

Gutachten / Expertise zu den ÖIF-Curricula für die Erwachsenenbildung in Deutsch als Zweitsprache

HS-Prof. Dr. phil. habil. Silvia Demmig, PH OÖ, Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache

Zur Person: Venia Legendi im Fach Auslandsgermanistik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Habilitation zum Sprachtesten Deutsch für den Hochschulzugang, Dissertation zum professionellen Handlungswissen von DaZ-Lehrkräften in der Erwachsenenbildung

Inhalt:

1. Was ist ein Curriculum? Grundlegendes und erste Einordnung der ÖIF-Curricula	S. 1
1.1 Curriculumentwicklung mit Hilfe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und Profile Deutsch	S. 3
1.2 Beurteilung der ÖIF Curricula vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Curriculumentwicklung DaZ in der Erwachsenenbildung	S. 4
1.3 Das Verständnis von Sprache und dem Lehren und Lernen von Sprache als integraler Bestandteil der Curriculumentwicklung	S. 6
2. Vergleichende Aspekte: Rahmencurriculum aus Deutschland - fide-Curriculum aus der Schweiz - ÖIF-Curricula	S. 7
3. Zusammenhang Curricula und Tests für Deutsch als Zweitsprache im Migrationskontext und Migrationspolitik	S. 9
4. Zur Verknüpfung von sprachlichen Kann-Beschreibungen und Werte-Beschreibungen in den ÖIF-Curricula und Tests	S. 10
5. Empfehlungen	S. 12
6. Literatur	S. 13

1. Was ist ein Curriculum? Grundlegendes und erste Einordnung der ÖIF-Curricula

Curricula im Kontext des Faches DaF/DaZ werden im Sinne der anglophonen Bedeutung und Forschungstradition verstanden. In diesem Sinne sind Curricula nicht als eng gefasste Lehrpläne und Vorschriften zu sehen, so wie es in der deutschsprachigen Übersetzung und Auslegung oft missverstanden wird. Sie sind im Gegenteil Ergebnis und Teil eines andauernden Forschungs- und Entwicklungsprozesses, der das Curriculum als ausgehandelte, temporäre Niederschrift eines Übereinkommens zwischen Lehrenden und Lernenden, im Falle eines Rahmencurriculums darüber hinaus zwischen gesellschaftlichen Akteuren, die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens im Sinne der Lernenden verhandeln, begrift (vgl. Demmig 2020). Hier ein Zitat aus dem Fachlexikon DaF/DaZ, das diesen Curriculumbegriff kurz umreißt:

„[...] im Unterschied zum Lehrplan zielt C. [Curriculum] nicht auf vorgeschriebene Lehrinhalte und Methoden, sondern auf bildungstheoretisch begründete, mit Mitteln der Wissenschaft entwickelte und durch eine ständige Revision an die wechselnden Anforderungen der Gesellschaft angepasste und öffentlich verantwortete Darstellung dessen, was und wie unter welchen Bedingungen gelehrt und gelernt werden soll.“ (Hofer 2010, 40)

Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache ergibt sich hier im deutschsprachigen Raum seit ca. zwei Jahrzehnten die Verschränkung mit der Migrationspolitik. Die Auswirkungen dieser Verknüpfung sind in der Migrationssoziologie, in der Politikwissenschaft, aber auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und in der Soziolinguistik analysiert worden (Plutzer 2010).

In der vorliegenden Expertise wird auf diese Verschränkung hingewiesen, es werden einige Aspekte dazu diskutiert. Aus dieser kurzen Einleitung sollte klar geworden sein, dass ein Curriculum nie losgelöst von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gesehen werden kann. In der nationalen Bildungspolitik, in Bezug auf Schulcurricula und Lehrpläne, wird dies besonders deutlich.

Im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind die jeweiligen impliziten Wertemuster, die Curricula beeinflussen, weniger leicht zu erkennen. Durch Instrumente wie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, die von deren Benutzenden mit Attributen wie Allgemeingültigkeit und Objektivität belegt werden, wird die Frage der Aushandlung von Bedeutungen und Inhalten bei der Curriculumentwicklung seit dem Erscheinen dieses Instrumentes oftmals ausgespart. Die Verfasser des Referenzrahmens hatten dies jedoch nicht intendiert, sie hatten lediglich diesen Aushandlungsprozess in den Händen der jeweiligen Gruppen von Verantwortlichen, die mit diesem Instrument arbeiten, lassen wollen. Um aus den Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens ein Curriculum zu erstellen, sind die entsprechenden Validierungsmaßnahmen (Bedarfsermittlung - Anpassung der Deskriptoren - Erprobung - Validierung durch Tests, Evaluationen, etc.) notwendig. Als Beispiel, wie dies wissenschaftlich fundiert geschehen kann, soll hier die Arbeit von Karin Vogt empfohlen werden, die anhand von folgenden Schritten Profile für den beruflichen Bereich, (u.a. Hotelberufe) entwickelt hat. Die einzelnen Schritte dabei waren: 1. Materialanalyse: Lehrpläne der berufsbildenden Schulen, Informationen des Arbeitsamtes, 2. Formulierung provisorischer Deskriptoren 3. Zuordnung zu den Skalen des GeR 4. Wo nötig, Schaffung neuer Subskalen, z.B. „Zielorientierte Kommunikation – Gäste empfangen, aufnehmen, betreuen“ (Hotel) 5. Umformulierung und Anpassung an die Kann-Beschreibungen im GeR 6. Validierung der Kategorien in Experteninterviews (Vogt 2011).

Ein unhinterfragtes und unbegründetes Übernehmen von Formulierungen aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ist kein zulässiges Instrument der Curriculumentwicklung.

1.1 Curriculumentwicklung mit Hilfe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und Profile Deutsch

Da eine Curriculumentwicklung, die sich nicht auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen bezieht, heutzutage fast gar nicht mehr denkbar erscheint, sei hier nur zur Erinnerung auf die Diskussion um den Referenzrahmen selbst verwiesen: Er ist entstanden aus einem schulischen Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts, das heißt, die Lehr-Lernkontexte, an denen sich die Deskriptoren orientieren, sind geprägt von den Bedingungen in höheren Schulen, in denen das Deutsche meist als zweite Fremdsprache, gelernt und gelehrt wird. Hinzu kommen als starker Anteil die Lehr-Lernkontexte für DaF in der Westschweiz.

Forschende im Bereich DaZ haben daher immer schon darauf hingewiesen, dass der GeRS für DaZ im Migrationskontext nicht anwendbar ist (Barkowski 2003).

Im Rahmencurriculum für die Integrationskurse in Deutschland wurde auf Drängen des Auftraggebers BAMF vom Goethe Institut der Versuch unternommen, die Deskriptoren des Referenzrahmens in der Form, in der sie in Profile Deutsch, einem weiteren auf Grundlage des Referenzrahmens entwickelten Hilfsmittels zur Erstellung von detaillierteren Kurscurricula und zur Lehrwerksentwicklung, bereits formuliert vorlagen, für DaZ in der Erwachsenenbildung anzupassen. Diese Arbeit wurde an ein kleines Team delegiert, die die Deskriptoren erarbeiteten. Daraufhin wurden diese ohne weitere Validierung oder Erprobung in das Rahmencurriculum übernommen, sodass sie im Ergebnis den Hauptumfang des Textes ausmachen. Die Deskriptorenlisten wurden jedoch nicht weiter validiert oder erprobt. Es wurden im Verlauf der Arbeit an dem Curriculum Gutachten zum Gesamttext eingeholt, diese Gutachten fielen jedoch, besonders was die Formulierungen der Deskriptoren zu den Lernzielen mit "Fokus Landeskunde" angeht, sehr kritisch und negativ aus, sodass in der Folge einige der Deskriptoren aus diesem Bereich überarbeitet wurden.

Die vorliegende Version des Rahmencurriculums für die Integrationskurse in Deutschland kann daher nur als Minimalkonsens und als unausgereifter Entwicklungsschritt gesehen werden. Nichtsdestotrotz ist es im Vergleich zu dem ÖIF Curriculum in einem quasi wissenschaftlichen Prozess entstanden, der eine Bedarfsanalyse, eine einjährige Arbeit in einem Expertengremium, Gutachten, die zumindest punktuelle Einbeziehung von Lernenden (das Goethe-Institut hatte zu diesem Zweck einen Modellkurs durchgeführt, in dem Evaluationen und Validierungen der Arbeit mit dem Curriculum in der Laborsituation durchgeführt wurden), die Vorstellung und

Diskussion mit einer Fachöffentlichkeit, etc. umfasste, schon deutlich näher an dem, wie eine wissenschaftlich basierte Curriculumentwicklung ablaufen sollte.

1.2 Beurteilung der ÖIF Curricula vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Curriculumentwicklung DaZ in der Erwachsenenbildung

Die Curriculumentwicklung sollte also, so ist aus dem Vorangegangenen deutlich geworden, nicht von Expert*innen am Schreibtisch erledigt werden, sondern sich aus der Zusammenarbeit aller an der Bildungssituation um die es geht Beteiligten in einem partizipativen Aushandlungsprozess ergeben. Expert*innenmeinungen sind einzuholen, Evaluationen einzubeziehen, nicht zuletzt unbedingt die Lernenden und die Sprachverwendenden sowie die Lehrenden an jeder Stufe des Entwicklungsprozesses einzubinden. Zu Beginn durch Bedarfsanalysen, im Verlaufe des Prozesses durch Validierungen und Erprobungen und zum Schluss und in der weiteren Anwendung durch Evaluationen. Aus dem Gesagten sollte weiterhin deutlich werden, dass eine Curriculumentwicklung nie als abgeschlossener Prozess und normative Festschreibung gesehen werden kann, da die Rahmenbedingungen, an die sich ein Curriculum anlehnt, einer fortlaufenden Veränderung unterliegen. Dies gilt besonders für Curricula in der Berufssprache Deutsch. Den Vertreter*innen von Wirtschafts- Industrie- und Handelskammern etc. ist dies auch leicht verständlich. Im Bereich Deutsch am Arbeitsplatz sind vor allem in Deutschland die fundiertesten Forschungen und Entwicklungen für Curricula zu finden. (www.deutsch-am-arbeitsplatz.de)

Curriculumentwicklung ist als Aushandlungsprozess zu verstehen, der in Zusammenarbeit aller an der Bildungssituation Beteiligten geschieht. Dieser Prozess ist nie abgeschlossen, da er fortlaufend die sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einbeziehen muss.

Der Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung teilt sich seit ca. 2 Jahrzehnten auf in den beruflichen Bereich, in dem noch viele innovative Konzepte entwickelt werden, und dem Bereich der Integrationskurse, der, wie bereits in der Einleitung angesprochen wurde, mit der Migrationspolitik in einer Weise verschränkt ist, die nicht fortschrittsorientiert im Sinne einer Öffnung des Arbeitsmarktes oder der Förderung des Zusammenlebens in einer Einwanderungsgesellschaft wirkt. Die gesetzlichen Vorgaben orientieren sich an politischen Entscheidungen, die gesellschaftliche Rahmenbedingungen in einer Weise interpretieren, die nicht dem Stand der Forschung in Soziologie, Wirtschafts- und Politikwissenschaft entspricht. Österreich ist genauso wie Deutschland ein Land, dessen Arbeitsmarkt auf Migration angewiesen ist. Ein einseitiges Verständnis von Ein- und Auswanderung, ein bloßes

Gegenüberstellen von "Aufnahmegesellschaft" und "Zuwanderern", wie es in den meisten ÖIF-Dokumenten vorgenommen wird, entspricht nicht dem Stand der Forschung in der europäischen Migrationssoziologie und -pädagogik (Mecheril 2004). Insofern ist bereits der Argumentationsrahmen, in dem sich die ÖIF-Curricula verorten, nicht wissenschaftlich haltbar. Er beruht, so wie es sich aus der Sicht der DaZ-Expertise darstellt, auf einer normativen Setzung von Begriffen und Vorschriften, die sich an einem Wunschbild einzelner gesellschaftlicher Kräfte, die ein verzerrtes Idealbild der Nation, der nationalen Werte und Ideen favorisieren, orientieren. In Deutschland konnte bereits anhand von diskursanalytischen Forschungsarbeiten zu den Curricula und Unterrichtsbeobachtungen aus den Orientierungskursen (dies ist der "Werteteil" des ÖIF-Curriculums, der in Deutschland separat als Orientierungskurs angeboten wird) gezeigt werden, welche Probleme diese vereinfachten und verzerrten Darstellungen der in diesem Falle deutschen Lebensrealität durch Nicht-Fachkräfte aufwerfen (Zabel 2016).

Um zu diesem Fragenkomplex fundiertere Aussagen und Kritik zu gewinnen wird empfohlen, eine Expertise durch Kolleg*innen aus gesellschaftswissenschaftlichen Fächern einzuholen. Ein Forschungsschwerpunkt im Fach DaZ, der diese Fragen aus der Sicht des Faches bearbeitet, ähnlich wie er am Herder-Institut in Leipzig vertreten ist, wäre in Österreich dringend notwendig.

Einzelne Belege zu dieser groben Einschätzung folgen bei der detaillierten Analyse der Curricula. Ebenso wird bei der Analyse der Kannbeschreibungen aus den Curricula deutlich, dass eine Expertise durch Zeithistoriker*innen und Jurist*innen, Soziolog*innen, Wirtschaftswissenschaftler*innen und, so soll hier hinzugefügt werden, auch Genderforscher*innen sinnvoll wäre, da die Verfasserin des vorliegenden Gutachtens als ehemalige Gleichstellungsbeauftragte der Friedrich-Schiller-Universität Jena bereits Unstimmigkeiten in der Darstellung der Geschlechterverhältnisse in Österreich identifizieren konnte. Ebenso ist die Darstellung der Nachkriegsgeschichte sehr holzschnittartig und die Interpretation der Verhältnisse auf dem österreichischen Arbeitsmarkt und der Möglichkeiten, die Migrant*innen hier haben, nicht realistisch. In Österreich, einem Land, das sich als mehrsprachig versteht, kommt als Paradox hinzu, dass gesellschaftliche Mehrsprachigkeit einerseits erklärtes politisches Ziel ist, die Mehrsprachigkeit im Migrationskontext jedoch staatlich restriktiv reglementiert wird (Plutzer 2010).

Eine Diskussion der Curricula und Maßnahmen für die Integrationskurse in Bezug auf Mehrsprachigkeit steht ebenfalls noch aus, kann jedoch im Rahmen dieser Expertise nicht geleistet werden. Als vorläufiges Fazit kann festgehalten werden:

Fazit in Bezug auf die ÖIF-Curricula:

Der Prozess der Curriculumentwicklung des ÖIF zeigt extreme Schwächen.¹

- eine Bedarfsermittlung hat nicht stattgefunden
- eine Expertenkommission wurde nicht einberufen
- eine breite gesellschaftliche Basis wurde nicht geschaffen
- die Beteiligung der Akteure im Berufsfeld DaZ hat nicht stattgefunden
- eine Validierung, Erprobung und Evaluierung hat nicht stattgefunden
- der argumentative Bezugsrahmen, in dem sich die ÖIF-Curricula befinden ist offensichtlich nicht in der aktuellen gesellschaftswissenschaftlichen Forschung verankert.

1.3 Das Verständnis von Sprache und dem Lehren und Lernen von Sprache als integraler Bestandteil der Curriculumentwicklung

Neben der inhaltlichen Validierung eines Curriculums durch Bedarfsanalysen, Evaluationen und Erprobungen ist in jedem Curriculum auch ein Verständnis dessen, wie Sprache gelehrt, gelernt und beschrieben wird notwendig um für die Forschung, aber auch für Anwender*innen nachvollziehbar zu machen, auf welchem Konstrukt, auf welchen Annahmen über das Lehren, Lernen und Verwenden von Sprache das Curriculum beruht. Im Rahmencurriculum für die Integrationskurse in Deutschland ist dies in die Konzeption des Bereichs "Handlungsfelder übergreifende Kommunikation" eingegangen (Demmig 2020). In dem fide-Curriculum der Schweiz ist der Szenarienansatz prägend (Bundesamt für Migration BFM. Abteilung Integration (Hrsg.) 2012). Für die ÖIF-Curricula ist keine theoretische Fundierung erkennbar. Im Gegenteil wirken die Zusammenstellungen, die unter der Überschrift "Grammatik" figurieren, so, als ob ein lückenhaftes Schulgrammatikverständnis auf die Sprachlehr- und lernprozesse angewendet wurde. Es scheint, als ob fraglich ist, welchen kommunikativen Zielen diese Grammatikkapitel dienen sollen. Besonders deutlich wird dies an der Nennung des Futur 1 in der Aufzählung im Rahmencurriculum B1. Offenbar werden sprachliche Phänomene als eine Art Wissen betrachtet, das in Portionen aufgeteilt vermittelt werden soll, ähnlich wie

¹ Im Folgenden kann lediglich die Informationslage, die sich aus den Dokumentationen, die der ÖIF selbst bereitstellt, zum Ausgangspunkt genommen werden. Da Transparenz jedoch ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Curriculumentwicklung und -diskussion darstellt, ist diese Frage gleichzeitig ein Indikator für die Güte des Curriculumentwicklungsprozesses

Schulstoff vor der Umstellung auf das kompetenzorientierte Arbeiten. Dies zeigt sich an Formulierungen wie „Verteilung des Lehrstoffs“.

Die Grammatikzuordnungen zu den Niveaustufen erscheinen willkürlich und stehen im Widerspruch zu dem proklamierten handlungsorientierten Ansatz.

Im Niveau B2 sind im Abschnitt "Grammatik" Deskriptoren aus Profile Deutsch hineinkopiert, die das Wort "Grammatik" oder ähnliche Begriffe beinhalten. Diese Zusammenstellung von Deskriptoren zeigt sehr anschaulich, dass auch die Textvorlagen von Profile Deutsch überarbeitungsbedürftig sind.² Auch hier zeigt sich, dass den Formulierungen kein kohärentes Bild von Sprache und Sprachenlehren und -lernen zu Grunde liegt. Eine Kritik, die bereits lange bekannt ist (Krumm 2003). Die Tatsache, dass gerade solche Deskriptoren, die in der Gesamtheit des Textes von Profile Deutsch zu den schwächeren gehören, für das ÖIF Curriculum ausgewählt wurden, unterstreicht, dass eine grundlegende Expertise im Bereich Fremdsprachenlehr-Lernforschung bei der Erstellung dieser Curricula nicht abgefragt worden ist.

2. Vergleichende Aspekte: Rahmencurriculum aus Deutschland - fide-Curriculum aus der Schweiz - ÖIF-Curricula

Wie bereits in der Einleitung dargelegt wurde, ist die Entwicklung des Rahmencurriculums für die Integrationskurse in Deutschland, obwohl es in seiner vorliegenden Form lediglich als Minimalkonsens und unausgereifter Entwicklungsschritt gesehen werden kann, im Vergleich zu dem ÖIF Curriculum in einem zumindest in vielen Teilen wissenschaftlichen Prozess entstanden, der eine Bedarfsanalyse, eine einjährige Arbeit in einem Expertengremium, Gutachten, die zumindest punktuelle Einbeziehung von Lernenden, ansatzweise auch Evaluationen und Validierungen, die Vorstellung für die Öffentlichkeit und Diskussionen mit einer Fachöffentlichkeit umfasste. Darüber hinaus sind die Integrationskurse in Deutschland Gegenstand von Evaluationen. Leider sind diese jedoch unvollständig und deren öffentliche Interpretationen, die Kurse aus Sicht des BAMF als Erfolg zu werten, zumindest diskussionswürdig.

Ein Beispiel aus dem deutschen Evaluationsbericht: Die Personengruppe, die als Migrationsmotiv Arbeit angibt, hat im Integrationskurs einen geringeren Sprachzuwachs als

² Eine Überarbeitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ist bereits geschehen, Profile Deutsch müsste daraufhin genauso revidiert werden.

diejenigen der Kontrollgruppe ohne Kurs (Integrationspanel 2010: 165). Dieses Ergebnis sollte zu denken geben. Da im Rahmen dieses Gutachtens nicht die gesamte Diskussion um die Integrationskurse in Deutschland aufgearbeitet werden kann, soll als Fazit hier stehen bleiben: Evaluationen der Integrationskurse in Deutschland lassen immerhin Zweifel aufkommen, ob die Ziele, die im Allgemeinen im Bereich der beruflichen Integration formuliert werden, mit den Kursen zu erreichen sind.

Die Diskussion in der Schweiz ist durch eine größere Pluralität und breitere Einbeziehung von Akteuren aus dem Berufsfeld DaZ und Migration gekennzeichnet. Die Curricula sind ganz anders gestaltet als diejenigen in Deutschland oder Österreich und bauen auf eine größere Flexibilität und Aushandlung der Kursinhalte im Sinne von Unterrichtsszenarien. Dies ist aus didaktischer Sicht als sehr positiv zu beurteilen. Das fide-Projekt, unter dessen Dach alle Entwicklungen in der Schweiz zusammen gefasst sind, wurde anlässlich seines 10-jährigen Bestehens kürzlich durch eine große öffentliche Tagung in Winterthur gewürdigt. Im Projekt sind sowohl internationale Expert*innen als auch Schweizer Wissenschaftler*innen über eine lange Zeitspanne einbezogen worden. Allein die Tiefe der wissenschaftlichen Diskussion und die Literaturliste am Ende des Rahmencurriculums aus der Schweiz zeugen davon. Inhaltlich ist sicher weiterhin Diskussionsbedarf auf Forschungsebene, der Text bietet aber durch seine wissenschaftliche Form und Inhalte Anknüpfungspunkte dafür (Bundesamt für Migration BFM (Hrsg.) 2009). Die Ausgestaltung der Sprachenpolitik im Bereich Migration ist in der Schweiz zu großen Teilen Kantonssache. Hier erscheint der Kanton Zürich mit seinen öffentlich zugänglichen Dokumenten positiv. In dem Material "Integrationsangebote. Module & Konzepte" der kantonalen Fachstelle für Integrationsfragen (Hrsg. 2013) wird eine breite Basis von Akteuren ausgewiesen. Inwieweit dies wirklich einen partizipativen Prozess widerspiegelt, ist aus diesem Dokument natürlich nicht zu ersehen, aber die Idealvorstellung einer Zusammenarbeit mit Migrantenverbänden und -organisationen beispielsweise scheint wenigstens zu existieren und nach außen sichtbar gemacht zu werden.

Da in den ÖIF-Curricula ebenfalls der Teil der "Werte" einbezogen wurde, soll im Vergleich noch einmal hervorgehoben werden, dass sowohl Deutschland als auch die Schweiz darauf verzichtet haben.

In Deutschland gab es in den 1990er und 2000er Jahren eine politische Debatte zur "Leitkultur", bei der sich auch Wissenschaftler*innen zu Wort gemeldet haben. Das Fazit dieser Entwicklung ist schwer zusammenzufassen; eine Folge dieser Debatte könnte sein, dass

eine Expert*innenkommission auch für die Fragen des Orientierungskurses und der Einbürgerungstests zusammengerufen wurde. In dieser Kommission war, soweit mir dies bekannt ist, keine Einigung zu erreichen, daher wurde auch in der Frage der Inhalte des Orientierungskurses und -tests auf einen Minimalkonsens zurückgegriffen, der wenig wissenschaftliche Fundierung beinhaltet. In der Folge gab es auch in Fach DaZ diskursanalytische Forschungen zu diesen Themen (s.o. Zabel 2016), die jedoch bisher wenig Resonanz in der politischen Debatte um Integration fanden.

Ein tiefer gehendes, analytisches und forschungsorientiertes Vorgehen zur Wirkung der Curricula bleibt ein Desiderat, eine Forschungsgruppe in Österreich einzurichten und mit Deutschland und der Schweiz zu vernetzen wäre ideal.

3. Zusammenhang Curricula und Tests für Deutsch als Zweitsprache im Migrationskontext und Migrationspolitik

Die Validität von Tests muss sowohl argumentativ als auch empirisch bewiesen werden. Wenn Tests als Steuerungsmittel im Bildungsprozess oder in anderen gesellschaftlich relevanten Zusammenhängen wie Migration eingesetzt werden, muss ebenfalls bewiesen werden, dass das zu testende Merkmal auch ein entscheidender Faktor für die Steuerung dieser Prozesse in eine mit demokratischen Mitteln gestaltete politische Richtung ist.

Aus Sicht der Testwissenschaft ist dies weder für den Zusammenhang: "Deutschkenntnisse – Integration in Österreich" noch für den Zusammenhang: "Wirksamkeit von Sprachtests im Zusammenhang mit der gezielten Steuerung von Migration" belegt (Pochon-Berger / Lenz 2014).

Ein Beispiel zur Illustration aus dem Ausbildungsbereich: Postulierte mangelnde Sprachkenntnisse werden von einer Gruppe von Arbeitgebern in Deutschland als Argument dafür genannt, dass sie keine Auszubildenden mit Migrationshintergrund einstellen. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung konnte jedoch nachweisen, dass dieses Argument vorgeschoben ist und nicht auf empirisch oder durch Erfahrung gewonnenen Erkenntnissen der jeweiligen Personalabteilungen beruht, denn dieses Argument wurde vor allem von der Gruppe der Firmen vorgebracht, die gar keine Erfahrung mit Auszubildenden mit Migrationshintergrund hatten. Auch statistisch lässt sich nicht nachweisen, dass mangelnde Sprachkenntnisse im Deutschen der Grund für schlechtere Chancen bei der Ausbildungssuche sind. Es ist sogar unklar, ob Jugendliche Ausbildungssuchende mit Migrationshintergrund wirklich im Schnitt schlechtere Deutschkenntnisse haben als diejenigen ohne einen solchen. Die Autoren der Studie kommen zu dem Schluss, dass Aufklärungsarbeit bei den Betrieben geleistet werden muss und sie

äußern die starke Vermutung, dass Diskriminierung vorliegt (Enggruber/Rützel 2014). Die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt kann also nicht durch den Zusammenhang Sprache - Arbeit - Integration so wie er vom ÖIF postuliert wird, erklärt werden. Die Chancengleichheit in Bezug auf Arbeits- und Ausbildungsplätze existiert also offenbar nicht. Die Möglichkeit, durch Aufnahme einer Ausbildung als integriert zu gelten, wird also zumindest für die Gruppe der Jugendlichen nicht in erster Linie durch Sprachkenntnisse bedingt.³

Der Diskurs um Fragen von Sprache und Integration in Österreich ist davon geprägt, dass viele Gemeinplätze postuliert, wiederholt und als normative Setzungen in Verwaltungsvorschriften hineinformuliert werden. Hier scheint eine direkte, eigenmächtige Handlung der Exekutive vorzuliegen, die nicht mehr zurückgebunden ist an demokratische Aushandlungsprozesse und wissenschaftliche Forschung. Eine detailliertere Analyse dieses Vorgangs aus Sicht der Politikwissenschaft wäre interessant. Der ÖIF selbst hat ein Dokument bereitgestellt, in dem drei Szenarien, die eine Expertenkommission entwickelt hat, zusammengefasst sind. Liest man dieses Dokument kritisch und gleicht es mit den politischen Entwicklungen in Österreich ab, so kann man zu dem Schluss kommen, dass sich hier Vorgänge zeigen, die dem wenig wünschenswerten Szenario zwei "Fragmentierte Gesellschaft" entsprechen. (Integrationszenarien der Zukunft 2013: 31f.). Darin wird als Negativszenario beschrieben, dass Österreich durch eine restriktive Einwanderungspolitik, die als eine Folge der zunehmend polarisierten Strömungen in der Gesellschaft erfolgt, keine sinnvolle Integrationspolitik hervorbringt:

"Aufgrund dieser starken Polarisierung gibt es auch keine koordinierte, umfassende Integrationspolitik, die von allen Betroffenen/politisch Verantwortlichen mitgetragen würde. Es gibt kein übergeordnetes Interesse bzw. Element, das die einzelnen Teile der österreichischen Gesellschaft verbinden würde / könnte. Dadurch wird auch das Leben für Migrant/innen in der österreichischen Gesellschaft schwierig. Integration in die österreichische Gesellschaft ist nahezu unmöglich und wird in der öffentlichen Debatte auch gar nicht als Möglichkeit (mit)gedacht." (ebd. S. 32)

4. Zur Verknüpfung von sprachlichen Kann-Beschreibungen und Werte-Beschreibungen in den ÖIF-Curricula und Tests

In einer Anhörung des außenpolitischen Ausschusses des Nationalrates im Jahr 2016, als es um die Einführung der Tests ging, habe ich bereits als Gutachterin gesprochen und aus Sicht der Testwissenschaft DaF/DaZ belegt, dass ein Test, der Sprachkompetenz auf einem

³ Für Österreich stehen genauere Studien zu den Faktoren, die den Zugang zu beruflicher Bildung bedingen, noch aus (Biffl / Skrivaneck 2014: XIII). Allerdings zeigte sich auch hier bei „verschiedenen Befragungen österreichischer Lehrbetriebe [...], dass die Deutschkenntnisse nicht im Mittelpunkt der genannten Qualifikationsdefizite stehen.“ (ebd: XIII)

allgemeinsprachlichen Niveau (damals ging es um A2) misst, nicht mit unklar definierten und komplexen Inhalten kombiniert werden darf. Dadurch ist die Konstruktvalidität des Tests nicht mehr gegeben. Es gibt zwar wissenschaftliche Untersuchungen über die Möglichkeit der Kombination von Fachtests mit Sprachtests aus dem Hochschulbereich (Krekeler 2005), dies betrifft jedoch die Niveaustufen B2 und C1 und bezieht sich, und dies wird von Krekeler auch ganz klar gesagt, auf fest umrissene Fachinhalte technischer Fächer, die wiederum von Fachpersonen dieser Fächer geprüft, konzipiert und validiert werden müssen.

Aus diesen Gründen möchte ich mich nicht weiter zu der Verknüpfung von Fachinhalten und Sprachkompetenz im Bereich der ÖIF-Kurse und Tests äußern. Meine grundlegende Kritik habe ich bereits angebracht. Da jedoch ein großer Teil der Formulierungen der ÖIF-Curricula sich auf eben diesen Werteteil beziehen, möchte ich abschließend noch einige Bemerkungen dazu machen und vor allem die Empfehlung aussprechen, dass diese Inhalte von Fachpersonen geprüft werden. Wie bereits in der Einleitung skizziert, wären dies Zeithistoriker*innen, Jurist*innen, Soziolog*innen, Wirtschaftswissenschaftler*innen und Genderforscher*innen, denn die holzschnittartigen Aussagen zur Nachkriegsgeschichte Österreichs, zu grundlegenden Begriffen der Verfassung und zu der naiv-neoliberal anmutenden Deutung des Arbeitsmarktes und des Sozialsystems, die in den Deskriptoren aufscheinen sowie die stark beschönigte Darstellung des Geschlechterverhältnis entsprechen sicher nicht dem Stand der österreichischen Forschung.

Aus der Sicht der Fremdsprachenlehr-Lernforschung ist zudem die Zuordnung der betreffenden Deskriptoren zu den Niveaustufen des GeRS äußerst kritisch zu betrachten. Sprachhandlungen, die zu diesen Deskriptoren passen könnten, (es handelt sich zu fast 100 % bei den Beschreibungen nicht um "can-do", also Kann-Beschreibungen, sondern um "knowing that", also Wissensbeschreibungen, daher der Konjunktiv) sind auf dem angegebenen Niveau kaum vorstellbar. Auch das Schweizer Rahmencurriculum argumentiert gegen eine Verknüpfung von interkulturellen Kompetenzen (so wird der Lernzielbereich dort genannt) und Sprachkompetenz:

"Bei der Beschreibung von kulturellen und interkulturellen Kompetenzen und deren Integration in Sprachförderungsangebote ist zu beachten, dass diese grundsätzlich nicht für sich den sprachlich-kommunikativ definierten Niveaus des GER zugeordnet werden können. Es ist zwar tatsächlich so, dass das Vorhandensein oder Fehlen interkultureller Kompetenzen unter bestimmten Bedingungen die kommunikative Handlungskompetenz beeinflusst; es verhält sich aber so, dass sich die beiden Kompetenzbereiche nicht im engeren Sinn gegenseitig bedingen. Deshalb sollte in Lernzielbestimmungen, Kursplanungen und Beurteilungen grundsätzlich auf die direkte Zuordnung von (inter-)kulturellen Kompetenzen und entsprechenden Kannbeschreibungen zu den Europäischen Referenzniveaus verzichtet werden." (Bundesamt für Migration Hrsg. 2009: 35)

Da dies die Hautaussage des vorliegenden Gutachtens unterstreicht, wäre es falsch, in eine weitere Diskussion darüber einsteigen, welche weiteren Kritikpunkte an der vorliegenden Form der Deskriptoren aus Sicht der Fremdsprachenlehr-Lernforschung vorzubringen wären. Vielmehr möchte ich dafür plädieren, den Text in seiner Gesamtform aus einer übergreifenden gesellschafts- und sprachwissenschaftlichen Perspektive zu analysieren.

Dabei sind auch Germanist*innen und Linguist*innen gefragt, denn bereits der erste Satz zu dem Bereich "Werte" birgt einen der Gemeinplätze, die im vorangegangenen Abschnitt als Merkmal der Dokumente der Dokumente des ÖIF identifiziert wurden: "Sprache kann nicht losgelöst von gesellschaftlich-kulturellen Aspekten vermittelt werden. Deshalb fließen bei der unterrichtlichen Behandlung der oben genannten Handlungsfelder gesellschaftlich-kulturelle Aspekte in die Sprachvermittlung ein." (Rahmencurriculum [...] auf B1-Niveau: 5)

An Textstellen wie diesen, die im krassem Widerspruch zu der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion, stehen, wie sie die im vorangegangenen Abschnitt durch das Zitat aus dem Schweizer Curriculum belegt wurde, kann gezeigt werden, dass die Texte, die der ÖIF veröffentlicht hat, offenbar nicht um wissenschaftlich fundierte Texte handelt. Interessant für die Forschung ist daher, welchen Zweck solche Formulierungen erfüllen sollen. Eine diskursanalytische und soziolinguistische Analyse (ähnlich wie bspw. Flubacher 2014) könnte diese Frage klären und wird daher dringend empfohlen.

5. Empfehlungen

Die bereits im Vorangegangenen formulierten Empfehlungen sollen hier noch einmal zusammengefasst werden:

- Die ÖIF-Curricula sollten Gegenstand intensiver soziolinguistischer, politikwissenschaftlicher und diskursanalytischer Forschung aus der kulturwissenschaftlichen Richtung des Faches DaF/DaZ werden.
- Die Curricula sollten im Hinblick auf ihren gesellschaftlich wünschenswerten Effekt hin überprüft werden. Selbst gemessen an den Vorstellungen, die in eigenen Veröffentlichungen des ÖIF dargelegt werden, (Bsp, ÖIF 2013) sind sie nicht geeignet einen Beitrag zu einem positiven Zukunftsszenario zu leisten.
- Die Verknüpfung von sprachlichen Lernzielen und Testbeschreibungen mit Wertebeschreibungen sollte zurückgenommen werden.

Die Curricula sind aus der Sicht der Fremdsprachenlehr-Lernforschung derart mangelhaft, dass weitere Empfehlungen, die sich aus der Kritik und Analyse ergeben könnten, wie beispielsweise die Überarbeitung der vorliegenden Texte im Hinblick auf eine Fundierung in

einer Theorie des Lehrens- und Lernens von Deutsch als Zweitsprache im Migrationskontext, unmöglich erscheint. Daher wird die weitere Vorgehensweise nur darin liegen können, die positiven Impulse aus der Forschung und Praxis im Fach DaZ weiter zu stärken. Als Empfehlung für die MA 17 soll daher festgehalten werden, dass die vielen guten Initiativen der Stadt Wien im Bereich DaZ in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Integration weiter unterstützt und ausgebaut werden und die Vernetzung mit der Forschung weiter geführt wird.

6. Literatur

- BAMF (2011). Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen.
- Barkowski, Hans (2003): „Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts zu portionieren.“ In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm, Hg.: *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr: 22-28.
- Biffel, Gudrun / Skrivaneck, Isabella (2014). Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Lehre. Strukturen, Barrieren, Potentiale. Krems, Donau Universität Krems.
- Bundesamt für Migration BFM (Hrsg.) (2009). Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Bern
- Bundesamt für Migration BFM. Abteilung Integration (Hrsg.) (2012). fide. Der Praxisleitfaden. Bern. (www.fide-info.ch)
- Demmig, Silvia (2020) (im Erscheinen). Inhaltsorientierung im DaF/DaZ-Unterricht. Eine methodisch-didaktische Perspektive. ÖDaF-Mitteilungen.
- Enggruber, Ruth / Rützel, Josef (2014). Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GB_Integration_UnterBefr_Links_2015.pdf)
- Flubacher, Mi Cha (2014). Integration durch Sprache - die Sprache der Integration. Eine kritische Diskursanalyse zur Rolle der Sprache in der Schweizer und Basler Integrationspolitik 1998-2008. Wien: Vienna University Press.
- Hofer, Silke (2010): „Curriculum“ In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm, Hg.: *Fachlexikon DaF/DaZ*. Stuttgart: UTB, 40.
- Krekeler, Christian (2005). Grammatik und Fachbezug und Sprachtests für den Hochschulzugang. Duisburg / Essen.
- Krumm, H.-J. (2003): „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht.“ In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm, Hg.: *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr, 120-126.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz
- ÖIF (2013). *Integrations Szenarien der Zukunft. Integrationsherausforderungen in Österreich bis 2030*.
- Plutzer, Verena (2010). „Zuwanderung und Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder.“ In: Krumm, H.-J. et al. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Aufl. Berlin/New York, 107-123.
- Pochon-Berger, Evelyne / Lenz, Peter (2014). *Sprachliche Anforderungen und Sprachtests im Migrations- und Integrationsbereich: eine Zusammenfassung der akademischen Literatur*. Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.

Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (2008): Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren. Nürnberg: BAMF und München: Goethe-Institut.
Vogt, Karin (2011). Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Tübingen
Zabel, Rebecca (2016). Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache: Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden in Integrationskursen. Tübingen: Stauffenburg Verlag