adaptiert oder erweitert wird (vgl. telc 2014: 13), stellt sich die Frage, warum er grundsätzlich als Referenzrahmen herangezogen wird. Scheinbar genügt der Bekanntheitsgrad des GERS bzw. die ursprünglich dadurch erschaffenen Möglichkeiten, Bildung und Beruf in einer globalisierten Welt international zu vergleichen und zu verwerten, aus, ihn einem anderen Instrument, das möglicherweise genauere Messergebnisse liefern könnte, vorzuziehen (vgl. Glaboniat 2010: 1288). Das heißt auch, dass der zu Beginn erweckte Eindruck einer klaren Kommunikation an mögliche Verwender_innen des Tests (seien es nun Prüfungsteilnehmende oder Personen/Institute, die die Beurteilungen als Entscheidungsgrundlage für eine mögliche Anstellung heranziehen) leider revidiert werden muss.

Die Gesellschaft betreffend: Nachdem in Deutschland zwar alle Mediziner_innen, die in einem anderen Land Medizin studiert bzw. auch schon praktiziert haben, einen Nachweis ihrer Deutschkompetenzen zumindest auf Niveau B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen erbringen müssen, die Anerkennung des Nachweises in den

verschiedenen Bundesländern aber recht unterschiedlich gehandhabt wurde (vgl. Merten 2014: 26-28), kann die Entwicklung und Etablierung des telc Deutsch B2 C1 Medizin durchaus als Versuch einer bundesweiten Vereinheitlichung interpretiert werden. Nicht zuletzt darum wirkt der Test auf den ersten Blick auch durchaus fair und gerecht in seiner Anwendung. Allerdings darf davon ausgegangen werden, dass, je gebildeter Migrierte sind, sie sich eher freiwillig (sprachlich) weiterbilden würden (vgl. Demel et al. 2003: 77). Das heißt, gerade auch Mediziner_innen müssten eigentlich nicht zu einem derartigen Test verpflichtet werden, zumal unter der grundsätzlichen Annahme, dass Ärzte_Ärztinnen ihren Patienten_Patientinnen helfen wollen, eine gemeinsame Kommunikationsbasis ohnehin vonnöten ist. Der Test dient demnach nicht nur der Steuerung, sondern auch der Auslese – vor allem, wenn diese Tests von der Dominanzgesellschaft als Serviceleistung verstanden werden, die dementsprechend von den Testteilnehmenden bezahlt werden müssen (vgl. Perlmann-Balme 2010: 1272). Ganz ähnlich gestaltet sich der Zusammenhang zwischen dem Test und der sogenannten Platzierung als „Dimension sozialen Einbezugs“ (Mehring 2013: 22): Der Begriff der Platzierung beschreibt, wer welche Position in einem bestehenden (sozialen) System einnimmt bzw. zugewiesen bekommt, und wird als potenziell stärkste Dimension der vier Dimensionen Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation erachtet, da mit ihr Rechte und Möglichkeiten verbunden sind und diese wiederum positiv auf die anderen Dimensionen rückwirken können. (Vgl. Mehring 2013: 22f) Aus der Perspektive der Dominanzgesellschaft scheint es demnach gerecht zu sein, den Sprachtest so zu gestalten, dass seitens der Prüfungsteilnehmer_innen relativ viel Ressourcen (finanzieller, zeitlicher, ideeller Natur) investiert werden müssen, da, mit dem Bestehen und der damit einhergehenden Erlaubnis als Mediziner_in tätig zu sein – also dem Einnehmen bzw. der Zuweisung einer ‚guten Platzierung‘, im Gegenzug Ressourcen wiederum erhalten werden. Insgesamt deutet sich also das Verständnis von Integration als Assimilation an, denn

„[a]ssimilationists believe, then, that rather than being encouraged by language policies to retain their non-English languages (via, e.g., bilingual education, “bilingual” ballots, etc.), immigrants need to be encouraged by public policy to become truly American, and that means making English their primary language.” (Schmidt 2006: 100)²²

Dabei wird im Kontext der medizinischen Betreuung scheinbar vernachlässigt, dass Patienten_Patientinnen mit gleicher Erst-/Umgangs-/Familiensprache von den betreffenden Ärzten_Ärztinnen profitieren könnten. Besonders schwerwiegend wird der Fall, wenn man die Regelung mit in Betracht zieht, die besagt, dass Aufklärungsgespräche usw. zwischen

²² In unserem Fall müsste natürlich Englisch durch Deutsch ersetzt, ebenso wie Amerikaner_in durch Deutsche_r bzw. Österreicher_in.

Arzt_Ärztin und Patient_in persönlich stattfinden müssen und darüber hinaus auch versichert werden muss, dass der Patient_die Patientin alles verstanden hat, da es wohl, überspitzt formuliert, nicht wirklich besser sein kann, wenn deutschsprachige Mediziner_innen für ihre Kommunikationszwecke mit anderssprachigen Patienten_Patientinnen eine Reinigungskraft als Dolmetscher_in heranziehen (vgl. Meyer 2011: 197f).

Gerade unter diesem Blickwinkel, lassen sich Wirkmechanismen von institutioneller Diskriminierung ausmachen. Diese geht nicht von einzelnen Personen aus, es sind vielmehr die (gesellschaftlichen, rechtlichen, institutionalisierten, ...) Rahmenbedingungen, die diskriminierendes Verhalten evozieren (vgl. Kalpaka 2011: 25). Diskriminieren bedeutet Unterscheidungen zu treffen und diese Unterscheidungen in Folge zu bewerten. Dabei wird die eine Seite A (in diesem Fall deutschsprachige Ärzte_Ärztinnen) der anderen Seite nicht-A (in diesem Fall Ärzte_Ärztinnen mit einer anderen Erstsprache, die den Test absolvieren müssen, um als Mediziner_in arbeiten zu dürfen) gegenübergestellt und A als Norm bzw. Maßstab zur Bewertung herangezogen. Die potenziell daraus resultierende Ungleichbehandlung von Menschen entspricht sozialer Diskriminierung. (Vgl. Gomolla/Radtke 2009: 15f) „Diskriminierend sind [...] all jene Handlungen, Konzepte und Denkweisen usw., die die gesellschaftliche Heterogenität ignorieren oder aktiv leugnen (vgl. Melter 2007).“ (Foitzik/Pohl 2011: 67) Umgelegt auf den Test „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ bedeutet dies, dass neben den Ärzten_Ärztinnen eben auch Patienten_Patientinnen davon betroffen sind, wenn die behandelnden Mediziner_innen die mögliche gemeinsame Erstsprache nicht verwenden sollen, genauso wie jene Patienten_Patientinnen, die zwar Deutsch als Erstsprache sprechen, aber das medizinische Fachjargon womöglich nicht beherrschen. Die institutionelle Diskriminierung wirkt hierbei auf zweierlei Weise: Einerseits auf der Ebene gesetzlicher Vorschriften (in diesem Fall das Arbeitserlaubnisrecht betreffend – in weiterem Sinne darum auch das Aufenthalts- bzw. Niederlassungsrecht), auf der anderen Seite alltägliche Diskriminierung in einer Organisation wie einem Krankenhaus (etablierte und kaum oder gar nicht hinterfragte Arbeitsalltagsstrukturen und -abläufe). (Vgl. Gomolla/Radtke 2009: 19) Da der Beruf Arzt_Ärztin mit Prestige verbunden ist, scheint es zudem Parallelen zwischen den Institutionen Krankenhaus und Schule (konkret dem ebenfalls mit Prestige verbundenen Gymnasium) zu geben: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können erst dann ihren Platz im Gymnasium behaupten, wenn zuerst Schüler_innen ohne Migrationshintergrund die verfügbaren Positionen nicht besetzen (vgl. Baker/Lenhardt 1988: 57f). Die Entwicklung hinsichtlich der Mediziner_innen wirkt ähnlich zu verlaufen.

Ein Vorgehen wie dieses, der Versuch bestimmte Sprachen aus dem öffentlichen Leben herauszuhalten, kann als Linguizismus bezeichnet werden. Dabei wird auf Sprache

basierend Ungleichheit in einer Gesellschaft erzeugt, wodurch hierarchische Verhältnisse (re-) produziert bzw. gefestigt werden. (Vgl. Dirim 2010: 91f)

„Jede andere Sprache als die Nationalsprache (als eigene Sprache der eigenen Staatsbürger) auf dem jeweiligen staatlichen Territorium erscheint für den Fortbestand dieser Art des Nationalstaates²³ bedrohlich. Die Geschichte einer bestimmten Form von Nationalstaatlichkeit ist damit auch eine Geschichte der Habitualisierung der Vorstellung von Monolingualität als Normalfall und Bilingualität als Ausnahme.“ (Ebd.: 96)

Zur Sicherung der den Nationalstaat definierenden Sprache können anders Sprechende diskriminiert werden (vgl. ebd.: 97), im Fall des „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ durch die nicht Wertschätzung anderer Sprachen, wodurch die Testteilnehmer_innen gleichzeitig „sprachärmer“ gemacht werden (vgl. Krumm 2005: 22).

Was an dem Übungstest bzw. den Tipps zur Vorbereitung und den Testspezifikationen außerdem ganz generell auffällt, ist die Tatsache, dass selten geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt werden. Darüber hinaus ist aber auch die Nennung von weiblicher und männlicher Form sozusagen konsequent uneinheitlich gehalten. Definitiv am meisten irritiert aber, dass auf Seite neun der Testspezifikationen von „Schwestern und Pflegern“ die Rede ist, mit denen sich Mediziner_innen austauschen können müssen (vgl. telc 2013: 9). Für eine Institution, wie die telc GmbH eine ist, die einerseits in der Öffentlichkeit steht und gleichzeitig Vorstellungen und ‚Werte‘ eben dieser Öffentlichkeit auch vertritt, verwundert es schon, im Jahr 2013 noch von „Schwestern und Pflegern“ im Sinne des Pflegepersonals eines Krankenhauses zu lesen. Genausogut könnte man in Österreich von „der Kindergartentante und dem Elementarpädagogen“ schreiben, wenn man Personen bezeichnen will, die sich in einer Kinderbetreuungseinrichtung um die Kinder kümmern. Dies erscheint nicht nur hinsichtlich implizierter Wertungen was die Arbeit bzw. Leistung von Männern und Frauen in der Gesellschaft anbelangt als eine fragwürdige Formulierung. Problematisch wird diese – wahrscheinlich unbeabsichtigt – wertende Ausdrucksweise vor allem unter dem Aspekt der Kulturalisierung ‚der Anderen‘ (und damit auch der Mediziner_innen, die den Test „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ absolvieren müssen), in Folge dessen beispielsweise auch die allzu bekannte Kopftuchdiskussion den Islam betreffend immer wieder geführt wird (vgl. z.B. Kalpaka/Räthzel 2000: 188f), in der von der Dominanzgesellschaft die nominelle Gleichstellung von Mann und Frau vehement postuliert und verteidigt wird, das Verhalten der Dominanzgesellschaft aber gleichzeitig dethematisiert wird, wodurch der gesamte Diskurs objektiv geführt wirkt (vgl. Kalpaka 2011: 26f). Die Frage ist also, wie die Dominanzgesellschaft mit der Situation umgehen will, dass Menschen, die

²³ Definiert als „Einheit von Nation, Staat und Sprache“ (Dirim 2010: 96)

sich assimilieren, auf Grund dessen eine nicht-Gleichstellung von Frau und Mann weitertradieren und darum als nicht integrationswillig gekennzeichnet oder gar sanktioniert werden.

6.3. Analyse ausgewählter Beispiele

Der „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ ist, wie viele andere standardisierte Sprachtests auch, in die fünf Teilbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Sprachbausteine, schriftlicher Ausdruck und mündliche Prüfung gegliedert. Damit wird ein differentialdiagnostisches Verständnis von Sprache als Basis gelegt, das sich recht einfach mit dem GERS kombinieren lässt (vgl. Jude 2008: 12, Faistauer 2010: 961f, 965), oder aber sich erst aus dem GERS heraus entwickelt hat bzw. zumindest durch den GERS beeinflusst wurde.

Die Erfassung des Hörverstehens umfasst vier verschiedene Hörproben mit Richtig/Falsch-Aufgaben, Mehrfachwahlaufgaben und Zuordnungsaufgaben. Abgeprüft werden soll dabei das Verstehen einer routinemäßigen Situation, das detaillierte Verstehen eines Fachvortrags, das Erkennen verschiedener Positionen zu einem fachlich bezogenen Thema und das Verfolgen einer Fachdiskussion.

Die Testung des Leseverstehens basiert auf drei unterschiedlichen Texttypen, wobei sich die Aufgabentypen mit denen des Hörverstehens decken. Es wird versucht diese Teilkompetenz abzubilden, indem die Prüfungsteilnehmenden Informationen finden bzw. einander zuordnen müssen und Fachtexte bzw. fachbezogene Texte detailliert lesen müssen.

Der Subtest Sprachbausteine setzt sich aus zwei Aufgaben zusammen: Einmal müssen sogenannte diskurssteuernde Elemente in einem Routinegespräch passend zugeordnet werden (Zuordnungsaufgabe). Für die andere Aufgabe müssen die richtigen Sprachstrukturen (beispielsweise die Wahl der korrekten Präposition o. Ä. (vgl. telc 2015: 21)) im Rahmen einer ärztlichen schriftlichen Kommunikation ergänzt werden (Mehrfachwahlaufgabe).

Auch die Messung der Teilkompetenz ‚schriftlicher Ausdruck‘ umfasst zwei Arbeitsaufträge. Es gilt einerseits einen Arztbrief auf Basis vorgegebener Informationen zu schreiben, auf der anderen Seite soll eine eher informelle, aber medizinisch-inhaltlich relevante, Nachricht geschrieben werden.

Die mündliche Prüfung schlussendlich findet zu zweit statt und umfasst ein Anamnesegespräch (also die Kommunikation zwischen Mediziner_in und Patient_in), die Vorstellung einer Patientin_eines Patienten (Gespräch zwischen Mediziner_innen) und ein Informationsgespräch mit Angehörigen. (Vgl. telc 2015: 5)

Nach diesem generellen Überblick über die Zusammensetzung des „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ folgt nun anhand konkreter Beispiele aus dem Übungstest die Verdeutlichung, welche Probleme in der Administrierung des Tests auftreten können.

Hörverstehen, Teil 4: Im letzten Teil des Subtests Hörverstehen müssen die Prüfungsteilnehmenden eine „Fachdiskussion verfolgen“ und dazu richtig/falsch-Aufgaben beantworten, was für das Überprüfen von Hör- und Leseverstehen ein üblicher Rückgriff ist (vgl. Glaboniat 2010: 1290). Im Übungstest handelt es sich um eine Diskussion zum Thema Patientenverfügung. Hier soll nun im Speziellen die Aufgabe bzw. die Fragestellung 25 herausgegriffen werden, um testtheoretische Schwierigkeiten exemplarisch herauszuarbeiten. Während die im gesamten Testteil verwendeten richtig/falsch-Fragen auf den ersten Blick als ein legitimes Mittel erscheinen, um das Verstehen von Hörtexten abzusichern, offenbart die Aufgabe 25 einen Stolperstein. „Frau Dr. Deuser hat erlebt, dass klar formulierte Patientenverfügungen in schwierigen Behandlungssituationen keine Entscheidungshilfe sind.“ (telc 2015: 10) Hört man sich den betreffenden Hörtext dazu an, erfährt man, dass gerade eine „klar formulierte Patientenverfügung“ sehr wohl eine Entscheidungshilfe für Mediziner_innen darstellt, aber durchaus auch schon der Fall eingetreten sei, dass diese Verfügungen eben zu ungenau formuliert waren, weshalb sowohl die weitere Behandlung, als auch das Absetzen einer Therapie nicht eindeutig entschieden hätte werden können. Das heißt, dass die Antwort zur Aufgabe 25 „falsch“ ist, da „eine klar formulierte Patientenverfügung in schwierigen Behandlungssituationen“ (Ebd.) sehr wohl eine „Entscheidungshilfe“ darstelle.

Das Thema „Patientenverfügung“ ist tendenziell ideologisch und emotional belastet und darum als Inhalt einer Prüfungsaufgabe nicht gut geeignet. Nach dem Educational Testing Service könnte dies auf Grund religiöser Ansichten durchaus als „offensive content“, also unnötig kontroversiell gewertet werden. (Vgl. Educational Testing Service 2016: 20) Allerdings dürfte dieser Fall von potentiell Bias trotzdem Eingang gefunden haben, da es – im Gegensatz etwa zu telc Deutsch B2 – in einem fachbezogenen Test behandelt wird, in dem das Thema von Relevanz ist. Somit wird auch sozialem bzw. ökonomischem Druck nachgegeben, um Tests auf den Markt zu bringen bzw. dort zu halten. (Vgl. McNamara/Roever 2006: 133)

Neben der inhaltlichen Problematik dieser Aufgabe, zeigt sie sich auch auf sprachlicher Ebene als diskussionswürdig. Durch die negative Formulierung im Aussagesatz, „dass klar formulierte Patientenverfügungen in schwierigen Behandlungssituationen *keine* Entscheidungshilfe sind.“ (telc 2015: 10) (Hervorhebung SG), muss man für die korrekte Antwort in dieser Aufgabe das Konzept der doppelten Verneinung verstanden haben.

Abgesehen davon, dass das eigentlich nicht unbedingt in die Kategorie Hörverstehen fällt, stellt sich darüber hinaus die Frage, ob Prüfungsteilnehmende, wenn sie die Antwortmöglichkeit „richtig“ wählen (die Aufgabe an sich also falsch gewertet werden muss), die Aussage tatsächlich falsch verstanden haben, oder ob sie unter der Drucksituation, die mit einem high stakes-Test einhergeht, das Verneinungspartikel schlichtweg ‚überlesen‘ oder bei der Beantwortung ‚vergessen‘ haben. Misst der Test an dieser Stelle also wirklich das, was er zu messen vorgibt? Oder kann hier die Validität, die eigentlich als wichtigstes Testgütekriterium definiert wird (vgl. Demmig 2010: 349, Fried 2005: 94, Kany/Schöler 2010: 95), angezweifelt werden? (Vgl. Glaboniat 2010: 1289-1291, Spolsky 1995: 5)

Schriftlicher Ausdruck, Teil 2: Für die zweite Aufgabe des schriftlichen Teils soll eine eher informelle Übergabe per Mail an eine Kollegin verfasst werden. Die Informationen, die enthalten sein müssen, wurden bereits in Stichworten auf einem Notizzettel festgehalten und stehen den Prüfungsteilnehmenden als grobes Gerüst für den Textaufbau zur Verfügung. Es sind dies knappe Angaben zu vier Patienten_Patientinnen und ein Hinweis auf den Geburtstag einer Pflegerin. (Vgl. telc 2015: 25)

Während die Notizen inhaltlich durchaus plausibel und authentisch wirken (es stellt sich allein die Frage, ob wirklich alle Fälle auf der gleichen Station liegen würden, da sie teilweise doch recht unterschiedlich sind), ist die optische Aufarbeitung ungünstig: Einerseits ist die angedeutete Handschrift unangenehm zu lesen, vor allem, was die Unterscheidung von Groß- und Kleinbuchstaben anbelangt. Dies kann bei einer tatsächlichen Handschrift natürlich der Fall sein (was bei der eigenen Handschrift wohl kaum ein Problem wäre, woran man sich aber auch bei Handschriften der Kollegen_Kolleginnen gewöhnen könnte), die eher künstliche Handschrift des Tests ist jedoch eine unnötige Irritationsquelle. Außerdem stören die Knitter und Schattierungen des vermeintlichen Stichwortzettels und lenken vom Inhalt ab. Im Gegensatz zu einem richtigen Blatt Papier kann dieser Druck aber nicht geglättet werden.

Diese Kritik mag kleinlich erscheinen, aber im GERS selbst ist vermerkt, dass die sprachliche Performanz beim Lesen durchaus von externen Gegebenheiten wie beispielsweise der Druckqualität oder Ähnlichem beeinflusst werden kann (vgl. Council of Europe 2001: 47). Und auch wenn die Aufgabe eigentlich zum schriftlichen Ausdruck zählt, müssen die Angaben auf dem Notizzettel zuerst richtig verstanden werden, bevor sie produktiv verarbeitet werden können.

Sprachtests, also auch ein high stakes tests wie der “telc Deutsch B2 C1 Medizin” „[...] can be a gate-keeping mechanism designed to exclude the poor and illiterate or the

culturally divergent.“²⁴ (Wright 2010: 257). Während Mediziner_innen wohl nicht in die Gruppe ‘arm und ungebildet’ fallen, kann aber die Tatsache, einer anderen ‚Kultur‘ anzugehören, zu einem Problem werden. Dabei verstehe ich ‚Kultur‘ weniger als Sprache, Gewohnheiten und Praktiken unterschiedlicher Menschen (und erst recht nicht die sogenannte Hochkultur), sondern ganz konkret den Arbeitsalltag im Krankenhaus bzw. wie dieser im Sprachtest dargestellt wird. Es wäre doch beispielsweise möglich, dass in Krankenhäusern in anderen Ländern Übergabeberichte an das Kollegium der nächsten Schicht gar nicht üblich sind, deren (informelle) Verschriftlichung (so wie es in der Aufgabe verlangt wird) aus der Perspektive der Testteilnehmenden ihrer ‚Arbeitsalltagskultur‘ also diametral entgegengesetzt sein könnte. Letztlich könnte es auch möglich sein, dass eine freundschaftliche Beziehung zwischen den Angestellten nicht erwünscht ist, oder Geburtstage im Arbeitsumfeld nicht gefeiert werden, was wiederum das Sammeln von Geld für ein gemeinsames Geburtstagsgeschenk für eine Arbeitskollegin unlogisch erscheinen lassen kann.

Mündlicher Ausdruck, Teil 1: Die mündliche Teilprüfung findet eigentlich immer zu zweit statt, sodass die zwei Teilnehmenden jeweils abwechselnd in die Rollen der Mediziner_innen bzw. der Patienten_Patientinnen schlüpfen. So kann relativ ökonomisch auch das dialogische Sprechen beobachtet und beurteilt werden. Im ersten Teil des Bereichs mündlicher Ausdruck soll eine Anamnese erstellt werden. (Vgl. telc 2015: 26)

Während im ersten Fall, der mit Stichworten für die Rolle der Patientin_des Patienten kurz beschrieben wird, sehr wahrscheinlich eine Appendizitis angedeutet werden soll, gestaltet sich die Beschreibung des Unfallhergangs für den zweiten Fall sehr viel unlogischer. (Vgl. telc 2015: 30f) Dies ist einerseits für die Person, die die Rolle der Ärztin_des Arztes einnimmt, unangenehm, kann aber im Grunde über den Kontext Krankenhausalltag argumentiert werden. Eine Situation, in der man sich – auch sprachlich – zurechtfinden muss. Die Lage wird aber dadurch erschwert, dass die Rolle der verunfallten Person von dem anderen Prüfungskandidaten_der anderen Prüfungskandidatin gespielt wird, auch wenn er_sie sich nicht ganz vorstellen kann, was zu diesem Fall zu sagen ist. Und da das Gesprächsverhalten auch in einem natürlichen und ungezwungenen Umfeld von den und durch die Gesprächspartner_innen beeinflusst wird, ist dies auch in der Prüfungssituation der Fall – mit dem großen Unterschied, dass nun im Sinne vom Test als gate keeper bzw. door opener relativ viel auf dem Spiel steht (vgl. Bachman/Purpura 2008:

²⁴ Sue Wright bezieht sich damit eigentlich auf Tests für die Erlangung der Staatsbürgerschaft, da aber auch der telc Deutsch B2 C1 Medizin als high stakes test angesehen werden kann, scheinen mir die Anwendung und die Auswirkung durchaus vergleichbar zu sein.

456). Dazu kommt, dass die Rolle der Interlokutoren_Interlokutorinnen ganz grundsätzlich noch recht wenig Beachtung erhält, obgleich sie natürlich das sprachliche Verhalten von Prüfungsteilnehmenden beeinflussen. (Vgl. Brown 2003: 17-19) Dazu kommt, dass dialogisches Sprechen zwar oft und gern geprüft wird, genau genommen aber die Grundlage für die Beurteilung fehlt, da die wissenschaftliche Diskussion der Sprachkompetenz fast ausschließlich die Einzelperson in den Blick nimmt. (Vgl. McNamara/Roever 2006: 45f)

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Aufgabenstellungen im Test „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ Folgendes festgehalten werden: Die telc GmbH sieht sich als Teil der Association of Language Testers in Europe, was die Einhaltung von deren Qualitätskriterien wie pretesting von Items (vgl. Thrasher 2004: 155) aber auch die Versicherung von Fairness, die Analyse und auch Evaluation der angebotenen Tests bedeutet (vgl. Avermaet et al. 2004: 138f). (Vgl. telc 2013: 6-8, 17) Die Investition von Ressourcen in eine hohe Qualität standardisierter Prüfungen hinsichtlich ihrer Validität und Reliabilität als Garantie dafür, zuverlässige Ergebnisse zu erhalten und diese weiterverwenden zu können, ist eine generelle Tendenz im Testwesen, was genau zu analysierende und in ihrer Anzahl ausreichende Probedurchläufe bedeutet (vgl. Perlmann-Balme 2010: 1275). „Erst wenn sich in den Erprobungen gezeigt hat, dass die Aufgaben vom Schwierigkeitsgrad angemessen, unmissverständlich und trennscharf sind, finden sie Aufnahme in die endgültige Fassung der Prüfung.“ (Ebd.) Gerade für high stakes-tests ist die Versicherung der Einhaltung von Qualitätskriterien besonders relevant. (Vgl. Glaboniat 2010: 1291) Während diese Forderungen und Maßstäbe richtig und wichtig sind, stellt ihre Einhaltung, wie sie so hehr versichert wird, leider nicht ganz die Realität dar. Beispielhaft sei an dieser Stelle nur noch einmal auf das Beispiel „Hörverstehen, Teil 4“ verwiesen, das mit der Fragestellung mit der doppelten Verneinung die geforderte Trennschärfe beispielsweise nicht einhält.

Beurteilung: Alle Teilbereiche der mündlichen Prüfung werden von zwei telc lizenzierten Prüfenden beurteilt. (Vgl. telc 2015: 26) So wird zumindest versucht, die Gefahr einer unfairen Bewertung bzw. von Urteilsfehlern zu minimieren. (Vgl. Eckes 2005: 60, 61f; Hoyt/Kerns 1999: 416) Das Problem dabei ist die Tatsache, dass diese Prüfer_innen zwar lizenziert sind, aber nicht davon auszugehen ist, dass sie hinsichtlich medizinischer Fachsprache bewandert sind. Relevant wird dies vor allem in der Kategorie „inhaltliche Angemessenheit; Aufgabenbewältigung“. Es erscheint schwierig, zu beurteilen, ob jemand „komplexe medizinische Sachverhalte klar und detailliert patientengerecht darlegen“ (telc 2015: 51) kann, wenn der Prüfer_die Prüferin selbst kaum bis gar kein fachliches Wissen hat, das als Referenz, als Beurteilungsgrundlage dienen könnte. Da das Machtgefälle eindeutig zu Ungunsten der Prüfungskandidaten_-kandidatinnen steht, sind sie, im Falle einer nicht angemessenen Beurteilung, kaum in der Position gegen diese etwas zu

unternehmen. (Vgl. Shohamy 2001: 21f) Zumindest implizit legitimiert wird das Fehlen medizinisch-fachlicher Kompetenz der Prüfer_innen damit, dass es nicht primär darauf ankomme, ob die gestellte Diagnose bzw. die Vermutung einer Diagnose korrekt ist oder nicht. (Vgl. telc 2015: 32f) Dies wiederum stellt den Test in seiner bestehenden Form ganz generell in Frage.

Auch in den Tipps zur Prüfungsvorbereitung findet sich beim Hörverstehen Teil vier und beim Leseverstehen Teil zwei jeweils der Hinweis, dass es wichtig ist, die Fragen auf Basis des Gehörten bzw. Gelesenen zu beantworten und nicht nach eigenem Wissen. Während dies vor allem bei der Aufgabe zum Hörverstehen durchaus Sinn hat, da bei der Diskussion im Probetest auch Diskutierende zu hören sind, die Laien sind und auch dementsprechend eine Laienmeinung vertreten, handelt es sich bei der Aufgabe zum Leseverstehen um einen wissenschaftlichen Text in einer Fachzeitschrift, bei der man nicht erwarten würde, dass auch nicht den Tatsachen entsprechende Inhalte angeboten werden. (Vgl. telc 2014: 5, 7) Testtheoretisch kann dieses Vorgehen zwar befürwortet werden, in der Gesamtschau wirkt es aber doch etwas seltsam, wenn der Test schon explizit für Mediziner_innen konzipiert ist. Vor allem stellt sich dann die Frage, warum nicht schlichtweg ein nicht fachspezifischer Sprachtest auf Niveau B2 oder C1 verlangt wird, wenn der Schwerpunkt scheinbar ohnehin darauf liegt, mit Patienten_Patientinnen in Alltagssprache zu kommunizieren – das Ablegen eines derartigen ‚Medizin im Alltag-Tests‘ wäre im Übrigen durchaus auch Ärzten_Ärztinnen mit Deutsch als Erstsprache angeraten.

Aus den Tatsachen, dass die Prüfer_innen fachsprachlich wohl kaum bewandert sein werden (obwohl der Fokus des Tests auf dem Deutschen als medizinische Fachsprache liegt) und die Teilnehmer_innen die Fragen nicht nach ihrem fachlichen Wissen, sondern rein auf Grund der im Test versprochenen Inhalte beantworten sollen, ergibt sich eine zweifach absurde Ausgangslage: Bei nicht fachsprachlichen standardisierten Sprachtests verhält es sich so, dass diejenigen, die die Fragen stellen, eigentlich schon die Antwort wissen (und womöglich auch umfangreicher bzw. detaillierter antworten könnten), wodurch der Sprechakt des Fragens (nach Searle, 1969) eigentlich ad absurdum geführt wird, da an die Stelle von „requests for information“ „requests to perform“ getreten sind (vgl. Spolsky 1995: 7). Beim „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ dreht sich das Verhältnis zwischen Prüfer_in und Testteilnehmer_in aber noch einmal um, da von medizinisch nicht bewanderten Personen, kaum von einem Bestehen auszugehen sei (vgl. telc 2013: 23), gleichzeitig wird aber darauf hingewiesen, rein sprachlich die gestellten Fragen zu beantworten und nicht dem fachlichen Wissen nach, da dieses – auf den Test bezogen – nicht immer die ‚richtige‘ Antwort sei (vgl. telc 2014: 5, 7). Ein Teil des Wissens, der Kompetenz, den die Prüfungskandidaten_-kandidatinnen auf Grund ihrer Ausbildung und ihrer Arbeitserfahrung bereits mitbringen

würden, wird bis zu einem gewissen Grad dethematisiert und gleichzeitig das Augenmerk auf potenzielle Defizite in der sprachlichen Performanz gelegt.

Cutting Score: Im „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ stellt in erster Linie die Subprüfung „Mündlicher Ausdruck“ einen cutting score dar. Schneidet ein Prüfungskandidat_eine Prüfungskandidatin mit einem „unter B2“ ab, so wird kein Zertifikat ausgestellt. Die Bestehensgrenze liegt somit bei 35 Punkten – von möglichen 100. In den Bereichen „Schriftlicher Ausdruck“ und „Hör- und Leseverstehen und Sprachbausteine“ kann auch mit „unter B2“ abgeschnitten werden, um trotzdem noch ein Zertifikat auf B2 zu erhalten, sofern in den jeweils anderen Kategorien genügend Punkte erreicht wurden. Allerdings müssen auch hier bei Ersterem zumindest acht Punkte vergeben werden – von 40 möglichen, bei Zweiterem insgesamt zumindest 19 Punkte – von 70 möglichen. (Vgl. telc 2015: 53-55)

Auf den ersten Blick mag dies als moderater cutting score erscheinen, durch den nicht viele Prüfungsteilnehmenden vom erfolgreichen Abschneiden abgehalten werden. Wenn man aber bedenkt, dass in vielen Fällen für eine erste Einreise bzw. für eine erste Aufenthaltsgenehmigung das sprachliche Niveau B1 ausreicht (vgl. Möllering 2010: 160), für den Erhalt des Zertifikats „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ genau dieses Niveau im mündlichen Teilbereich bereits zu einem generellen Nichtbestehen führt, ändert sich dieser Eindruck wieder. Die begehrten Ressourcen, die mit einem positiven Bescheid einhergehen, müssen sich erarbeitet werden und scheinen nicht für eine breite Masse zugänglich zu sein. Der cutting score dient in diesem Beispiel daher eher dem gate keeping, als dem door opening. Insgesamt bedeutet das, dass der Status dieses Tests potentiell ansteigt. (Vgl. Shohamy 2001: 37f, Bourdieu 1991: 120) Diese Situation ist auch dahingehend interessant, da scheinbar das mehrsprachige Potential der Kandidaten_Kandidatinnen kaum gesehen, geschweige denn anerkannt wird (vgl. Krumm 2007: 669). Dabei könnten Patienten_Patientinnen mit der gleichen Erstsprache von einer erleichterten Kommunikation mit medizinischem Fachpersonal profitieren, wodurch, hypothetisch zumindest, das Gesundheitssystem entlastet werden könnte, wenn es im Optimalfall, durch den Wegfall der Sprachbarriere, zu kürzeren Aufenthalten kommt.

7. Conclusio

Ziel der Arbeit war es, den Kontext zum Diskurs, was Sprachkompetenz eigentlich ausmacht und bedeutet, wie Migration und Integration gesellschaftlich und gesellschaftspolitisch verhandelt werden bzw. wie diskriminierende Verhältnisse entstehen und erhalten werden und wie die Sprachtestindustrie darin verstrickt ist, darzustellen, um die Forschungsfrage „Welcher Begriff von Sprachkompetenz liegt (international) anerkannten Sprachtests zu Grunde und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Prüfungsteilnehmenden?“ diskutieren zu können. An dieser Stelle sollen nun die für die Beantwortung der Frage relevantesten Punkte zusammengefasst und in Relation zueinander gesetzt werden.

7.1. Vom „Begriff von Sprachkompetenz in Sprachtests“ ...

Aus der Fülle an möglichen Sprachkompetenzbegriffen, die in unterschiedlichen Kontexten als Grundlage zur Definition von Sprachbeherrschung herangezogen werden, wird für standardisierte Sprachtests, wie der exemplarisch analysierte „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ einer ist, der Kompetenzbegriff des differentialdiagnostischen Ansatzes als Basis gelegt. Dabei wird Sprachkompetenz in Teilkompetenzen unterteilt. Diese Unterteilung erfolgt meist in Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben. (Vgl. Faistauer 2010: 961f, 965) Grammatikkenntnisse und die sogenannte Sprachmittlung werden einerseits implizit durch die Schreib- und Sprechaufgaben erhoben, aber auch explizit mit dem Teilbereich „Sprachbausteine“ geprüft. (Vgl. telc 2015: 5) Um die so verstandene Kompetenz konkret bewerten zu können, wird der differentialdiagnostische Ansatz mit dem GERS verbunden (bereits ersichtlich aus der Benennung „telc Deutsch B2 C1 Medizin“). Dieser wiederum basiert auf einem kriterialen Niveaumodell, was bedeutet, dass die Kompetenz auf Grund von unterschiedlichen, vorab festgelegten, Kriterien gemessen wird (vgl. Koeppen et al. 2008: 64).

Wie keiner der Sprachkompetenzbegriffe vermag es auch der differentialdiagnostische Ansatz nicht, alle Facetten von Sprache abzubilden bzw. zu inkludieren. Abgesehen vom soziolinguistischen Aspekt, der bei diesem Ansatz unter anderem in der Verwendung des angemessenen Registers betrachtet wird (vgl. Bachman 1990: 86f), fehlt die explizite Behandlung der Wissenschaftssprache, obgleich die Beherrschung dieser, zumindest in manchen Tests (wie auch dem „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ (vgl. telc 2013: 9f, 18)), zentraler Teil der Beurteilung ist. Zielführender – und für den sprachlichen Arbeitsalltag lebensweltlicher – wäre, in diesem Zusammenhang, den Begriff der Sprachlogik bzw. der strategischen Kompetenz aufzugreifen. Dabei stellt der erfolgreiche Umgang von sprachlich

wie inhaltlich komplexen und abstrakten Themen die Basis für das Verständnis von Sprachkompetenz dar – kurz gesagt das Beherrschen von CALP, der Bildungs- bzw. Wissenschaftssprache (vgl. Cummins 1980: 177). (Vgl. Nodari 2002: 12f) Aber auch wenn das zu Grunde gelegte Konzept von Sprachkompetenz das Register der Wissenschaftssprache beinhaltet, bildet der GERS diese trotzdem nicht ab (vgl. Dirim 2013: 210), könnte also mit dem üblicherweise auf standardisierte Sprachtests angewendeten Kompetenzmodell (vgl. Glaboniat 2010: 1288) nicht als Kompetenzstufe bzw. Teilkompetenz in einem notenähnlichen System erfasst bzw. wiedergegeben werden.

Neben der Tatsache, dass nicht alle Aspekte von Sprache in bzw. mit einem Sprachkompetenzbegriff- bzw. -modell erfasst und wiedergespiegelt werden können, wird der Begriff der Kompetenz an sich unscharf verwendet. Chomsky beschreibt diese Problematik bereits in den 60er Jahren. Es sei de facto nicht möglich *Sprachkompetenz* abzubilden, was an sprachlichen Strukturen beobachtet werden kann, sei *Sprachperformanz*. Die Kompetenz bedingt zwar die Performanz, diese wird aber auch noch von anderen Faktoren beeinflusst, die einen unmittelbaren Blick auf sprachliche Kompetenz verhindern. Lediglich beim Gedankenkonstrukt der ideal speaker-listeners könnte die sprachliche Performanz der sprachlichen Kompetenz gleichgesetzt werden. (Vgl. Chomsky 1965: 4) Diese Unterscheidung wird zwar in der Literatur durchaus wahrgenommen bzw. aufgegriffen, wenn zum Beispiel explizit von „Performanztests“ die Rede ist (vgl. z.B. Glaboniat 2010: 1289), gleichzeitig wird aber in der Beschreibung des „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ wiederum auf den Ausdruck „Kompetenz“ zurückgegriffen (vgl. z.B. telc 2013: 5). Darüber hinaus scheint er in einem relativ breiten Verständnis verwendet zu werden, ähnlich dem in den 80er Jahren unter Habermas entwickelten, in dem Sprachkompetenz als kommunikative Kompetenz aufgefasst wird, deren Erreichen gleichsam das Ziel von Sozialisation darstellen soll (vgl. Klieme/Hartig 2008: 15). An diesem Punkt soll angemerkt werden, dass dies sogar im Kontext einer Erstsprache ein anspruchsvoll formuliertes Ziel ist. Auch der dem GERS zu Grunde liegende Kompetenzbegriff ist ein sehr allgemein gehaltener, womit einerseits viele Zielgruppen erreicht werden können (vgl. Council of Europe 2001: 21, 90f), was unter anderem den weitverbreiteten Einsatz erklärt. Auf der anderen Seite bedeutet dies, dass der GERS nicht für alle Zwecke gleichermaßen geeignet ist – was im Beispiel des „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ auf Grund des fehlenden wissenschaftssprachlichen Registers (wie weiter oben bereits erwähnt) tatsächlich der Fall ist (vgl. Dirim 2013: 210).

7.2. ... zu den „Konsequenzen für die Prüfungsteilnehmenden“

Die Zielgruppe der Prüfungsteilnehmenden ist nicht allzu groß: Der „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ ist von Ärzten_Ärztinnen zu absolvieren, die ihre Ausbildung in einem nicht

deutschsprachigen Land bereits abgeschlossen haben und sich in Deutschland als Mediziner_in niederlassen bzw. in einem Krankenhaus arbeiten wollen. (Vgl. telc 2013: 5) Auf den ersten Blick scheint dies eine homogene Gruppe zu sein, de facto ist sie aber hinsichtlich Erstsprache bzw. allfälliger Zweit- und Fremdsprachen, medizinischem Spezialgebiet bzw. Berufserfahrung, Migrationsgeschichte usw. sehr heterogen, wodurch wiederum das Aufoktroieren eines *standardisierten* Sprachtests etwas fragwürdig erscheint²⁵. Man könnte sagen, dass mit dem Zwang zum Durchlaufen des Tests die Dominanzgesellschaft ‚den Anderen‘ gegenüber eine gewissermaßen paternalistische Haltung einnimmt (à la „Wir müssen ihnen zu ihrem Glück verhelfen.“), mit der gleichzeitig eine latent defizitorientierte Einstellung mitschwingt (vgl. Krumm 2005: 22). Egal wie gebildet man ist, egal welche beruflichen Erfahrungen mitgebracht werden, in den amtlich deutschsprachigen Raum zu immigrieren, scheint nur dann längerfristig zu funktionieren, wenn als erstes das Bekenntnis zum Erwerb (bzw. in Folge auch der Beleg desselben) der deutschen Sprache abgelegt wird.

In der Beschreibung der Gruppe der Prüfungsteilnehmenden wurde bereits ein Themenfeld, das, hinsichtlich der Konsequenzen aus dem Gebrauch des differentialdiagnostischen Ansatzes als Grundverständnis von Sprachkompetenz, eine zentrale Rolle einnimmt, angesprochen – die Migration. Unter den Gesichtspunkten, dass Migration nicht ‚einfach nur‘ das physische Verlassen des Wohnortes ist, um sich für eine längere Zeit an einem anderen Ort niederzulassen, sondern auch eine große psychosoziale Komponente beinhaltet (vgl. Han 2005: 8) und dass Migration auch bedeutet, sich selbst „in Frage gestellt“ (Franceschini 2011: 39) zu sehen, vor allem auch, wenn der Wohnortswechsel mit einem Wechsel der Sprache einhergeht (vgl. ebd.), wird die Verpflichtung zur Absolvierung eines standardisierten Sprachtests für Menschen mit einer Migrationsgeschichte in ein noch fragwürdigeres Licht gerückt, als es bereits durch die Heterogenität der Zielgruppe der Fall war. Neben all den Umstellungen, die eine Migration mit sich bringt, wird von den Betroffenen zusätzlich implizit verlangt, möglichst rasch materielle wie ideelle Ressourcen in den Deutscherwerb zu stecken (vgl. Esser 2006a: 39f), um gesellschaftlich Fuß fassen zu können und somit die Sicherheit eines langfristigen Aufenthaltes zu erlangen (vgl. Fassmann et al. 2001: 45).

²⁵ Dass für nicht berufsspezifische Tests, wie beispielsweise für die standardisierten Sprachtests zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung in Österreich, die Gruppe der Testteilnehmenden natürlich noch viel heterogener ist und eine Standardisierung sich noch stärker potentiell negativ auswirken kann, soll hier nur kurz erwähnt werden. Konsequenzen aus der Verwendung des differentialdiagnostischen Ansatzes in standardisierten Sprachtests gelten für diese Gruppe(n) selbstverständlich gleichermaßen.

Exkurs: Die erweiterte Gruppe an ‚Betroffenen‘: Der differentialdiagnostische Ansatz als Begriff von Sprachkompetenz in Kombination mit dem GERS ist ein verhältnismäßig einfacher Weg für Testentwickler_innen Sprachtests zu entwickeln; für Prüfungsinstitute standardisierte und international anerkannte Sprachtests anzubieten; für Lehrende ihre Sprachkursteilnehmer_innen bzw. Schüler_innen auf den Test hin vorzubereiten; für Prüfer_innen die Möglichkeit die Tests nach einem einheitlichen (und nach außen hin kommunizierten) Schema zu beurteilen. Wie und was zwischen all diesen Personengruppen und den Testteilnehmenden bzw. anderen Interessensgruppen (unter anderen z. B. potentielle Arbeitgeber_innen) kommuniziert wird, wirkt durch die gehobene Ausdrucksweise und die ‚Sprache der Zahlen‘ (was z. B. Beurteilungen bzw. Bestehensgrenzen anbelangt) wissenschaftlich und vor allem auch objektiv – womit schlussendlich Macht demonstriert wird, die, wie es scheint, widerstandslos anerkannt wird, oder anerkannt werden muss. So kann die Machtposition der Tester_innen und damit der Dominanzgesellschaft reproduziert werden und sich langfristig verfestigen. (Vgl. Shohamy 2001: 124-126)

Letztlich kann also Folgendes festgehalten werden: Die Kombination aus dem Sprachkompetenzbegriff nach dem differentialdiagnostischen Ansatz (der sich weniger durch Lebensweltlichkeit, als vielmehr durch seine Eignung für den ‚klassischen‘ Fremdsprachenunterricht auszeichnet) mit dem Sprachkompetenzmodell des GERS (der in seiner Konzeption explizit auf den Fremdspracherwerb hin ausgerichtet ist) verlagert den Schwerpunkt der Machtverteilung zwischen Dominanzgesellschaft (zu der alle in der Erarbeitung, Vorbereitung, Durchführung, Auswertung, usws der Tests Beschäftigten zählen) und Testteilnehmenden noch weiter als ohnehin schon in Richtung Dominanzgesellschaft. Dies wirkt sich oft dahingehend aus, dass von Migrierten erwartet bzw. verlangt wird, sich möglichst schnell und vor allem auch weitreichend zu integrieren. Ganz abgesehen davon, dass unter Integration oft de facto Assimilation verstanden wird, wird sie darüber hinaus als Bringschuld der Migrierten aufgefasst. Dies wiederum bedeutet, wie bereits erwähnt, Investition materieller wie ideeller Ressourcen, um den Forderungen – wie zum Beispiel dem Nachweis von Deutschkompetenz auf einem bestimmten Niveau – nachkommen zu können. Durch die eher abstrakte Annäherung an Sprachkompetenz durch den differentialdiagnostischen Ansatz und den GERS kann es für Testteilnehmende schwierig sein, ihren sprachlichen Alltag bzw. die Erwartungen, die sie sprachlich im Alltag erfüllen sollten, auf die teilweise steril (weil nicht lebensweltlich) wirkende Testsituation umzulegen. Und auch wenn McNamara und Roever so treffend formulieren, dass standardisierte Sprachtests heutzutage „[...] not by sword-wielding guards, but in an orderly, regulated, and lawful fashion in well-lit, carpeted test centers [...]“ (McNamara/Roever 2006: 3) durchgeführt werden, können die Folgen beim Verfehlen der Bestehensgrenze langfristig durchaus dramatisch sein. Wird beispielsweise der „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ nicht positiv

absolviert, kann diese Person nicht als Mediziner_in in Deutschland arbeiten. Wird im schlimmsten Fall auch keine andere Arbeitsstelle gefunden, also den Forderungen nach Integration, nach Teilnahme an der Gesellschaft nicht nachgekommen, könnte im Prinzip (unter Voraussetzung auch anderer Parameter) eine Ausweisung aus Deutschland erfolgen. Je nachdem in welchem Land die Migration fortgesetzt wird/werden muss, kann der Ausgang auch im Tod enden. Das mag dramatisch formuliert sein und für die Zielgruppe des „telc Deutsch B2 C1 Medizin“ wohl etwas unwahrscheinlich, da Mediziner_innen sicher eine relativ privilegierte Gruppe (bezogen auf die Gruppe aller Migrierten eines Landes) sind und die Wahrscheinlichkeit gar keine Arbeit bzw. ein längerfristiges Bleiberecht zu erhalten relativ gering ist. Für manche Menschen könnte dieses Szenario aber die Realität darstellen.

Schließlich ist es auch eine Frage des Prinzips, des „Was wäre möglich?“, des „Wie wollen wir in Zukunft in einer fortwährend – sprachlich – heterogenen Gesellschaft leben?“ Denn auch wenn alle Tests bestanden, jede Hürde überwunden wurde, der Wille zur Integration jeden Tag aufs Neue unter Beweis gestellt wird, zeichnen sich moderne Gesellschaften nach wie vor unter anderem durch das Vorhandensein und vor allem Wirken institutioneller Diskriminierung aus. Dies ist eine Gesellschaft, in der Migrierte immer wieder erfahren müssen, dass ihnen in unzähligen Situationen des Lebens der Startvorteil fehlt (um nicht von einem Startnachteil zu sprechen), der den Alltag Angehöriger der Dominanzgesellschaft im direkten Vergleich aber maßgeblich erleichtert. Eine Tatsache, die scheinbar entweder schulterzuckend, oder mit Hinweis auf ein starres und ohnehin unveränderbares System zur Kenntnis genommen wird.

Könnte sich ein Großteil der Dominanzgesellschaft die eigene privilegierte Situation – bei gleichzeitiger Deprivilegierung der ‚Anderen‘ – eingestehen, gäbe es die Möglichkeit, den Diskurs um Sprache, Integration, Assimilation, Diskriminierung offener und ehrlicher zu führen, um die damit verbundenen Schwierigkeiten anerkennen und mögliche Lösungswege andenken zu können.

Bibliographie

Arbib, Michael (2012): How the Brain Got Language. The Mirror System Hypothesis. New York: Oxford University Press.

van Avermaet, Piet (2014): How policy disaffirms the glocalised reality. Language tests for citizenship and integration. In: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ (Hg.): Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern & zertifizieren. Praxisbeispiele, Perspektiven, Handlungsempfehlungen. Dokumentation des Fachtags am 28. November 2013 in Hamburg, 8-16. Online unter: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Fachtagung_Dokumentation_2014.pdf [Stand Jänner 2019].

van Avermaet, Piet/Kuijper, Henk/Saville, Nick: A Code of Practice and Quality Management System for International Language Examinations. In: Language Assessment Quarterly. Jahrgang 1, Heft 2-3. Abingdon: Taylor & Francis, 137-150.

Bachman, Lyle (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, Lyle/Purpura, James (2008): Language Assessment: Gate-Keepers or Door-Openers? In: Spolsky, Bernard/Hult, Francis (Hg.): The Handbook of Educational Linguistics. Malden: Blackwell, 456-468.

Baker, David/Lenhardt, Gero (1988): Ausländerintegration, Schule und Staat. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Vol. 40, 1, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 40-61.

Bhatia, Tej/Ritchie, William (2008): Psycholinguistics. In: Spolsky, Bernard/Hult, Francis (Hg.): The Handbook of Educational Linguistics. Malden: Blackwell, 38-52.

Bishop, Sharon (2004): Thinking About a Professional Ethics. In: Language Assessment Quarterly. Jahrgang 1, Heft 2-3. Abingdon: Taylor & Francis, 109-122.

Blommaert, Jan (2006): Language Policy and National Identity. In: Ricento, Thomas (Hg.): An Introduction to Language Policy. Theory and Method. Malden: Blackwell, 238-254.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Jahrgang 19, Heft 38. München: Klett, 5-11.

- Bourdieu, Pierre (1991): Language and symbolic power. Cambridge: Polity.
- Brown, Annie (2003): Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. In: Language Testing, Jahrgang 20, Heft 1. London: Edward Arnold, 1-25.
- Brown, Gillian (1996): Language Learning, Competence and Performance. In: Brown, Gillian et al. (Hg.): Performance and Competence in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 185-203.
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1966): Topics in the Theory of Generative Grammar. The Hague/Paris: Mouton.
- Chomsky, Noam (1980): Rules and Representations. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, Noam (2006 [1968]): Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press. Online unter:
<http://download.library1.org/main/2000/99b5b9d0dab2cee5e8079f2a67b38ffa/Noam%20Chomsky%20-%20Language%20and%20mind-Cambridge%20University%20Press%20%282006%29.pdf> [Stand Jänner 2019].
- Coseriu, Eugenio (2007): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. 2., durchgesehene Aufl., Tübingen: Narr Francke.
- Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, James (1980): The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. In: TESOL Quarterly, Jahrgang 14, Heft 2. Alexandria: TESOL, 175-187.
- Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. Stuttgart: UTB.
- Davies, Alan (2004): Introduction: Language Testing and the Golden Rule. In: Language Assessment Quarterly. Jahrgang 1, Heft 2-3. Abingdon: Taylor & Francis, 97-107.
- Demel, Katharina/Kohlbacher, Josef/Reeger, Ursula (2003): The Role of Language Skills in the Process of Labour Market Integration. In: Migration. A European Journal of

International Migration and Ethnic Relations. Jahrgang 5, Heft 42. Berlin: Edition Parabolis, 53-88.

Demmig, Silvia (2010): Validität. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: UTB, 349-350.

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch so denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturelle pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, 91-112.

Dirim, İnci (2013): Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 197-212.

Douglas, Dan (2001): Language for Specific Purposes Assessment Criteria. Where Do They Come from? In: Language Testing, Jahrgang 18, Heft 2. London: Edward Arnold, 171-185.

Duden (o.J.): Kompetenz. Online unter:
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz> [Stand: Jänner 2019].

Eckes, Thomas (2005): Analyse und Evaluation sprachproduktiver Prüfungen beim Test DaF. In: Kühn, Ingrid et al. (Hg.): Sprachtests in der Diskussion. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien: Peter Lang, 60-93.

Educational Testing Service (2016): Guidelines for Fair Tests and Communications. Online unter:
https://www.ets.org/s/about/pdf/ets_guidelines_for_fair_tests_and_communications.pdf [Stand Jänner 2019].

Ehlich, Konrad (2010): Kompetenz. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: UTB, 160-161.

Esser, Hartmut (2006a): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Esser, Hartmut (2006b): Sprache und Integration. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge. Online unter:

https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Working_Papers/kmi_WP7.pdf [Stand Jänner 2019].

Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter, 961-969.

Farrokhzad, Schahrzad (2010): Erfahrungen, Strategien und Potenziale von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In: Hentges, Gudrun et al. (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 305-324.

Fassmann, Heinz/Kohlbacher, Josef/Reeger, Ursula (2001): Integration durch berufliche Mobilität? Eine empirische Analyse der beruflichen Mobilität ausländischer Arbeitskräfte in Wien. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Foitzik, Andreas/Pohl, Axel (2011): Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau, 61-76.

Franceschini, Rita (2011): Die „mehrsprachigsten“ Bürger Europas. Sprecher von historischen und neuen Minderheitensprachen und ihr Beitrag zur Multikompetenz. In: Eichinger, Ludwig et al. (Hg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Integration. Tübingen: Narr, 29-54.

Fried, Lilian (2005): Sprachstand erheben und beobachten – sprachpädagogisch gesehen. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., 88-99.

Gadamer, Hans-Georg (1974): Hermeneutik. In: Ritter, Joachim et al. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 3, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1061-1073.

Gessmann, Martin (2016): Hermeneutik. In: Jäger, Ludwig et al. (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin/Boston: de Gruyter, 224-233.

Gipper, Helmut (1992): Der Mensch als Sprachwesen. Erwerb, Besitz, Verlust und Schädigung der Sprache in sprachwissenschaftlicher Sicht. Münster: Nodus.

Glaboniat, Manuela (2010): Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter, 1288-1298.

Goffmann, Erving (1964): The Neglected Situation. In: American Anthropologist. Jahrgang 66, Heft 6. Berkeley: University of California Press, 133-136.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (2008): Regionale Bildungs- und Sprachplanung. Die Beispiele Sheffield und FörMig. In: Redder, Angelika (Hg.): Mehrsprachigkeit für Europa – sprachen- und bildungspolitische Perspektiven. Duisburg: OBST, 39-54.

Gomolla, Mechtild (2011): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau, 41-60.

Gomolla, Mechtild (2012): Intervention gegen Diskriminierung und Ungleichheit als Aufgabe pädagogischer Organisation. Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele. In: Göhlich, Michael et al. (Hg.): Organisation und kulturelle Differenz, Organisation und Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-36.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Han, Petrus (2005): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. 2. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart: Lucius&Lucius.

Hoyt, William/Kerns, Michael-David (1999): Magnitude and moderators of bias in observer ratings: A meta-analysis. In: Psychological Methods. Jahrgang 4, Heft 4. Washington D.C.: American Psychological Association, 403-424.

International Language Testing Association (2007): Guidelines for Practice. Online unter: http://c.ymcdn.com/sites/www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/ilta_guidelines.pdf [Stand Jänner 2019].

International Language Testing Association (2018): Code of Ethics. Online unter: http://c.ymcdn.com/sites/www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/ILTA_2018_CodeOfEthics_Engli.pdf [Stand Jänner 2019].

Jude, Nina (2008): Zur Struktur von Sprachkompetenz. Frankfurt am Main: Hochschulschrift.

Kalpaka, Annita (2011): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau, 25-40.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (2000): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. In: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, 177-190.

Kany, Werner/Schöler, Hermann (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Kimmich, Dorothee (2003): Einleitung. In: Kimmich, Dorothee et al. (Hg.): Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 17-27.

Klafki, Wolfgang (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, Wolfgang et al. (Hg.): Erziehungswissenschaft 3. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag, 126-153.

Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-32.

Koeppen, Karoline/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (2008): Current Issues in Competence Modeling and Assessment. In: Zeitschrift für Psychologie. Band 216, Heft 2. Göttingen: Hogrefe, 61-73.

Krumm, Hans-Jürgen (2005): Sprachtests: Politische und ethische Dimension. In: Kühn, Ingrid et al. (Hg.): Sprachtests in der Diskussion. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien: Peter Lang, 9-27.

Krumm, Hans-Jürgen (2007): Profiles Instead of Levels. The CEFR and Its (Ab)Uses in the Context of Migration. In: The Modern Language Journal. Jahrgang 91, Heft 4. Oxford: Blackwell, 667-669.

Latkowska, Jolanta (2010): Cross-Linguistic Conceptual Influence from a Bilingual Perspective. In Search of Research Paradigm. In: Wojtaszek, Adam/Arabski, Janusz (Hg.): Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA. Bristol: Multilingual Matters, 106-125.

Lyons, John (1996): On Competence and Performance and Related Notions In: Brown, Gillian et al. (Hg.): Performance and Competence in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 9-32.

MacPherson, William (1999): The Stephen Lawrence Inquiry. Online unter: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf [Stand Jänner 2019].

do Mar Castro Varela, Maria/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 23-53.

McNamara, Tim/Roeever, Carsten (2006): Language Testing. The Social Dimension. Malden/Oxford: Blackwell.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 150-178.

Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2011): Rassismus und „Rasse“. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau, 39-58.

Mehring, Volker (2013): Weichenstellung in der Grundschule. Sozial-Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Melter, Claus (2013): Kritische soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen. Eine Skizze. In: Spetsmann-Kunkel, Martin/Frieters-Reermann, Norbert (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 93-111.

Merten, Martina (2014): Deutsch für Ärzte in 16 Bänden. In: kma – Das Gesundheitswirtschaftsmagazin. Jahrgang 19. Stuttgart: Thieme, 26-28.

Meyer, Bernd (2011): Herkunftssprachen als kommunikative Ressource? In: Eichinger, Ludwig et al. (Hg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Integration. Tübingen: Narr, 189-214.

Möllering, Martina (2010): The Changing Scope of German Citizenship: From 'Guest Worker' to Citizen? In: Slade, Christina/Möllering, Martina (Hg.): From Migrant to Citizen. Testing Language, Testing Culture. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 145-163.

Moser, Wolfgang/Abuja, Gunther (2010): Vorwort. In: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Graz: ÖSZ, 5.

Nijakowska, Joanna (2010): On Neuroanatomical Substrates of Dyslexia. With Some Implications for Foreign Language Acquisition. In: Wojtaszek, Adam/Arabski, Janusz (Hg.): Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA. Bristol: Multilingual Matters, 30-43.

Nodari, Claudio (2002): Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hg.): Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, 9-14.

Nold, Günter (2007): DESI im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim/Basel: Beltz, 299-305.

Osterkamp, Ute (1997): Institutioneller Rassismus. Problematik und Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 95-110.

Perlmann-Balme, Michaela (2010): Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter, 1272-1288.

Pokitsch, Doris/Dirim, İnci/Köck, Johannes/Mecheril, Paul/Springsits, Birgit (2018): Das Lehrprogramm „Linguizismuskritische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme).“ In: Dirim, İnci et al. (Hg.): Dil Irkçılığı Linguizismus Linguicism. Sprachen und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft. Linguizismuskritik aus international-interdisziplinärer Perspektive. Istanbul: Yeni İnsan, 7-35.

Praetor Intermedia (o. J.): Zwischen den Weltkriegen — Flüchtlinge und der Völkerbund. Online unter: <https://www.fluechtlingskonvention.de/zwischen-den-weltkriegen-fluechtlinge-und-der-voelkerbund-3303/> [Stand Jänner 2019].

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau, 25-38.

Sabourin, Laura/Stowe, Laurie (2008): Neurobiology of Language Learning. In: Spolsky, Bernard/Hult, Francis (Hg.): The Handbook of Educational Linguistics. Malden: Blackwell, 25-37.

Schmidt, Ronald Sr. (2006): Political Theory and Language Policy. In: Ricento, Thomas (Hg.): An Introduction to Language Policy. Theory and Method. Malden: Blackwell, 95-110.

Schneider, Günther (2007): Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven Kompetenzen im Bereich des Englischen. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim/Basel: Beltz, 273-289.

Selinker, Larry (1996): On the Notion of ‚IL competence‘ in Early SLA Research. In: Brown, Gillian et al. (Hg.): Performance and Competence in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 89-113.

Shohamy, Elana (1996): Competence and Performance in Language Testing. In: Brown, Gillian et al. (Hg.): Performance and Competence in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 136-151.

Shohamy, Elana (2001): The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Testing. Harlow: Longman.

Siefer, Werner (2010): Die Zellen des Anstoßes. In: Zeit Online. Online unter: <http://www.zeit.de/2010/51/N-Spiegelneuronen> [Stand Jänner 2019].

Ślęzak-Świat, Agnieszka (2010): Observable Strategizing: On Limbic Communication in Advanced Users of Language. In: Wojtaszek, Adam/Arabski, Janusz (Hg.): Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA. Bristol: Multilingual Matters, 64-78.

Spolsky, Bernard (1995): Measured Words. The Development of Objective Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

Stevenson, Patrick (2011): Migration und Mehrsprachigkeit in Europa. Diskurse über Sprache und Integration. In: Eichinger, Ludwig et al. (Hg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Integration. Tübingen: Narr, 13-28.

Supik, Linda (2008): Bedeutung und Relevanz von Mehrfachdiskriminierung. Vortrag auf der Tagung „Diskriminierung: einfach – doppelt – mehrfach?“ am 12. November 2008 an der Fachhochschule Nordwestschweiz in Olten. Online unter: www.mehrfachdiskriminierung.ch/tagungsbeitraege/supik_bedeutung_mehrfachdiskriminierung.doc [Stand Jänner 2019]

telc (2013): Testspezifikationen. Deutsch Medizin B2 C1. Frankfurt am Main: telc. Online unter: https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/download.html?type=5555&tx_telclangtest_render%5Bcontent%5D=366&cHash=531d7b35d80e4aa1d3f239f7d8ef3ae5 [Stand Jänner 2019].

telc (2014): Tipps zur Prüfungsvorbereitung. Deutsch Medizin B2 C1. Frankfurt am Main: telc. Online unter: https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/download.html?type=5555&tx_telclangtest_render%5Bcontent%5D=2407&cHash=51f0743c0629f0f23d8d822343e5fef6 [Stand Jänner 2019].

telc (2015): Übungstest 1. Deutsch Medizin B2 C1. Prüfungsvorbereitung. 4. Aufl. Frankfurt am Main: telc. Online unter: https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/download.html?type=5555&tx_telclangtest_render%5Bcontent%5D=356&cHash=6bb12d2934294654645558dd7a61287a [Stand Jänner 2019].

Thrasher, Randy (2004): The Role of a Language Testing Code Ethics in the Establishment of a Code of Practice. In: Language Assessment Quarterly. Jahrgang 1, Heft 2-3. Abingdon: Taylor & Francis, 151-160.

UNHCR (2015): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967. Online unter: https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/shop/media/pdf/7b/8b/76/GFK_Pocket_2015.pdf [Stand Jänner 2019].

Wahrig-Burfeind, Renate (Hg.) (2007): Wörterbuch der deutschen Sprache. Gütersloh/München: dtv.

Weber, Christoph/Böhm, Jan (2017): Bildungswissenschaftliche Forschungsmethodologie und Forschungsmethoden. In: Böhm, Jan/Döll, Marion (Hg.): Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende. Münster: Waxmann, 235-262.

Weir, Cyril (2005): Language Testing and Validation. An Evidence-Based Approach. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Whyatt, Boguslawa (2010): Bilingual Language Control in Translation Tasks. A TAP Study into Mental Effort Management by Inexperienced Translators. In: Wojtaszek, Adam/Arabski, Janusz (Hg.): Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA. Bristol: Multilingual Matters, 79-92.

Wright, Sue (2010): Afterword – Naturalisation, Rights, Duties, and Waving Sovereignty. In: Slade, Christina/Möllering, Martina (Hg.): From Migrant to Citizen. Testing Language, Testing Culture. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 256-265.

Zusammenfassung

Ausgehend von der Forschungsfrage „Welcher Begriff von Sprachkompetenz liegt (international) anerkannten Sprachtests zu Grunde und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Prüfungsteilnehmenden?“ zeigt die Masterthesis auf, wie sehr Phänomene wie (institutionelle) Diskriminierung das alltägliche Leben in einer heterogenen Gesellschaft beeinflussen und dadurch ein – ursprünglich wahrscheinlich nicht intendiertes – Gefälle zwischen denen, die (unbewusst) diskriminieren und denen, die diskriminiert werden, entsteht und sich darüber hinaus fortlaufend verfestigt und reproduziert. Im Kontext von international anerkannten und standardisierten Sprachtests zeigt sich dies an Aspekten wie der teilweisen Verpflichtung zur Absolvierung dieser Tests (zum Beispiel im Zuge der Integrationsvereinbarung in Österreich, oder, wie im diskutierten Fall des „telc Deutsch B2 C1 Medizin“, für die Arbeitserlaubnis als Mediziner_in mit abgeschlossener Ausbildung aus einem nicht deutschsprachigen Land), dem Entwicklungsprozess derartiger Tests und damit zusammenhängend den involvierten Personengruppen und der Vertretung derer Interessen, dem differentialdiagnostischen Ansatz als Begriff der Sprachkompetenz in Kombination mit dem Sprachniveaumodell des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (was das Erstellen von Tests und auch die Auswertung erleichtert, aber in der Anwendung zu abstrakt bleibt), oder dem sprachlichen Register in der Anrede der Testteilnehmenden im Test und auch vorab (vor allem die häufige Verwendung von Zahlen – Stichwort Bestehensgrenze –, aber auch der distanzierte Duktus sollen Objektivität und Fairness gegenüber den Testteilnehmenden ausdrücken, zeigen aber gleichzeitig paternalistische Elemente auf).