



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis  
„Spracherleben vor dem Hintergrund der  
Deutschlernpflicht in Österreich“

verfasst von / submitted by  
Anna Steinkress BA BA

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

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 066 899

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

Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Doz. Mag. Dr. Brigitta Busch

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Dr. Mi-Cha Flubacher

# Inhaltsverzeichnis

Dank .....	4
1. Einleitung .....	1
2. Sprache, Sprachtests und Integration .....	6
2.1. Integration durch Sprache.....	6
2.2. Sprachtests im Bereich der Integration.....	8
2.2.1. Migrationsregulierung und -kontrolle durch Sprachtests .....	8
2.2.2. Sprache als <i>gate keeper</i> .....	10
2.2.3. Diskriminierung und das Reproduzieren von sozialer Ungleichheit.....	14
2.2.4. Zwang und Verpflichtung.....	16
2.2.5. Sanktionen .....	17
2.2.6. Sprachliche Defizite und Mehrsprachigkeit .....	17
2.2.7. Kursformat und <i>teaching to the test</i> .....	19
2.2.8. Standardisierte Testformate.....	20
2.2.9. Die Verwendung des GER .....	21
2.2.10. Zusammenfassung .....	24
3. Der rechtliche Kontext der Deutschlernpflicht in Österreich.....	26
3.1. Einführung und geschichtlicher Kontext.....	26
3.2. Das NAG .....	27
3.2.1. Begriffserläuterungen .....	28
3.2.2. Die Integrationsvereinbarung (§ 14, § 14 a, § 14 b).....	29
3.2.2.1. Modul 1 (§ 14 a).....	29
3.2.2.2. Modul 2 (§ 14 b).....	30
3.2.3. Kostenbeteiligung (§ 15).....	32
3.2.4. Kursangebot (§ 16).....	32
3.2.5. Verfahren bei Erstanträgen und Nachweis von Deutschkenntnissen (§ 21, § 21 a).....	33
3.2.6. Strafbestimmungen (§ 77) .....	33
3.2.7. Der Gesetzesentwurf zum Integrationsgesetz 2017.....	33
3.2.8. Zusammenfassung .....	35
4. Das sprachliche Repertoire, Spracherleben und multimodale Sprachbiographien.....	38
4.1. Das sprachliche Repertoire.....	39
4.2. Erlebte Sprache - Spracherleben .....	41
4.3. Exkurs: Sprachideologien.....	44
4.4. Erinnerungte Sprache - Sprachbiographien.....	46
4.5. Bunte Sprache - Sprachenporträts .....	49
4.6. Zusammenfassung .....	50

5.	Methode, Datenerhebung und Datenanalyse .....	53
5.1.	Datenerhebung.....	53
5.1.1.	Sprachbiographische Interviews mit Sprachenporträts .....	53
5.1.2.	Qualitatives Leitfadenterview .....	54
5.2.	Aufnahme und Transkription der Interviews.....	55
5.3.	Datenanalyse .....	56
6.	Analyse der Interviews .....	58
6.1.	Tom - „this country/ they don't make it easy for you to learn the language” .....	58
6.1.1.	Toms Sprachenporträt .....	59
6.1.2.	Die Darstellung von Englisch, Französisch und Deutsch.....	61
6.1.3.	Soziale Räume des Deutschen.....	63
6.1.4.	„butchering/metzgering German“.....	65
6.1.5.	Deutschlernen - Herausforderungen.....	67
6.1.6.	Deutschlernen - Strategien .....	68
6.1.7.	Deutschlernpflicht und Aufenthaltstitel.....	70
6.1.7.1.	Der Weg zum Aufenthaltstitel „Familienangehöriger“ .....	70
6.1.7.2.	Der Weg zu A1 und A2.....	72
6.1.8.	Deutschlernen zwischen Relevanz und Zwang .....	74
6.1.9.	Tom - Zusammenfassung .....	76
6.2.	Mirko – “it’s really hard to/ to do something without good German” .....	79
6.2.1.	Mirkos Sprachenporträt .....	79
6.2.2.	Die Rolle des Serbischen, Deutschen und Englischen .....	82
6.2.3.	Deutschlernpflicht und Aufenthaltstitel.....	83
6.2.4.	Deutschlernen für den Arbeitsmarkt.....	84
6.2.5.	Die Rahmenbedingungen des Kurses und der Prüfung .....	86
6.2.6.	Mirko - Zusammenfassung.....	88
6.3.	Semina - „dann ist man auch als Lehrperson so irgendwie im Zwiespalt“ .....	89
6.3.1.	Erfahrungen von Semina als DaZ-Trainerin .....	90
6.3.1.1.	Die Binnendifferenzierung des Kurses.....	90
6.3.1.2.	Das sprachliche Repertoire der Kursteilnehmer_innen .....	90
6.3.1.3.	<i>Teaching to the test</i> .....	91
6.3.2.	Hürden für die Kursteilnehmer_innen.....	94
6.3.2.1.	Zwang und Verpflichtung.....	94
6.3.2.2.	Das Kurs- und Prüfungsformat.....	94
6.3.2.3.	Sanktionen .....	95
6.3.2.4.	Standardisierte Testformate.....	95
6.3.2.5.	Soziale Räume des Deutschen.....	97
6.3.2.6.	Kurs- und Prüfungskosten .....	98

6.3.2.7.	Familien zwischen Trennung und Zusammenführung .....	99
6.3.3.	Semina - Zusammenfassung.....	99
7.	Schlussfolgerungen, Diskussion und Ausblick .....	102
7.1.	Die Deutschlernpflicht nach dem NAG .....	102
7.2.	Kategorisierungen, Selektion und Exklusion durch die Deutschlernpflicht.....	103
7.3.	Spracherleben und das sprachliche Repertoire vor dem Hintergrund der Deutschlernpflicht .....	106
	Literaturverzeichnis .....	116
	Anhang .....	123
	Zusammenfassung .....	124
	Lebenslauf .....	125

## Dank

Danken möchte ich zunächst Frau Prof. Brigitta Busch und Frau Dr. Mi-Cha Flubacher für die Betreuung dieser Arbeit, für ihre hilfreichen Anmerkungen und ihre motivierenden Worte.

Ich danke des Weiteren Herrn Prof. De Cillia für seine inspirierenden Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium Sprachwissenschaft.

Ich danke meiner „Sensen“-Gruppe für eine unvergessliche Studienzeit in der Sensengasse und für jede (zuletzt vor allem gluten-, laktose- und sorbitfreie) Ermutigung.

Special thanks go to Tom and Mirko for being transparent, sharing their personal experiences and having made this thesis to what it is. Ein großes Dankeschön geht an meine Interviewpartnerin Semina für ihre wertvollen Einblicke in ihre Tätigkeit als DaZ-Lehrerin. Ich danke auch Herrn Wolfgang Lehner der VHS, welcher ein offenes Ohr für Fragen hatte, und Herrn Mag. Phil. PhD Thomas Fritz der VHS, der mich bei der Suche nach Interviewpartner\_innen tatkräftig unterstützte.

Ich danke meinen Eltern, die mir meine gesamte Studienzeit über unterstützend zur Seite gestanden sind und mir diese durch ihre Großzügigkeit erst ermöglichten.

Ich danke Marco, meinem Bruder im Herzen, und Conny für ihre kontinuierliche moralische Unterstützung und Conny auch für das Korrekturlesen der Arbeit.

To my warrior women Dani and Karissa – thank you for supporting me in this last season that has turned out to be so, so long. Thank you for being on this journey with me and choosing to not give up.

Le dedico y debo este trabajo a aquel que prendió mi corazón, tu amor nunca falla, a ti sea la gloria.

# 1. Einleitung

Tom wohnt seit einem Jahr in Österreich. Wegen seiner Heirat hat er Kanada, das Land, in dem er geboren wurde und aufgewachsen ist, seine schulische Ausbildung genoss, sein Studium absolvierte und schließlich beruflich tätig war, das Land, in dem er sich knapp dreißig Jahre lang aufhielt, verlassen, um mit seiner österreichischen Ehefrau gemeinsam in Wien zu wohnen. Doch trotz ihrer Heirat ist es nicht gewährleistet, dass Tom auch tatsächlich in Österreich, seinem neuen Lebensmittelpunkt, bleiben darf. Als sogenannter „Drittstaatsangehöriger“ – also als Staatsangehöriger eines Staates außerhalb des EWR inklusive der Schweiz – muss Tom vielmehr eine Vielzahl an Voraussetzungen erfüllen, um sich überhaupt längerfristig in Österreich aufhalten zu dürfen, auch wenn er als Ehemann einer österreichischen Staatsbürgerin als Familienangehöriger gilt und mit dieser eine Familie in Österreich gründen möchte. Eine zentrale Bedingung umfasst dabei den Nachweis von Deutschkenntnissen. Folglich wird Tom nur dann ein Aufenthaltstitel und somit eine Berechtigung, sein Leben in Österreich fortsetzen zu können, ausgestellt, wenn er in der Lage ist, innerhalb eines gesetzlich vorgegebenen Zeitrahmens Nachweise von seiner Deutschkompetenz nach den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats (GER) (Europarat, 2001) vorzuweisen.

Diese sogenannte Deutschlernpflicht, also die Tatsache, dass Migrant\_innen<sup>1</sup> dazu verpflichtet sind, die deutsche Sprache als Bedingung für den Erhalt von Aufenthaltstiteln und Niederlassungsbewilligungen unter Androhung von Sanktionen zu erlernen, beschäftigt mich bereits seit einigen Semestern. Da ich selbst sehr gerne Sprachen lerne, hat mich vor allem die Frage beschäftigt, inwiefern sich der Zwang, eine bestimmte Sprache zu erlernen, auf den Menschen selbst auswirkt. Das Konzept des Spracherlebens (Busch, 2013) liefert mir hierzu einen guten Zugang. Die vorliegende Masterarbeit bietet mir nun die Möglichkeit, die Materie tiefgreifender zu behandeln und vor allem auch der ethnographischen Perspektive, dem Fokus auf Toms Geschichte beispielsweise, den ihr gebührenden Raum zu geben; denn mit dem rechtlichen Kontext hatte ich mich zuvor bereits im Rahmen zweier Proseminare auseinandergesetzt.

So ist die Deutschlernpflicht im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG) gesetzlich geregelt, welches 2003 unter der Koalitionsregierung von ÖVP und FPÖ in Kraft

---

<sup>1</sup> In Anlehnung an Plutzar (2013, S. 48) wird in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung *Migrant* und *Migrantin* verwendet, da dadurch keine Beziehung zu einer Mehrheitsgesellschaft, in die eine Person *einwandert* hergestellt wird (wie es bei *Zuwanderer*, *Zuwanderin*, *Einwanderer*, *Einwanderin* oder *Immigrant*, *Immigrantin* der Fall ist), sondern der Fokus lediglich auf der Mobilität dieser Personen liegt.

trat. Unter dem Begriff Deutschlernpflicht werden in der vorliegenden Arbeit sämtliche Regelungen verstanden, welche durch ihre gesetzliche Verankerung im NAG Drittstaatsangehörigen das Erlernen der deutschen Sprache unter Androhung von Sanktionen anordnen, namentlich der Nachweis von Deutschkenntnissen bei Erstantrag auf A1-Niveau sowie die sogenannte „Integrationsvereinbarung“ auf A2- bzw. B1-Niveau des GER. Sprachliche Bedingungen für den Erhalt der österreichischen Staatsbürgerschaft werden aus diversen Gründen aus dieser Arbeit ausgeklammert, u. a. da diese Vorschriften auch für Bürger\_innen des EWR-Raums oder der Schweiz und nicht ausschließlich für Drittstaatsangehörige gelten. Für eine intensivere Beschäftigung mit dem Zusammenhang zwischen Staatsbürgerschaft und Sprachtests bzw. Sprachideologien sei hier jedoch exemplarisch auf Anderson (2015) und Piller (2001) verwiesen.

Mit der Deutschlernpflicht reiht sich Österreich in eine lange Liste von Staaten sowohl innerhalb als auch außerhalb Europas ein, welche Sprachkenntnisse zu einer *conditio sine qua non* für den Erhalt von Aufenthaltstiteln erheben. Laut einer 2014 durchgeführten Umfrage des Europarates unter 36 seiner insgesamt 47 Mitgliedsstaaten verpflichteten zu diesem Zeitpunkt 29 Staaten Migrant\_innen dazu, vor ihrer Einreise, für ihren Aufenthalt sowie für den Erhalt der Staatsbürgerschaft Sprachkurse zu absolvieren bzw. Sprachprüfungen abzulegen. Die erforderlichen Sprachniveaus beriefen sich dabei allesamt auf den GER, variierten jedoch erheblich von Staat zu Staat (Pulinx, Van Avermaet & Extramiana, 2014). In einer durch Globalisierung, Transnationalismus, Migration, Familienzusammenführung und der sogenannten „Flüchtlingskrise“ geprägten Welt ist es insbesondere in den letzten Jahren in einer Vielzahl dieser Staaten, wie auch in Österreich, zu einer kontinuierlichen Verschärfung der rechtlichen Bestimmungen gekommen (Extra, Spotti & Van Avermaet, 2009; Hogan-Brun, Mar-Molinero & Stevenson, 2009a; Mar-Molinero & Stevenson, 2006; Slade & Möllering, 2010). Vorwiegend werden dabei die Vorschriften hinsichtlich der notwendigen Sprachkenntnisse modifiziert, folglich wird eine höhere Sprachkompetenz verlangt. Dieser Nachweis von Sprachkenntnissen der jeweiligen Nationalsprache(n), welcher in vielen Fällen in Form von standardisierten Prüfungen erbracht wird, stellt eine zentrale Anforderung unter den zahlreichen Voraussetzungen an Migrant\_innen dar.

Dies wird auch an den diskursbestimmenden Formeln „Integration durch Sprache“ oder „Sprache als Schlüssel zur Integration“ ersichtlich (Flubacher, 2014). Integration gilt dabei als Ziel, welches Migrant\_innen durch ihre eigene Leistung zu erreichen haben; Sprachkenntnisse fungieren als Integrationsindikator, welche im Stande sind, Auskunft über den Grad der Integration der Migrant\_innen zu geben. Die Schlüsselmetapher erlaubt des Weiteren den Blick

auf Sprache als maßgebende und entscheidende Bedingung für Integration; Sprachförderung gilt dementsprechend als ausschlaggebende Maßnahme der Integrationsförderung. Systematische politische Maßnahmen im Bereich der Sprachförderung zielen darauf ab, durch das Garantieren von Sprachkenntnissen und dem Beseitigen von sprachlichen Defiziten den sozialen Idealzustand einer integrierten Gesellschaft zu erreichen. Der zu erlernenden Nationalsprache wird dabei die Aufgabe der Ermöglichung der sozialen Teilhabe, des Zuganges zum Bildungssystem sowie Arbeitsmarkt zugeschrieben und nimmt darüber hinaus im Vorfeld die Rolle eines *gate keeper* ein, um den Zutritt zu Ländern zu regulieren.

Dass diese Sicht von Integration auch der Deutschlernpflicht in Österreich als Fundament dient, wird von zahlreichen Expert\_innen scharf kritisiert, welche der gesetzlichen Verankerung von Sprachkenntnissen für den Aufenthalt ablehnend gegenüberstehen (Krumm, 2011b; Plutzer, 2008, 2010, 2013; siehe auch die Stellungnahmen des *Netzwerk Sprachenrechte*<sup>2</sup>). Die Deutschlernpflicht ist von Sprachideologien und bestimmten Mechanismen, Migration gezielt zu kontrollieren, geprägt. Dass sie des Weiteren lediglich Drittstaatsangehörige betrifft, rührt von einer Kategorisierung und Selektion (Yeung & Flubacher, 2016) von Migrant\_innen her. So wird es gewissen Gruppen von Personen zugestanden, sich in Österreich auch ohne Deutschkenntnisse aufzuhalten, während anderen Gruppen sprachliche Defizite unterstellt und als Folge Sprachtests auferlegt werden. Dies resultiert in Prozessen der Diskriminierung und der Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Speziell wird auch das Format der Sprachprüfungen, die als Sprachnachweis fungieren, abgelehnt. Tests solcherart fußen auf nationalsprachlichen Annahmen und werden zu Zwecken der Migrationsregulierung und -kontrolle instrumentalisiert. In Österreich wie auch in anderen Staaten wurde ebenfalls Kritik in Hinsicht auf die Durchführung von Sprachkursen und -prüfungen, auf finanzielle und zeitliche Rahmenbedingungen sowie auf den Zwangscharakter des Spracherwerbs laut (Extra, Spotti & Van Avermaet, 2009; Hogan-Brun, Mar-Molinero & Stevenson, 2009a; Mar-Molinero & Stevenson, 2006; Slade & Möllering, 2010; vgl. weiterführend auch Anderson, 2013; vgl. für Ausführungen zu Sprachtests im Allgemeinen McNamara, 2000).

Diese genannten Aspekte hinterlassen Spuren im Leben jener Migrant\_innen, welche mit der Pflicht, eine bestimmte Sprache für den Erhalt eines Aufenthaltstitels zu erlernen,

---

<sup>2</sup> Die Stellungnahmen des *Netzwerk Sprachenrechte* sind unter folgenden Links abrufbar:  
[http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2014/10/OEDaF\\_Stellungnahme-NAG-2005.pdf](http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2014/10/OEDaF_Stellungnahme-NAG-2005.pdf);  
[http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2012/10/200511-NWSR\\_StellungnahmeIV-V.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2012/10/200511-NWSR_StellungnahmeIV-V.pdf);  
[http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2005/10/200504-NWSR\\_Stellungnahme-NAG1.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2005/10/200504-NWSR_Stellungnahme-NAG1.pdf);  
[http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2011/01/20110125-NWSR\\_Stellungnahme-NAG-2011.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2011/01/20110125-NWSR_Stellungnahme-NAG-2011.pdf); letzter Zugriff: 18.05.2017.

unmittelbar konfrontiert sind; in Österreich betrifft dies die bereits angesprochene konstruierte Kategorie von Drittstaatsangehörigen. Infolgedessen stellt es das Ziel dieser Arbeit dar, die Gestaltung der Deutschlernpflicht und deren persönliche Wahrnehmung insofern miteinander zu verknüpfen, als das individuelle Spracherleben von Drittstaatsangehörigen erforscht wird. Spracherleben (Busch, 2013) ist unmittelbar mit dem Konzept des sprachlichen Repertoires verknüpft, welches auf Arbeiten von John Gumperz (1960; 1964) zurückgeht. Nach der Erweiterung des Begriffes des sprachlichen Repertoires nach Busch (2013) bilden jedoch keine voneinander abgrenz- und trennbare Sprachen die Bestandteile des Repertoires. Durch das Aufgeben etablierter Kategorien wie Erst-, Zweit-, Fremdsprache etc. zugunsten einer Gesamtheit von linguistischen Ressourcen steht nun vielmehr der ganzheitliche Charakter des Repertoires im Vordergrund, welches in der subjektiven Lebenswelt und individuellen Biographie eines\_einer jeden Sprechers\_Sprecherin verankert ist. Das emotionale und subjektive Erleben von Sprache, die Selbst- und Fremdwahrnehmung der sprachlichen Praktiken, Erlebnisse, Wünsche, Wertungen, Positionierungen, Sprachideologien und Diskurse bilden ein Netz an Komponenten des Spracherlebens, welches sich in drei Dimensionen – der leiblichen, emotionalen sowie der historisch-politischen Dimension – manifestiert.

Eng verbunden ist Spracherleben folglich mit der eigenen Sprachbiographie, welche einen weiteren Blickwinkel auf das sprachliche Repertoire bietet. Die Sprachbiographie von Drittstaatsangehörigen ist zunächst davon geprägt, dass sie – wie anfangs am Beispiel von Toms Geschichte geschildert – ihren früheren Wohnort zugunsten von Österreich verlassen, somit einen Raum mit neuer Sprache und Kultur, ungewohnten Sprachpraktiken und Konventionen betreten – Aspekte, welche ihnen an ihrem vorherigen Aufenthaltsort bekannt waren und nun neu zu erlernen sind. Angesichts dieser Veränderungen sowie vor dem Hintergrund der Deutschlernpflicht wird in dieser Arbeit untersucht, wie Drittstaatsangehörige die deutsche Sprache erleben. Durch diesen Konnex zwischen Spracherleben und der Deutschlernpflicht ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie gestalten sich die institutionellen Rahmenbedingungen der gesetzlich verankerten Deutschlernpflicht und welche Sprachideologien und Mechanismen liegen ihr zugrunde?
2. Wie gestalten sich das Spracherleben, die Sprachpraktiken und Spracheinstellungen von Drittstaatsangehörigen, welche in Österreich die Deutschlernpflicht erfüllen müssen?
3. Inwiefern schreibt sich die Gestaltung der Deutschlernpflicht in das sprachliche Repertoire von Drittstaatsangehörigen ein?

Für einen kritischen Blick auf das Konzept von „Integration durch Sprache“, auf die momentanen Rahmenbedingungen und auf die über Sprachtests in Kraft tretenden Mechanismen dient in Kapitel 2 die Diskussion von Literatur zur Situation in Österreich (De Cillia, 2007; Plutzar, 2010; Printschitz, 2017), als auch die Aufarbeitung von Überlegungen zur Durchführung in anderen Staaten, welche ähnliche Bedingungen aufweisen (Extra, Spotti & Van Avermaet, 2009; Mar-Molinero & Stevenson, 2006; Norton, 2000; Slade & Möllering, 2010; Hogan-Brun, Mar-Molinero & Stevenson, 2009a). Kapitel 3 widmet sich anschließend konkret der Analyse der gesetzlichen Lage, greift gezielt relevante Paragraphen des NAG auf und gibt einen Einblick in den aktuellen Gesetzesentwurf des Integrationsgesetzes 2017. Nach diesem kritischen Einblick in die Gestaltung der Deutschlernpflicht und deren Einbettung in den rechtlichen Rahmen widmet sich Kapitel 4 den theoretischen Grundlagen des sprachlichen Repertoires und des Spracherlebens. In einem Exkurskapitel wird dabei der Begriff der Sprachideologien aufgegriffen, bevor Sprachbiographien und Sprachenporträts behandelt werden. Die Erläuterung der Sprachenporträts, eine multimodale Methode zum kreativen Entdecken von sprachlichen Repertoires und dem Spracherleben, bildet den Übergang zum Kapitel 5, das die weiteren Methoden sowie die Datenerhebung und Datenanalyse beinhaltet. Um Zugang zum individuellen Spracherleben von direkt Betroffenen zu erhalten, wurden zwei sprachbiographische Interviews mit Drittstaatsangehörigen sowie ein Interview mit einer DaZ-Lehrerenden durchgeführt, deren Auswertung und Analyse sich in Kapitel 6 finden. Kapitel 7 beantwortet die eingangs gestellten Forschungsfragen, fasst schlussfolgernd die Ergebnisse der Forschung zusammen und gibt einen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

## 2. Sprache, Sprachtests und Integration

Dieses Kapitel verschreibt sich der Darstellung der Rahmenbedingungen der Deutschlernpflicht in Österreich und trägt dadurch zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage bei, wobei ein kritischer Blick auf die Verhandlung der zugrundeliegenden Sprachideologien und Mechanismen geworfen wird. Wenn im Folgenden von Integration durch Sprache die Rede ist, muss zunächst festgehalten werden, wie die Verbindung der beiden Konzepte Sprache und Integration in der vorliegenden Arbeit interpretiert wird (Kapitel 2.1). Ausgangspunkt stellt die Tatsache dar, dass es sich bei deren Verhältnis, oft auch in die kausale Formel „Sprache als Schlüssel zur Integration“ gepresst (vgl. Flubacher, 2014), um ein diskursives und ideologiebesetztes Konstrukt handelt. Die beiden Pole des „Förderns und Forderns“ (Flubacher, 2014; 2016) der Sprachkenntnisse der jeweiligen (National-) Sprache spielen hierbei eine zentrale Rolle. Der diskursive Zusammenhang zwischen Integration und Sprache formt einen Rahmen, in dem sich auch diese Arbeit bewegt. Anschließend werden Charakteristika von Sprachtests im Bereich der Integration und Migration und somit der Deutschlernpflicht in Österreich eingehend herausgearbeitet (Kapitel 2.2).

### 2.1. Integration durch Sprache

Bevor näher auf Sprachkurse und Sprachtests im Bereich Integration eingegangen wird, werden einige Aspekte bzgl. des Konzepts der Integration geklärt; denn durch das Postulieren von „Integration durch Sprache“ lassen sich für diese Arbeit relevante Rückschlüsse auf das Verständnis von Integration ziehen.

Zunächst lässt sich eine Sicht auf Integration als Ziel – im Gegensatz zu einer Interpretation von Integration als Prozess – festmachen. Ziele sind einerseits definier-, test- und operationalisierbar, andererseits können sie als angestrebte Errungenschaften erreicht werden oder auch nicht. Werden diese Aspekte nun auf Integration umgelegt, kann Integration als Ziel gelingen oder nicht. Prüfungen ermöglichen eine Messung des Grades von Integration, da scheinbar objektive, testbare Indikatoren zugrunde liegen. In diese Kerbe schlägt auch das Konzept der österreichischen Integrationsbotschafter\_innen<sup>3</sup>, welche als *best-practice*-Beispiele einer gelungenen Integration – also eines gelungenen und aktiven sich-Integrierens – gelten und so vermitteln, dass Integration durch Leistung erfolgreich erlangt werden kann. Das

---

<sup>3</sup> <https://www.zusammen-oesterreich.at/wer-ist-zoe/integrationsbotschafter>;  
<http://www.staatsbuergerschaft.gv.at>; letzter Zugriff: 07.05.2017.

Fundament dieser Konzeption von Integration bildet des Weiteren die Idee, dass mit der Integration aller Migrant\_innen die Gesellschaft einen „idealen [...] Soll-Zustand“ (Flubacher, 2014, S. 51) erreicht. Wird Integration als Prozess wahrgenommen, der ebenso wie die Gesellschaft, in der Integration geschehen soll, permanent sozialem Wandel unterworfen ist, ist der Fokus auf dieses Idealziel durch eine steuerbare und linear ablaufende Integration nicht mehr möglich. Gleichfalls kommt es zu einer Aufteilung der Verantwortung zwischen der Gesellschaft und den adressierten Migrant\_innen. Wird Integration als Ziel wahrgenommen, liegt die Verantwortung einzig bei den sich zu integrierenden Personen, die es in der Hand haben, dieses Ziel erfolgreich zu erreichen (Flubacher, 2014, S. 49-52), was auch vom österreichischen *Netzwerk Sprachenrechte*<sup>4</sup> kritisiert wurde.

Das *Netzwerk Sprachenrechte*, bestehend aus Wissenschaftler\_innen, Expert\_innen und Praktiker\_innen aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Sprachdidaktik, Pädagogik, Translationswissenschaft, Migration und Fremdenrecht, wurde 2002 anlässlich der ersten Vorschläge einer gesetzlichen Deutschlernpflicht seitens der damaligen Koalitionsregierung zwischen ÖVP und FPÖ gegründet und tritt seitdem aktiv für Sprachenrechte, insbesondere jene von Minderheiten, ein<sup>5</sup>. Es bezog bereits mehrmals öffentlich zur gesetzlichen Verankerung von Deutschkenntnissen Stellung<sup>6</sup> und konstatierte, dass hierbei vor allem ein falsches Verständnis von Integration zugrunde liege, da eben Integration als einseitiger Prozess, ohne das Einbeziehen der Gesellschaft gesehen und darüber hinaus mit Sprachkompetenz gleichgesetzt würde.

Auf einer anderen Ebene bewegt sich die Frage, ob Integration gesteuert werden kann. Bezogen auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit wird ein Verständnis von einer steuerbaren Integration durch Spracherwerb postuliert. Dieser Pflicht haben nur jene Personen nachzukommen, die Deutsch noch nicht ausreichend beherrschen, wobei abermals sichtbar wird, dass die Handlungslast einzig auf den – in unserem Falle – Drittstaatsangehörigen liegt und nicht auf der Gesellschaft, in der Integration stattfindet. Die Maxime einer steuerbaren Integration gestattet einerseits, wie oben bereits angeschnitten, die Verwendung von Integrationsindikatoren. Andererseits „[scheint] Integration durch Sprache [...] eine Antwort

---

<sup>4</sup> [www.sprachenrechte.at](http://www.sprachenrechte.at); letzter Zugriff: 05.07.2017.

<sup>5</sup> <http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/warum-wer-wofur/wer>;  
<http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wofur-wir-eintreten>; letzter Zugriff: 18.05.2017.

<sup>6</sup> Die Stellungnahmen des *Netzwerk Sprachenrechte* sind unter folgenden Links abrufbar:  
[http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2014/10/OEDaF\\_Stellungnahme-NAG-2005.pdf](http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2014/10/OEDaF_Stellungnahme-NAG-2005.pdf);  
[http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2012/10/200511-NWSR\\_StellungnahmeIV-V.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2012/10/200511-NWSR_StellungnahmeIV-V.pdf);  
[http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2005/10/200504-NWSR\\_Stellungnahme-NAG1.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2005/10/200504-NWSR_Stellungnahme-NAG1.pdf);  
[http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2011/01/20110125-NWSR\\_Stellungnahme-NAG-2011.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2011/01/20110125-NWSR_Stellungnahme-NAG-2011.pdf); letzter Zugriff: 18.05.2017.

auf die Frage zu erlauben, wie sich Integration organisatorisch ausgestalten lässt“ (Bommes, 2006, S. 59), nämlich durch das Setzen von gezielten politischen Maßnahmen zur Erfüllung dieser Indikatoren und die Beseitigung der Mängel seitens Migrant\_innen (Flubacher, 2014, S. 50-52).

## 2.2. Sprachtests im Bereich der Integration

In Österreich umfassen solche politische Maßnahmen u.a. das Koppeln von Sprachnachweisen an Aufenthaltstitel für Drittstaatsangehörige. Mittels Gesetzen bzw. Verordnungen (wie in Kapitel 3 überblicksmäßig dargestellt) wird der Sprachlernprozess der deutschen Sprache gelenkt, was auf einem nationalsprachlichen Paradigma fußt. Dies gilt für das gesamte Konzept der Integration: „‘integration‘ is a social framework anchored to the territorially-imagined nation-state“ (Yeung & Flubacher, 2016, S. 602). Integration kann dabei als sozio-politisches Instrument angesehen werden, welches Normativität sowie Abgrenzung zu „anderen“ und deren Unterordnung hervorbringt, jedoch zugleich auch eine umfassende und inklusive Politik symbolisiert (Yeung & Flubacher, 2016, S. 606).

Da Sprachtests dabei eine zentrale Position einnehmen, werden im Folgenden sowohl allgemein als auch spezifisch die Situation in Österreich betreffend die Rahmenbedingungen dieser Tests, deren Sprachideologien und versteckte Mechanismen sowie die generelle Kritik an Sprachtests herausgearbeitet.

### 2.2.1. Migrationsregulierung und -kontrolle durch Sprachtests

Ein häufiger Kritikpunkt an der Durchführung von Sprachtests betrifft die darin enthaltene Regulierung und Kontrolle von Migrant\_innen: „[s]trong barriers are being raised through language and knowledge of society tests (KoS tests), high fees, and compulsory integration programmes, so that the covert exclusion of a large number of people becomes a fact“ (Van Avermaet, 2009, S. 17). Sprachtests werden als Hürden eingesetzt, um Migration gezielt regulieren, kontrollieren und lenken zu können<sup>7</sup>. Dieser Mechanismus der Exklusion bestimmter Migrant\_innengruppen hat zunächst zur Folge, dass bestimmten Migrant\_innen, deren Leistung, Ausbildung und Qualifikation als vielversprechendes Kapital und Mehrwert

---

<sup>7</sup> Für eine politikwissenschaftliche Analyse der österreichischen Integrationsvereinbarung vgl. Mourão Permoser (2013), welche diesen Kritiken eine Politikfeldanalyse mit dem Ergebnis, dass die Integrationsvereinbarung keine ausschließenden Mechanismen zur Reduktion und Kontrolle von Migrant\_innen aufweist, entgegenhält.

angesehen werden, ohne Hindernisse Zutritt zum Land gewährt wird<sup>8</sup>. Des Weiteren kann dadurch Zuwanderung anderer Migrant\_innen, deren Aufenthalt nicht gewünscht ist, unterbunden werden (Bommes, 2006, S. 64), da diese „im Hinblick auf ihr potentielles Integrationsrisiko beobachtet“ (Bommes, 2006, S. 65) werden.

Folglich resultiert diese Migrationsregulierung in einem Prozess der Kategorisierung sowie der Selektion. Durch die sprachenpolitischen Regelungen werden soziale Kategorien gebildet, auf Basis derer entschieden wird, ob deren Zugehörige legitime Kandidat\_innen für Integration darstellen oder nicht; es kommt zu einer „production of subjects that need to be integrated“ (Yeung & Flubacher, 2016, S. 607). Neben der fundamentalen Unterscheidung zwischen Staatsbürger\_innen und Nicht-Staatsbürger\_innen, wird innerhalb der Gruppe der Nicht-Staatsangehörigen durch Schaffung von weiteren Kategorien stark differenziert, was zu einem Prozess der sozialen Hierarchisierung führt und sich deutlich in den unterschiedlichen Zuwanderungsmöglichkeiten dieser verschiedenen Migrant\_innengruppen manifestiert (Yeung & Flubacher, 2016, S. 607-609). In Österreich lässt sich dies durch die politisch-diskursiv konstruierte Gruppe von Drittstaatsangehörigen festmachen (Printschitz, 2017, S. 242).

Hinsichtlich dieser Kategorisierungen muss angemerkt werden, dass diese dem Dogma der Homogenität (‘dogma of homogeneity’) (Blommaert & Verschueren, 1998) folgen. In diesem Sinne ist eine doppelte Homogenisierung festzumachen: nicht nur werden die Staatsbürger\_innen als homogene, die Staatssprache Deutsch beherrschende Masse dargestellt, auch werden Migrant\_innen als eindimensionale soziale Kategorie der Nicht-Deutschsprecher\_innen klassifiziert, ohne deren Heterogenität zu betrachten (Stevenson, 2006, S. 159; siehe Kapitel 2.2.8). Dieses Dogma der Homogenität spiegelt eine Sicht auf die Gesellschaft wider, in der Unterschiede als gefährlich interpretiert werden und deshalb ein Idealzustand der Gesellschaft möglichst ohne intrasoziale Differenzen postuliert wird. Einsprachigkeit bildet insofern einen fixen Bestandteil einer solchen homogenen Gesellschaft (Blommaert & Verschueren, 1998, S. 194-195), als dass sie als Norm gilt (Blommaert & Verschueren, 1991, S. 519).

Mit der Bildung von Kategorien ist ein Prozess der Selektion verflochten: „selection mechanisms lie at the heart of every immigration trajectory, policy, and process“ (Yeung & Flubacher, 2016, S. 609). Im Rahmen dieser Selektion werden zielgerichtet Migrant\_innen ausgewählt, denen Zutrittsrechte zum Land und damit Rechte wie der Zugang zum Arbeitsmarkt verliehen werden. Diese Selektion fußt nicht ausschließlich auf ökonomischen

---

<sup>8</sup> In Österreich wird dies etwa durch die „Rot-Weiß-Rot – Karte“ oder die „Rot-Weiß-Rot – Karte plus“ geregelt (<http://www.migration.gv.at/de/formen-der-zuwanderung/dauerhafte-zuwanderung>; letzter Zugriff: 14.05.2017).

Überlegungen seitens des Staates, sondern wird auch von der Frage der Herkunft der Migrant\_innen, von Sprachideologien sowie Ideologien bzgl. der Vereinbarkeit verschiedener Kulturen und Religionen genährt (Yeung & Flubacher, 2016, S. 609).

Als Resultat dieser Kategorisierungs- und Selektionsprozesse ist es manchen Migrant\_innen erlaubt, ihre Kultur und Sprache zu bewahren, während sich andere Sprachtests unterziehen müssen: „[t]o put it in controversial terms, those who are suitably cosmopolitan or transnational in their outlook are permitted diverse cultural attitudes, while those most in need are forced into cultural straightjackets” (Slade, 2010, S. 11). In Österreich gilt dies vor allem auf Basis der Unterscheidung von EWR-Bürger\_innen sowie Schweizer-Staatsbürger\_innen und Nicht-EWR-Bürger\_innen bzw. Nicht-Schweizer-Staatsbürger\_innen, wobei letztere als Drittstaatsangehörige bezeichnet werden. Aufgrund dieser Kategorisierung haben sie Sprachnachweise für das Erlernen der deutschen Sprache zu erbringen, während dies für die Personengruppe der EWR-Bürger\_innen – paradoxerweise auch für jene, die der deutschen Sprache *nicht* mächtig sind – nicht als notwendig erachtet wird<sup>9</sup>. Während Drittstaatsangehörigen ein Sprachmangel unterstellt wird, sie aufgrund dessen Deutsch erlernen müssen und somit Kontrolle vonseiten des Staates erfahren, stellt dies für Angehörige europäischer Staaten per se kein Erfordernis dar (zur Diskriminierung von Sprachprüfungen aufgrund der Herkunft siehe Kapitel 2.2.3).

Diese Klassifizierung der Migrant\_innen, welche mit der Deutschlernpflicht einhergeht, wird auch vonseiten des *Netzwerk Sprachenrechte* kritisiert, das in diesem Zusammenhang des Weiteren auch für die Abschaffung des Nachweises von Sprachkenntnissen vor der Einreise bei Erstantrag eintritt. Dieser sollte durch Kurse in Österreich ersetzt werden, insbesondere für Familienangehörige. Generell bleibt es dem *Netzwerk Sprachenrechte* zufolge fraglich, ob die Deutschlernpflicht bei Familienzusammenführung im Einklang mit dem Europarecht steht.

### 2.2.2. Sprache als *gate keeper*

Die soeben beschriebene Regulation durch Sprache schreibt Sprache selbst eine Funktion als *gate keeper*, als Torwächterin, gegenüber einer gewissen Kategorie von Personen zu: „[a]ssessment of language mastery became in this context a ‘gate keeper’ for selecting access to basic rights of non-EU migrants” (Bednarz, 2017, S. 76). Inmitten einer von Multikulturalität und Mehrsprachigkeit geprägten Umgebung regelt der Grad von Sprachkompetenz der

---

<sup>9</sup> An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass in Österreich Sprachkenntnisse nicht den einzigen Parameter von Migrationsregulierung darstellen, sondern dieser Mechanismus auch durch ökonomische Faktoren wie Einkommen funktioniert, welche in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht erläutert werden.

jeweiligen Nationalsprachen, die sich Migrant\_innen durch eigenen Verdienst aneignen müssen, den Ein- und Zutritt zu Ländern, zum Arbeitsmarkt, zu Rechten und auch zu Netzwerken der jeweiligen Sprache, wie später noch erläutert wird.

Dass Sprache im Rahmen der Sprachprüfungen als *gate keeper* fungiert, scheint offensichtlich, da Sprache den Prüfungsgegenstand darstellt. Es bleibt jedoch die Frage offen, was Prüfungen im Bereich von Integration und Migration tatsächlich testen – werden Sprachkenntnisse getestet oder soll (bzw. kann überhaupt) Integration bzw. die häufig zitierte „Integrationsbereitschaft“ überprüft werden? „Passing a test indicates how well a person can manage the specific testing culture and demonstrate the specific linguistic skills tested – it says nothing about the person’s integration process” (Krumm & Plutzar, 2008, S. 8). Sprachprüfungen übernehmen demnach vielmehr die Aufgabe der Selektion, nicht aber jene der (Sprach-) Förderung. Abseits des Abprüfens von Sprachkenntnissen – wobei später gezeigt wird, dass auch Prüfungen dieser Art die tatsächliche sprachliche Kompetenz relativ verzerrt abbilden – wurden Tests vielmehr dafür instrumentalisiert um festzustellen, welche Personen das Prüfungsformat und die Prüfungsmodalitäten verstehen und befolgen können. Wem dies Schwierigkeiten bereitet, riskiert negative Testergebnisse und somit alle Konsequenzen, etwa Sanktionen, die damit einhergehen (Plutzar, 2010, S. 130).

Paradox erscheint in diesem Zusammenhang vor allem die Tatsache, dass Tests im Allgemeinen als Symbol für Erfolg, Leistung sowie Motivation stehen und als faires und objektives Qualitätskriterium gelten. Sie verfügen somit über eine gewisse Autorität, sind zugleich jedoch auch stark hierarchisch geprägt. Die Funktion als *gate keeper* zeigt sich in den einsprachigen Normen, welche das Fundament von Sprachtests im Rahmen der Integration und Migration bilden. Des Weiteren werden unrealistische sprachliche Ziele verfolgt, wie beispielsweise durch den strikten inhaltlichen Fokus auf die Standardsprache. Dies widerspricht allerdings den realen Gegebenheiten bzw. spiegelt diese nicht zwingend wider, denn Migrant\_innen tendieren vielmehr dazu, mehrsprachige und hybride Sprachvarietäten zu kreieren (Shohamy, 2009, S. 49-50).

Die Norm der Einsprachigkeit schlägt sich in zahlreichen (europäischen) Nationalstaaten wieder, die sich im Sinne einer nationalsprachlichen Ideologie und trotz einer Fülle an sprachlicher und kultureller Vielfalt weiterhin als einsprachig charakterisieren (Hogan-Brun, Mar-Molinero & Stevenson, 2009b, S. 5-6). Dass es sich bei dieser deklarierten einsprachigen Homogenität lediglich um ein Konstrukt handelt, bestätigt auch Blackledge (2009), der sich in seiner Forschung auf Integrationsprozesse des Vereinigten Königreiches konzentriert. Er spricht in diesem Zusammenhang von einem erfundenen, ideologisch

konstruierten Englisch, welches als künstlicher Standard der Zugehörigkeit dienen soll, und als „homogenous set of linguistic practices“ (Blackledge, 2009, S. 83-84) charakterisiert werden kann. Diese homogenisierte Form fungiert als mächtiges Instrument der Migrationskontrolle, welches ermöglicht, dass durch „ein“ bestimmtes Englisch als „convenient fiction“ (Blackledge, 2009, S. 84) über lebenswichtige Ereignisse wie den Erhalt von Aufenthaltsgenehmigungen entschieden wird. Des Weiteren geht die Konstruktion des Englischen mit der Annahme einher, dass das Lehren dieser Varietät in nationaler Einheit und Zusammengehörigkeit mündet (Blackledge, 2009, S. 84).

Angesichts der Rolle als *gate keeper* wird Sprache in weiterer Folge auch als Garantie für Integration angesehen. Bedient man sich fortführend der Metapher von Sprache als Torwächterin, wird deutlich, dass die Sprache etwas bewacht, das eben nur durch das Passieren des Tores erreicht werden kann. In anderen Worten, ist dieses bewachte Tor einmal durchschritten, ist ein freier Weg gewährleistet. An dieser Stelle lässt sich der Bogen zurück zum Dogma der Homogenität (Blommaert & Verschueren, 1991; 1998) spannen. Der Versuch, sicherzustellen, dass alle Bewohner\_innen eines Staates die gleichen Werte dieses Staates teilen, folgt eben diesem Dogma, dass eine Gesellschaft über eine homogene Ansammlung an Werten, kulturellen Normen und Konventionen sowie über eine homogene Sprache verfügen sollte. Wird demnach Integration durch Sprache gefordert, beruht dies nicht nur auf der Annahme, dass Integration durch Mehrsprachigkeit gefährdet ist, sondern desgleichen darauf, dass Integration, soziale Gleichheit und Teilhabe sowie eine gemeinsame Wertebasis dann garantiert sind, sobald Migrant\_innen genügend Sprachkenntnisse der nationalen Sprache aufweisen: „[i]f multilingualism was considered to be a cause of social disturbance and if citizenship creates greater ‘social cohesion’, learning English possesses a tacit promise of unity and equality“, stellt Khan (2013, S. 268) im Rahmen seiner Forschung der britischen Einbürgerungsprozesse fest.

Die Notwendigkeit von Sprachkompetenz wird vor allem auch für soziale Teilhabe und den sozialen, beruflichen und ökonomischen Aufstieg postuliert, da dies ausschließlich durch ausreichende Sprachkompetenz zu erreichen sei. Die Annahme, dass Sprache Teilhabe und Aufstieg garantieren kann, greift angesichts der strukturellen Diskriminierung von Migrant\_innen jedoch zu kurz. Einerseits ist Teilhabe ohne Deutschkenntnisse durchaus möglich, andererseits ist sie nicht durch einen Kurs lehr- und lernbar<sup>10</sup>. Außerdem gewährleisten Sprachkenntnisse allein keinen Zugang zu Netzwerken der jeweiligen Sprachen,

---

<sup>10</sup> [http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2017/03/20170307\\_NWSR\\_Stellungnahme-Integrationsgesetz.pdf](http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2017/03/20170307_NWSR_Stellungnahme-Integrationsgesetz.pdf); letzter Zugriff: 28.05.2017.

deren Aufbau vielmehr eine große Herausforderung darstellt<sup>11</sup> (Fritz & Donat, 2017, S. 166). Dies zeigen auch Nortons (2000) Forschungsergebnisse, die sich u.a. den Zugängen von nach Kanada immigrierten Frauen zu englischsprachigen lokalen Netzwerken widmete. Die Möglichkeiten soziale Räume, in denen Englisch gesprochen wird, zu betreten, können nur innerhalb einer ganzheitlichen Berücksichtigung des Kontextes verstanden werden: „opportunities to practice English cannot be understood apart from social relations of power in natural or informal settings” (Norton, 2000, S. 72). Paradoxerweise fungieren Englisch- bzw. in unserem Falle Deutschkenntnisse als *gate keeper* zu englisch- bzw. deutschsprachigen Netzwerken, während die Sprachkompetenz gerade in diesen gefestigt werden könnte. Der Zugang und die Beteiligung an sozialen Gruppen und Gemeinschaften von Sprecher\_innen der Zielsprache stellen eine optimale Gelegenheit für den Lernprozess und die Anwendung der Zielsprache dar, zugleich ist die Zielsprache jedoch die notwendige Eintrittskarte zu eben jenen Netzwerken (Norton, 2000, S. 47). Eingeschränkte Sprachkenntnisse führen somit zu eingeschränkten Möglichkeiten, die Sprache auch tatsächlich zu praktizieren (Norton, 2000, S. 64).

Die Annahme, dass ausschließlich die Standardsprache Migrant\_innen einen sozialen Aufstieg ermögliche, ignoriert ihre multilinguale Wirklichkeit, da sie im Alltag nicht nur mit dem standardsprachlichen Deutschen, sondern auch mit anderen Sprachen, Varietäten und Dialekten in Kontakt treten. Trotz der Behauptung, dass (auch mehrsprachige) Migrant\_innen ohne Deutschkenntnisse über keinerlei sprachliche Ressourcen und Möglichkeiten verfügen, innerhalb eines neuen Raumes und einer neuen Gesellschaft zu funktionieren, trägt vielmehr in zahlreichen Fällen gerade deren Mehrsprachigkeit zur Orientierung in einer neuen Umgebung bei, wie folgendes Beispiel eines türkischen Migranten in Belgien illustriert:

Is a Turkish immigrant who has lived for more than 30 years in Flanders integrated, and can he call himself a citizen of Belgium when he speaks Turkish with family and friends, some Arabic at the mosque, a bit of French he learned at school and put to use in Brussels, some Dutch to function at work and some Ghent dialect to do some shopping? (Van Avermaet, 2009, S. 34-35)

Fungiert Sprache als *gate keeper* und wird mittels Sprache Migration kontrolliert und reguliert, geht dies in weiterer Folge auch mit Diskriminierung und sozialer Ungleichheit einher, wie nun aufgezeigt wird.

---

<sup>11</sup> Für mehr Einblick in die Problematik bzgl. des Zugangs zu neuen Netzwerken sowie der Schwierigkeit von sozialer Teilhabe angesichts strikter sprachlicher Regelungen im Bereich der Integration und Migration vgl. Pulinx & Van Avermaet, 2017.

### 2.2.3. Diskriminierung und das Reproduzieren von sozialer Ungleichheit

In einer aktuellen Studie des Jahres 2016 (Printschitz, 2017) werden die Einflüsse des Kapitals (Bourdieu, 2014 [1987]) von Sprachkursteilnehmer\_innen und Prüfungskandidat\_innen in Österreich auf die Ergebnisse ihrer Sprachtests unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion von sozialer Ungleichheit untersucht. Ergebnisse der tatsächlichen Studie standen zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit noch aus, die durchgeführte Pilotstudie ließ jedoch bereits auf einen Zusammenhang zwischen dem ganzheitlichen Kapital der Prüfungskandidat\_innen und positiver Testergebnissen und somit auf die Reproduktion der Ungleichheiten schließen.

So können die Kurs- und Prüfungskosten etwa je nach finanziellem Kapital eine große Herausforderung darstellen. Das Prüfungsgeld ist bei jedem Antritt neu zu begleichen, was insbesondere auch den damit entstehenden Druck intensiviert, Prüfungen beim ersten Antritt positiv zu absolvieren; Wiederholungen erscheinen aus finanziellen Gründen unter Umständen gar nicht möglich (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 359). Ähnliches ist beim Bildungskapital festzustellen; Nachweise von Sprachkenntnissen können nicht nur über Kurszeugnisse bzw. Sprachdiplome, sondern auch mittels diverser Schulabschlüsse (siehe Kapitel 3) erfüllt werden, was ebenfalls Ungleichheiten reproduziert: „in erster Linie werden Zuwanderer, die über nicht mehr als über einen Pflichtschulabschluss verfügen, gezwungen, vor der Einreise über gewisse Deutschkenntnisse zu verfügen“ und auch „**Analphabeten** [Hervorhebung i. O.] können daher nicht mehr mit einer Zuwanderung rechnen“ (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 355-356). Auch das *Netzwerk Sprachenrechte* beurteilt die Kosten, die Drittstaatsangehörige trotz gewisser Unterstützung seitens des Bundes tragen müssen, als zu hoch. Dies betrifft vor allem auch jenen Teil der Integrationsvereinbarung, das Modul 2, dessen Kosten vollkommen von Drittstaatsangehörigen getragen werden müssen<sup>12</sup>.

Problematisch ist des Weiteren, dass Sprachkenntnisse bereits bei Antragstellung bei der jeweilig zuständigen Behörde im Ausland nachgewiesen und in weiterer Folge in diesen Ländern Sprachkurse besucht und Sprachprüfungen absolviert werden müssen. Dies führt vor allem dann zu Schwierigkeiten, wenn vor Ort keine oder nur geringe Möglichkeiten zum Deutschspracherwerb bestehen oder sich diese weit weg von den jeweiligen Wohnorten befinden, was wiederum in hohen Fahrtkosten resultiert. Hinzu kommt, dass Österreich außerhalb der nationalen Grenzen über keine Institution, welche das Deutschlernen etwa analog

---

<sup>12</sup> [http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2012/10/200511-NWSR\\_StellungnahmeIV-V.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2012/10/200511-NWSR_StellungnahmeIV-V.pdf); [http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2005/10/200504-NWSR\\_Stellungnahme-NAG1.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2005/10/200504-NWSR_Stellungnahme-NAG1.pdf); [http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2011/01/20110125-NWSR\\_Stellungnahme-NAG-2011.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2011/01/20110125-NWSR_Stellungnahme-NAG-2011.pdf); letzter Zugriff: 18.05.2017.

zum deutschen Goethe-Institut fördert, verfügt (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 369-370).

Verpflichtende Sprachtests erzeugen und verstärken nun nicht nur soziale Ungleichheit, auch kommt es zu Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen. Einerseits lässt sich Diskriminierung aufgrund der Nationalität festhalten, da die Entscheidung, bestimmte Regelungen anzuwenden, auf Basis der Herkunft getroffen wird. Dadurch fallen ausschließlich Drittstaatsangehörige unter die Deutschlernpflicht, nicht aber Migrant\_innen aus dem EWR-Raum und der Schweiz. Andererseits resultieren die hohen Kurskosten sowie der strikte Zeitrahmen, durch den die Vereinbarkeit des Kurses mit einer beruflichen Tätigkeit meist nur unter großer Anstrengung gegeben ist, in einer sozialen und ökonomischen Diskriminierung. Schließlich kann auch von einer sprachlichen Diskriminierung gesprochen werden, da das sprachliche Repertoire gewisser Migrant\_innengruppen weder akzeptiert noch gefördert wird (Krumm, 2011b).

Als „benachteiligt bis zur völligen Chancenlosigkeit“ gelten laut Krumm (2011a) etliche Personengruppen, denen das Bestehen der deutschen Sprachtests in Österreich im vorgegebenen Rahmen vergleichsweise schwer fällt, wie etwa nicht alphabetisierten Personen und funktionalen Analphabeten, schwangeren Frauen aufgrund der knappen zeitlichen Fristen, Personen mit intensiver beruflicher Tätigkeit, welche nur schwer mit Sprachkursen zu vereinbaren ist, älteren Menschen sowie Personen, denen Lernen prinzipiell große Mühe bereitet. Generell würden die zeitlichen Rahmen in ihrer jetzigen Form kaum eingehalten werden und sollten wissenschaftlich fundiert und nach Erfahrungswerten gestaltet und realistisch erweitert werden, fordert das *Netzwerk Sprachenrechte*<sup>13</sup>.

Auch Shohamy (2009) nimmt in diesem Zusammenhang Diskriminierung wahr, da Sprachtests nicht nur große Willkür aufweisen, sondern, wie bereits erläutert, auch zur Kontrolle, Klassifizierung und Kategorisierung von Menschen sowie zur Verweigerung von Grundrechten dienen (Shohamy, 2009, S. 55). Obgleich Shohamy sich primär der Diskriminierung hinsichtlich des Erwerbs der Staatsbürgerschaft widmet, können zahlreiche ihrer Überlegungen bzgl. Sprachtests auch für diesen Forschungsgegenstand übernommen werden. So stellt sie vor allem die Frage nach der Notwendigkeit, dass alle Migrant\_innen über Sprachkenntnisse der vorherrschenden Sprache verfügen müssen, um in der neuen Gesellschaft funktionieren und an ihr teilhaben zu können. In manchen Fällen sei es durchaus möglich, sich

---

<sup>13</sup> [http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2012/10/200511-NWSR\\_StellungnahmeIV-V.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2012/10/200511-NWSR_StellungnahmeIV-V.pdf); [http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2005/10/200504-NWSR\\_Stellungnahme-NAG1.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2005/10/200504-NWSR_Stellungnahme-NAG1.pdf); [http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2011/01/20110125-NWSR\\_Stellungnahme-NAG-2011.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2011/01/20110125-NWSR_Stellungnahme-NAG-2011.pdf); letzter Zugriff: 18.05.2017.

auch ohne Kenntnisse dieser Sprache in einer Gemeinschaft einzuleben und einzubringen. Insbesondere wenn sich Migrant\_innen primär in Netzwerken aufhalten, in denen ihnen bereits bekannte Sprachen – meistens ihre Erstsprachen – gesprochen werden, kann dies zu kreativen sprachlichen Schöpfungen in neuen kulturellen Kontexten führen. Soziale Teilhabe wäre somit ohne das Beherrschen der jeweiligen Staatssprache(n) möglich. Des Weiteren ist der Nutzen von Kenntnissen dieser Sprache im Zeitalter der Globalisierung, Diversität, Transnationalismen, Migrationsbewegungen und gemeinsamer Märkte zu hinterfragen (Shohamy, 2009, S. 48-49). Vor allem in diesem Zusammenhang interpretiert Shohamy den Zwang zum Spracherwerb als haltlos: „[o]ne wonders whether the acquisition of ‘national’ languages should not be a choice for people who can make their own rational decisions as to the language they need to know and use in a multilingual, transnational world” (Shohamy, 2009, S. 49). Dieser Pflichtcharakter stellt infolgedessen auch eine Verletzung der Redefreiheit und anderer demokratischer Prinzipien sowie auch ethischer Werte dar (Shohamy, 2009, S. 49).

#### 2.2.4. Zwang und Verpflichtung

Einer der am häufigsten kritisierten Aspekte der Deutschlernpflicht in Österreich besteht in deren Zwangscharakter. Dieser wird auch vom *Netzwerk Sprachenrechte* klar abgelehnt; so würde der Zwangscharakter der Deutschlernpflicht den Assimilationsdruck verstärken<sup>14</sup>. Das Erlernen der deutschen Sprache werde zu einer Art Bildungspflicht, welche auch konkret die Gestaltung des Kursprogrammes beeinflusst und etwa eine flexible Adaptation der Sprachkurse an ihre Kursteilnehmer\_innen und deren Bedürfnisse verhindert. Mit der Verpflichtung geht ferner die Unterstellung einher, Drittstaatsangehörige zum Erlernen der deutschen Sprache zwingen zu müssen, da sie dies aus eigener Motivation nicht tun würden. Der Zwang zum Deutschlernen wirkt sich gleichfalls negativ auf die tatsächliche Motivation der Lernenden aus und resultiert schlussendlich in einer Erhöhung des Drucks (Plutzer, 2008, S. 110-111).

Neidhart (2006) diskutiert – nicht im Zusammenhang mit Integration, sondern vielmehr einer generellen Fragestellung folgend – die Chancen und Risiken einer staatlich verordneten Bildungspflicht für Erwachsene in Deutschland, ähnlich zur Schulpflicht. Erwachsene als „eigenverantwortliche Personen, die zur freien Entscheidung in der Lage sind“ (Neidhart, 2006, S. 9), zu Bildung zu zwingen, interpretiert sie ebenfalls als Verstoß gegen das deutsche

---

<sup>14</sup> [http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2012/10/200511-NWSR\\_StellungnahmeIV-V.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2012/10/200511-NWSR_StellungnahmeIV-V.pdf); [http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2005/10/200504-NWSR\\_Stellungnahme-NAG1.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2005/10/200504-NWSR_Stellungnahme-NAG1.pdf); [http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2011/01/20110125-NWSR\\_Stellungnahme-NAG-2011.pdf](http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/wp-content/uploads/2011/01/20110125-NWSR_Stellungnahme-NAG-2011.pdf); letzter Zugriff: 18.05.2017.

Grundrecht der freien Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland). Zwang und Pflicht zeigen sich mit dieser Entfaltung, Freiheit und Eigenverantwortlichkeit nicht kompatibel.

Auch Krumm (2009, S. 12) sieht in Österreich Grundrechte verletzt, da die Deutschlernpflicht selbst für Familienangehörige gilt. Dadurch wird das gemeinsame Leben einer Familie von Sprachkenntnissen abhängig gemacht und somit in Gefahr gebracht. Da bei negativen Testergebnissen innerhalb einer gewissen zeitlichen Frist Sanktionen bis hin zur Abschiebung drohen, gefährdet dies sichtlich das familiäre Zusammenleben.

### 2.2.5. Sanktionen

Sanktionen führen zusätzlich zum auferlegten Zwang sowie zur zeitlichen Einschränkung zu Angst und Druck unter den Kursteilnehmer\_innen. Wird Deutsch nicht im ausreichenden Maße beherrscht, sind existenzbedrohende Sanktionen, das Ausbleiben der Aufenthaltstitel, der Arbeitserlaubnis, des Abschlusses der Schulkarriere oder einer Ausbildung die Folge (Krumm, 2009, S. 75). Dadurch werden Prüfungen für fremde Zwecke instrumentalisiert; denn Prüfungen außerhalb ihrer eigentlichen Anwendungsgebiete im Bereich der Integration und Migration einzusetzen und negative Ergebnisse zu sanktionieren, verkennt deren eigentlichen pädagogischen Rahmen (Krumm, 2009, S. 77). Des Weiteren ist auf Basis von psycholinguistischer Forschung bekannt, dass sich ein hohes Stresslevel durch formale Testsituationen durchaus negativ auf Testergebnisse auswirken kann. Dies wird bis zum Äußersten getrieben, wenn Sprachtests zu lebensverändernden Prüfungen stilisiert werden, da durch den benötigten Aufenthaltstitel das zukünftige Leben der Prüfungskandidat\_innen in Österreich bedroht ist (Krumm & Plutzar, 2008, S. 8).

### 2.2.6. Sprachliche Defizite und Mehrsprachigkeit

Abgesehen von dieser Koppelung von Aufenthaltsrechten an Sprachkenntnisse mit allen damit verbundenen Konsequenzen, wie etwa die gerade beschriebenen Sanktionen, gehen verpflichtende Deutschprüfungen ferner von einem sprachlichen Mangel der Prüfungskandidat\_innen aus, welcher behoben werden muss. Die monolingualen deutschen Tests lassen zunächst das tatsächliche sprachliche Repertoire und die „mehrsprachige Identität“ (Krumm, 2009, S. 78) der Prüfungskandidat\_innen außer Acht. Da die Deutschlernpflicht ausschließlich für Drittstaatsangehörige gilt, wird diesen ein klares sprachliches Defizit

unterstellt, während dies bei EWR-Bürger\_innen und Schweizer-Staatsbürger\_innen nicht der Fall ist. Vorhandene sprachliche Ressourcen werden nicht beachtet und Mehrsprachigkeit weder anerkannt noch gefördert, da der sprachliche Fokus einzig und allein auf der deutschen Sprache liegt. Demzufolge werden Personen, die in vielen Fällen Kenntnisse in zahlreichen anderen Sprachen besitzen, Sprachdefizite unterstellt (Krumm, 2009, S. 78-79) und trotz ihres mehrsprachigen Repertoires als sprachlos wahrgenommen.

Hinzu kommt die Unterstellung, dass ihr mehrsprachiges Repertoire ein Hindernis zum Erlernen der neuen Sprache darstellt: „while the legislation is silent on migrants‘ needs and desires to maintain their other languages there is an implication by omission that *this* kind of language loyalty is of no importance and maybe even suspect“ (Stevenson, 2006, S. 159). Um an dieses Repertoire anzuknüpfen und mehrsprachige Identitäten wertzuschätzen, wäre den Erstsprachen auch innerhalb der Deutschkurse genügend Platz einzuräumen. Basierend auf psycholinguistischen Forschungsergebnissen kommt die zentrale Rolle der jeweiligen Erstsprachen im Erwerb weiterer Sprachen hinzu (Krumm & Plutzar, 2008, S. 2-3). Soweit möglich und praktisch umsetzbar, wäre außerdem bilingualen Sprachkursen der Vorzug zu geben, da dadurch sowohl bereits bekannte Sprachen gefördert und verwendet werden, als auch Deutsch gelernt wird (Krumm, 2009, S. 78). Die Deutschlernpflicht in ihrer jetzigen Form impliziert jedoch eine Geringschätzung anderer Sprachen im Gegensatz zum überlegenen Deutsch, welches die Sprachen der Migrant\_innen zu ersetzen sucht.

Der Widerspruch, dass ausschließlich Drittstaatsangehörigen und nicht aber EWR-Bürger\_innen und Schweizer-Staatsbürger\_innen ein sprachliches Defizit konstatiert wird, wurde bereits angeschnitten. Die österreichische Sprachenpolitik agiert demnach im Bereich der Mehrsprachigkeit sehr selektiv (vgl. Dorostkar, 2013). Während von drittstaatsangehörigen Migrant\_innen gesprochene Sprachen als Hindernis zum Erlernen der deutschen Sprache interpretiert werden, gilt Mehrsprachigkeit innerhalb Europas, eingebettet in Projekte und Forderungen seitens der EU, als Mehrwert und erstrebenswertes Ziel. Vor allem in einer globalisierten Welt würden Sprachkenntnisse eine zentrale Stellung einnehmen, was durch EU-weite Ziele wie M+2 offenbar wird<sup>15</sup>. Diese Widersprüchlichkeit resultiert in einer zeitgleichen Förderung von Einsprachigkeit auf nationaler Ebene und einer Förderung von Mehrsprachigkeit auf EU-Ebene (Van Avermaet, 2009, S. 19-20). Darüber hinausgehend muss festgehalten werden, dass auch politische Maßnahmen seitens der EU zugunsten von Mehrsprachigkeit teilweise sehr selektive Züge aufweisen (Plutzar, 2010, S. 132-133). So kann

---

<sup>15</sup> Darunter wird das Ziel verstanden, als EU-Bürger\_in zusätzlich zur „Muttersprache“ („mother tongue“), abgekürzt durch „M“, Kenntnisse in zwei weiteren europäischen Fremdsprachen zu erlernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2002).

die Aufmerksamkeit auf linguistische Diversität selbst innerhalb der EU täuschen, da eine Vielzahl an Programmen nach wie vor auf einer Sicht auf einzelne, abzählbare, abgrenzbare und nationale Sprachen fußt und Sprache weniger als ein Produkt institutioneller und kultureller Prozesse der Standardisierung sieht (Gal, 2006, S. 16-17).

### 2.2.7. Kursformat und *teaching to the test*

Das derzeitige Format von Sprachkursen hat das Gleichsetzen von Kursbesuchen mit Deutschlernen zur Folge, wodurch Sprachförderung auf Kurse und Prüfungen beschränkt wird. Dies stellt keine Unterstützung für Deutschlernende dar. Da Deutsch nicht als Fremd- sondern als Zweitsprache gelehrt und gelernt wird, geschieht Sprachförderung nicht bzw. nicht ausschließlich im Rahmen von Kursen: „Integrationsprogramme gehen davon aus, dass der Besuch von Deutschkursen in definierten Stundenausmaßen zu Deutschkenntnissen auf einem bestimmten Niveau führt“ (Plutzer, 2010, S. 128). Vielmehr spielt jedoch der Lernprozess außerhalb der Kurse eine nicht zu unterschätzende Rolle. Authentische Möglichkeiten, die Sprache außerhalb des Kurses über Sprachkontakte anzuwenden, bilden einen unabdingbaren Bestandteil für einen langfristigen Spracherwerb (Plutzer, 2010, S. 125-129). Des Weiteren kann die Effektivität von Sprachförderung nur dann gewährleistet werden, wenn nicht ausschließlich die zu erlernende Sprache den Mittelpunkt bildet, sondern – wie oben bereits näher erläutert – auch andere sprachliche Ressourcen. Wird ein ganzheitlicher Blick auf das sprachliche Repertoire geworfen, können Verbindungen zwischen den schon gelernten Sprachen und der zu erlernenden Sprache entdeckt und genutzt werden (De Cillia, 2007, S. 251).

Die standardisierte Prüfung am Ende der Sprachkurse resultiert auch in einer Modifikation des Kursformates hin zu einer reinen Orientierung an einem zentralen Output, der vergleichsweise leicht evaluier- und operationalisierbar scheint. Der hohe Stellenwert dieser Prüfungen als Kursabschluss resultiert in einer Ausrichtung der Kursinhalte auf das Lehren prüfungsrelevanter Inhalte und das Abprüfen von Fertigkeiten, was mit dem Terminus des *teaching to the test* bezeichnet wird: „[o]n the institutional level, end-of-course tests influence the whole process in so far as every class activity is judged by its use for the test“ (Krumm & Plutzer, 2008, S. 9). Kurse transformieren sich somit in eine Prüfungsvorbereitung, in der primär für die Prüfung notwendige Elemente behandelt werden, anstatt die Aufgabe einer ganzheitlichen Förderung der Sprachkompetenzen der Kursteilnehmer\_innen zu übernehmen. Der Fokus wird dadurch auf nur eine von vielen Säulen des Sprachenlernens verschoben, da Sprachunterricht neben operationalisier- und testbaren Lernzielen auch Raum dafür schaffen

sollte, „was der Lernende weiß oder denkt oder fühlt [...] , ob er oder sie eine positive Einstellung zur deutschen Sprache entwickelt oder nicht“ (Krumm, 2009, S. 80). Vorwiegend in der Erwachsenenbildung sollte diese Individualität den Lernausgangspunkt bilden und persönlichen Lernbedürfnissen genügend Raum gegeben werden. Dies erlaubt es den Lernenden, selbst Verantwortung über den Lernprozess zu übernehmen und eigene Ziele formulieren zu können (Plutzer, 2010, S. 111).

Sprachförderung der deutschen Sprache sollte einen langfristigen und nachhaltigen Lernfortschritt gewährleisten und umfasst somit mehr als lediglich Sprachkurse in der Nationalsprache: „Sprachförderung umfasst alle Sprache(n) betreffende Maßnahmen, die die Kommunikation zwischen Mehrheitsbevölkerung, staatlichen und anderen öffentlichen Institutionen und Minderheitsbevölkerung erleichtern“ (Blaschitz & de Cillia, 2009, S. 99), womit auch Erst- und Familiensprachen eine zentrale Position eingeräumt wird. Zu einer effektiven Sprachförderung zählen des Weiteren Dolmetsch- und Übersetzungsdienste, die Möglichkeit der Verwendung der Erstsprache(n) beispielsweise vor Gericht und mehrsprachige Formulare auf Ämtern oder Behörden sowie auch die Publikation von Büchern und Zeitungen oder Rundfunk- und Fernsehsendungen (Blaschitz & de Cillia, 2009, S. 99-100).

Wird Sprachförderung jedoch auch in Zukunft auf Sprachkurse reduziert, wären wenigstens kursbezogene Prüfungen, die den tatsächlichen Lernprozess evaluieren, den aktuellen standardisierten und einheitlichen Tests vorzuziehen. Ein solches Prüfungsformat ermöglicht nicht nur, dem individuellen Lernfortschritt und -tempo Rechnung zu tragen, sondern auch eine differenzierte Gewichtung der sprachlichen Kompetenzen (Krumm, 2009, S. 77).

### 2.2.8. Standardisierte Testformate

Die zurzeit eingesetzten Tests unterliegen jedoch nach wie vor einem zentral vorgegebenen Standard, dessen Sprachniveau nach dem GER ausgerichtet ist. Bei der Auswahl der Sprachniveaus muss eine gewisse Willkür konstatiert werden, da diese auf keinen wissenschaftlichen Ergebnissen basiert (Krumm, 2011b, S. 2). Ferner darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Sprachtests nicht die Bedürfnisse der Migrant\_innen abbilden, sondern vielmehr jene der Länder, welche die Tests in Auftrag geben und durchführen: „it [the test] will reflect the perceived needs of the receiving country rather than the needs of the would-be immigrants“ (Little, 2008, S. 9) .

Im Gegensatz zu einem vorgeschriebenen Standard sollte nach einer Analyse der bestimmten Lernbedürfnisse und mithilfe von Expert\_innenmeinung ein differenziertes Sprachangebot verfügbar sein, welches auf die konkreten persönlichen und beruflichen Kommunikationsbereiche der Migrant\_innen abzielt (Krumm & Plutzer, 2008, S. 6). Ist der in Sprachkursen gelernte Inhalt so aufbereitet, dass er außerhalb der Kurse in alltäglichen Interaktionen angewendet wird und so zur Verständlichkeit beiträgt (Little, 2008, S. 10), kann wiederum eine wichtige Verbindung zwischen der internen Kurssituation und der Anwendung außerhalb des Kurses geschaffen werden.

Sprachkurse für Migrant\_innen mit einem zentralen, einheitlichen Test abzuschließen, basiert ein weiteres Mal auf einem Ausgangspunkt von Homogenität der Lernenden, welche jedoch weit davon entfernt sind, eine homogene Gruppe zu bilden. Vielmehr findet sich Heterogenität auf vielen Ebenen, sei dies hinsichtlich Alter, Herkunft, sprachlicher Ressourcen und Kompetenzen, Sprachbiographien, kultureller und sozialer Hintergründe, Lernbedürfnisse etc. (Little, 2008, S. 12). Standardisierte Prüfungen können demnach nicht in der Lage sein, dieser Heterogenität adäquat zu begegnen und die Bedürfnisse der Lernenden effektiv zu decken. Des Weiteren spiegeln solche Tests eine Orientierung an fremdsprachlichem Unterricht einer Standardvarietät wider, nicht jedoch Kontexte von Zweitsprachenunterricht. Da Deutsch in einem Kontext der Migration gelernt und somit, wie bereits mehrfach betont, insbesondere außerhalb des Kurses angewendet wird, greifen Sprachtests, die lediglich standardsprachliche Formen testen, zu kurz. Des Weiteren darf nicht vergessen werden, dass es sich beim Sprachenlernen um einen höchst individuellen und keinesfalls um einen standardisierten Prozess handelt. Berücksichtigen Tests jedoch die realen sozialen Lebensumstände und Kapazitäten der Lernenden, resultiert dies auch in Ermutigung und Motivation zum Lernen der deutschen Sprache (Krumm & Plutzer, 2008, S. 6-7). Dass diese notwendige Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache keinen Eingang in das Gesetz gefunden hat, stellt einen weiteren Kritikpunkt des *Netzwerkes Sprachenrechte* dar, da die Meinung von Expert\_innen und die sehr wohl vorhandene Expertise nicht berücksichtigt wurde.

### 2.2.9. Die Verwendung des GER

Österreich ist europaweit nicht das einzige Land, das sich hinsichtlich der standardisierten Sprachtests für Integration auf den GER beruft; zahlreiche andere Staaten Europas bedienen sich des GER. In diesen Ländern sind jedoch Sprachkenntnisse auf unterschiedlichsten Niveaus gefragt (vgl. Van Avermaet, 2009), wobei bereits diese Inkonsistenz zeigt, dass der kausale

Zusammenhang zwischen Sprache und Integration politisch konstruiert ist (Plutzer, 2010, S. 123).

Die Verwendung des GER im Rahmen von Integration wurde vielfach kritisiert (vgl. Extra, Spotti & Van Avermaet, 2009; Krumm, 2009; Van Avermaet, 2009) und als Zweckentfremdung mit schwerwiegenden Folgen betitelt: „[p]eople can be refused citizenship if they are unsuccessful in a language test that has been designed and developed on the basis of an instrument (the CEFR) that was not meant for these purposes” (Van Avermaet, 2009, S. 34). Hier wird bereits ersichtlich, dass der GER durch seine Anwendung im Bereich der Integration aus seinem Kontext gerissen wird.

Entworfen vom Europarat, ist der GER in einer Vision eines mehrsprachigen Europas und mobiler Bürger\_innen verankert. Er bezieht sich demnach explizit auf Sprachen innerhalb Europas sowie auf seine Anwendung in europäischen Staaten. Groß geschrieben wird folglich die Förderung von Kooperation und Mobilität zwischen den einzelnen europäischen Staaten sowie von Plurikulturalität, weshalb auch der kulturellen Komponente von Sprache genügend Raum gegeben wird (Europarat, 2001, S. 14-19). Diese kulturelle und sprachliche Diversität sowie auch der konkrete Europebezug verlieren zugunsten von Migrationskontrolle und der Exklusion explizit nicht-europäischer Migrant\_innen, also Drittstaatsangehörigen, ihre Position. Die Förderung von Kulturen und Sprachen weichen der Forderung nach Einsprachigkeit (Van Avermaet, 2009, S. 34).

Der GER wird nicht nur losgelöst von seiner Einbettung angewendet, sondern es kommt auch zu einer Reduktion des GER auf die bekannten Kompetenzniveaus, während der ganzheitliche Rahmen, in welchem diese Niveaus anzuwenden sind, um ihren Zweck effizient zu erfüllen, nicht beachtet wird. Die ausdifferenzierten sechsstufigen Skalen von A1 bis C2, in denen die Sprachkompetenz und kommunikative Aktivitäten beschrieben werden, bilden zwar das Herzstück des Referenzrahmens (Europarat, 2001, S. 27), werden jedoch von anderen zugrundeliegenden Konzepten wie etwa der Selbstreflexion und einem ganzheitlichen Mehrsprachigkeitsbegriff getrennt und davon isoliert verwendet. Der GER deckt mit Lösungsansätzen für das Lernen, Lehren und Beurteilen des Weiteren drei zentrale Bereiche ab. In diesem Sinne widmet er sich in seiner ursprünglichen Funktion der Entwicklung von Lehrplänen, Curricula, Prüfungen, Lehrmaterialien, Qualifikationsnachweisen, Sprachzertifikaten etc. von Fremdsprachen sowie der Festlegung deren Ziele und Inhalte. Dies soll vor allem den internationalen Vergleich erleichtern, da auf eine gemeinsame Basis von objektiven Parametern aufgebaut werden kann – was wiederum eine Förderung der Kooperation und Mobilität innerhalb der einzelnen europäischen Staaten zur Folge hat

(Europarat, 2001, S. 17-18). Auch diese Ziele werden durch die Anwendung des GER für Sprachtests, die Integration sichern sollen, nicht verfolgt.

In diesem Zusammenhang lässt sich ein weiterer Kritikpunkt festmachen. Der GER war von Beginn an für das Lernen, Lehren und Beurteilen von Fremdsprachen gedacht, nicht aber für den Lernprozess von Zweitsprachen. Werden die Kompetenzniveaus dennoch für den Zweitspracherwerb angewandt, eröffnet sich die Schwierigkeit, dass diese vielmehr im europäischen Bildungssystem verankert sind und jene Sprachkenntnisse und -kompetenzen repräsentieren, welche Fremdsprachler\_innen dieser Sprachen für zeitlich beschränkte Besuche in anderen europäischen Sprachen entsprechen – nicht jedoch für langfristige Aufenthalte durch Migration. Darüber hinausgehend wurde der GER nicht dazu entworfen, mehrsprachigen Repertoires von Migrant\_innen und den soziohistorischen Dynamiken von Mehrsprachigkeit Rechnung zu tragen (Little, 2008, S. 10).

Während der GER nun zur Erstellung standardisierter Tests verwendet wird, stellt die explizite Ausrichtung auf die Anliegen der Lerner\_innen eine primäre Säule des GER dar. Als nichtnormativer Referenzrahmen verfügen Adaptation, Flexibilität und Dynamik über einen großen Stellenwert, der GER versteht sich als individuelles Werkzeug, welches von seiner Offenheit lebt (Europarat, 2001, S. 20). Aus diesem Grund sind Kategorien und Beispiele häufig nicht vervollständigt, sondern können bzw. müssen viel mehr je nach Anwendungsgebiet adaptiert werden:

*The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) is exactly what its title says it is: a framework of reference. [...] The CEFR does not offer ready-made solutions but must always be adapted to the requirements of particular contexts.* (<http://www.ecml.at/Thematicareas/CEFRandELP/tabid/1935/language/en-GB/Default.aspx>; letzter Zugriff: 11.05.2017)

Es ist also nicht nur erwünscht, sondern vielmehr notwendig, den GER als flexibles Instrument zu rezipieren, welches individuell adaptiert werden muss. Solch eine Adaption kann jedoch nur dann geschehen, wenn sie auf einer Analyse der realen Bedürfnisse der Lerner\_innen fußt (Little, 2012, S. 5). Zurzeit werden jedoch intuitiv bzw. aus politischen Gründen und nicht analysebasiert bestimmte Kompetenzniveaus gewählt, wobei doch der GER selbst adäquate Instrumente für diese Analyse sowie zur Abgleichung der Lerninhalte und Methoden liefern würde (Little, 2008, S. 9). Durch die einseitige Fokussierung auf den GER besteht vor allem auch das Risiko, diese Referenzniveaus nicht nur ohne ihren nötigen Kontext anzuwenden, sondern ihnen auch eine falsche Aussagekraft zuzusprechen: „*in the real world there is no such thing as (say) A2, only an infinite variety of communicative repertoires in specific languages*

*that correspond, more or less, to some or all dimensions of the CEFR's definition of A2* [Hervorhebung i. O.]” (Little, 2012, S. 5).

## 2.2.10. Zusammenfassung

Dieses Kapitel widmete sich den Rahmenbedingungen der Deutschlernpflicht in Österreich durch Einsatz von Sprachtests im Bereich der Integration und warf einen kritischen Blick auf damit verbundene Mechanismen wie etwa einer gezielten Migrationskontrolle und der Exklusion von Migrant\_innen. Die Deutschlernpflicht basiert auf einer Sicht von Integration als Ziel, das durch Leistung erreicht werden kann. Sprachprüfungen übernehmen die Rolle von Integrationsindikatoren, welche das Maß an Integration anzugeben in der Lage sind. Dies funktioniert mittels der Operationalisier- und Testbarkeit von Sprachkenntnissen der deutschen Sprache. Politische Maßnahmen in diesem Bereich erlauben es, das Ziel von Integration durch Spracherwerb auch rechtlich zu etablieren und zu steuern.

Damit verbunden sind Prozesse der Kategorisierungen von Migrant\_innen sowie der Selektion bestimmter Gruppen, die sich dem Dogma der Homogenität (Blommaert & Verschueren, 1991; 1998) bedienen und sich in der Inklusion bzw. Exklusion von Menschen manifestieren. So wird nur manchen Migrant\_innengruppen Zutritt zu Österreich gewährt, während andere zahlreiche Auflagen dafür erfüllen müssen oder ihnen der Aufenthalt untersagt wird. In diesem Sinne müssen Drittstaatsangehörige als konstruierte Kategorie von Migrant\_innen die deutsche Sprache erwerben; für Staatsangehörige von EWR-Staaten sowie der Schweiz gilt diese Regelung nicht.

Sprache nimmt somit die Rolle eines *gate keeper*, einer Torwächterin, ein; Sprachprüfungen sowie in weiterer Folge die Prüfungsmodalitäten werden zu einem Instrument der Selektion und Exklusion. Solche Sprachtests folgen einem nationalsprachlichen Paradigma und vertreten auf Kosten der mehrsprachigen Ressourcen von Migrant\_innen eine Norm der Einsprachigkeit. Diese Ressourcen werden abgelehnt, nicht gefördert und gelten dem Erwerb der deutschen Sprache als hinderlich. Dass Sprache als Torwächterin fungiert ist auch dahingehend ersichtlich, dass Deutschkenntnisse als einzige Möglichkeit zur sozialen Teilhabe, zum Zugang zum Arbeitsmarkt etc. interpretiert werden. Dies manifestiert sich auch in den Sprachtests selbst, welche monolingual – also in deutscher Sprache – abgehalten werden.

Durch diese Gestaltung der Deutschlernpflicht wird Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen sichtbar, allen voran aufgrund der Herkunft und Nationalität. Darüber hinaus lassen sich einige Aspekte nennen, welche die soziale Ungleichheit von Deutschlernenden und

Sprachkursteilnehmer\_innen verstärken und in hohem Druck für sie resultieren. Dies betrifft zunächst die Kurs- und Prüfungskosten sowie den einheitlich vorgegebenen zeitlichen Rahmen, innerhalb dem die Nachweise von Deutschkenntnissen erbracht werden müssen. In diesem Kontext ist auch die Verpflichtung des Deutscherwerbs, der Zwangscharakter, anzusprechen. Dahinter steht die Annahme, dass Drittstaatsangehörige zum Erlernen der deutschen Sprache gezwungen werden müssen. Eine Bildungspflicht für Erwachsene ist jedoch nicht zuletzt aus ethischen Gründen fraglich, insbesondere, wenn dies Drittstaatsangehörige betrifft, welche im Rahmen der Familienzusammenführung nach Österreich ziehen möchten. Darüber hinaus ist dieser Zwang mit Sanktionen verbunden, wodurch sich ebenfalls der Druck auf die Lernenden erhöht. Der Erwerb von Sprachkompetenz wird dadurch in eine existenzbedrohenden Prüfung umgewandelt, da bei negativen Testergebnissen und einer Überschreitung der zeitlichen Frist eine Verlängerung des Aufenthaltstitels ausbleibt.

Nicht nur verändern sich Sprachprüfungen zu lebensverändernden Ereignissen, auch wird Sprachförderung mit Sprachkursen und -prüfungen gleichgesetzt. Dies greift insbesondere im Kontext von Deutsch als Zweitsprache zu kurz, da hier die Anwendung der deutschen Sprache außerhalb des Kurssettings von hoher Relevanz ist. Diese Gewichtsverlagerung resultiert des Weiteren im Phänomen des *teaching to the test*, da Sprachkurse plötzlich als reine Prüfungsvorbereitungen fungieren; reguläre Kursinhalte werden vernachlässigt, um Kursteilnehmer\_innen besser auf die Tests einstimmen zu können. Die Sprachniveaus der Tests folgen standardisierten Vorgaben und beziehen sich auf den GER, der damit aus seinem Entstehungskontext, der Vision eines mehrsprachigen Europas, gerissen und zweckentfremdet wird.

Während sich dieses Kapitel primär mit der Gestaltung der Deutschlernpflicht und der daraus resultierenden Prozesse auseinandersetzt, wird nun der gesetzliche Rahmen dazu erläutert.

### 3. Der rechtliche Kontext der Deutschlernpflicht in Österreich

Der Begriff „Deutschlernpflicht“ bezeichnet in der vorliegenden Arbeit die Koppelung von Niederlassungsbewilligungen und Aufenthaltstitel an Kenntnisse der deutschen Sprache, einerseits durch die verpflichtenden Deutschnachweise für Erstanträge, andererseits durch die Integrationsvereinbarung (IV). Für den Erwerb der Staatsbürgerschaft und der sozio-ökonomischen Gleichstellung mit österreichischen Staatsbürger\_innen muss neben zahlreichen anderen Bedingungen ebenfalls ein Teil der Integrationsvereinbarung, das Modul 2, erfüllt werden. Die erste gesetzliche Verpflichtung von Deutschkenntnissen findet sich zwar in der Staatsbürgerschaftsnovelle von 1998 (Dorostkar, 2013, S. 142), der Prozess zur Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft wird in dieser Arbeit jedoch, wie bereits angekündigt, ausgeklammert.

#### 3.1. Einführung und geschichtlicher Kontext

Das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG)<sup>16</sup> regelt die dauerhafte Einwanderung nach Österreich und unterliegt dem Bund; seit 2003 wird dadurch die Deutschlernpflicht gesetzlich geregelt und knüpft diese an den Erhalt von Niederlassungen, Aufenthaltstitel sowie an den Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft. Bereits im Jahr 2001 präsentierte die damalige Koalitionsregierung zwischen ÖVP und FPÖ Vorschläge zur gesetzlichen Deutschlernpflicht. Ein Jahr später folgte eine fachliche Tagung, im Rahmen derer Wissenschaftler\_innen eine Förderung des Deutscherwerbs zwar prinzipiell begrüßten, jedoch Kritik am Zwangscharakter äußerten. Die Forderungen der Integrationsvereinbarung des Jahres 2003 umfassten A1-Kenntnisse und waren des Weiteren rückdatiert, sie betrafen somit also auch Drittstaatsangehörige, die sich seit 1. Jänner 1998 in Österreich aufhielten<sup>17</sup> (Stevenson, 2006, S. 156). 2005 kam es zu einer Neuschaffung des Fremdenrechts, der bereits zahlreiche Änderungen in den Jahren davor vorausgingen<sup>18</sup>. Neben dem Asyl- und Fremdenpolizeigesetz

---

<sup>16</sup> Für die gesamte Rechtsvorschrift des NAG vgl. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242>; letzter Zugriff: 18.05.2017.

<sup>17</sup> <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40035735>;  
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40033695&ResultFunctionToken=4e87251b-3c88-44a4-baef-0fd510148026&Position=1001&Kundmachungsorgan=&Index=&Titel=&Gesetzesnummer=&VonArtikel=&BisArtikel=&VonParagraf=&BisParagraf=&VonAnlage=&BisAnlage=&Typ=&Kundmachungsnummer=&Unterzeichnungsdatum=&FassungVom=&NormabschnittnummerKombination=Und&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=I+12%2F2005>; letzter Zugriff: 18.05.2017.

<sup>18</sup> Für einen detaillierten geschichtlichen Entstehungskontext vgl. Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 1-19.

bestand das Fremdenrechtspaket 2005 aus dem Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, das ab diesem Zeitpunkt alle Aufenthalte in Österreich ab einer Dauer von sechs Monaten regelte (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 18). Für die Vergabe von Einreisetiteln bzw. einem Aufenthalt von weniger als sechs Monaten ist seitdem das Fremdenpolizeigesetz zuständig (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 28). Im Vergleich zur vorherigen Fassung wurden die Voraussetzungen für den Erhalt von Niederlassungsbewilligungen und Aufenthaltstiteln verschärft. Erstmals galt die Integrationsvereinbarung auch für Familienangehörige und höher qualifizierte Migrant\_innen, die als „Schlüsselarbeitskräfte“ gelten, obgleich die berufliche Qualifikation letzterer automatisch als Erfüllung der Deutschkenntnisse galt. Das Gesetz sah den Erwerb des Deutschen auf A2-Niveau innerhalb von fünf Jahren vor, außerdem gab es die Möglichkeit, ein Alphabetisierungsmodul zu absolvieren. 2011 wurde das Gesetz abermals novelliert, die zeitlichen Fristen für das Erbringen von Sprachnachweisen verkürzt bzw. die Sprachniveaus verändert und das Alphabetisierungsmodul gestrichen. Außerdem haben Drittstaatsangehörige seit 2011 bereits vor der Einreise nach Österreich Deutschkenntnisse auf A1-Niveau vorzuweisen. Innerhalb der nächsten beiden Jahre ist im Rahmen des neuen Moduls 1 der Integrationsvereinbarung ein Nachweis von Deutschkenntnissen auf A2 für eine Niederlassungsbewilligung notwendig. Das Modul 2 stellt theoretisch keine Verpflichtung mehr da, gilt jedoch als Voraussetzung für den Erhalt eines unbefristeten Aufenthaltstitels und ist von einem B1-Nachweis abhängig; es stellt des Weiteren eine Bedingung für die Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft dar<sup>19</sup> (Plutzar, 2013, S. 51-52).

### 3.2. Das NAG

Im Folgenden werden jene Aspekte des NAG näher beleuchtet, welche unmittelbare Relevanz für die vorliegende Arbeit aufweisen. Für einen detaillierten juristischen Kommentar des gesamten NAG sei auf Abermann, Czech, Kind, und Peyrl (2016) bzw. für kritische Abhandlungen früherer Fassungen auf Schumacher (2007) und Vogl (2007) verwiesen.

---

<sup>19</sup> Im Falle eines zehnjährigen, rechtmäßigen und ununterbrochenen Aufenthaltes in Österreich sowie anderer Bedingungen, u.a. nachgewiesener Sprachkompetenzen auf Niveau B1, besteht Rechtsanspruch auf den Erhalt der österreichischen Staatsbürgerschaft. Werden jedoch Kenntnisse auf Niveau B2 vorgewiesen und gleichfalls alle anderen Voraussetzungen erfüllt, besteht bereits nach sechs Jahren Rechtsanspruch (<http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/index.php?id=5>; letzter Zugriff: 18.05.2017).

### 3.2.1. Begriffserläuterungen

Vor der Diskussion des NAG werden an dieser Stelle zentrale Begriffe näher erläutert. Zunächst wird im NAG zwischen „Aufenthalt“ und „Niederlassung“ unterschieden. Ein Aufenthalt in Österreich über sechs Monate hinweg mittels Aufenthaltstitel gilt als „rechtmäßiger Aufenthalt“ (§ 1 Abs 1); unter „Niederlassung“ (§ 2 Abs 2) wird ein rechtmäßiger Aufenthalt verstanden, wenn die Absicht auf Ausübung einer Erwerbstätigkeit besteht und der Lebensmittelpunkt in Österreich für einen längeren Zeitraum gegründet wird; ein „Daueraufenthalt“ (§ 20 Abs 3) bezeichnet einen rechtmäßigen Aufenthalt ab fünf Jahren und somit eine unbefristete Niederlassung (Vogl, 2007, S. 29).

Der häufig zitierte Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) wurde 2003 aus dem Fonds zur Integration von Flüchtlingen (FIF) umgewandelt, gehörte dem Bundesministerium für Inneres an und übernahm die Organisation der Deutschkurse (Plutzar, 2013, S. 57). Dies wurde vielerorts kritisiert, nicht zuletzt aufgrund der mangelnden Erfahrung des ÖIF in diesem Bereich, der damit verbundenen Kompetenzüberschreitung, dem Fehlen eines wissenschaftlichen Beirates sowie von Evaluierungen (für eine ausführliche Darstellung dieser Kritik vgl. Plutzar, 2010, S. 134-135).

Der Terminus „Drittstaatsangehörige“ bezeichnet laut den Begriffsbestimmungen des NAG (§ 2 Abs 1 Z 5) „alle Fremden, die nicht die Staatsbürgerschaft eines der Mitgliedsstaaten des EWR oder der Schweiz besitzen“ (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 49). Als „Familienangehörige“ gelten Ehepartner\_innen und eingetragene Partner\_innen ab Vollendung des 21. Lebensjahres sowie unverheiratete und minderjähriger Kinder, Adoptiv-, und Stiefkinder (§ 2 Abs 1 Z 9).

Abschließend wird eine kurze Übersicht aller Aufenthaltstitel gegeben (§ 8 Abs 1). Die Aufenthaltstitel „Rot-Weiß-Rot – Karte“ und „Rot-Weiß-Rot – Karte plus“, „Blaue Karte EU“ sowie „Niederlassungsbewilligung“ stellen Formen der befristeten Niederlassung dar und erlauben die Ausübung einer Erwerbstätigkeit, unterscheiden sich jedoch in der Art dieser Erwerbstätigkeit (selbstständig, unselbstständig, etc.). Eine befristete Niederlassung ohne Berechtigung zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit werden durch die Aufenthaltstitel „Niederlassungsbewilligung – ausgenommen Erwerbstätigkeit“ und „Niederlassungsbewilligung – Angehöriger“ erteilt. Der „Aufenthaltstitel – Familienangehöriger“ ist für drittstaatsangehörige Familienangehörige von österreichischen Staatsangehörigen gedacht, erlaubt eine befristete Niederlassung, die Ausübung einer Erwerbstätigkeit und ermöglicht den Erhalt eines „Daueraufenthalt – EU“ nach einer gewissen

Zeit<sup>20</sup>. Dieser Aufenthaltstitel stellt die einzige Form der unbefristeten Niederlassung dar und erlaubt die uneingeschränkte Ausübung einer Erwerbstätigkeit. Im Gegensatz zu diesen Aufenthaltstiteln wird unter „Aufenthaltsbewilligungen“ die Erlaubnis eines vorübergehenden und befristeten Aufenthaltes ohne Niederlassung verstanden (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 114-117).

### 3.2.2. Die Integrationsvereinbarung (§ 14, § 14 a, § 14 b)

Die Integrationsvereinbarung (§ 14) ist zentraler Bestandteil der Deutschlernpflicht und „dient der Integration rechtmäßig im Bundesgebiet niedergelassener Drittstaatsangehöriger (§ 2 Abs. 2). Sie bezweckt den Erwerb von vertieften Kenntnissen der deutschen Sprache, um den Drittstaatsangehörigen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen“ (§ 14 Abs 1). Sie besteht aus zwei Modulen (§ 14 a bzw. § 14 b), deren Inhalte und Rahmenbedingungen (wie etwa die Zertifizierung von Institutionen als Kursträger, die Qualifizierung des Lehrpersonals, Unterrichtsmaterial, Kurszeiten und Unterrichtseinheiten, Prüfungsmodalitäten, Kostenbeteiligungen) in der Integrationsvereinbarungs-Verordnung (IV-V)<sup>21</sup>, insbesondere im Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse (Anlage A der IV-V) näher festgelegt sind (§ 14 Abs 3). Als Nachweise der Sprachkenntnisse gelten Prüfungszeugnisse oder Schulabschlüsse bzw. Schulzeugnisse.

#### 3.2.2.1. Modul 1 (§ 14 a)

Für eine erfolgreiche Absolvierung des Moduls 1 der Integrationsvereinbarung ist eine „vertiefte elementare Sprachverwendung“ (§ 14 Abs 2 Z 1) binnen zwei Jahren vorgeschrieben, was dem GER-Niveau A2 entspricht (IV-V § 7). Erbracht werden kann der Nachweis dieser Sprachkompetenzen durch (NAG § 14 a; IV-V § 9):

- den Besuch eines Deutsch-Integrationskurs des ÖIF im Rahmen von 300 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten und abschließender positiver Absolvierung einer ÖIF-Prüfung bzw. des DTÖ-Tests (Deutsch-Test für Österreich),

---

<sup>20</sup> Für eine Auflistung aller möglichen Fälle von Familiennachzug vgl. Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 624-628.

<sup>21</sup> Für die gesamte Rechtsvorschrift der Integrationsvereinbarungs-Verordnung vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468>; letzter Zugriff: 18.05.2017.

- einen allgemein anerkannten Nachweis der Deutschkenntnisse, etwa durch ein ÖSD oder ein Diplom des Goethe-Institutes bzw. der Telc GmbH,
- einen Schulabschluss, der der allgemeinen Universitätsreife entspricht, oder durch einen Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule,
- den Aufenthaltstitel „Rot-Weiß-Rot – Karte“, welcher per se als Nachweis für das Modul 1 gilt, auch, wenn keine Deutschkenntnisse vorgewiesen werden können (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 219).

Der GER schreibt des Weiteren nicht nur die Niveaus jener Sprachprüfungen vor, sondern gilt auch als Richtlinie für inhaltliche Vorgaben. Sprachkompetenzen auf A2-Niveau (bzw. für das Modul 2 auf B1-Niveau) sind in den Handlungsfeldern Einkauf, Wohnen und Regionales, Gesundheit und Soziales, Bildung, Arbeitsmarkt, Verkehr, Freizeit und Vereine, Verwaltung, Rechtsstaat und Werte sowie interkultureller Dialog zu erwerben. Im Übrigen behalten sich Behörden das Recht vor, positive Nachweise des Abschlusses von Kursen nicht anzuerkennen, wenn sie das Modul aufgrund von Sprachmangel dennoch als nicht erfüllt bewerten (§ 14a Abs 7; IV-V Rahmencurriculum A).

Wird das Modul 1 nach zwei Jahren Niederlassung in Österreich nicht erfüllt, kommt es zu keiner Verlängerung des Aufenthaltstitels (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 211)<sup>22</sup>. Drittstaatsangehörige, die unmündig sind, die physisch oder psychisch nicht in der Lage sind, die Integrationsvereinbarung zu erfüllen und dafür eine amtsärztliche Bestätigung vorlegen können oder die schriftlich bestätigen, sich innerhalb von zwei Jahren nicht länger als zwölf Monate in Österreich aufzuhalten, sind von der Erfüllung des Moduls 1 ausgenommen (§ 14 a Abs 5).

#### 3.2.2.2. Modul 2 (§ 14 b)

Die Erfüllung dieses Moduls beinhaltet bereits die Erfüllung des Moduls 1; wird also lediglich Modul 2 erfüllt, gilt auch Modul 1 als absolviert (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 219). Wird ein unbefristeter „Daueraufenthalt EU“ angestrebt, ist das Modul 2, welches „selbstständige Sprachverwendung“ (§ 14 Abs 2 Z 2) vorschreibt, innerhalb von fünf Jahren zu

---

<sup>22</sup> Laut § 11 Abs 3 kann durch die Berufung auf die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) dennoch eine Verlängerung des Aufenthaltstitels verlangt werden (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 220). Für türkische Staatsangehörige kommen des Weiteren Sonderregelungen zu tragen, wodurch ihr Aufenthaltstitel in bestimmten Fällen auch bei Nichterfüllung des Moduls 1 verlängert werden kann (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 223) bzw. türkische Staatsangehörige mit Erwerbsabsicht laut dem Europäischen Gerichtshof nicht unter die Deutschpflicht fallen, demnach weder beim Erstantrag noch im Zuge der Integrationsvereinbarung Deutschkenntnisse nachweisen müssen (<http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/keine-iv-fur-turkische-staatsangehoerige.html>; letzter Zugriff 24.05.2017).

absolvieren. Dies entspricht einem Niveau B1 (IV-V § 9). Die Sprachkenntnisse müssen bereits bei Antragstellung und nicht bei der Erteilung des Titels vorgewiesen werden können. Im Gegensatz zum Modul 1, dessen Nicht-Bestehen das Aufenthaltsrecht der Drittstaatsangehörigen gefährdet, ist dies beim Modul 2 nicht der Fall, da nach wie vor eine Niederlassungsbewilligung – jedoch ohne jedwede ökonomischen und sozialen Gleichstellungen, die durch einen „Daueraufenthalt EU“ wirksam werden – ausgestellt wird (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 225). Erbracht werden kann der Nachweis dieser Sprachkompetenzen durch:

- einen positiven Nachweis des ÖIF bzw. des DTÖ-Tests,
- einen allgemein anerkannten Nachweis der Deutschkenntnisse (analog zu Modul 1),
- den Besuch der Primarschule oder Sekundarschule mit positiver Beurteilung im Unterrichtsgegenstand „Deutsch“ (im Falle von minderjährigen und schulpflichtigen Drittstaatsangehörigen),
- den mindestens fünfjährigen Besuch einer österreichischen Pflichtschule und einen positiven Abschluss des Unterrichtsgegenstandes „Deutsch“ oder einen positiven Abschluss des Unterrichtsgegenstandes „Deutsch“ auf dem Niveau der neunten Schulstufe,
- den positiven Abschluss des Unterrichtsgegenstandes „Deutsch“ an einer ausländischen Schule, wenn das Niveau dem Niveau der österreichischen neunten Schulstufe entspricht,
- eine positive Lehrabschlussprüfung (NAG § 14 b Abs 2; IV-V Rahmencurriculum A).

Analog zum Modul 1 sind ebenfalls unmündige Drittstaatsangehörige sowie Personen, denen die Erfüllung des Moduls 2 physisch oder psychisch durch amtsärztliche Bestätigung nicht zumutbar ist, davon ausgenommen, sowie auch Drittstaatsangehörige, die zum Zeitpunkt der Antragsstellung minderjährig und nicht schulpflichtig sind (§ 14 b Abs 3). Durch ein abgeschlossenes österreichisches Bachelor-, Master- oder PhD-Studium gilt das Modul 2 im Übrigen nicht als erfüllt, Absolvent\_innen eines Studiums in Österreich sowie auch Inhaber\_innen einer „Rot-Weiß-Rot – Karte“ bzw. einer „Blauen Karte EU“ haben für einen unbefristeten Aufenthalt ebenfalls auf einen der oben erläuterten Wege Deutschkenntnisse nachzuweisen (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 229). Die Behörde behält sich wie auch für die Bestätigung des Moduls 1 das Recht vor, Nachweise nicht anzuerkennen (§ 14 b Abs 5). Die Kurskosten betreffend, ist für die Erfüllung des Moduls 2 im Gegensatz zu Modul 1 kein Kostenzuschuss durch den Bund mehr möglich; Drittstaatsangehörige müssen für die

Kurskosten selbstständig aufkommen (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 226); auf finanzielle Beteiligung wird nun im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

### 3.2.3. Kostenbeteiligung (§ 15)

Der Bund trägt für Familienangehörige die Hälfte der Kurskosten im Wert von höchstens 750 Euro für den Besuch eines Deutsch-Integrationskurses des Moduls 1 – vorausgesetzt, dieser wird innerhalb von 18 Monaten positiv abgeschlossen (NAG § 15 Abs 1; IV-V § 10 Abs 1). Damit eine finanzielle Förderung mittels Einlösen des ÖIF-Gutscheins in Anspruch genommen werden kann, muss der Sprachnachweis also kürzer als rechtlich gefordert erbracht werden; die zeitliche Frist beträgt 24 Monate, Kostenzuschüsse werden nur Drittstaatsangehörigen gewährleistet, welche das Modul 1 bereits ein halbes Jahr früher als gefordert positiv absolvieren. Dieser Gutschein des ÖIF kann erst nach Erfüllung des Moduls 1 der Integrationsvereinbarung in Anspruch genommen werden; Drittstaatsangehörige haben die Kurskosten zunächst selbst zu tragen, im Falle einer positiv absolvierten Sprachprüfung wird die Hälfte der Kurskosten also rückerstattet (Abermann, Czech, Kind & Peyrl, 2016, S. 233). Ferner gibt es auch Förderungen durch die Länder, so vergibt etwa die Stadt Wien einen „Wiener Sprachgutschein“ im Wert von 300 Euro, welcher gleich bei Kursbeginn einlösbar ist<sup>23</sup>. Kurskosten werden des Weiteren, wie oben bereits angeschnitten, lediglich für das Modul 1, nicht aber für das Modul 2 übernommen

### 3.2.4. Kursangebot (§ 16)

Die angebotenen Deutsch-Integrationskurse haben jedenfalls vertiefte elementare Kenntnisse der deutschen Sprache zur Kommunikation und zum Lesen alltäglicher Texte sowie von Themen des Alltags mit staatsbürgerschaftlichen Elementen und Themen zur Vermittlung der europäischen und demokratischen Grundwerte zu enthalten, um den Drittstaatsangehörigen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen. (§ 16 Abs 1)

Die Zertifizierung der Kurse fällt in den Zuständigkeitsbereich des ÖIF. Kurse können bis zu höchstens drei Jahren zertifiziert werden, danach bedarf es einer Verlängerung (§ 16 Abs 2). Die Kursinhalte sind durch die inhaltlichen Handlungsfelder ebenfalls nach dem GER auszurichten (siehe dazu Kapitel 3.2.2.1).

---

<sup>23</sup> <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/deutsch-lernen/sprachgutscheine>; letzter Zugriff: 17.05.2017.

### 3.2.5. Verfahren bei Erstanträgen und Nachweis von Deutschkenntnissen (§ 21, § 21 a)

Nachdem nun auf die Erbringung der Nachweise von Sprachkenntnissen sowie die inhaltliche Gestaltung und die zeitlichen, finanziellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Sprachkurse eingegangen wurde, wird folgend das Verfahren bei Erstanträgen thematisiert.

Erstanträge müssen stets vor der Einreise nach Österreich bei der jeweils zuständigen ausländischen Berufsvertretungsbehörde gestellt werden, weitere Entscheidungen über den Erstantrag unterliegen zunächst dieser Behörde (§ 21 Abs 1). Gewissen Personengruppen ist es jedoch auch gestattet, den Erstantrag im Inland zu stellen, wie u.a. auch Familienangehörigen von österreichischen Staatsbürger\_innen sowie Bürger\_innen aus dem EWR und der Schweiz (§ 21 Abs 2). Deutschkenntnisse auf A1-Niveau müssen bereits bei der Stellung des Erstantrages auf Erteilung des Aufenthaltstitels nachgewiesen werden. Erfolgt der Nachweis von Deutschkenntnissen über ein Sprachdiplom bzw. Kurszeugnis, darf dieser nicht älter als ein Jahr sein (§ 21 a Abs 1).

### 3.2.6. Strafbestimmungen (§ 77)

Wird das Modul 1 der Integrationsvereinbarung nicht innerhalb von zwei Jahren erfüllt, gilt dies als Verwaltungsübertretung, die mit strafrechtlichen Sanktionen – einer Geldstrafe von 50 bis zu 250 Euro oder einer Freiheitsstrafe bis zu einer Woche – bestraft wird (§ 77 Abs 1). Stellen Institutionen Sprachdiplome oder Kurszeugnisse in dem Wissen aus, dass die betroffenen Drittstaatsangehörigen nicht über das erforderliche Sprachniveau verfügen, wird dies mit einer Geldstrafe von 1.000 bis zu 5.000 Euro oder einer Freiheitsstrafe bis zu drei Wochen bestraft (§ 77 Abs 2).

### 3.2.7. Der Gesetzesentwurf zum Integrationsgesetz 2017

Zu Beginn des Jahres 2017 wurde ein Gesetzesentwurf eines neuen „Integrationsgesetzes“ erarbeitet<sup>24</sup>. In Bezug auf die Sprachniveaus der Integrationsvereinbarung ist es zwar zu keiner Veränderung gekommen, die Module werden jedoch um Werte- und Orientierungskurse erweitert, welche in den Sprachkursen selbst verankert sind. Das Ziel von Modul 1 stellt eine

---

<sup>24</sup> [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Aussendungen/2017/Integrationsgesetz.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Aussendungen/2017/Integrationsgesetz.pdf); letzter Zugriff: 28.05.2017.

„Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“, Modul 2 eine „vertiefte Vermittlung“ (§ 7) dieser Werte dar. Die Prüfungen werden von nun an „Integrationsprüfung“ genannt. Der ÖIF gilt nach wie vor als Testentwickler; fraglich ist, ob aufgrund der Erweiterung um Werte- und Orientierungsinhalte auch andere bisher anerkannte Sprachnachweise noch ihre Gültigkeit behalten.

Im Gegensatz zum NAG sind die Sprachniveaus des GER explizit in den beiden Modulen (§ 9-12) erwähnt; im NAG war dies lediglich in der Verordnung der Fall. Im Modul 1 (§ 9) wurden die Ausnahmen der Erfüllung etwas modifiziert. So können Personen, welche schriftlich bestätigen, dass sie sich nicht länger als 24 Monate innerhalb von drei Jahren in Österreich aufhalten, von der Erfüllung ausgenommen werden; laut NAG waren dies 12 Monate innerhalb von 2 Jahren. Hinsichtlich des Moduls 2 (§ 10) kam es zu Veränderungen der Nachweise. So ist ein Nachweis nicht nur durch den positiven Abschluss des Unterrichtsfaches „Deutsch“, sondern nun auch durch eine positive Beurteilung im Fach „Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft“ im Rahmen einer Pflichtschulabschluss-Prüfung möglich. Des Weiteren gilt ein positiver Abschluss im Unterrichtsfach „Deutsch“ nach mindestens vierjährigem Unterricht an einer ausländischen Sekundarschule als Nachweis; laut NAG war ein Niveau, das jenem der österreichischen 9. Schulstufe entsprach, erforderlich. Ferner wurde auch die Erfüllung des Moduls durch eine Lehrabschlussprüfung um Facharbeiterprüfungen im Bereich der forstwirtschaftlichen Berufsausbildung erweitert. Ein Novum stellt die Anerkennung von Universitätsstudien dar. Durch ein Studium von mindestens zwei Jahren an einer postsekundären Bildungseinrichtung mit Unterrichtssprache Deutsch und einem Studienerfolg von mindestens 32 ECTS oder durch einen postsekundären Studienabschluss gilt das Modul 2 als erfüllt. Die Integrationsprüfungen der beiden Module bestehen ab nun aus zwei Teilen, den Sprach- als auch den Wertehalten. Diese einzelnen Prüfungsteile können nicht getrennt voneinander wiederholt werden; ist ein Teil negativ, muss die gesamte Prüfung nochmals absolviert werden. Als Vorbereitung auf die Integrationsprüfungen sollen sogenannte „Integrationskurse“ (§ 13) fungieren.

In einer Stellungnahme des *Netzwerk Sprachenrechte* wird von einer Verschärfung der Integrationsvereinbarung durch die Inkludierung von Werte- und Orientierungskursen gesprochen. Die Gestaltung dieser Kurse scheint des Weiteren insofern unrealistisch, als die vorgeschriebenen Niveaus A2 und B1 nicht ausreichen, abstrakte Werte adäquat zu vermitteln. Bilinguale Kurse wären hier zu bevorzugen; außerdem müsste an einer ausreichenden

Qualifizierung des Lehrpersonals gearbeitet werden. Darüber hinaus bleiben die bereits geäußerten Forderungen bestehen<sup>25</sup>.

	<b>Erstantrag</b> (befristete Niederlassungs- bewilligung)	<b>Alphabetisierungs- modul</b>	<b>IV - Modul 1</b> (befristete Niederlassungs- bewilligung)	<b>IV - Modul 2</b> (unbefristeter Daueraufenthalt- EU)
<b>NAG 2003</b>	-	-	A1 in 4 Jahren	-
<b>1. Novelle 2005</b>	-	ja	A2 in 5 Jahren	-
<b>2. Novelle 2011</b>	A1	-	A2 in 2 Jahren	B1 in 5 Jahren
<b>Integrations- gesetz 2017 (Gesetzes- entwurf)</b>	A1	-	A2 und Werte der Rechts- und Gesellschafts- ordnung in 2 Jahren	B1 und Werte der Rechts- und Gesellschafts- ordnung in 5 Jahren

Tabelle 1: Die Entwicklung von Nachweisen von Deutschkenntnissen (GER) nach dem NAG in der Erstfassung 2003, nach der ersten Novelle 2005, nach der zweiten Novelle 2011 und laut dem Gesetzesentwurf 2017

### 3.2.8. Zusammenfassung

Dieses Kapitel widmete sich dem konkreten Kontext der Deutschlernpflicht in Österreich, nämlich deren gesetzlichen Verankerung im NAG bzw. jener Elemente des NAG, die für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit relevant sind, um ein besseres Verständnis der Rahmenbedingungen zu garantieren.

Das NAG regelt die dauerhafte Einwanderung nach Österreich und beinhaltet auch Richtlinien zur Erbringung von Deutschkenntnissen. Diese wurden 2003 unter der Koalitionsregierung von ÖVP und FPÖ in das NAG eingegliedert und sind seitdem bzw. seit den Novellen 2005 und 2011, welche die sprachlichen Anforderungen verschärften, in Kraft.

Hinsichtlich der Terminologie ist die Differenzierung zwischen „Aufenthalt“, „Niederlassung“ und „Daueraufenthalt“ festzuhalten. Ein „rechtmäßiger Aufenthalt“ bezeichnet einen mehr als sechs-monatigen Aufenthalt; eine „Niederlassung“ einen rechtmäßigen Aufenthalt mit langfristiger Perspektive, bei dem also Absichten auf die Ausübung einer Erwerbstätigkeit bestehen und ein „Daueraufenthalt“ schließlich eine unbefristete Niederlassung, was einem rechtmäßigen Aufenthalt ab fünf Jahren entspricht. Der

<sup>25</sup> [http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2017/03/20170307\\_NWSR\\_Stellungnahme-Integrationsgesetz.pdf](http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2017/03/20170307_NWSR_Stellungnahme-Integrationsgesetz.pdf); letzter Zugriff: 28.05.2017.

Begriff „Drittstaatsangehörige“ wird insofern negativ definiert, als dass all jene Personen als Drittstaatsangehörige gelten, welche *keine* Staatsbürger\_innen eines EWR-Staates oder der Schweiz sind. Unter „Familienangehörige“ werden Ehepartner\_innen, eingetragene Partner\_innen sowie Kinder, Adoptiv- und Stiefkinder (sofern diese noch minderjährig und unverheiratet sind) verstanden.

Die aktuelle Gesetzeslage schreibt für Erstanträge vor der Einreise nach Österreich eine Antragsstellung bei den jeweils zugehörigen ausländischen Behörden vor, wobei u.a. Familienangehörigen zugestanden wird, den Antrag im Inland zu stellen. Deutschkenntnisse auf A1-Niveau müssen bei der Antragsstellung selbst vorgewiesen werden. Nach dem Erstantrag folgen die beiden Module der Integrationsvereinbarung, welche für die Verlängerung des Aufenthaltstitels erfüllt werden müssen.

Das Modul 1, welches einem Deutschnachweis auf A2-Niveau entspricht, muss innerhalb von zwei Jahren erfüllt werden, ansonsten wird keine Verlängerung des Aufenthaltstitels ausgestellt. Des Weiteren gilt das Nichtbestehen des Moduls als Verwaltungsübertretung, welche mit einer Geld- oder Freiheitsstrafe sanktioniert werden kann. Für den Erhalt eines unbefristeten Daueraufenthaltstitels stellt das Modul 2 der Integrationsvereinbarung eine zwingende Voraussetzung dar, welches Deutschkenntnisse auf B1-Niveau innerhalb von fünf Jahren vorschreibt. Wird dieses Modul in diesem zeitlichen Rahmen nicht bestanden, werden nach wie vor befristete Aufenthaltstitel vergeben.

Die für die beiden Module bzw. den Erstantrag erforderlichen Nachweise können auf verschiedene Arten und Weisen erbracht werden, wie etwa durch den Besuch eines ÖIF-Integrationskurses und das Ablegen eines ÖIF-Tests, durch allgemein anerkannte Sprachzertifikate in Form von Sprachprüfungen von Institutionen, welche durch den ÖIF zertifiziert wurden, oder in bestimmten Fällen durch Schulabschlüsse bzw. -zeugnisse. Hinsichtlich der Kosten ist festzuhalten, dass für das Modul 1 eine finanzielle Unterstützung durch den Bund angeboten wird. Der ÖIF rückerstattet dabei die Hälfte der Kurskosten in der Höhe von höchstens 750 Euro, falls das Modul 1 innerhalb von 18 Monaten und nicht, wie gesetzlich vorgeschrieben, innerhalb von 24 Monaten, positiv absolviert wird. Die Kosten des Moduls 2 müssen von den betroffenen Drittstaatsangehörigen selbstständig getragen werden.

Seit Beginn des Jahres 2017 liegt ein Gesetzesentwurf eines neuen „Integrationsgesetzes“ vor. Obwohl die geforderten Sprachniveaus keiner Änderung unterliegen, ist eine Erweiterung der Sprachkurse beider Module um Werte- und Orientierungskurse vorgesehen. Folglich sind zukünftig zweiteilige Integrationsprüfungen vorgesehen, wobei ein Teil die sprachlichen und ein weiterer Teil Wertehalte umfasst. Somit

verändert sich auch das Ziel dahingehend, dass neben sprachlichen Kenntnissen auch Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung vermittelt werden sollen. Ob bzw. inwiefern dies die Zertifizierungen von bisher anerkannten Sprachnachweisen durch den ÖIF beeinträchtigt, steht offen. Einen zentralen Wechsel gab es außerdem bzgl. der Erfüllung des Moduls 2; erstmals werden Universitätsstudien an einer postsekundären Bildungseinrichtung mit Unterrichtssprache Deutsch unter gewissen Voraussetzungen als Nachweis anerkannt.

## 4. Das sprachliche Repertoire, Spracherleben und multimodale Sprachbiographien

Für die Beantwortung der Fragestellung (siehe Kapitel 1) wurde eine subjektzentrierte, sprachbiographische und multimodale Herangehensweise gewählt. Dieses Kapitel präsentiert zunächst Zugänge zum sprachlichen Repertoire von Sprecher\_innen (Kapitel 4.1), welche nicht auf eine Abbildung und Aufschlüsselung einzelner Sprachen abzielen. Vielmehr wird ein Verständnis eines ganzheitlichen sprachlichen Repertoires hergeleitet. Dem Ansatz von Busch (2013) folgend liegt dieser Arbeit für die Untersuchung dieses ganzheitlichen und nicht aus einzelnen abtrennbaren Sprachen bestehenden Repertoires des Weiteren das Konzept der Heteroglossie des russischen Philosophen und Denkers<sup>26</sup> Michail Bachtin (1979) zugrunde<sup>27</sup>. Mehrsprachigkeit kann, wie nachfolgend noch genauer ausgeführt wird, somit nicht als die Summe mehrerer einzelner und trennbarer Sprachen angesehen werden, da die „einheitliche Sprache nicht gegeben, sondern immer ein Projekt [ist] und in jedem Augenblick des sprachlichen Lebens der tatsächlichen Redevielfalt gegenüber [steht]“ (Bachtin, 1979, S. 164). Der Fokus liegt also nicht auf dem Nebeneinander einzelner Sprachen, sondern auf dem Zusammen, der Vernetzung und Positionierung von Sprachlichem.

Auf dieser Basis wird anschließend das subjektzentrierte Spracherleben, welches die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Sprachlichkeit bezeichnet, aufgezeigt, wobei dabei der Blickwinkel der Sprecher\_innen in den Vordergrund rückt (Kapitel 4.2). Da Sprachideologien daran einen essentiellen Anteil nehmen und, um nochmals auf Bachtin einzugehen, Sprache „nicht als ein System abstrakter grammatischer Kategorien, sondern als *ideologisch gefüllte* Sprache, Sprache als Weltanschauung und sogar als konkrete Meinung“ sowie als „Sprache, die in allen Sphären des ideologischen Lebens ein *Maximum* [Hervorhebung i. O.] an wechselseitigem Verständnis gewährleistet“ (Bachtin, 1979, S. 164) interpretiert wird, wird in einem Exkurs ebenfalls knapp auf Sprachideologien eingegangen (Kapitel 4.4). Danach werden das sprachbiographische Arbeiten (Kapitel 4.5) und abschließend die damit verbundene multimodale und kreative Methode des Sprachenporträts beschrieben (Kapitel 4.5).

---

<sup>26</sup> Bachtin bezeichnete sich in einem Interview selbst als „philosopher“ und „thinker“ (Emerson, 1997, S. 6).

<sup>27</sup> Für einen Überblick über Bachtins Werk aus sprachwissenschaftlicher Sicht und über seine einflussreichen Konzepte, die neben der Sprachwissenschaft auch zahlreiche andere Disziplinen geprägt haben, vgl. Björklund, 2000.

## 4.1. Das sprachliche Repertoire

Das Konzept des sprachlichen Repertoires stammt von John Gumperz (1960; 1964), der damit in der Soziolinguistik eine Trendwende einläutete. Laut Gumperz beinhaltet das sprachliche Repertoire „the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction“ (1964, S. 137-138) sowie „all the accepted ways of formulating messages“ (Gumperz, 1964, S. 138). Gumperz schreibt dieses Repertoire einer Sprecher\_innengemeinschaft zu, deren Sprecher\_innen im Stande sind, aus der Menge dieser sprachlichen Formen zu schöpfen und für alltägliche kommunikative Interaktionen die adäquaten Elemente auszuwählen (Gumperz, 1964, S. 138). Das Repertoire „umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher\_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln“ (Busch, 2013, S. 20). Somit beinhaltet das sprachliche Repertoire alle möglichen sprachlichen Phänomene wie etwa Sprachen, Varietäten, Dialekte und Register, welche Sprecher\_innen in sozialen Interaktionen einzusetzen vermögen, um ihre kommunikativen Ziele zu erreichen. Während Gumperz den Fokus auf das Repertoire einer Sprecher\_innengemeinschaft legte, basiert diese Arbeit auf der Weiterentwicklung seines Konzeptes durch Busch (2013) und profitiert von dessen subjektzentrierten Ansatz, der das sprachliche Repertoire im individuellen Subjekt verankert.

Die Tatsache, dass es sich beim sprachlichen Repertoire jedoch keinesfalls um eine „Art Werkzeugkiste [...], aus der man kontext- und situationsadäquat die richtige Sprache, den richtigen Code wählt“ (Busch, 2013, S. 30), handelt, lässt sich anhand einiger Aspekte darlegen. Zunächst nimmt das sprachliche Repertoire durch seinen offenen, mehrdimensionalen und ganzheitlichen Charakter Sprachen weder als strikt voneinander abgrenz- und trennbar noch als abzählbar wahr (Busch, 2013, S. 20). Es besteht demnach nicht aus Sprachen als einzelnen Objekten, vielmehr wird nun die Subjektperspektive in den Mittelpunkt gerückt (Busch, 2010, S. 59), wodurch auch das Spracherleben (siehe Kapitel 4.2) seinen Platz im Repertoire findet<sup>28</sup>.

Gleichfalls spricht die Berufung auf die subjektive Lebenswelt der Sprecher\_innen als Fundament des Repertoires gegen die Vorstellung eines solchen als „Werkzeugkiste“. Als Basis fungieren nicht bereits bestehende Kategorien, sondern die heteroglossische Lebenswelt, was zur Dynamik des sprachlichen Repertoires beiträgt (Busch, 2010, S. 59).

---

<sup>28</sup> Um einen besseren Überblick gewährleisten zu können, sind die Begriffe des sprachlichen Repertoires und des Spracherlebens zwar hier in getrennten Unterkapiteln behandelt, eine Trennung in dieser Form stellt jedoch in der Realität klarerweise nicht das Ziel dar. Spracherleben ist vom sprachlichen Repertoire nicht zu trennen, denn die Inkludierung des Spracherlebens in all seinen Dimensionen erschafft erst eine neue Perspektive außerhalb des reinen Beobachter\_innenblicks auf das Repertoire (Busch, 2012b, S. 20-21).

Das Repertoire wird jedoch nicht ausschließlich durch die vorhandenen sprachlichen Ressourcen bestimmt, sondern ebenfalls durch jene Komponenten, die sich dem Zugriff der Sprecher\_innen zu einem gegebenen Zeitpunkt aus verschiedenen Gründen entziehen oder für sie nicht verfügbar sind, also durch die „Leerstellen“ im Repertoire. Sprachideologien können sich im Repertoire verfestigen und jene „Leerstellen“ verursachen (Busch, 2013, S. 30). Der Einfluss von Sprachideologien auf das sprachliche Repertoire, deren Rolle und Auswirkung ist jedoch noch nicht in Gumperz' ursprünglichen Konzept zu finden. Er räumt zwar ein, dass individuelle sprachliche Entscheidungen sozialen Zwängen unterworfen sind (Gumperz, 1964, S. 138), führt jedoch erst in einem späteren Werk (2001) über interkulturelle Kommunikation in Hinblick auf Ideologien aus, deren tatsächliche Einflussnahme nicht genügend Raum gegeben zu haben. Er definiert „linguistic ideology“ zunächst als “the consciously held beliefs and values in terms of which participants in an interaction and others who share their background evaluate talk” (Gumperz, 2001, S. 37) und betont deren Wichtigkeit: „only by considering ideology in relation to subconsciously internalized background knowledge and linguistic signaling processes can we account for the basic issues of hegemony or symbolic domination, that are so important in intercultural communication” (Gumperz, 2001, S. 37). Vor allem unter Bezugnahme auf poststrukturalistische Ansätze und Konzepte wurde der Repertoire-Begriff in dieser Hinsicht weiterentwickelt (Busch, 2012a).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das sprachliche Repertoire auf Veränderungen der eigenen Biographie reagiert und diese dabei in ihrer spatio-temporalen Entfaltung widerspiegelt. Folglich schreiben sich diese örtlichen und zeitlichen Referenzen der eigenen Sprachlichkeit in das Repertoire ein und bedingen eine mehrfache Positionierung. Diese geschieht durch sprachliche Praktiken im Hinblick auf Gegenwärtiges, jedoch auch auf Abwesendes (Busch, 2015a, S. 286). Somit handelt es sich beim sprachlichen Repertoire mehr um einen „space both of restrictions and potentialities, which includes anticipations, imaginations, fears and desires“, der auf dem eigenen Lebensweg basiert und sich sowohl an der Vergangenheit, der Gegenwart, als auch der Zukunft orientiert (Busch, 2017, S. 53).

Dieser Verknüpfung zwischen Zeit und Raum kann ein weiteres Konzept Bachtins, jenes des Chronotopos, zugrunde gelegt werden. Aus der Mathematik bzw. der Relativitätstheorie Einsteins entlehnt, von Bachtin ursprünglich in der Literaturwissenschaft verankert und auf literarische Texte angewendet, beschreibt der Chronotopos – wörtlich übersetzt „Raumzeit“ – „[d]en grundlegenden wechselseitigen Zusammenhang der in der Literatur künstlerisch erfaßten Zeit-und-Raum-Beziehungen“ (Bachtin, 1989, S. 7). Zeit und Raum offenbaren sich im Chronotopos als ein untrennbar zusammenhängendes und vernetztes

Gefüge; des Weiteren beinhaltet der Chronotopos auch mit Zeit und Raum verbundene Wertungen und somit Emotionen: „alle Zeit- und Raumbestimmungen [sind] untrennbar miteinander verbunden und stets emotional-wertmäßig gefärbt“ (Bachtin, 1989, S. 191). Ein Chronotopos kann über andere Chronotopoi dominieren und somit weitere umfassen; „Chronotopoi können sich einander anschließen, miteinander koexistieren, sich miteinander verflechten, einander ablösen, vergleichend oder kontrastiv einander gegenübergestellt sein oder in komplizierten Wechselbeziehungen zueinander stehen“ (Bachtin, 1989, S. 202). Durch die Anwendung des Chronotopos auf das Konzept des sprachlichen Repertoires koexistieren auch im Repertoire verschiedene spatio-temporale Verbindungen in Hinsicht auf Sprache, da in sprachlichen Praktiken Verweise auf Raum und Zeit manifest werden (Busch, 2013, S. 29-30).

Auch Blommaert (2008; 2010) betont in seinem Repertoire-Begriff die Komponente von Zeit und Raum, etwa im Zuge einer detaillierten Analyse einer Sprachbiographie eines Flüchtlings aus Ruanda, der in Großbritannien um Asyl ansuchte. Nicht nur spiegelt dessen Repertoire Zeit und Raum wider, auch ist die Verknüpfung an Zeit und Raum unabdingbar, um das Repertoire ganzheitlich verstehen zu können (Blommaert, 2008, S. 4). Trotz der notwendigen Einbettung in Zeit und Raum werden jedoch nicht insitutionalisierte Konzepte von Herkunft oder starre nationale Räume als Grundlage herangezogen, denn „[s]ociolinguistic repertoires, thus, index full histories of people and places, not just institutionally genred ‚origins‘“ (Blommaert, 2008, S. 4). Sprachliche Repertoires fungieren beinahe wie eine Autobiographie, da sie die individuellen Lebenswege inmitten der jeweiligen soziokulturellen, historischen und politischen Umgebungen widerspiegeln (Blommaert, 2008, S. 16-17). Dennoch unterscheidet sich Blommaerts grundsätzlicher Zugang zum Repertoire von dem in dieser Arbeit verfolgten Ansatz, da hier sprachliche Interaktion untersucht wird, um Rückschlüsse auf das Repertoire ziehen zu können. Das Repertoire wird definiert als „the complexes of resources people actually possess and deploy“ (Blommaert, 2010, S. 102), wobei der Fokus dadurch nicht auf einem idealisierten und abstrakten Repertoire liegen soll, sondern auf den tatsächlich vorhandenen, eingesetzten und infolgedessen auch beobachtbaren Ressourcen des Sprachgebrauchs (Blommaert, 2010, S. 102-103).

#### 4.2. Erlebte Sprache - Spracherleben

Wie bereits aufgezeigt werden im sprachlichen Repertoire auch „subjektives Erleben, emotionales Empfinden und sprachideologische Wertungen, aber auch Wünsche oder

Imaginationen, die mit Sprache verbunden sein können“ (Busch, 2013, S. 16) inkludiert. Bevor detaillierter auf den Einfluss der Sprachideologien eingegangen wird, wird zunächst das Konzept des Spracherlebens aufgegriffen.

Spracherleben beschreibt, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“ (Busch, 2013, S. 18). Spracherleben als subjektive Wahrnehmung, Wertung, Positionierung der eigenen Sprachlichkeit ist stets mit Gefühlen, Vorstellungen und Erlebnissen verknüpft und somit „emotional besetzt“: es thematisiert Wünsche, Vorstellungen, Empfindungen der eigenen individuellen Biographie, und zugleich die Macht und Zwänge von Sprachideologien und Diskursen; „Spracherleben ist nicht neutral, es ist mit emotionalen Erfahrungen verbunden“ (Busch, 2013, S. 18).

Auf Basis ihrer umfassenden Forschung spricht Busch (2013) drei „Achsen“ des Spracherlebens an, welche sich trotz des individuellen Charakters des Spracherlebens immer wieder in Sprachbiographien (siehe Kapitel 4.4) finden lassen: jene der Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung, jene der Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit sowie jene der sprachlichen Macht bzw. Ohnmacht. Die erste Achse beschäftigt sich mit Fragen nach der eigenen Wahrnehmung und jener der Umgebung auf Basis der eigenen sprachlichen Interaktion. Auf einer weiteren Ebene wird diese sprachliche Interaktion zum entscheidenden Faktor für Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit. Aufgrund ihrer Sprachlichkeit wird Sprecher\_innen eine Gruppenzugehörigkeit zugeschrieben oder ihnen bleibt eben diese verwehrt. Ferner können die Macht von Sprachen in Form von sprachlichem Prestige sowie daraus resultierende soziale Hierarchiegefälle sprachliche Ohnmacht und Schweigen auslösen (Busch, 2013, S. 18).

Neben diesen Achsen identifiziert Busch (2012b; 2013) drei Dimensionen des Spracherlebens: die leibliche, die emotionale sowie die historisch-politische Dimension, die im Folgenden genauer skizziert werden.

Die leibliche Dimension basiert auf phänomenologisch inspirierten Konzepten (vgl. Merleau-Ponty, 1974), wodurch eine Unterscheidung zwischen dem Körper als Objekt und dem Leib als Subjekt eingeführt wird, wobei Gefühle und auch Sprache sowie das Sprechen subjektzentriert im Leib verortet werden (Busch, 2013, S. 22). Dieser Zugang zur leiblichen Dimension ermöglicht also die zum (Sprach-) Erleben notwendige Verlagerung von der Außen- zur Subjektperspektive, da das Subjekt durch den Leib festgemacht wird. Somit umfasst diese Dimension gleichsam die leibliche Verankerung des Sprechens. Für das sprachliche Repertoire bedeutet dies, dass es dem Leib der Sprecher\_innen eingeschrieben ist, der Leib es mit seinen Entwicklungen im Laufe der Zeit in sich erfasst und einbettet (Busch, 2012b, S. 21-24). Das

Repertoire wird von lebensrelevanten Geschehnissen, Erfahrungen und Erlebnissen geprägt, verändert sich dementsprechend und kann deshalb nie als willkürlich charakterisiert werden (Busch, 2015a, S. 280). Durch die leibliche Einbettung des Repertoires werden auch Sprachideologien, die das eigene Spracherleben formen, in den Leib eingeschrieben, sowie emotionale Erfahrungen, was anhand der emotionalen Dimension nun näher erörtert wird.

Spracherleben ist untrennbar mit Emotionen verbunden, da auch Sprache selbst eine komplexe Verknüpfung mit Emotion aufweist. Emotionalisierung zieht sich dabei durch alle Sprachebenen; sie ist in der Phonetik und Phonologie anzutreffen, in der Morphologie, Lexik, Semantik, Syntax, Pragmatik etc. In diesem Sinne können die Verwendung eines Ausrufes bis hin zu einer Vokaldehnung sowie auch paraverbale Phänomene wie Tonhöhe oder Betonung durch Emotionen motiviert bzw. ausgelöst sein. Obgleich vor allem im westlichen Denken die Tendenz besteht, eine mehr oder minder strikte Trennung zwischen den Emotionen, dem Körper sowie dem Bewusstsein zu postulieren, stellt die emotionale Dimension für das Spracherleben eine essentielle Säule dar. Dadurch wird in Folge dessen der Blick auf das Individuum als „intersubjektiv vernetztes“ (Busch, 2012b, S. 28) Subjekt erreicht. Um den Bogen zurück zum sprachlichen Repertoire zu spannen, muss festgehalten werden, dass die emotionale Dimension ein weiteres Charakteristikum des Repertoires offenbart. Wie bereits verdeutlicht, wird das Repertoire nicht als Ort der gebündelten sprachlichen Ressourcen verstanden, an dem zu jedem beliebigen Zeitpunkt das jeweils adäquate sprachliche Mittel verfügbar ist. Begegnet man dem sprachlichen Repertoire aus dem Blickwinkel der Verbindung von Sprache und Emotionen, lässt sich erklären, dass manche sprachlichen Mittel mit spezifischen Emotionen und Erlebnissen assoziiert werden, sodass sie für das Individuum in bestimmten Zeitpunkten und Settings eben nicht zugänglich sind (Busch, 2012b, S. 25-32). Solche Gefühle umfassen etwa Angst, Wut oder Scham, weil ein „falsches“, nicht angebrachtes Wort verwendet oder mit „falschem“ Akzent gesprochen wurde (Busch, 2015b, S. 13-14).

Die historisch-politische und somit dritte Dimension des Spracherlebens umfasst den komplexen Bereich der Sprachideologien. Sprachideologien existieren im sozialen Raum, sie üben Macht auf Sprecher\_innen und deren sprachlichen Praktiken aus, indem sie Spracheinstellungen formen, die Verwendung von Sprache beeinflussen und steuern, sich in Sprachregimen und Diskursen über Sprache manifestieren (Busch, 2013, S. 80-81). Diskurse über Sprachpraktiken und Sprachwahl, über deren Wertung hinsichtlich richtigem und falschem bzw. angebrachtem und nicht angebrachtem Sprachgebrauchs verfestigen die Produktion und Reproduktion von Sprachideologien. Des Weiteren profitieren Sprachideologien von vorgefertigten Kategorien und ermöglichen gleichfalls sprachliche Kategorisierungen, was

wiederum sowohl in der bereits dargelegten Fremd- und Selbstwahrnehmung als auch im sprachlichen Repertoire reflektiert wird. Die sprachideologische Besetzung von sprachlichen Mitteln kann Lücken im Repertoire offenbaren und verursachen, da beispielsweise ein bestimmter Code von der Umgebung nicht akzeptiert wird. Gleichfalls nehmen sich Sprecher\_innen in manchen Fällen nicht als Sprecher\_innen einer bestimmten Sprache wahr bzw. werden nicht als solche wahrgenommen, da die vorherrschenden sprachlichen Vorstellungen und Kategorisierungen die Zugehörigkeit verwehren und behindern. Die Verfestigung sozialer Kategorien durch Sprachideologien steht in einem wechselseitigen Prozess mit Hierarchien und Macht und zeichnet sich auch im eigenen Sprachgebrauch ab (Busch, 2012b, S. 34-38).

Bevor in einem Exkurs näher auf Sprachideologien eingegangen wird, wird abschließend der zweite Bestandteil der historisch-politischen Dimension, die sogenannten Shibboleths, genauer beleuchtet. Der Terminus Shibboleth bedeutet im Hebräischen „Getreideähre“ oder auch „Strömung“ bzw. „Wasserschwall“ und ist aus dem Buch der Richter des Alten Testaments (Richter 12, 5-6) entlehnt. Während des Krieges zwischen dem Volk der Gileaditer und der Ephraimiten wählten die Soldaten von Gilead das Wort „Shibboleth“ als Kennwort aus. Ergriffen sie einen Ephraimiter, musste dieser zur sicheren Feststellung seiner Herkunft das Wort „Shibboleth“ korrekt aussprechen. Ephraimiter sprachen es jedoch als „Sibboleth“ aus, was zwar keinen Bedeutungsunterschied aufwies, wodurch sie jedoch schnell als Feinde klassifiziert werden konnten und anschließend getötet wurden (SCM Hänsler, 2006, S. 341-342). Als sprachwissenschaftliches Phänomen bezeichnet ein Shibboleth „eine sprachliche Differenz, die nicht bedeutungstragend ist, aber durch die jemand einer bestimmten sozialen Gruppe oder Region zugeordnet wird“ (Busch, 2013, S. 45).

### 4.3.Exkurs: Sprachideologien

Für den vieldiskutierten Begriff der Sprachideologie(n) wird meist auf das linguistisch-anthropologische Konzept von Silverstein (1979) zurückgegriffen, da dieses als Startschuss für eine umfassende Auseinandersetzung mit diesem Phänomen gilt. Silverstein definiert Sprachideologien als „sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ (1979, S. 193; zit. n.<sup>29</sup> Busch, 2013, S. 83), die sich im Sprachgebrauch manifestieren.

---

<sup>29</sup> Dieses Werk ist auf der Universität Wien nicht zugänglich.

Kroskrity (2010) schlägt schließlich im Zuge seiner Beschäftigung mit Sprachideologien ein aus vier Dimensionen bestehendes Cluster-Konzept vor, weshalb auch nie von Sprachideologie im Singular, sondern stets von Sprachideologien im Plural ausgegangen werden sollte. Sprachideologien bestehen aus „beliefs, feelings, and conceptions about language structure and use which often index the political economic interests of individual speakers, ethnic and other interest groups, and nation states” (Kroskrity, 2010). Sie müssen interaktional nicht explizit thematisiert werden, um als solche zu gelten, da sie vielmehr bereits im Sprachgebrauch (und wie eben erläutert im Leib) eingeschrieben sind. Basierend auf der soziokulturellen Erfahrung der Sprecher\_innen stellen Sprachideologien unvollständige Versuche dar, Sprachgebrauch zu rationalisieren. Die erste Dimension des Cluster-Konzepts umfasst die interpretative Wahrnehmung von Sprache(n) bzw. sprachlichen Elementen, basierend auf der jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Erfahrung und beeinflusst durch die politisch-ökonomischen Interessen einer Gruppe von Sprecher\_innen. Was an einer Sprache als „wahr“ oder „gut“ gilt, resultiert demnach aus dem sozialen Umfeld. Auch ist jede Form von Sprachgebrauch durch Positionierung aufgrund von sozialen Interessen geprägt. Die zweite Dimension knüpft an den jeweiligen gesellschaftlichen Erfahrungen und Gruppierungen an. Da soziale Zugehörigkeit stets vielfach und überlappend ist, sollten infolgedessen auch Sprachideologien als multipel definiert werden. Wie aus der Definition von Silverstein (1979) bereits ersichtlich wird, können sich Mitglieder einer Sprecher\_innengruppe den herrschenden Sprachideologien bewusst sein, müssen dies aber nicht zwingend, was Kroskritys dritte Dimension beschreibt. Die Bewusstheit der Sprachideologien kann sich inmitten einer sozialen Gruppe sehr unterschiedlich gestalten. Schlussendlich wird in Dimension vier beschrieben, dass Sprachideologien als Vermittler\_innen zwischen sozialen Strukturen und Sprechweisen agieren. Sprachideologien ermöglichen es den Sprecher\_innen, eine Verbindung zwischen ihrem soziokulturellen Erfahrungsschatz und ihren sprachlichen sowie diskursiven Ressourcen herzustellen (Kroskrity, 2010).

Wie aus diesen vier Dimensionen klar ersichtlich wird, sind Sprachideologien fest in ihren sozialen, politischen und historischen Kontexten verankert und von diesen abhängig. Sie beinhalten Werte und Annahmen, welche auf lokaler, nationaler und auch globaler Ebene konstruiert werden, und sind stets Veränderungen unterworfen. Oftmals werden mittels Sprachideologien auch Verhandlungen über Konzepte wie Nation, Staat oder Ethnie ausgetragen; Sprachideologien verstärken die Abgrenzungen zwischen Gemeinschaften, Nationen und auch im globalen Sinne (Blackledge, 2009, S. 84-85), wie etwa die „standard language ideology“ (Gal, 2006, S. 14). Laut Gal, die sich mit Sprachideologien als

„metalinguistic assumptions“ (2006, S. 14) in Europa beschäftigt, stellt die „standard language ideology“ auf europäischer Ebene eine der zurzeit am stärksten ausgeprägten Sprachideologien dar. Durch die Vormachtstellung der Standardsprache werden zahlreiche Komponenten des tatsächlichen Sprachgebrauchs der Sprecher\_innen verschleiert, insbesondere die Sprachverwendung von sprachlichen Minderheiten und Migrant\_innen.

#### 4.4. Erinnernte Sprache - Sprachbiographien

Der ursprüngliche Repertoirebegriff Gumperz‘ wurde nicht nur, wie eben ausgeführt, um eine ideologische Dimension erweitert, sondern auch in Verbindung mit sprachbiographischen Konzepten gebracht. Busch (2012a) widmet sich in diesem Zusammenhang der Frage nach der Erforschung des sprachlichen Repertoires und schlägt mit Sprachenporträts einen multimodalen, kreativen und sprachbiographischen Zugang vor. Bevor diese Methode zur Erhebung der biographischen Daten genauer betrachtet wird (siehe Kapitel 4.55), werden Sprachbiographien und die Beschäftigung mit Sprachbiographien in der Forschung in den Fokus genommen.

Im Zuge des sogenannten *biographical turns* in den 1980er Jahren etablierten sich Sprachbiographien in verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen wie beispielsweise der Soziologie oder Ethnologie, bei der die Beschäftigung mit persönlichen, einzigartigen und vielfältigen Geschichten einzelner Individuen in den Mittelpunkt rückte, die ansonsten häufig inmitten der Masse untergehen. Dennoch bleibt der Fokus keinesfalls starr auf einzelnen spezifischen Sprachbiographien, diese werden in Beziehung mit dem größeren Bild, wie etwa der Einflussnahme von breit verankerten Sprachideologien auf den individuellen Sprachgebrauch, gesetzt. In der Angewandten Sprachwissenschaft wurden Sprachbiographien vor allem im Kontext von Zweitspracherwerbsforschung und Sprachlernforschung herangezogen, wobei sprachbiographische Forschung aufgrund ihres qualitativen und interpretativen Charakters nicht das systematische Entdecken und Herausarbeiten von mehr oder minder objektiven Regelmäßigkeiten, die zu Prognosen verhelfen, beabsichtigt. Vielmehr wird die Wahrnehmung sozialer Phänomene in den Blick genommen (Busch, 2017, S. 46-55).

Sprachbiographische Zugänge stellen im Gegensatz zu Gumperz‘ Zugang, der als beobachtende Außenperspektive charakterisiert werden kann, demnach einen Bezug zur Subjektperspektive und somit zu den heteroglossischen Sprachpraktiken der Sprecher\_innen dar (Busch, 2017, S. 46). Untersucht wird, „wie Sprecher\_innen selbst ihre sprachlichen Handlungen interpretieren“ (Busch, 2013, S. 31), wobei das Augenmerk hierbei nicht

ausschließlich auf dem „was“, der Inhaltsseite der Erzählung, sondern gleichfalls auf dem „wie“ des Erzählakts liegt (Busch, 2013, S. 33).

Hinsichtlich der Inhaltsseite von sprachbiographischen Erzählungen geht Tophinke (2002) von biographischen Ereignissen und Erfahrungen aus, welche lebens- und sprachgeschichtliche Relevanz besitzen, und welche sie wie folgt in ihr Verständnis von Sprachbiographien inkludiert: „Menschen [befinden] sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu den Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist“ (Tophinke, 2002, S. 1).

Sie unterscheidet ferner drei Konzepte von Sprachbiographien, welche natürlich untereinander Verbindungsstränge aufweisen: einerseits die Sprachbiographie als gelebte Geschichte, beispielsweise die Geschichte des Spracherwerbs sowie der Sprachpraxis in einem gesellschaftlichen Setting, andererseits die Sprachbiographie als erinnerte Geschichte, als Rekonstruktion der Erinnerung und zuletzt die Sprachbiographie als sprachliche (mündliche oder schriftliche) Rekonstruktion der Geschichte. Für jedes dieser drei Konzepte werden des Weiteren jeweils individuelle und soziale (bzw. sozial-kommunikative) Aspekte ermittelt (Tophinke, 2002, S. 2).

Im Folgenden wird diese Unterscheidung nicht in ihrer Gesamtheit zusammengefasst, sondern lediglich einzelne relevante Elemente ausgewählt. Sprachbiographie als gelebte Geschichte ist notwendigerweise stets an ein Subjekt, an ein Individuum, an eine\_n Sprecher\_in gebunden, wenn auch die sprachrelevanten Ereignisse in sozialen Räumen und durch Interaktion mit anderen Sprecher\_innen stattfinden. Prägende Erfahrungen können beispielweise Migration, Krankheiten, die mit dem Verlust von Sprachkompetenzen einhergehen, und der – meist im Rahmen der Schule stattfindende - Schrifterwerb darstellen. Die Sprachbiographie als gelebte Geschichte ist allerdings keinesfalls als lineare Anordnung und Aneinanderreihung relevanter Ereignisse konstituiert (Tophinke, 2002, S. 3-4).

Relevant für die durchgeführte Forschung im Rahmen dieser Arbeit ist des Weiteren das Konzept der Sprachbiographie als sprachliche Rekonstruktion der erinnerten Geschichte. Sie fungiert als metasprachlicher Kommentar und ist den sozialen Zwängen der Selbstdarstellung und Fremdwahrnehmung unterworfen. Die erinnerte Geschichte wird durch Versprachlichung zu einem kohärenten, erinnerten, sozial-kommunikativen Ereignis innerhalb eines definierten sozialen Settings, weshalb auch die Konstruktivität dieses Ereignisses in der Auswertung von sprachbiographischen Daten stets berücksichtigt werden muss. Obgleich Erinnerungen selbst keine durchgehende Kohärenz aufweisen, sondern von Lücken gekennzeichnet sind, sind sprachbiographische Schilderungen als kohärenzstiftend zu charakterisieren. Da sie in einem

spezifischen Setting kommuniziert werden, ist die Berücksichtigung der anwesenden Gesprächspartner\_innen, der Empfänger\_innen und deren Rolle, die verschiedenen Kommunikationserwartungen und –ziele unabdingbar; sprachbiographische Erzählungen sind als Konstrukt von Erinnerungen wahrzunehmen und in der Analyse auch als solche zu interpretieren (Topfink, 2002, S. 7-12).

Kritik an sprachbiographischen Zugängen kommt vor allem aus der Konversations- sowie der Diskursanalyse. Von einem diskursanalytischen Ausgangspunkt wird eben auf die Konstruktivität von Sprachbiographien hingewiesen. Sprachbiographische Erzählungen finden innerhalb eines definierten Settings mit spezifischen Zwängen und nicht in einem vakuumähnlichen Raum statt; sie sind dem Streben nach Kohärenz sowie dem Einfluss von Diskursen und etablierten Kategorien unterworfen. Aus konversationsanalytischer Sicht werden Bedenken an der Richtigkeit der sprachlichen Aussagen über bestimmte sprachliche Praktiken geäußert. Aus einer Stellungnahme über den eigenen Sprachgebrauch oder die eigene Sprachwahl könne nicht abgelesen werden, ob dies tatsächlich so gehandhabt wird. Dem kann entgegengesetzt werden, dass keinesfalls die Suche nach „einer individuellen ‘inneren Wahrheit’“ angestrebt wird, sondern vielmehr „die Art, wie erzählt wird, um die wiederkehrenden Erzählmuster, Motive und Topoi, mittels derer sich Subjekte gegenüber anderen repräsentieren und innerhalb von Diskursen positionieren“ (Busch, 2010, S. 66) im Mittelpunkt steht (Busch, 2010, S. 66-67).

Eine Möglichkeit, wie diese kritisierte und in der Praxis gegebene „Lenkung des Narrativs durch präetablierte Kategorisierungen minimiert“ (Busch, 2010, S. 66-67) werden kann, ist die Kombination des sprachbiographischen Erzählens mit anderen Ansätzen, wie etwa mit ethnographischen, diskursanalytischen, erzählanalytischen oder kreativen Zugängen. Durch eine ethnographische Herangehensweise wird der Zusammenhang zwischen dem Inhalt sprachbiographischer Schilderungen und der Umsetzung dieser Sprachpraktiken in einem konkreten Umfeld greifbar. Diskursanalysen eröffnen die Sicht auf die Einflussnahme der öffentlichen Diskurse auf das sprachbiographische Narrativ. Für ein besseres Verständnis der Erzählungen hinsichtlich ihrer sozialen und kommunikativen Verankerung in einem festgelegten Gesprächssetting können erzählanalytische Methoden herangezogen werden. Schließlich können Sprachbiographien auch mit kreativen und multimodalen Methoden ergänzt werden. Dies erlaubt es, zusätzlich zum Modus des Erzählens auch den visuellen Modus zu erforschen und somit Daten zu erheben, die nicht den verbalen Einschränkungen und Konventionen unterliegen (Busch, 2010, S. 67). Die vorliegende Arbeit stützt sich auf den Einsatz von sogenannten Sprachenporträts, denen sich der nächste Abschnitt widmet.

## 4.5. Bunte Sprache - Sprachenporträts

Die Verwendung von Sprachenporträts feierte ihre Geburtsstunde in der Erforschung der *language awareness* von Volksschüler\_innen (vgl. Krumm & Jenkins, 2001; Neumann, 1991<sup>30</sup>). Der Anwendungsbereich von Sprachenporträts hat sich über die Jahre erweitert, so werden sie etwa im Migrationskontext (vgl. Farmer, 2012) oder auch im Bereich der Traumaforschung mit Flüchtlingen eingesetzt (Busch, 2010, S. 62). Gogolin (2015) zeichnet den vielfältigen Einsatz von Sprachenporträts im Rahmen der Sprachlehr- und -lernforschung nach, da die „Kontur“, wie sie die Körpersilhouette nennt, häufig Eingang in den Bereich Schule findet und dort u.a. für Bewusstseinsbildung von sprachlichen Ressourcen im Fremdsprachenunterricht herangezogen wird.

Im Rahmen der Erforschung der *language awareness* erhielten die befragten Volksschüler\_innen ein Blatt Papier mit einer abgebildeten Körpersilhouette und zeichneten darin mit verschiedenen Farben ihre Sprachen ein, pro Sprache verwendeten sie dabei eine Farbe. Da diese Forschung auf die Untersuchung der jeweiligen Erstsprachen der Schüler\_innen abzielte, lag dafür die Kategorisierung von Sprachen als nationale Entitäten zugrunde. Wie oben detailliert ausgeführt, verfolgt diese Arbeit einen Zugang zum sprachlichen Repertoire und Spracherleben, der nicht auf bereits bestehenden, ideologisch besetzten und diskursiven Kategorien beruht, sondern es sich vielmehr zur Aufgabe gemacht hat, herrschende Kategorien zu dekonstruieren, anstatt sich ihrer Macht unterzuordnen (Busch, 2012a). Wenn hier Sprachenporträts zum Einsatz kommen, dann stets mit der Absicht, die Rekonstruktion von Kategorien möglichst gering zu halten und das Erschaffen von eigenen, neuen Kategorien und Definitionen zu ermöglichen. Sprachenporträts sollen vielmehr das ganzheitliche, umfassende, nicht aus strikt getrennten Komponenten bestehende sprachliche Repertoire widerspiegeln. So werden die Personen nicht aufgefordert, „ihre Sprachen“ in die Körpersilhouette einzuzeichnen, sondern vielmehr etwa sprachliche Mittel, Sprachen, Codes, Sprechweisen, Möglichkeiten, sich auszudrücken, die in ihrem Leben präsent sind oder in der Vergangenheit waren, die sie bereits sprechen, die sie zukünftig noch erlernen möchten, zu denen sie auf eine gewisse Art und Weise eine Verbindung haben, etc. Als Folge dessen werden Sprachen bzw. sprachliche Ausdrucksweisen nicht einzeln und in einem isolierten Kontext aufgezeigt, sondern in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, ihrer Abgrenzung oder ihrer Nähe zu anderen sprachlichen Mitteln (Busch, 2012a, S. 520). Die vorgegebene (oder wenn gewünscht selbst gemalte) Körpersilhouette soll jedenfalls ermutigen, sprachliche Mittel auch in Bezug auf den eigenen

---

<sup>30</sup> Beide Werke sind auf der Universität Wien nicht zugänglich.

Körper einzuzeichnen. Das Porträt wird im Anschluss mit einer Farblegende ergänzt (Busch, 2013, S. 35).

Obgleich Sprachenporträts eine geeignete kreative Methode zu Entdeckung des sprachlichen Repertoires darstellen, muss gleichsam betont werden, dass diese nicht als tatsächliches und objektives Abbild des sprachlichen Repertoires angenommen werden können, wobei dies auch nicht das Ziel darstellt. Auch das Zeichnen eines Sprachenporträts ist in einem kommunikativen Setting verankert und findet nicht in einem losgelösten Raum statt. Ähnlich zu der oben angeschnittenen Selektion fragmentarischer Erinnerungen kommt es auch in diesem Fall zu Interpretationsprozessen (Busch, 2012a, S. 511). Die gewonnenen Daten durch diesen visuellen Modus verhelfen dennoch zu einem reichen Pool an Ergebnissen, da das sprachliche Repertoire nicht nur narrativ, sondern auch visuell zugänglich gemacht wird. Das kreative Visualisieren des eigenen Repertoires bzw. des eigenen Spracherlebens führt in die Selbstreflexion und macht dabei Sprache zum Gegenstand der Reflexion, erlaubt jedoch zugleich genügend Distanz, um den Erwartungsdruck logischer Resultate zumindest bis zu einem gewissen Grade zu begrenzen (Busch, 2013, S. 36).

Der Einsatz von Sprachenporträts wird nicht nur als kreative sondern auch als multimodale Methode betitelt, da die gezeichneten Porträts auch als Ausgangspunkt für eine sprachbiographische Erzählung gelten und im Anschluss von einem metasprachlichen, sprachbiographischen Kommentar begleitet werden. Insofern werden zweierlei Daten gewonnen, durch die Bedeutung konstituiert wird: einerseits die gemalte Körpersilhouette, andererseits die verbale Bezugnahme auf das Porträt sowie die Erklärungen und Erzählungen dazu. In der verbalen Selbstreflexion wird berichtet, warum Sprachen in Bezug auf bestimmte Körperregionen eingezeichnet und weshalb spezifische Farben ausgewählt wurden, in welchen sozialen Räumen Sprachen gesprochen werden, welche Erlebnisse in der eigenen Sprachbiographie bzw. der eigenen Lebenswelt als relevant erachtet werden und folglich, wie es zur Entwicklung der verwendeten Kategorien kam (Busch, 2012a, S. 518). Es handelt sich um ein „metalinguistische[s] Kommentieren eigener Sprachpraktiken, -ressourcen und -einstellungen“ (Busch, 2013, S. 34).

#### 4.6. Zusammenfassung

Um sich theoretisch fundiert mit dem Spracherleben und dem sprachlichen Repertoire von Drittstaatsangehörigen im Rahmen der Deutschlernpflicht zu befassen, liegt dieser Arbeit zunächst das Konzept des sprachlichen Repertoires zugrunde, welches von John Gumperz

(1960; 1964) eingeführt wurde und hier gemäß der Weiterentwicklung nach Busch (2013) verwendet wird. Das sprachliche Repertoire besteht nicht aus einzelnen, abtrennbaren Bausteinen wie etwa Erstsprache- oder Fremdsprache, vielmehr wurden etablierte Dichotomien und Kategorien aufgeweicht, wodurch ein ganzheitliches Repertoire entstand, welches die Gesamtheit der linguistischen Ressourcen von Sprecher\_innen beschreibt. Das sprachliche Repertoire kann dahingehend jedoch nicht mit einer „Art Werkzeugkiste [...], aus der man kontext- und situationsadäquat die richtige Sprache, den richtigen Code wählt“ (Busch, 2013, S. 30) verglichen werden. Vielmehr charakterisiert sich das sprachliche Repertoire durch seine Offenheit und Mehrdimensionalität, seine Verbindung zur eigenen (sprachlichen) Biographie sowie durch seine Positionierung durch Sprachpraktiken im Hinblick auf Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Daraus folgernd liegt der Fokus des sprachlichen Repertoires nicht auf fassbaren Objekten, welche das Repertoire ausmachen, sondern auf der Subjektperspektive der Sprecher\_innen in ihrer jeweiligen heteroglossischen Lebenswelt.

Diese Subjektperspektive bildet auch einen zentralen Ausgangspunkt für das Konzept des Spracherlebens, denn Sprache wird nicht neutral und objektiv, sondern emotional und subjektiv erlebt. Spracherleben umfasst die Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung der eigenen Person sowie der Mitmenschen als „sprachlich Interagierende“ (Busch, 2013, S. 18), eigene Erlebnisse, Wünsche und Wertungen von Sprachlichkeit und dadurch vorgenommene Positionierungen sowie einflussnehmende Sprachideologien und Diskurse. Neben der bereits angesprochenen Selbst- und Fremdwahrnehmung bilden das Gefühl der Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit sowie jenes der sprachlichen Macht bzw. Ohnmacht essentielle Achsen des Spracherlebens. Diese Aspekte schreiben sich vor allem in drei Dimensionen – der leiblichen, emotionalen sowie der historisch-politischen Dimension – der Sprecher\_innen ein. Die historisch-politische Dimension umfasst u.a. Sprachideologien, also Ansichten, Überzeugungen, Einstellungen, Interpretationen und Wahrnehmungen über Sprache und Sprachlichkeit. Das Ziel liegt in der Rationalisierung von Sprachgebrauch, wie etwa der Bewertung in „richtige“ und „falsche“ Sprachverwendung. Diese Sprachideologien sind in den sprachlichen Praktiken von Einzelpersonen oder Sprecher\_innengruppen eingeschrieben und können bewusst als auch unbewusst geäußert werden. Sie spiegeln häufig Interessen sozialer, politischer oder ökonomischer Art.

Einen weiteren Strang, der sich durch den Fokus auf Sprecher\_innen ergibt, ist jener der Sprachbiographien. Diese stellen insofern einen zentralen Bezug zum Spracherleben dar, als dass sie biographische Erlebnisse und Ereignisse, die sprachgeschichtliche Relevanz besitzen, thematisieren. Eine multimodale Methode zur Erforschung von Sprachbiographien stellen

Sprachenporträts dar, welche analog zum sprachlichen Repertoire auf die Dekonstruktion etablierter Kategorien aufbauen. Vielmehr soll Sprecher\_innen die Möglichkeit gegeben werden, auf kreative Art und Weise all ihre linguistischen Ressourcen möglichst ohne Einschränkung in eine Körpersilhouette einzuzeichnen und auch auf Bezug zu ihrem Körper zu thematisieren. Diese linguistischen Ressourcen umfassen demnach Sprachen, Sprechweisen, Kommunikationsmöglichkeiten etc., zu denen die Sprecher\_innen eine emotionale Verbindung aufweisen. Bunte Stifte ermöglichen das Einzeichnen dieser Ressourcen; eine Farblegende erklärt die Zuordnung der Farben zu den jeweiligen sprachlichen Mitteln. Im Anschluss an das Sprachenporträt folgt ein mündlicher, sprachbiographischer Kommentar, im Rahmen dessen das Porträt erläutert und näher ausgeführt wird. Somit ergeben sich zwei multimodale Sets an Daten – einerseits das visuelle Porträt, andererseits das Narrativ der verbalen Selbstreflexion, welches auch die eigene Sprachbiographie thematisiert.

Dieses Kapitel bildet den Abschluss der theoretischen Basis dieser Arbeit, da nun zur verwendeten Methode, zur konkreten Datenerhebung und Datenanalyse übergeleitet wird.

## 5. Methode, Datenerhebung und Datenanalyse

In diesem Kapitel wird näher auf die angewandten Methoden, der Datenerhebung, der Beschreibung der durchgeführten Interviews, deren Transkription sowie der Datenanalyse eingegangen.

### 5.1. Datenerhebung

Es wird zunächst die Generierung der Daten erläutert, bevor die Analyse der erhobenen Daten folgt (siehe Kapitel 6). Für die Beantwortung der eingangs genannten Fragestellung wurden Interviews mit drei Personen durchgeführt, welche im Folgenden Tom (Interviewpartner 1/I1), Semina (Interviewpartnerin 2/I2) und Mirko (Interviewpartner 3/I3) genannt werden. Mit Tom wurden zwei Interviews durchgeführt, mit Semina und Mirko jeweils eines; die Interviews weisen eine Länge von 28 Minuten bis 1 Stunde 14 Minuten auf. Tom und Mirko sind beide Drittstaatsangehörige, die zum Zeitpunkt der Interviews Deutschkurse besuchten, für ihren Aufenthaltstitel bereits Deutschprüfungen abgelegt haben und sich auf weitere Prüfungen vorbereiten. Semina ist DaZ-Lehrerin in einem Wiener Sprachinstitut und hält selbst Deutschkurse. Eine detaillierte Beschreibung zu den Interviewpartner\_innen selbst findet sich ebenfalls in Kapitel 6. Mit Tom und Mirko wurden sprachbiographische Interviews durchgeführt, mit Semina ein durch Leitfragen strukturiertes Interview.

#### 5.1.1. Sprachbiographische Interviews mit Sprachenporträts

Bei beiden sprachbiographischen Interviews stand am Beginn ein Sprachenporträt, welches zum Anstoß für eine Erzählung diente. Das Porträt fungierte in diesem metasprachlichen Kommentar als Referenzpunkt. Aufgrund der Multimodalität dieser Methode ergeben sich zwei verschiedene Datensets, einerseits das gezeichnete Porträt, andererseits die dazugehörige mündliche Erzählung. Es muss festgehalten werden, dass es sich dabei keinesfalls um einen linearen Transfer der visuellen Daten in eine narrative Erklärung handelt, sondern vielmehr um zwei Datensets mit jeweils eigener und unterschiedlicher Bedeutung. Sprachenporträts verfügen zwar nun über den Vorzug, den visuellen und narrativen Modus zu kombinieren, werden aber in einem spezifischen sozialen Setting nach einer kurzen Einführung und Anweisung hin angefertigt. An einem anderen Tag und einem anderen Ort, mit anderen anwesenden Personen, könnte ein gänzlich unterschiedliches Porträt das Resultat sein. Das

Sprachenporträt wird demnach im Folgenden nicht als eine konstante und permanente Repräsentation des sprachlichen Repertoires interpretiert, sondern vielmehr als eine momentane Repräsentation (Busch, 2013, S. 32-43).

Dies gilt auch bei den sprachbiographischen Erzählsträngen, welche stets ein sozial-kommunikatives Ereignis darstellen, das auf einen situativen Kontext und ein soziales Setting verweist. Wie bereits herausgearbeitet (siehe Kapitel 4.4), geht es „[a]us Sicht der Biografieforschung [...] daher keineswegs nur um die Frage, was erzählt wird, sondern ganz wesentlich darum, wie und warum etwas erzählt (oder nicht erzählt) wird“ (Busch, 2013, S. 33).

Da sich die Sprachwahl des Interviews erheblich auf das Interview selbst auswirkt, wurden die beiden Interviewpartner dazu ermutigt, das Interview in einer Sprache zu führen, in der sie sich wohlfühlten. Sowohl Tom als auch Mirko entschlossen sich, bei den Treffen Englisch zu sprechen. Dabei wurde jedoch nicht starr eine Sprache für das Interview festgelegt, sondern vielmehr sichergestellt, dass auch das Wechseln in eine andere Sprache möglich war: “[i]t is not a coincidence that the question of language choice is debated, as the language in which biographical interviews are conducted influences the ways in which a life story is told or in which subjectivity is constructed” (Busch, 2017, S. 51).

Für die Textinterpretation der sprachbiographischen Interviews als auch für das im nächsten Abschnitt beschriebene Interview mit einer DaZ-Lehrerin wurde auf die Themenanalyse zurückgegriffen. Diese dient dazu, einen zusammenfassenden Überblick über Themen qualitativer Interviewdaten zu erhalten. Am Beginn der Analyse steht die Identifizierung der Themen und deren Lokalisierung in den jeweiligen Textstellen, bevor deren Charakteristika sowie Kontexte und Abfolgen, in denen sie auftreten, bestimmt werden. Für die Integration dieser Resultate in die Fragestellung ist eine Kategorisierung der Themen nach zentralen Aussagen, das Herstellen von Verbindungen durch Vergleiche und die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviewpartner\_innen notwendig. Durch diese Strukturierung entsteht der zentrale Zusammenhang der geäußerten Themen zur Forschungsfrage (Froschauer & Lueger, 2003, S. 158-165).

### 5.1.2. Qualitatives Leitfadeninterview

Als Vorbereitung auf das Interview mit Semina wurde im Vorhinein eine Reihe von Leitfragen erarbeitet (Lamnek & Krell, 2016, S. 333-338):

- Berufliche Tätigkeit: wo, wie oft und wie viele Kursteilnehmer\_innen werden auf welchem Niveau unterrichtet?

- Können deiner persönlichen Einschätzung nach die Kursteilnehmer\_innen die festgelegten Sprachniveaus erreichen? Falls ja, sind sie damit für den Alltag in Österreich vorbereitet? Falls nein, warum nicht?
- Welche Rolle spielt Deutsch im Alltag deiner Kursteilnehmer\_innen? In welchen Settings sprechen sie Deutsch?
- Worin siehst du für die Kursteilnehmer\_innen Herausforderungen bzgl. des Deutscherwerbs?
- Worin siehst du für dich persönlich als DaZ-Lehrende Herausforderungen?
- Wie bewertest du die Rahmenbedingungen der Sprachkurse und -prüfungen?
- Wenden deine Kursteilnehmer\_innen bestimmte Lernstrategien an, um die Sprachtests positiv zu absolvieren?

Diese Leitfragen umfassten demnach das eigene Arbeitsumfeld und eine Beschreibung der beruflichen Tätigkeit, die Rahmenbedingungen des Kurses und ihre Einschätzungen bzgl. des Kurserlebens ihrer Schüler\_innen, und dienten einer Vorstrukturierung des Interviewgeschehens.

## 5.2. Aufnahme und Transkription der Interviews

Alle Gespräche wurden mit Einverständnis der Interviewpartner\_innen aufgenommen und anschließend transkribiert, wobei auf eine linguistische Feintranskription verzichtet wurde. Die verwendeten Transkriptionskonventionen orientieren sich an HIAT (Ehlich & Rehbein, 1976; Rehbein, Schmidt, Meyer, Watzke & Herkenrath, 2004) und gestalten sich wie folgt:

/	Selbstkorrekturen
GROSS	auffallend betontes Wort
ah:	auffallend gedehntes Wort
(.)	kurze Pause
(2s)	Länge der Pause in Sekunden
(xxx)	unverständlich
((lacht))	nonverbale, paraverbale Elemente
((ea))	hörbares Einatmen
[hmhm]	Hörersignal des_der Gesprächspartner_in
!	Ausruf
?	steigende Intonation
-	Abbruch/Unterbrechung

Aus Gründen der Anonymisierung und um den Schutz der persönlichen Daten der Interviewpartner\_innen gewährleisten zu können, werden die Transkripte der Interviews in dieser Arbeit nicht veröffentlicht, standen jedoch den Betreuerinnen zur Verfügung.

### 5.3. Datenanalyse

Der Blick auf das heteroglossische Repertoire der beiden Interviewpartner ist von der kreativen Methode des Sprachenporträts geleitet und sprachbiographisch orientiert. Die Auswertung der Sprachenporträts folgt der sogenannten Segmentanalyse nach Breckner (2003; 2008; 2010; 2012), welche sich im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit im Bereich der visuellen Soziologie bereits mit der Analyse von Sprachenporträts beschäftigte. Im Folgenden wird gerafft der grundlegende Ansatz der Segmentanalyse für die Auswertung der Sprachenporträts wiedergegeben.

Breckners Zugang liegt in der Entschlüsselung von Bildern im Alltag, basierend auf der Annahme, dass Bilder als „spezifische Formen der Symbolisierungstätigkeit, welche menschliche Praxis und Sinnbildung auszeichnet“ (Breckner, 2008, S. 2) definiert werden können. Auch visuelle Darstellungsformen verfügen über eine Ausdrucksmöglichkeit, welche sich von jener der sprachlichen Syntax unterscheidet. Somit können visuelle Gegenstände auf andere Art und Weise als Sprache, etwa durch bildliche Elemente wie Farben, Formen, Punkte, Striche, Linien etc., Bedeutung und Sinn sowie durch ihre Symbolisierung soziale Wirklichkeit konstituieren. Im Gegensatz zu sprachlichen Elementen werden visuelle Elemente nicht linear, sondern vielmehr simultan wahrgenommen. Aus diesem Grund und auch um eine oberflächliche Auswertung von Bildern, die sich zu sehr an deren ersten Eindruck oder Wirkung orientieren, zu verhindern, schlägt Breckner als Methodik die Segmentanalyse vor. Für die Analyse des ganzheitlichen Bildes werden zunächst die visuellen Komponenten in der Reihenfolge ihrer Wahrnehmung identifiziert, die einzelnen Segmente interpretiert, deren Relation zueinander entschlüsselt und schlussendlich die Gesamtgestalt des visuellen Materials rekonstruiert und interpretiert (Breckner, 2008, S. 2-4). Für die Analyse der erhobenen Sprachenporträts trägt die Segmentanalyse erheblich dazu bei, keine vorschnellen Schlüsse zu ziehen, sondern Segment für Segment – dies kann bedeuten Körperteil für Körperteil, Sprache für Sprache, etc. – wahrzunehmen, isoliert zu interpretieren, schlussendlich in Beziehung zueinander zu setzen, sie mit Zuhilfenahme des Kontextes zu interpretieren und schließlich das Porträt als Ganzes und seine Bedeutungsrekonstruktion im Blick zu haben.

Dabei kann es klarerweise nicht darum gehen, eine mehr oder minder objektive Wahrheit zu entdecken und anschließend zu beschreiben; vielmehr soll aus einer ethnographischen Perspektive herausgefunden werden, wie Sprachpraktiken mit dem Leben der Sprecher\_innen verknüpft sind, wie diese Sprache verwenden und welche Einstellungen sie dazu wiedergeben (Heller, 2008, S. 250-251). Dies ist insbesondere auch für die durchgeführten Interviews zu beachten. Durch Interviews erhobene Daten sind und bleiben, was sich die

jeweiligen Interviewpartner\_innen den Interviewer\_innen unter bestimmten Voraussetzungen in bestimmten Settings zu erzählen entschließen (Heller, 2008, S. 256).

## 6. Analyse der Interviews

Nach der Einführung in die gewählte Methode sowie der Erläuterung zur Datenerhebung und Datenanalyse widmet sich dieses Kapitel nun der detaillierten Auswertung des Interviews mit der DaZ-Lehrenden Semina und der sprachbiographischen, multimodalen Interviews mit Tom und Mirko. Zuerst werden das Sprachenporträt und das biographische Interview mit Tom, danach jenes von Mirko und abschließend das Interview mit Semina ausgewertet, wobei die Analyse jeweils mit einem zusammenfassenden Kommentar endet.

Die hier gesammelten Ergebnisse fungieren als zentrale Bausteine für die Beantwortung der in der Einleitung genannten Fragestellung nach der Gestaltung des Spracherlebens, der Sprachpraktiken und Spracheinstellungen sowie nach der Einflussnahme der Deutschlernpflicht auf das sprachliche Repertoire. Diese Forschungsfragen werden abschließend im darauffolgenden Kapitel durch das Gegenüberstellen der empirischen Daten mit den theoretischen Erkenntnissen beantwortet.

### 6.1. Tom - „this country/ they don't make it easy for you to learn the language”

Tom ist kanadischer Staatsbürger, zu Beginn der Datenerhebung im März 2017 seit etwa einem Jahr mit einer österreichischen Staatsbürgerin verheiratet und seit Mai 2016 in Wien wohnhaft. Davor lebte, studierte und arbeitete er in Kanada, wo er sowohl Englisch als auch Französisch erlernte. Aus beruflichen und finanziellen Gründen entschied das Paar, dass Tom nach der Heirat zu seiner Ehefrau nach Österreich ziehen sollte. In Wien arbeitet Tom nun für eine englischsprachige Firma. Als Drittstaats- und Familienangehöriger einer österreichischen Staatsbürgerin hat er die Deutschlernpflicht zu erfüllen (siehe Kapitel 3). Für die Stellung seines Erstantrages im Juni 2016 musste Tom einen Deutschnachweis auf A1-Niveau vorlegen, weshalb er zuvor in Wien einen einmonatigen Sprachkurs belegte. Für die Verlängerung seines Aufenthaltstitel 2018 ist ein neuer Nachweis auf A2-Niveau notwendig.

Im ersten Interview, das, wie von Tom gewünscht, auf Englisch geführt wurde, malte er zu Beginn ein Sprachenporträt und erklärte dieses anschließend, bevor Fragen zu seiner Aufenthaltsbewilligung, den Deutschkursen, -prüfungen und seinem Lernprozess gestellt wurden. Das zweite Interview war durch Leitfragen strukturierter gestaltet als das erste. Im Rahmen dieses zweiten Treffens wurden einige ausgewählte Aspekte des ersten Interviews näher beleuchtet. Tom berichtete sehr humorvoll von seinen Erfahrungen, spielte etwa

zahlreiche Dialoge nach und streute eine Vielzahl an Anekdoten ein. Diese nehmen für die Auswertung eine zentrale Stellung ein und werden einen großen Teil der folgenden Analyse ausmachen, denn: „[i]n fact, anecdotes are the raw diamonds in fieldwork interviews” (Blommaert & Jie, 2010, S. 52). Nach der Analyse seines Sprachenporträts werden im Folgenden insbesondere die Fragen zu den sozialen Räumen, in denen Tom Deutsch spricht, zu den Herausforderungen und Strategien im Deutschlernprozess erläutert sowie seine Einstellungen zur Deutschlernpflicht in Form einer verpflichtenden Prüfung aufgezeigt.

### 6.1.1. Toms Sprachenporträt

Tom beginnt die Erklärung seines Sprachenporträts mit der Erklärung seiner verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten; er beginnt mit der Kommunikation „through sight“:

the first thing I think of when (.) I think of communication (.) and languages that I understand or speak/  
(.) one of the things I communicate through (.) ARE how I see or perceive things or how other people see  
or perceive things in me

Tom identifiziert als erste Sprache jene der visuellen Wahrnehmung; die Art und Weise, wie er seine Umgebung sieht bzw. wahrnimmt und auch wie er im Gegenzug von dieser gesehen und wahrgenommen wird. Durch diese Sprache nimmt er Kontakt mit seinen Mitmenschen auf und kommuniziert mit ihnen. Dazu zeichnet er in die Silhouette schwarze Augen ein.

Ein weiteres Kommunikationsmittel liegt für ihn in der Herz-zu-Herz-Verbindung zu anderen Menschen: „another thing I use is when I connect to someone on a heart level (.) talking to them ON a heart level where the connection/ the communication is (.) from the feelings in one’s heart”. Dies symbolisiert er durch ein rotes Herz und einer ebenfalls roten Verbindungslinie zu einer zweiten Person. Das oben erwähnte rote Herz ist von einem blauen Herz umgeben, welches Englisch darstellt. Zusätzlich malt Tom noch ein violette Herz für Französisch und einen orangenen Mund für Deutsch (für eine detaillierte Analyse dieser drei Sprachen siehe Kapitel 6.1.2).

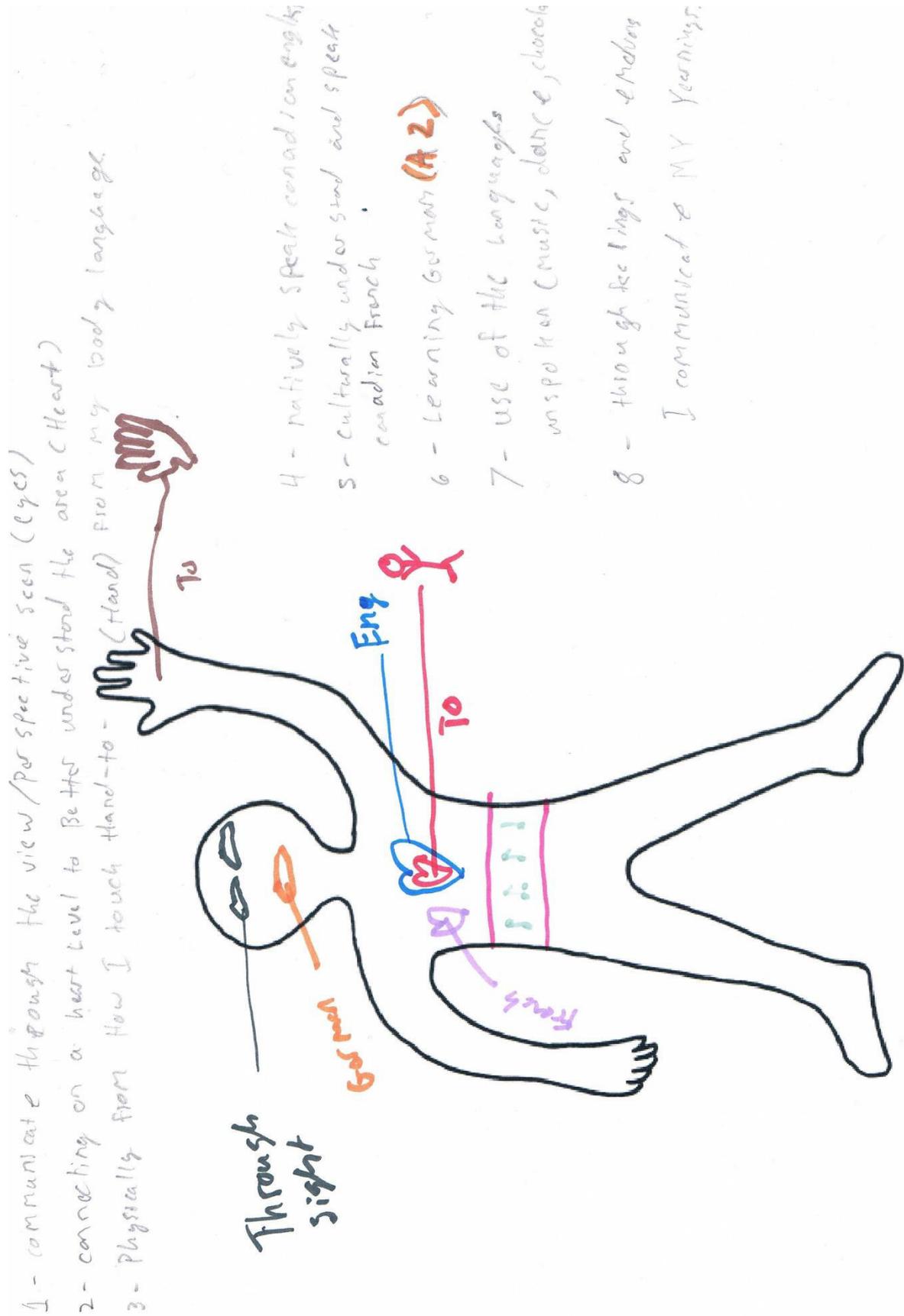


Abbildung 1: Toms Sprachenporträt (17.03.2017)

Auch Körpersprache und physische Berührung fungieren für Tom als eine weitere Ausdrucksmöglichkeit und er räumt dieser Sprache einen zentralen Stellenwert ein: „it’s another way that I communicate another language that I speak very well [hmhm] communication of physical touch“. Analog zur Herz-zu-Herz-Verbindung ergänzt Tom seine Körpersilhouette dafür mit einer weiteren Hand in brauner Farbe und verbindet diese mit der erhobenen Hand der Kontur. Er spricht die Sprache der körperlichen Berührung, beispielsweise wenn er jemanden umarmt.

Neben gesprochenen Sprachen zeichnet Tom in seinem Porträt von ihm sogenannte „unspoken languages“ ein, die er fließend spricht: „when it comes to the use of languages that are unspoken (.) I am fluent in the languages of music [hmhm] and dance and my per/ personal favorite chocolate“. Schokolade klassifiziert er als ungesprochene Sprache, da etwa das Anbieten von einem Stück Schokolade auch ohne Wörter Kommunikation ermöglicht. Die Sprachen des Tanzes und der Musik verortet er als Gürtel in seiner Körpersilhouette, in den er einzelne Noten einzeichnet: „and then the unspoken (.) music and dance I basically just put a belt of musical notes [hmhm] I basically look like a power ranger“. Zuletzt schildert Tom auch die Möglichkeit, über Gefühle und Emotionen seine Sehnsüchte auszudrücken, sei es durch Lachen, Weinen, oder auch gemeinsames Zeitverbringen.

Für die Repräsentation seines sprachlichen Repertoires bedient sich Tom, inspiriert von der Silhouette, häufig Körpermetaphern und ergänzt das Porträt auch um Augen, eine Hand, einen Gürtel und einen Mund sowie mehrere Herzen.

### 6.1.2. Die Darstellung von Englisch, Französisch und Deutsch

Englisch nennt Tom seine Muttersprache, wobei er gleich zu Beginn festhält, welche Varietät des Englischen er spricht: „Canadian English“. Im gleichen Atemzug nimmt er eine Abgrenzung zu einer zweiten Varietät des Englischen vor, dem „American English“. Während Sprecher\_innen des dieser Varietät mit Akzent sprechen würden, wie er scherzhaft demonstriert, würde er das eigentliche Englisch, nämlich „Canadian English“, ohne Akzent beherrschen:

- II natively I am a Canadian (.) and I speak English [okay] Canadian English not American English (.) Americans are weird [...] yeah they talk with accent ((imitiert American English)) I speak proper way of speaking English
- AS without accent
- II without an accent (.) people may say it’s Canadian accent but it’s not an accent [okay] it’s the proper way of speaking English

Die Sprache Englisch ist stark an Toms Herkunftsland Kanada gekoppelt. In seiner Beschreibung lässt sich auch ein Bündel von Sprachideologien festmachen. Durch die Abgrenzung des Canadian English zu einer zweiten, sehr dominanten Standardvarietät des Englischen wird der Status „seiner“ Sprache verhandelt. Das humorvolle Imitieren von Sprecher\_innen mit US-amerikanischem Akzent erlaubt es Tom, sich eindeutig von der Varietät des American English zu distanzieren und eine Differenzierung zwischen dem „richtigen“ und „falschen“ Englisch vorzunehmen. Der „proper way of speaking English“, nämlich Canadian English, zeichnet sich dadurch als „richtig“ aus, als dass er eben keinen Akzent aufweist, während Sprecher\_innen des American English über einen Akzent verfügen, der als das Gegenteil von „proper“ charakterisiert werden kann.

Im Sprachenporträt ist Englisch mit der Farbe blau gekennzeichnet, mit dem Tom ein Herz rund um das rote Herz der Herz-zu-Herz-Verbindung malt, denn:

I've draw/drown/drawn lines and symbols for each thing whether it would be (.) at the core of me (.) at my heart level (.) feeling people at a heart level and then surrounding that is English 'cause English is native to me so on a heart level I understand English [okay] also being my native thing

Von allen Sprachen ist das Englische am stärksten mit dieser Herzenskommunikation verbunden. Tom spricht und versteht Englisch im Herzen, da es „native“ für ihn ist. Im Gegensatz zu dieser Verankerung des Englischen im Herzen symbolisiert Tom Deutsch mit einem unechten, falschen Mund:

a fake orange mouth for German because yes I'm speaking that NOW but it's not something I use on a regular basis [hmhm] English is my native so I would/ I speak German but I don't (.) LOVE speaking German

Seine Beziehung zum Deutschen erläutert Tom demnach auch in Bezug auf das Englische, es wird ein klarer Unterschied zwischen der Herzenssprache Englisch und der Sprache Deutsch deutlich, welche er momentan zwar spricht, jedoch weder gerne noch regelmäßig. Im Gegensatz zum Deutschen positioniert Tom das Französische wiederum in der Gegend seines Herzens, auch wenn er diese Sprache zwar nicht *im* Herzen, sondern *rund* um sein Herz trägt. Aufgrund des Status einer Amtssprache in Kanada erhielt Tom durch seine gesamte Schul- bzw. Ausbildung hindurch, von der Volksschule bis hin zur Universität, Französischunterricht. Obwohl er diese Sprache nicht gerne spricht, symbolisiert er das Französische dennoch mit einem Herzen, da es für ihn zugleich als Repräsentation von Kanada gilt: “culturally I understand and speak Canadian French [...] I put a heart beside French because it's caNADIAN! but it's not inside my heart because it's/ (.) it's not a language I enjoy speaking”. Mit der Bezeichnung „culturally understand“ meint Tom, dass er zwar die in Quebec gesprochene Varietät verstehe, jedoch nicht das “echte Französisch” (“real French”), welches

in Frankreich gesprochen wird. Zu behaupten, er könne Französisch, wäre demnach nicht richtig, er beherrsche viel mehr jene Varietät, die in Kanada gesprochen wird und die von den kanadischen Sprecher\_innen als „echtes Französisch“ wahrgenommen wird: „so culturally (.) I understand what Canada thinks is French“. Tom erlebt hier deutlich sprachideologische Aushandlungen zwischen einem plurizentrischem Sprachverständnis mit mehreren Standardvarietäten und einem nationalsprachlichen Verständnis bzw. einer Beurteilung in „richtige“ und „falsche“ Varietäten einer Sprache.

Während Tom seine Beziehung zum Englischen durch die Bezeichnung „natively“ und jene zum Französischen durch die Konkretisierung des „culturally understood“ – nach der er im Gespräch auch sehr weit ausholt und detailliert Unterschiede zwischen dem „Canadian French, France French, Quebec French, old French“ erläutert – betont, wird das Deutsche im Gegensatz dazu vergleichsweise nüchtern charakterisiert: „at the moment I am working on learning a deeper level of German but I speak up to an A two class of German“. Die Sprache Deutsch weist eine sehr starke Bindung an das verlangte Sprachzertifikat und –niveau auf; das Niveau A2 wird sogar auch am Porträt mit dem orangefarbenen Kommentar „learning German <A 2>“ vermerkt. Dieser Unterschied lässt sich auch in der Symbolisierung des Englischen und Deutschen beobachten, da die emotionale Verbindung des Herzens lediglich zum Englischen besteht. Den Mund als reines Sprachmedium assoziiert er hingegen mit dem Deutschen, jener Sprache, die er weder im Herzen versteht, noch gerne anwendet. Gleichfalls wird im Laufe des Interviews auch sein Gefühl der Nichtzugehörigkeit zum Deutschen deutlich, da er für die Darstellung von sich selbst im Gegensatz zu deutschsprachigen Personen häufig Konstruktionen wie „ich“ vs. „ihr“, sowie auch „as they say it in this country“ or „I would say – but here you call it“ verwendet.

### 6.1.3. Soziale Räume des Deutschen

Im Zuge seines Kommentars zum Sprachenporträt gibt Tom einen Einblick in die Situationen und Settings, in denen er Deutsch spricht:

I speak German on the train (.) when I go shopping (.) when my wife is really tired and has a hard time speaking English because for her (.) ah German or Austrian German is her native language [hmhm] I speak mostly German either (.) in transit [hmhm] in transition and in (.) need

Nachdem Tom einige konkrete Settings aufzählt, in denen er Deutsch spricht – auf seinem täglichen Arbeitsweg in den öffentlichen Verkehrsmitteln, beim Einkaufen, wenn seine Ehefrau nicht Englisch sprechen möchte oder kann – nennt er drei Kategorien („containers“) der Umgebungen, in denen er Deutsch spricht: „in transit, in transition and in need“.

„Transit“ bedeutet „anything that requires movement“, wie beispielsweise „driving, running, walking, taking the train, taking an elevator meeting someone in“. In diesen Situationen stellt es für Tom eine Selbstverständlichkeit dar, Deutsch zu sprechen, da er es als eigenartig empfindet, in solchen Settings *nicht* Deutsch zu sprechen:

I'm taking the train I meet someone on the train [hmm] I am not going to speak English to them because that's weird they would probably look at me weird (.) it's better if I try and speak German even if I am butchering the language

In dem Bewusstsein, dass seine deutschen Aussagen Fehler enthalten können („butchering the language“), worauf in Kapitel 6.1.4 noch genauer eingegangen wird, entscheidet er sich aufgrund der Sorge davor, dass seine Gesprächspartner\_innen seinen englischen Sprachgebrauch als eigenartig empfinden würden, für die Verwendung der deutschen Sprache. Ob er in solchen Situationen Englisch oder Deutsch spricht, hängt für Tom auch von seinen Gesprächspartner\_innen ab. Seine Furcht davor, dass ihm jemand, wie oben geschildert, aufgrund seines Englisch tatsächlich eigenartig begegnen würde („look at me weird“) hat sich nicht bestätigt; eine solche Situation hat Tom laut eigenen Aussagen noch bis dato nicht erlebt. Nichtsdestoweniger hat er häufig das Gefühl, seine englische Sprachverwendung sei nicht adäquat und es werde von ihm erwartet, Deutsch zu sprechen: „but there are times where they are like why don't you just speak German it would be so much quicker if you (.) [okay] spoke in German“. Tom fühlt sich einerseits einem gewissen Erwartungsdruck, Deutsch zu sprechen, ausgesetzt und erfährt andererseits in seiner Selbst- als auch Fremdwahrnehmung, dass sein Repertoire in solchen Situationen als nicht passend bewertet wird und er mit einem englischen Gesprächsbeitrag die Norm nicht erfüllen würde.

„Transition“ wiederum bezeichnet für Tom „moving from one thing to another“, „it's a transition of (.) the languages to German and then back“. Im Setting von „transition“ kommt es zu einem Code-Switching von Englisch zu Deutsch, da bestimmte Inhalte besser auf Deutsch bzw. Englisch ausgedrückt werden können, wie er in der Beschreibung einer konkreten Situation in seinem Arbeitsalltag ausführt:

or like when I leave the office to go to a Billa and (.) I'm buying something and I have a coworker with me it's like hey how's it going yeah I am getting this it's really GOOD I think of getting a croissant and then like some Mannerschnitten and then (.) einmal of this and zweimal and then it switches where it's a transition of going from natively speaking English to my co-workers to I can't really explain it in English I'd have to say it in German for it to make sense

Tom beschreibt, dass er in dieser Form der „transition“ vom Englischen aus auf das Deutsche zurückgreift, da er sich nur durch eine deutsche Formulierung ausdrücken könne.

Eine ähnliche Form des Code-Switchings erwähnt er in seinem Arbeitsalltag. Da Tom für eine österreichische Firma tätig ist, deren Unternehmenssprache aufgrund ihrer

Internationalität Englisch ist, spricht er in beruflichen Kontexten kein Deutsch. Sein Department besteht aus Mitarbeiter\_innen verschiedener Länder (Israel, Kanada, Vereinigte Staaten von Amerika, England), weshalb untereinander „native English“ gesprochen wird. Drei weitere Kolleg\_innen stammen jedoch aus Österreich, Deutschland und der Schweiz, wodurch zunächst zwei Gruppen entstehen: einerseits jene der „native English“-Sprecher\_innen, andererseits jene aus deutschsprachigen Ländern. Tom erklärt, dass es in manchen Situationen zu Code-Switching von Englisch zu Deutsch kommt:

every once in a while they'll/ we'll speak to each other and every once in a while they'll lose a word in English and say it in German and we will lose a word in English and say it in German and then we really just confuse each other

Zu diesem Code-Switching kommt es jedoch lediglich dann, wenn einem der Interaktionsbeteiligten ein bestimmtes Wort auf Englisch bzw. Deutsch nicht einfällt. Tom beurteilt das Ergebnis dieses Prozesses als nicht sehr hilfreich, da es mehr Verwirrung stiftet als Verständnis garantiert.

Das Gefühl der sprachlichen Ohnmacht, das in Kapitel 4.2 bereits geschildert wurde, ist auch Tom nicht unbekannt, er erinnert sich an bestimmte Situationen, in denen er sich aufgrund der Sprachbarriere schlussendlich dafür entschied, eine Interaktion auf Deutsch gar nicht erst einzugehen. Am Tag des zweiten Interviews berichtet er von einem Ereignis in einer McDonald's Filiale, welches er kurz vor dem zweiten Treffen erlebte. Tom ist zwar Stammkunde in dieser Filiale, mittlerweile jedoch sehr frustriert, da ihn die Angestellten häufig missverstehen, er seine Bestellung stets mehrere Male wiederholen muss und er McDonald's nicht zuletzt meist mit einer falschen Bestellung verlässt. Als er an diesem Tag die Filiale betrat und ausschließlich Angestellte ausmachen konnte, mit denen es in der Vergangenheit bereits zu Verständnisschwierigkeiten gekommen war, bat er seine Ehefrau für ihn zu bestellen.

#### 6.1.4. „butchering/metzgering German“

Ein Element, das in Toms Erzählungen immer wieder aufscheint, ist das des „butchering“ oder „metzgering German“. Als er diesen Begriff zum ersten Mal verwendet, schildert er eine Situation aus seinem Alltag – das Geben einer Wegbeschreibung – die für ihn persönlich ein Setting aufzeigt, in dem er es als wichtig erachtet, Deutsch zu sprechen und deshalb dem Deutschen gegenüber dem Englischen den Vortritt gibt. Um zu demonstrieren, dass das Englische in dieser Situation keinesfalls angebracht ist, gibt er eine fiktive Wegbeschreibung auf Englisch, vermischt mit deutschen Straßenbezeichnungen. Er versucht, die Straßenbezeichnungen, Buslinien etc. korrekt auf Deutsch auszusprechen, bewertet dies

schlussendlich jedoch als keine erfolgreiche Lösung: „it sounds SO bad because it’s like you are butchering German”.

Tom verwendet die Metapher des „butchering“ um auszudrücken, was er der deutschen Sprache in diesem Zusammenhang gewissermaßen antut und in welchem Ausmaß er sie verunstaltet, da er sie nicht ausreichend beherrscht und unzulänglich bzw. „falsch“ verwendet. Mit diesem Spracherleben und seinen Sprachpraktiken scheinen Angst und Scham vor dem „butchering“ verbunden zu sein:

- AS     okay that’s butchering [yeah] German  
I1     metzgering  
AS     metzgering German [yeah] did you have the feeling that you are metzgering German?  
I1     Often yes (.) because I know that sometimes I’ll use a word and people be like (.) I don’t think that’s used for this

Tom ist sich bewusst, dass er in manchen Kontexten deutsche Wörter nicht korrekt verwendet. Die Metapher des „butchering“ ist außerdem mit der Perzeption seiner Sprachverwendung von anderen Leuten sowie mit deren Reaktion verbunden. Es geht nicht nur darum, der Sprache gewissermaßen Unrecht zu tun, Tom zeigt hier gleichfalls eine Sicht der Fremdwahrnehmung auf, die ihm höchst unangenehm ist. Seine Gesprächspartner\_innen, die mehr Deutschkenntnisse aufweisen als er, würden ihn durch ihren Hinweis auf seine fehlerhafte Sprachpraktik und sein nicht ausreichendes Repertoire bloßstellen. Tom schildert im Anschluss daran ein konkretes Beispiel, in dem ihm seine Gesprächspartner\_innen auf einen bestimmten Verwendungskontext eines Wortes aufmerksam machten. Tom trug eine Haube mit dem deutschen Wort „Stritzi“ als Aufschrift, dessen Bedeutungen Tom nicht kannte. Infolgedessen kam es zu einem für ihn sehr peinlichen Missverständnis:

- I have a/ a hat or as they say it in this country a HAUBE ((macht Anführungszeichen mit den Händen))  
(.) Haube ch/ ch/ ch [Haube] hat (.) and ah (.) the company’s name is Stritzi (.) and depending on who I talk to I’m either a pimp or someone who is very cheeky (.) so depending on who I talk to or who sees me I either get the look of (.) oh okay let’s go walk over here and other ones are like (.) ((schnipst und deutet mit beiden Zeigefingern)) CHEEKY!

Er wunderte sich, als er sich mit belustigten Arbeitskolleg\_innen konfrontiert fand, die versuchten, ihm die Doppeldeutigkeit des Wortes „Stritzi“ zu erklären. Tom zufolge verwickelte sein Mangel an deutschen Sprachkenntnissen ihn in ein unangenehmes Gespräch, das darauf basierte, dass er sich der Mehrdeutigkeit eines deutschen Wortes nicht bewusst war.

Im Zusammenhang mit einer weiteren Anekdote über Freunde von ihm, Sprecher\_innen des American English, welche französische Wörter mit englischem Akzent (von Tom als „dialect“ bezeichnet) aussprechen, zieht Tom einen Vergleich zu seiner eigenen deutschen Aussprache bzw. inkorrekten Sprachpraktiken:

- I1      ah my gosh (.) if a French person was here they would have smacked you by now (.) it's like sometimes when I say words in German and I'm at worry that someone is gonna hit me [ah] it's like ((sighs)) (.) geradenaus (2s) ich going ich gehen zu die Arbeit (.) mit meiner Frau
- AS      But I guess that no one has hit you (.) until now (.) when you are speaking German?
- I1      Some of my co-workers have but they are also native English speakers that have been here longer that are like (.) ffhh that doesn't work [okay] don't say that ((lacht))

Als Reaktion auf die „falsche“ Aussprache von französischen Wörtern erläutert Tom eine Form von Sanktion vonseiten Personen, die Französisch gut beherrschen. Er zieht eine Parallele zu sich selbst, wann immer er selbst deutsche Wörter verwendet, sich seiner Unsicherheit und möglichen Fehlern bewusst ist und bereits erwartet, dass jemand seine Sprachverwendung korrigiert.

### 6.1.5. Deutschlernen - Herausforderungen

Neben der Thematisierung von gewissen Settings, in denen Tom Deutsch spricht, schildert er auch seine Erfahrungen im Lernprozess des Deutschen innerhalb und außerhalb seines Sprachkurses. Prinzipiell sieht er sich beim Deutschlernen mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert, wobei sich diese grundlegend von den strukturellen Hürden, die im Interview mit Semina (siehe Kapitel 6.3) zur Sprache kommen, unterscheiden.

Als größte Herausforderung nennt Tom die Österreicher\_innen bzw. ihre Sprechweise:

- AS      what is for you at the moment the biggest challenge for you to learn German?
- I1      the people
- AS      the people (.) you mean like people-
- I1      no Austrian people (.) Austria in general

Seine Unsicherheit rührt vom dialektalen Sprachgebrauch seiner Interaktionspartner\_innen her, da dieser wiederholt Missverständnisse auslöst. Der Problemfaktor Dialekt wird in beiden Interviews immer wieder in verschiedenen Kontexten zur Sprache gebracht, auch wenn hierbei die Grenzen zwischen den Begriffen Dialekt, Akzent bis hin zu Standardvarietäten plurizentrischer Sprachen fließend sind und von Tom gleichfalls als „dialect“ bezeichnet werden. Obgleich die Verwendung der linguistischen Termini nicht korrekt sein mag, wird doch Toms Wahrnehmung widerspiegelt, dass in Österreich alle Sprecher\_innen auf eine andere Art und Weise sprechen. Besonders unverständlich erscheint ihm dies angesichts der Größe von Österreich. Die Bewohner\_innen jeder Bundesländer würden sich jedoch in ihren gesamten Sprachpraktiken („the entire way they speak“) unterscheiden und nicht nur in einzelnen Wörtern, wie er dies von englischen Dialekten kennt. Das Konzept Dialekt stellt für ihn demnach viel mehr als eine regionale Varietät dar; es symbolisiert die individuelle Sprechweise

seiner Gesprächspartner\_innen und die Herausforderungen, denen sich Tom aufgrund deren sprachlichen Repertoire stellen muss. Da Tom in seinem Umfeld nun verschiedenen Dialekten ausgesetzt ist, nimmt er folglich auch diverse Elemente davon in sein Repertoire auf, welche er dann selbst wiedergibt. Mehrheitlich wird er jedoch von seinen Gesprächsteilnehmer\_innen korrigiert oder erstaunt gefragt, woher er jene Wörter und Phrasen kenne. Dass deren Anwendung somit in den wenigsten Fällen glückt, stellt eine besondere Frustration für Tom dar, da er ein weiteres Mal damit konfrontiert ist, dass sein Repertoire als ungeeignet beurteilt wird.

Darüber hinaus trifft er vor allem in informellen Settings auf Herausforderungen hinsichtlich seiner sprachlichen Handlungen: „‘cause my problem I have right now is I talk formally to informal people“. Ein Kritikpunkt an den standardisierten Sprachkursen und -prüfungen für Drittstaatsangehörige beschreibt just den Umstand, dass die Kurse nicht auf den tatsächlichen Bedarf der Kursteilnehmer\_innen abzielen. Es herrscht Diskrepanz zwischen den Kursinhalten sowie vor allem Prüfungsinhalten einerseits und den tatsächlichen sprachlichen Bedürfnissen und nötigen Kompetenzen andererseits. Während sich Tom im Rahmen seiner Deutschkurse primär mit der Standardsprache in formalen Kontexten beschäftigt, würde er sich lieber informellen sprachlichen Ressourcen oder auch Dialekten widmen, da diese seine tatsächlichen Bedürfnisse widerspiegeln.

Toms „native language“ Englisch verwandelt sich in Bezug auf den Deutscherwerb zu einer Hürde, da das Englische etwa in der Satzstruktur große Unterschiede zum Deutschen aufweist. Mehrmals spricht Tom davon, dass ihn das in seinem Lernprozess zutiefst irritierte, weshalb er bereits nach kurzer Zeit nicht mehr direkt vom Englischen ins Deutsche übersetzte:

so if I was to direct translate it I sound like (.) I don't know how to speak English properly [yeah] so I remember practicing it in Canada before coming to Austria I had to think/ (3s) I had to think of my sentences in English in the way that I was twisting things around before they made sense

Tom übte bereits in Kanada ohne deutsche Gesprächspartner\_innen erste Sätze auf Deutsch – worauf im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird – und war auch damit konfrontiert, dass seine Ausgangssprache Englisch ebenfalls vom Lernen einer neuen Sprache betroffen war. Da diese Strategie des Übersetzens nicht zum gewünschten Ergebnis führte, begann er stattdessen, *chunks* zu erlernen und anzuwenden.

### 6.1.6. Deutschlernen - Strategien

Angesichts der Fülle an Schwierigkeiten, die Tom das Erlernen der deutschen Sprache bereitete, lassen sich desgleichen auch Strategien finden, die ihm den Lernprozess erleichtern. Außerhalb

des Kurses und der Interaktionen mit seiner Ehefrau verwendete Tom eine Vielzahl an Lernmaterialien wie Apps, Arbeitsbücher sowie audiovisuelle Inputs durch CDs und DVDs. Um sich auf seinen Umzug nach Österreich und die deutschsprachige Umgebung vorzubereiten, lernte er bereits in Kanada ein Jahr lang mit der App „Duolingo“, um grundlegende Sätze zu üben. Der Lernprozess wurde vor seinem Umzug nach Wien allerdings davon erschwert, dass er das Gelernte mit niemandem regelmäßig praktisch anwenden konnte:

And since I had no one to practice with besides my wife over skype six hour time difference it was (.) not easy to practice [yeah] so I had the basic understanding of hello my name is (.) I am from this place (.) I do this I do that [yeah] ah (2s) I'm married to this person and I have been here for this long [yeah] I learned like the basics [okay] in German so that when I came here they are like ah: what are you doing ah: I'm Tom (.) and I'm (2s) from Canada (3s) and I'm an (2s) audio engineer (2s) like (2s) [yeah okay] I got the basics down (.) it was just (.) very (.) base

Des Weiteren versucht er, jeden Tag ein neues Wort oder eine neue Redewendung zu lernen. Am Tag des zweiten Interviews war die Wendung des Tages das umgangssprachliche „was i eh“, was erneut seinen Bedarf an informellen sprachlichen Ressourcen aufzeigt. Seine jahrelangen Lernerfahrungen seiner ersten Fremdsprache Französisch sind ihm für den Erwerb der deutschen Sprache keine Hilfe. Der Lernkontext sei zu unterschiedlich: „NO because (2s) it's not like I go to a class and I learn German every day [hmhm] I live in a country that ONLY is German aROUND me“. Stattdessen zählt Tom einzelne Strategien zum Deutschlernen auf. Während sich durch das Anwenden dieser Strategien auch die sozialen Räume, in denen er Deutsch aktiv spricht, ausweiten, werden sie von ihm ausschließlich als Lernhilfen gesehen: „I try to (.) START the day with German END the day with German [cool] (.) and COOK with German“. Bespricht er mit seiner Ehefrau Einkäufe und Essenspläne, geschieht dies solange auf Deutsch, bis er bestimmte Vokabeln, Strukturen etc. noch nicht beherrscht und auf Englisch fortsetzt. Obwohl er sich den sprachlichen Grenzen bewusst ist, baut er seine Kenntnisse durch aktive Anwendung dennoch aus. Seine zweite Strategie zur Erweiterung seiner Deutschkompetenz besteht im Spielen von Videospielen mit deutschsprachigen Mitspieler\_innen. Neben Kochen, das er ebenfalls auf Deutsch praktiziert, zählen auch Videospiele zu seinen Hobbies; Deutsch nimmt dadurch also auch mehr Raum in Toms Freizeit ein. Zurzeit hat er sich im Rahmen eines Massively Multiplayer Online Role-Playing Games zwei Spielern aus Südtirol und Berlin angeschlossen, mit denen er während des Spiels ausschließlich auf Deutsch kommuniziert.

Um den Bogen zurück zur Darstellung des Deutschen in Toms Sprachenporträt zu spannen, lässt sich festhalten, dass zwar Tom sichtlich bemüht ist, Deutsch in verschiedensten Kontexten und durch vielfältige Materialien zu erlernen, dies aber nicht bedeutet, dass er dem

Deutschen auch einen emotional rein positiv besetzten Stellenwert zuschreibt. Das Deutsche beschrieb er in seiner Körpersilhouette schließlich doch durch einen sich eigenartig anfühlenden Mund.

### 6.1.7. Deutschlernpflicht und Aufenthaltstitel

Nachdem Toms Lernkontext der deutschen Sprache, seine Hürden als auch seine Strategien dabei erläutert wurden, wird nun der Fokus auf einen neuen Aspekt der Deutschlernpflicht gelegt. Im Folgenden werden Toms Schritte zum Erhalt seines Aufenthaltstitels aufgezeigt sowie auch der Besuch seiner Sprachkurse, das Ablegen seiner ersten Prüfung und die Vorbereitung auf die zweite Prüfung beschrieben.

#### 6.1.7.1. Der Weg zum Aufenthaltstitel „Familienangehöriger“

so (2s) to give you a little more framework (.) got married (.) beginning of April in Austria [yeah] end of April in Toronto (.) moved here May second [hmhm] and started German course may third [oh wow] So I got off the plane jetlagged (.) and went and did two months of German (2s) and then went to England for a weekend to renew my visa (3s) because Canadian visas (.) are six months not/ (.) [yeah] six months and I just need to leave the country have to be out of the Schengen for twenty-four hours and then it resets so I went out the Schengen so flew to England for a weekend (.) flew back (.) applied for my visa (.) took my (.) German A one course (.) ah exam to get a German A one certificate once I got a German A one certificate applied for my (.) spousal visa which I then got (2s) at the end of July

Tom und seine Ehefrau heirateten im April 2016, Tom zog im Mai 2016 schließlich mittels eines kanadischen Touristenvisums, welches sechs Monate gültig war, nach Österreich. Am Tag nach seiner Ankunft in Wien begann er einen einmonatigen Deutschkurs. Um sein Visum neu beantragen zu können, musste Tom Österreich verlassen und sich für mindestens 24 Stunden außerhalb des Schengen-Raums aufhalten. Da er zu diesem Zeitpunkt aufgrund seiner Ehe mit einer österreichischen Staatsbürgerin bereits als Familienangehöriger galt, konnte er seinen Erstantrag als Familienangehöriger („spousal visa“) in Österreich stellen. Zum Zeitpunkt der Antragsstellung war bereits ein Nachweis von A1 nötig. Im Laufe der beiden Monate Mai und Juni lernte er deshalb Deutsch, legte eine ÖSD-Prüfung auf Niveau A1 ab und erhielt schließlich im Juli seinen einjährigen Aufenthaltstitel „Familienangehöriger“. Über den Verlängerungsprozess, die einzuhaltenden Fristen sowie die jeweiligen Deutschnachweise ist er durch verschiedene Webseiten und Informationen seiner Ehefrau gut informiert. Während der ersten beiden Jahre von Toms Aufenthalt hat er seinen Aufenthaltstitel jährlich zu verlängern, die Verlängerung ist für je ein Jahr gültig. Danach wird die Verlängerung für drei

Jahre ausgestellt, bis die Gültigkeit schrittweise auf fünf Jahre erhöht wird. Erst dann hat er Anspruch auf den unbefristeten Aufenthaltstitel „Daueraufenthalt EU“.

Dass Toms Aufenthaltstitel an die Integrationsvereinbarung geknüpft sind, liegt u.a. an der fehlenden Anerkennung seiner Universitätsabschlüsse. Tom verfügt über einen Bachelor in klassischer Musik (B-Klarinette und Saxophon) sowie über einen weiteren Abschluss in Tontechnik („Audio Engineering“). Da keiner seiner Abschlüsse in Österreich anerkannt wird und er des Weiteren keinen Job ausübt, mit dem er als Schlüsselkraft gilt<sup>31</sup>, bleiben seine Aufenthaltstitel an das Lernen der deutschen Sprache gekoppelt.

Bevor Tom um einen Aufenthaltstitel ansuchen konnte, musste er für seine Eheschließung außerdem einen „marriage licence“ beantragen. Für diese Eheerlaubnis und für den Antrag des Aufenthaltstitels benötigte er die gleichen Dokumente, die er von einem Notar bzw. Anwalt sowohl in Kanada als auch in Österreich beglaubigen lassen und innerhalb einer gewissen Gültigkeitsfrist – die Beglaubigung der Dokumente darf nicht älter als drei Monate sein – in Österreich bei der zuständigen Magistratsabteilung (MA 35 Einwanderung und Staatsbürgerschaft) einreichen musste. Tom berichtet von dem extremen Stress aufgrund der ersten Antragsstellung und dass bereits das Wissen, dass er in wenigen Wochen um seine erste Verlängerung ansuchen muss, das gleiche Gefühl in ihm auslöst:

it was like beyond stressful (.) so we are like (.) we need for me to reapply (.) [yeah] we need to prove that you have a job in Austria (.) we need to prove that you make over a certain amount of money (.) we have to make sure that you are still a Canadian citizen (.) ahm (2s) you still have a home in/ or you still have somewhere that has your name on it in Canada that states that you are still a Citizen (.) and like all this other stuff

Zwei bis drei Monate, bevor sein Visum im Juli 2017 nach einem Jahr ungültig wird, muss Tom neben der Vorlage von zahlreichen Dokumenten auch Angaben zu seiner beruflichen Tätigkeit, der Höhe seines Einkommens und seiner kanadischen Staatsbürgerschaft liefern. Da seine Mutter, die in Kanada wohnt, vor kurzem ihr Haus verkaufte, umzog und ein neues Haus erwarb, läuft das neue Haus noch nicht auf Toms Name. Wenige Wochen nach dem ersten Interview flog Tom mit seiner Ehefrau auf Urlaub zu seiner Familie in Kanada und musste dabei sicherstellen, dass auch der neue Wohnsitz seiner Mutter seinen Namen aufweist, um weiterhin über einen gültigen Nebenwohnsitz zu verfügen.

---

<sup>31</sup> Als „qualifizierte Arbeitskraft“ könnte er in diesem Fall eine „Rot-Weiß-Rot Karte“ beantragen und müsste keinen Nachweis über Deutschkenntnisse benötigen (<http://www.migration.gv.at/de/formen-der-zuwanderung/dauerhafte-zuwanderung>; letzter Zugriff: 14.05.2017).

### 6.1.7.2. Der Weg zu A1 und A2

Die häufig kritisierte finanzielle Herausforderung der Deutschlernpflicht sieht Tom vergleichsweise gelassen; Komplikationen traten jedoch im Vorfeld bzgl. des EinlöSENS des Gutscheins der Stadt Wien, welcher einen Teil der Kurskosten übernahm, auf. Dem Erhalt des Kostenzuschusses musste die Eröffnung eines eigenen Bankkontos zuvorkommen. Da Tom zu diesem Zeitpunkt noch arbeitslos war, gestaltete sich das Einrichten des Kontos problematisch. Auch der strikte zeitliche Rahmen der Deutschprüfungen stellte Tom laut eigenen Angaben vor keine zu großen Hürden. Es war ihm möglich, auch außerhalb des einmonatigen Kurses viel Zeit in das Erlernen der deutschen Sprache zu investieren, eben aufgrund der Tatsache, dass er während des Kursbesuches noch nicht berufstätig und zugleich finanziell durch seine Ehefrau abgesichert war. Auch der nächste Sprachkurs, den Tom für seinen A2-Nachweis besuchen möchte, wird ihm finanziell und zeitlich nach eigenen Angaben keine großen Umstände bereiten, da dieser von seinen Arbeitgeber\_innen organisiert und finanziert wird und während seiner Arbeitszeit stattfindet:

- AS      when you think about the fact that you have to go back to ahm your language school and do a class and study how does it make you feel?
- I1      not concerned at all (.) 'cause it's with work so I'll get payed to go (.) [yeah] my work pays for it and it's at my office

Einmal pro Woche bietet eine Sprachschule einen firmeninternen Deutschkurs für alle jene Angestellten an, die für ihre Aufenthaltstitel Sprachzertifikate vorweisen müssen. Da es sich um ein internationales Unternehmen handelt und sich unter den Angestellten auch zahlreiche Drittstaatsangehörige befinden, nehmen viele dieses Angebot in Anspruch.

Für Tom stellt der Kurs eine optimale Möglichkeit dar, sich auf seine zweite ÖSD-Prüfung auf Niveau A2 vorzubereiten. Die erste Prüfung auf Niveau A1, bestehend aus einem schriftlichen und mündlichen Prüfungsteil, legte Tom direkt nach seinem ersten Sprachkurs ab. Nach positiver Absolvierung der Prüfung erhielt er eine A1-Karte im Scheckkartenformat, welche auch für seinen jetzigen Arbeitsplatz nötig ist. So wurde er im Zuge seines Bewerbungsprozesses nach dieser A1-Karte gefragt, da er im Falle von Dienstreisen den Nachweis brauchen würde. Nur wenige Wochen nach dem ersten Interview nahm Tom beispielsweise an einer beruflichen Fortbildung in Belgien teil und benötigte für die Einreise nach Belgien neben zahlreichen anderen Dokumenten seinen A1-Nachweis:

- I1      they [Anm.: the Belgium government] needed my visa they needed my (.) A one card (.) they needed to know my insurance they needed to know citizenship and they needed a copy of my passport before they would let me go to Belgium
- AS      (4s) like who/ who needed it?

- 11 The Belgium government [oh] (3s) because I'm not a native European so I don't have a European citizenship so I can't work ANYwhere (3s) so they had to prove that I was (.) employed in Austria [okay] that (.) I didn't have a criminal record in another country that I could come into their country and then that I was really a Canadian to prove (.) that like I had a clean citizenship I wasn't permanent of like a weird country

In diesem Beispiel wird im Übrigen ein weiteres Mal die Wichtigkeit von Deutschzertifikaten als Beweis für gültige Aufenthaltstitel für Drittstaatsangehörige innerhalb Europas offenbar. Zusätzlich zu Dokumenten wie etwa dem eigentlichen Aufenthaltstitel, Reisepass, Staatsbürgerschaftsnachweis, Strafregisterbescheinigung, Arbeitsbestätigung und Sozialversicherungsnummer hatte Tom auch seine A1-Karte vorzuweisen.

Als Vorbereitung auf die erste ÖSD-Prüfung legte sich Tom eine Vorgangsweise zurecht, die er auch für seinen zweiten Sprachtest auf A2-Niveau befolgen möchte. Um seine Sprachkenntnisse zunächst besser einstuft zu können, absolvierte er einen Probetest, analysierte die Bereiche mit den höchsten Fehlerquoten und versuchte dann, diese Schwächen besonders intensiv zu trainieren. Nach der ersten Einstufungsprüfung bemerkte er etwa Schwierigkeiten bei der Beherrschung alltäglicher Vokabeln. Als Prüfungsvorbereitung und zur Erweiterung seines Wortschatzes beschriftete deshalb seine Ehefrau mittels Klebezetteln zahlreiche Einrichtungs- und andere Gebrauchsgegenstände in ihrer Wohnung oder sogar in Lebensmittelgeschäften. Bevor Tom seine zweite Deutschprüfung ablegt, beabsichtigt er zuvor wieder mittels einer Probeprüfung seinen Lernfortschritt des letzten Jahres zu eruieren, um sich dann gezielt auf seine Schwachpunkte konzentrieren zu können.

Nichtsdestoweniger nennt Tom seine Erfahrung, die Prüfung am Ende des Deutschkurses ablegen zu müssen, „really weird“, wofür es mehrere Gründe gibt:

- AS and taking the (.) exam or having to take an exam (.) was that wh/ what/ how was it like for you? how was the experience like?
- 11 really weird because (3s) this country/ they don't make it easy for you to learn the language (.) like it's all about immersion so everybody speaks German to you and nobody speaks English (2s) so that you try and learn it as quickly as possible (.) but then the exam/ it was the same thing except (2s) they would ask you questions on things you wouldn't know

Zuerst stellt Tom fest, dass es Österreich ihm nicht leicht mache, überhaupt Deutsch zu lernen. Er spricht das Konzept der Immersion, dem „Sprachbad“ in einer Sprache an, bei dem die Lernenden völlig in die neue sprachliche Lebenswelt eintauchen und somit stets mit der zu lernenden Sprache konfrontiert sind. So soll sichergestellt werden, dass die Lernenden schnell und effektiv an ihr Ziel, dem Erwerb der neuen Sprache, gelangen. Für Tom schien dieser Ansatz jedoch eher Unsicherheit hervorzurufen. Die Prüfung betreffend, würden laut Tom Inhalte abgefragt werden, die nur sehr schwer beantwortet werden könnten („they would ask

you questions on things you wouldn't know“). Tom berichtet von einer für ihn sehr desillusionierenden Aufgabe seiner mündlichen Prüfung, im Rahmen derer er mit seinen beiden Prüfer\_innen über das Thema Kochen sprechen musste.

So for me they gave me the scenario that I was cooking something so they asked me questions about cooking I know cooking really well in ENGLISH [hm] (2s) so when they said (2s) how many (.) deka (2s) I am going to use of something (.) I wonder deka what the hell is DEKA (4s) zwanzig deka? (3s) [yeah] (2s) zwanzig? Zwa:n/ fünfundzwanzig deka? Rindfleisch? mit (3s) Basilikum und ah/ (2s) R/ Rapsöl like (2s) I am trying to give as much understanding that you guys use grams here for your measurement not cups

Frustrierend gestaltete sich die Aufgabe deshalb, weil er – auf Englisch – nicht nur sehr gut kochen kann, sondern dies wie bereits erwähnt auch zu seinen Hobbies zählt. Da er noch nicht an das österreichische Gewichtssystem (Gramm, Liter etc.) gewohnt ist, schenkte ihm seine Mutter sogar zwei Sets an Koch- und Backgeschirr, welche mit den kanadischen Bezeichnungen (cups, ounces etc.) versehen sind, um auch in Österreich wie gewohnt kochen und backen zu können. Umso ernüchternder war es für ihn, bei seiner Prüfung über Inhalte zu reden, die er prinzipiell beherrschte, jedoch auf Deutsch noch nicht ausdrücken konnte. Dies lag jedoch weniger an seinen fehlenden Sprachkenntnissen, sondern an den noch ungewohnten Maßeinheiten.

#### 6.1.8. Deutschlernen zwischen Relevanz und Zwang

Die Tatsache, dass Tom rechtlich dazu verpflichtet ist, Deutsch zu lernen, scheint ihn persönlich nicht sehr einzuschränken. Der Grund dafür ist jedoch, dass er mit der Deutschlernpflicht gewissermaßen das kleinere Übel wählte. Hätten seine Ehefrau und er entschieden, gemeinsam in Kanada zu leben, hätte sie als Österreicherin für einen kanadischen Aufenthaltstitel mehr Prüfungen und Tests absolvieren müssen als Tom in Österreich, auch wäre ihre Eheschließung verkompliziert worden.

AS how does it make you feel that THIS whole big thing like ah I (xxx) live here with my wife depends on an exam?

I1 yeah (.) ah (.) doesn't really worry me that much (.) [hmlm] and the reason why it doesn't really worry me much is because (.) in CANADA it's six (2s) it's six examinations (.) if (Name der Ehefrau) wants to move over

Da Tom sich also bewusst war, dass Sprachprüfungen und andere komplexe Verfahren notwendigerweise Bestandteil seines Alltags der nächsten Jahre werden würde, konnte er sich auch mit der Deutschlernpflicht gewissermaßen abfinden. Auch dass alle Drittstaatsangehörigen idente, standardisierte Prüfungen absolvieren müssen, erleichtert es ihm,

über die Verpflichtung hinwegzusehen. Tom sieht darin eine gewisse Gleichbehandlung; er ist kein Einzelfall, sondern einer von vielen, die den gleichen Prozess durchlaufen müssen.

Auch wenn er nicht aufgrund seiner Visumsverlängerungen zum Deutschlernen angehalten wäre, hätte er dennoch freiwillig Deutsch gelernt. Das Deutsche stellt für ihn ein absolutes Muss für familiäre Verbindung dar, da die Familie seiner Ehefrau in Österreich, allen voran seine Schwiegereltern, kein Englisch beherrschen. Außerdem sind für ihn alltägliche Erledigungen und die Kontaktaufnahme mit seiner Umgebung in einem deutschsprachigen Land untrennbar mit Deutsch verbunden. So bewertet Tom auch das Erbringen der ersten beiden Sprachnachweise auf Niveau A1 und A2 als nützlich und sinnvoll:

AS do you think it's USEful to (2s) learn German ahm [A one and A two] if you want to live in Austria?

I1 A one and A two yes [yeah] because it does fix a lot of problems

Fundamentale Kenntnisse des Deutschen würden ihm den Alltag erheblich erleichtern und ihm beispielsweise für Wegbeschreibungen oder auch beim Einkaufen helfen, da er dadurch wichtige deutsche Produktbezeichnungen kenne. Er erzählt eine Anekdote um aufzuzeigen, dass es für ihn essentiell ist, die Basisgrundlagen des Deutschen in seinem Alltag und Privatleben zu beherrschen:

I1 so A one and/ A ONE/ so the basics of like what a train is (.) what streets are (.) how to give instructions [yeah] what churches are what Zentrums are what malls are (.) the difference between a Fernseher and a Fenster (.) did you hear about that?

AS no

I1 I/ I/ I was (.) getting annoyed because I kept telling (Name seiner Ehefrau) (.) that (2s) the/ (2s) that something she wanted was under the Fenster (.) right? and I like (.) hm/ woman! How can you miss it it's right THERE! (.) That's a Fernseher!

Tom zeigt ebenfalls nicht ausschließlich rein sprachliche Elemente auf, sondern vielmehr deren konkrete Anwendung im Alltag bzw. Komponenten, die damit verwoben sind, beispielweise das Verständnis für sprachliche Praktiken im Alltag, wie folgende Geschichte zeigt. Er berichtet von einer Situation, in der er nicht verstand, wie der öffentliche Verkehr funktionierte, auf den er täglich angewiesen ist, und spricht davon, wie sehr ihn bestimmte Bezeichnungen und ihre Bedeutungen irritierten, bis er in seinem A1-Deutschkurs Näheres dazu lernte:

so after like six weeks I learnt (.) u eins or u is underground [yeah] so if someone says [yeah] I take the u eins and then I switch to the u four and like/ oh yeah you are changing LINES I now understand what the heck you are talking about!

Dieses Thema untermalt er mit vielen einzelnen Geschichten, aus denen die Relevanz des Deutschen im Alltag für ihn hervorgeht, da ihm die deutsche Sprache Orientierung gibt und ermöglicht. So erzählt er einen kurzen Dialog nach, welcher von der Verwendung des Wortes

„Bim“ handelt und von der Erkenntnis, als ihm schlussendlich jemand erklärte, warum „Bim“ die Bezeichnung für Straßenbahn ist.

it's the little things [aha] and I would say I am taking a LRT which is the light rail train [hmhm] (2s) but here you'd call it a Bim [true (.) yeah] (2s) hey where's the LRT here? what's a (.) LRT? like (3s) a light rail train (.) we don't have those in this country (2s) THAT'S a LRT! No that's a Bim (2s) why the hell would you call it a Bim? Because when you walk by somewhere it goes bimbim! I'm like (2s) HOW do you explain this to me? ((lacht)) (2s) You all are weird!

Auch wenn Tom diese Begegnung sehr humorvoll nachspielt, wird dennoch auch die Anstrengung offenbar, in einem ihm fremden Land auch mit den kleinen Dingen nicht vertraut zu sein.

### 6.1.9. Tom - Zusammenfassung

Toms Sprachenporträt sowie der dazugehörige metalinguistische Kommentar gibt einen wertvollen Einblick in die Wahrnehmung seines sprachlichen Repertoires und in sein Spracherleben. Wie theoretisch bereits hergeleitet, verfolgt der sprachbiographische und multimodale Ansatz einen Zugang möglichst ohne vorgefertigte, starre Kategorien, sondern basiert auf deren Dekonstruktion. Dadurch werden Neuschaffungen von Kategorien abseits von der etablierten Vorstellung von Sprachen als geschlossene Einheiten möglich, was in Toms Sprachenporträt ersichtlich wird. Vorgegebene Kategorien wie etwa Erst-, Zweit- und Fremdsprache hätten nicht dieses Bild auf Toms Repertoire und auf die Vielfalt an Kommunikationsmöglichkeiten erlaubt. Neben Englisch, Französisch und Deutsch erhalten auch die „ungesprochenen Sprachen“ Musik, Tanz, Schokolade, aber auch visuelle Kommunikation, die Sprache der körperlichen Berührungen, der Gefühle und Emotionen, sowie die Herz-zu-Herz-Verbindung gebührend Raum. Seine Körpersilhouette ergänzt Tom durch ein Herz, Augen, einen Gürtel und Mund sowie durch eine Hand und ein Herz einer außenstehenden Person.

Hinsichtlich der drei gesprochenen Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch lässt sich feststellen, dass Tom sie nicht nur einzelstehend, sondern auch im Verhältnis zueinander beschreibt. Englisch stellt Toms Erstsprache („native“) dar, fungiert als Repräsentation für Kanada, also das Land, in dem er bis zu seinem Umzug nach Österreich gelebt hat, und weist deshalb eine starke Verbindung zu einer weiteren Kommunikationsmöglichkeit auf – der Herz-zu-Herz-Verbindung. Englisch versteht und spricht Tom im Herzen. Gleichzeitig erlauben es ihm seine Englischkenntnisse, sich über die von ihm gesprochene Varietät von anderen Standardvarietäten des Englischen abzugrenzen, primär von der dominierenden Varietät des

American English. Auch das Französische, das Tom zwar nicht im Herzen, jedoch rund um sein Herz trägt, übernimmt die Funktion der Symbolisierung Kanadas. Kommuniziert Tom auf Französisch, bedeutet dies für ihn eine emotionale Repräsentation Kanadas.

Während diese beiden Sprachen demnach über eine starke Verkoppelung zum Herzen Toms bzw. im Falle des Englischen zur Herz-zu-Herz-Verbindung verfügen, wählt Tom als visuelle Darstellung des Deutschen einen unechten, falschen („fake“) Mund. Er nahm Deutsch zwar aufgrund seiner Ehe und seines Umzugs nach Österreich in sein sprachliches Repertoire auf, spricht diese Sprache jedoch nicht gerne. Während er Erlebnisse oder Erinnerungen an seine Zeit in Kanada mit Englisch und Französisch assoziiert, verknüpft er Deutsch primär mit dem von ihm geforderten Sprachniveau. Dies wird nicht nur in seinen narrativen Schilderungen deutlich, sondern wird auch in der Legende seines Sprachenporträts offenbar. Die Legende ist bis auf das Wort „A 2“, das Tom mit Orange, der Farbe, die er für Deutsch wählte, mit Bleistift geschrieben. Die Niveaustufe fällt somit beim ersten Blick auf das Porträt ins Auge; durch die Verknüpfung über die Farbe Orange lässt sich sofort eine Verbindung zum Deutschen und dem ebenfalls orangenen Mund herstellen. Tom erlebt Deutsch stets in komplexer Vernetzung zur Deutschlernpflicht; eine Wahrnehmung von Deutsch ohne Assoziation der von ihm geforderten Leistung, scheint nicht möglich. Das Erleben der deutschen Sprache, der Lernprozess, die Prüfungsmodalitäten sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen bilden für Tom ein zusammengehörendes Gefüge.

Die Settings, in denen Tom Deutsch spricht bzw. sprechen kann, bilden einen relevanten Bestandteil seines Erlebens dieser Sprache. Er definiert drei Felder, denen er Deutsch zuweist: in „transition“, in „transit“ und in „need“. Der erste Bereich umfasst alltägliche Interaktionen, in denen Tom in Kontakt zur deutschsprachigen Umgebung tritt und sich dazu entschließt, Deutsch zu sprechen. „Transit“ bezeichnet Situationen des Code-Switching und „need“ all jene Fälle, in denen Tom keine andere Möglichkeit sieht, als eben notwendigerweise auf Deutsch zu kommunizieren.

Tom stellt jedoch klar, dass er sich bei deutschsprachigen Interaktionen nicht wohlfühlt, vorwiegend aufgrund des „butchering German“. Möchte sich Tom auf Deutsch ausdrücken, geschieht dies zunächst im permanenten Bewusstsein darüber, dass Fehler passieren, Wörter nicht korrekt ausgesprochen werden oder der Bedeutungskontext mancher Ausdrücke nicht korrekt ist. Infolgedessen ist Kommunikation auf Deutsch für Tom mit Sorge und Angst vor den Reaktionen seiner Gesprächspartner\_innen verwoben, die ihn auf seine inadäquaten Gesprächsbeiträge hinweisen und diese korrigieren könnten. Tom erlebt in diesen Momenten, dass sein sprachliches Repertoire über keine stimmigen Elemente aufweist. In zahlreichen

Fällen ist dies mit dem Erwartungsdruck verbunden, Deutsch – und nicht die *lingua franca* Englisch – zu sprechen. Da Tom diese impliziten Normen nicht immer erfüllen kann, ist er aus Erfahrung bereits mit den jeweiligen Sanktionen und den daraus resultierenden Missverständnissen vertraut. Während er sich in gewissen Interaktionen den auferlegten Normen fügt, zieht er sich in anderen Settings durch Schweigen zurück.

Nichtsdestoweniger versucht Tom aktiv seinen Deutscherwerb zu fördern und greift dazu auf kreative Möglichkeiten zurück. So hat er sich nicht nur eine Fülle an verschiedensten Lernmaterialien angeeignet, auch versucht er, täglich ein neues deutsches Wort bzw. eine Redewendung zu erlernen und jeden Tag mit einer deutschen Konversation mit seiner Ehefrau zu beginnen und zu beenden. Darüber hinaus erweitert er bewusst die Grenzen der Settings, in denen er Deutsch spricht, indem er dem Deutschen in seinen Hobbies Kochen und dem Spielen von Videospiele bewusst Platz einräumt und in diesen Situationen dafür auf Englisch verzichtet.

Das Deutsche gewinnt dadurch im Alltagsleben von Tom an Raum, was mit seiner Betonung der Relevanz von Deutschkenntnissen einhergeht. Sich in dieser Sprache ausdrücken zu können, stellt für ihn einen essentiellen Bestandteil seines Familienlebens mit seinen neuen Familienmitgliedern in Österreich dar. Während Toms Wahrnehmung nicht so sehr auf den Zwang des Deutscherwerbs fokussiert ist, betont er vielmehr die Relevanz, Deutsch in alltäglichen Interaktionen einsetzen zu können und ein besseres Verständnis über die deutschsprachige Umgebung zu erhalten. Dass ihm die freie Wahl, Deutsch zu erlernen, durch Gesetze abgenommen wird, war Tom ohnedies bereits seit geraumer Zeit bewusst, da ihm und seiner Ehefrau aufgrund ihrer Eheschließung die jeweiligen österreichischen und auch kanadischen Bestimmungen bekannt waren. Mit dem großen Einfluss der Deutschlernpflicht auf ihr gemeinsames zukünftiges Leben mussten sie sich schon seit längerem beschäftigen.

Zurzeit bereitet Tom sich auf die nächste Deutschprüfung auf Niveau A2 vor, die er bis im Frühjahr 2018 vorzulegen hat. Ab September 2017 wird er dazu die Möglichkeit eines firmeninternen Sprachkurses nutzen, für den er selbst keine Kosten tragen muss und der während seiner Arbeitszeit stattfindet. Im Vergleich dazu besuchte er seinen ersten Sprachkurs auf Niveau A1 selbstständig. Seinem positiven Testergebnis kam dabei zugute, dass er zu diesem Zeitpunkt noch arbeitslos war und viel Zeit in den Deutscherwerb investieren konnte. Damit verbunden ist natürlich die finanzielle Absicherung, die er seitens der Arbeitsstelle seiner Ehefrau erfährt. Diese im Vergleich mit anderen Personen, welche Deutschnachweise erbringen müssen, relativ günstigen Voraussetzungen schmälern jedoch keinesfalls die hohen Hürden sowie den Druck, denen Tom begegnen muss.

## 6.2. Mirko – “it’s really hard to/ to do something without good German”

Mirko ist ebenso wie Tom Familienangehöriger und lebt mit seiner Ehefrau, welche in Österreich aufgewachsen ist, und den gemeinsamen zwei Kindern in Wien. Mirko ist serbischer Staatsangehöriger und vor zwei Jahren mit seiner Familie aus einem anderen Land nach Österreich gezogen. Er weist einen internationalen Hintergrund auf und hat bereits in zahlreichen anderen Ländern gelebt. Zurzeit arbeitet er halbtags, ist jedoch zeitgleich auf Arbeitssuche.

Mit Mirko wurde ein Interview auf Englisch durchgeführt. Nach dem Malen eines Sprachenporträts und der dazugehörigen Erklärung zu Beginn sprach er im Interview vor allem über die Rolle des Deutschen für seine beruflichen Möglichkeiten und thematisiert seinen Mangel an Informationen über die Deutschlernpflicht und die gesetzlichen Regelungen, welche er zu erfüllen hat. Zunächst wird nun Mirkos Sprachenporträt genauer betrachtet; es folgen Analysen zu seinen alltäglichen sprachlichen Praktiken, seiner Herangehensweise an die Deutschlernpflicht und den Prozess der Anträge auf Aufenthaltstitel, die Wichtigkeit der deutschen Sprache für seine berufliche Karriere sowie seine Einschätzung des Kurs- und Prüfungsformats.

### 6.2.1. Mirkos Sprachenporträt

Mirkos Sprachenporträt besteht aus einem rosa Kern in der Mitte der Körpersilhouette, einer weißen Leere rundherum und im Kopf, einem blauen und roten Arm sowie einem gelben und grünen Bein. Der Rumpf bzw. rosa Kern stellt Mirkos Muttersprache (“mother language”) Serbisch dar: „about the language in the middle is the thing that I learn first talking about languages that’s always there we can’t/ it’s just/ we grow with it”. Obwohl Mirko bereits in einer Vielzahl an anderen Ländern gelebt hat und somit mit zahlreichen Sprachen konfrontiert war, beschreibt er das Serbische als die Sprache, die immer da und ihm ein steter Begleiter ist und seit jeher mit ihm mitwächst. Sie stellt den Mittelpunkt seines Sprachenporträts dar, umgeben von einer universalen Kommunikationsmöglichkeit, welche er bewusst weiß und ohne Farbe lässt: “I left it white because I feel like it’s universal that you can communicate with other people even without any [yeah] language and to find all the people universal without problem like skin color”. Diese universale Sprache nimmt des Weiteren seinen Kopf ein; sie stellt eine besondere sprachliche Ressource dar, über die er mit allen Menschen in Kontakt kommt. Dass sie sich von den anderen Sprachen fundamental unterscheidet, ist auch darüber

ersichtlich, dass Mirko ihr keine Farbe zuweist. Dieser Code erlaubt es ihm, losgelöst von einer spezifischen Sprache sowie ohne Barrieren wie unterschiedliche Herkunft und Hautfarbe, welche ethnische und soziale Unterschiede markieren, mit seinen Mitmenschen in Interaktion zu treten.

Deutsch wird durch den rechten blauen Arm symbolisiert; Mirko malt den Arm dazu flächendeckend aus. Bereits in der Schule in Serbien erwarb er einige Vorkenntnisse, aufgrund der Deutschlernpflicht lernt er nun zurzeit wieder Deutsch. Der rote erhobene Arm stellt für ihn Englisch dar, was er seit dem Volksschulalter spricht und lernt. Da er in seiner Kindheit und Jugend neben Serbien in vielen anderen Ländern wohnhaft war und dort meist englischsprachige Schulen besuchte, beschreibt er Englisch sowohl als eine Sprache, an die er sehr gewöhnt ist, als auch als seine Fremdsprache mit der höchsten Sprachkompetenz.

That's like right hand that's why I choose English because (.) it's something that I know the best from other languages so [hmhm] that's why I'm/ I/ even we are here in German society I find English (.) the most useful language

Englisch verortet er im rechten erhobenen Arm, welcher für ihn gewichtiger als der blaue linke Arm ist. Anwendungsmöglichkeiten des Englischen sieht Mirko vor allem im Englischen als *lingua franca*, da er es auch im alltäglichen Leben in Österreich verwendet und dem Deutschen häufig vorzieht.

Neben den drei Sprachen Serbisch, Deutsch und Englisch symbolisiert er auch andere Sprachen im gelben linken Bein sowie andere Kommunikationsmöglichkeiten im grünen rechten Bein, über die er keine weiteren Anmerkungen macht, da sie für ihn auch nicht so ausschlaggebend sind wie die Sprachen der Arme: „that's why I choose [hmhm] these two languages to be dominant than other languages other ways of communication“. Englisch und Deutsch dominieren demnach auch über andere Sprachen, welchen Mirko begegnet.

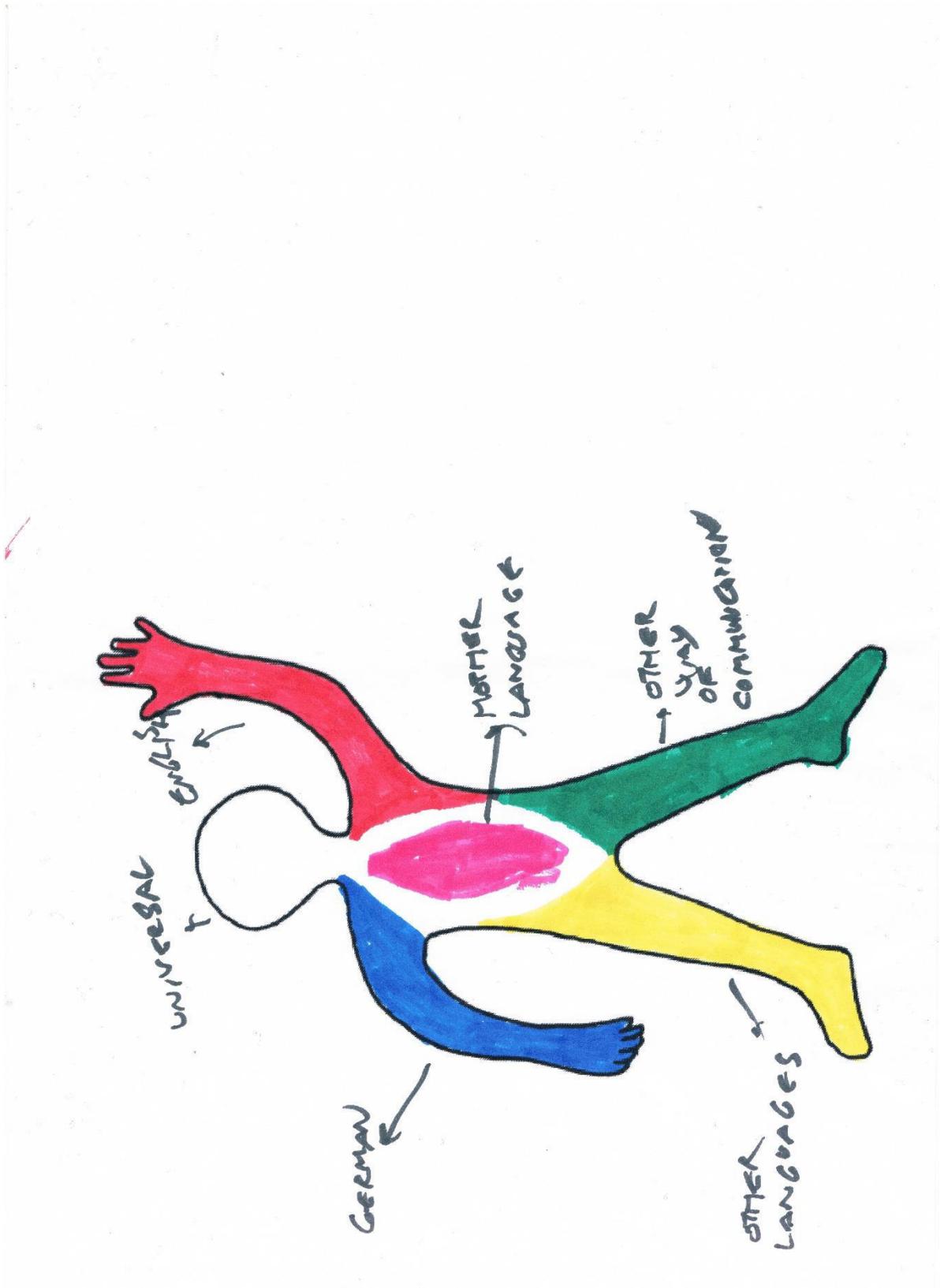


Abbildung 2: Mirkos Sprachenporträt (07.06.2017)

## 6.2.2. Die Rolle des Serbischen, Deutschen und Englischen

Auf die Frage nach seinen alltäglichen sprachlichen Praktiken gibt Mirko Einblick in seine Sprachenwahl das Serbische, Deutsche und Englische betreffend. Serbisch fungiert als meistgesprochene Sprache, da er zunächst mit seiner Familie – seiner Ehefrau und seinen Kindern – ausschließlich Serbisch und nicht Deutsch spricht: „we always speak in Serbian language at home because [hmm] I don't know/ I just feel like I don't wanna mix it". Seine Kinder sprechen und lernen im Kindergarten sowie in der Volksschule Deutsch, seine Ehefrau wuchs ebenfalls mit Deutsch als eine ihrer Erstsprachen auf. Für Mirko ist es aus diesem Grund einfacher, auch mit ihr auf Serbisch zu kommunizieren: „you know it's complicated all the time to/ (.) to talk at home just in German and if you wanna ask your wife please just correct me all the time it's a bit hard you know it's easier for me". Er fühlt sich wohler, außerhalb seiner Familie, für die im Gegensatz zu ihm Deutsch den Status einer von mehreren Erstsprachen inne hat, Deutsch zu sprechen und kann sich nicht vorstellen, beide Sprachen Deutsch und Serbisch innerhalb seiner Familie zu verwenden.

Dennoch verwendet er Deutsch auf alltäglicher Basis, beispielsweise beim Einkaufen, an seinem Arbeitsplatz sowie in seinem Sprachkurs, den er zwei Mal wöchentlich für jeweils drei Stunden besucht. Deutsch zu sprechen stellt für ihn nicht zuletzt aufgrund seiner deutschsprachigen Umgebung eine natürliche Sprachpraxis dar: „I mean it's normal [yeah] because here is German society and everybody speaks German so I just gave it like/ I don't know it's like every day need“. Im Vergleich zum Serbischen, welches als Familiensprache fungiert, verlagert sich die Verwendung des Deutschen auf alltägliche notwendige Interaktionen. Im Übrigen kommuniziert Mirko mit dem Großteil seines Freundeskreises auf Serbisch, einerseits in persönlichen Gesprächen mit Freund\_innen in Österreich, andererseits über Onlinedienste wie WhatsApp mit Freund\_innen, die in Serbien wohnen.

Zwischen seiner Sprachkompetenz im Deutschen und der Verwendung des Deutschen sieht Mirko nur bedingt eine Verbindung. Er spricht zwar davon, die deutsche Sprache noch nicht auf sehr hohem Niveau zu beherrschen, versucht jedoch sicherzustellen, dass dies zu keinem Hindernis dafür wird, Deutsch auch Raum in seinem Alltag zu geben, oder ihn auch von anderen, deutschsprachigen Personen in einer gewissen Art und Weise abhängig macht. So erzählt er beispielsweise von seiner Erstantragsstellung an der zuständigen Magistratsabteilung (MA 35 Einwanderung und Staatsbürgerschaft), welche er alleine ohne Hilfe aufsuchte, obgleich er ebenfalls seine Einschränkungen in der Verwendung des Deutschen beschreibt:

I went alone I didn't want to go anybody with me I didn't speak that good German [...] I went to do Magistrat where it's official of/ to/ to/ to [hmhm] yeah I just told them that my German is not that good I will just give my best to understand and that I want to communicate with them

Sowohl in solchen formellen als auch in informellen Settings fühlt sich Mirko wohl, Deutsch zu sprechen und betont vor allem, dass er in Wien damit gut zurechtkomme:

I just feel like you can leave me anywhere and I can/ you know talk to anybody because I even work (.) with people from Austria I talk in German every day [yeah] it wasn't I mean the super German but you could understand everything

Er merkt jedoch zeitgleich an, sich durchaus seines Mangels an Deutschkenntnissen bewusst zu sein und distanziert sich gewissermaßen davon, ein „super German“, also eine hohe Sprachkompetenz, aufzuweisen. Dennoch würden ihm seine bisherigen Kenntnisse ausreichen, Deutsch gerne im Alltag zu verwenden.

### 6.2.3. Deutschlernpflicht und Aufenthaltstitel

Als Mirko mit seiner Familie nach Wien zog, wurde er erstmals mit der Vergabe von Aufenthaltstiteln und den daran geknüpften Voraussetzungen konfrontiert. Dass sein Status als Familienangehöriger auch seinen Aufenthaltstitel definiert und Auswirkungen auf die Bedingungen und Voraussetzungen hat, wusste Mirko im Vorfeld nicht:

I suppose they couldn't just let me without visa but I didn't/ just didn't wanna ask because it's too much bureaucracy [yeah] ((laughs)) [laughs] no one/ no one wants to [...] I am not sure about the law how it goes [hmhm] because I/ some visa that it goes like putting together the family

Die bürokratische Vorgehensweise stellte hierbei eine Hürde für Mirko dar, da sie ihn davon abhielt, sich genauer über die Anforderungen und erforderlichen Schritte zu informieren. Zu Beginn war ihm nicht bewusst, ob er denn einen bestimmten Aufenthaltstitel benötigte bzw. ob er die Deutschlernpflicht zu erfüllen hatte. Schlussendlich erhielt er jedoch die Information, einen Antrag auf den Aufenthaltstitel „Familienangehöriger“ stellen und dazu Deutschkenntnisse auf A1 nachweisen zu müssen.

In Serbien hatte er durch den Besuch einer Privatschule ein Zertifikat über Deutschkenntnisse auf Niveau A1 erhalten, welches in Österreich jedoch nicht anerkannt wurde. Dank seiner Vorkenntnisse konnte Mirko in Wien für seinen Erstantrag bereits einen A2-Kurs belegen und absolvierte anschließend eine ÖSD-Prüfung. Trotz des Ablegens der Prüfung war sich Mirko bzgl. der genauen Abläufe eher unsicher und sich des Weiteren nicht bewusst, ob er für den Verlängerungsantrag seines Aufenthaltstitels einen Deutschnachweis benötigte: „I really didn't ask too much about it because it's a bit strange because I'm not sure if they could do it“. Nichtsdestoweniger fiel ihm die Entscheidung, einen Deutschkurs zu

besuchen, nicht schwer, da er den Deutscherwerb nicht mit seinem Aufenthaltstitel, sondern vielmehr mit chancenreichen Arbeitsmöglichkeiten verknüpft sieht, was im folgenden Abschnitt näher ausgeführt wird.

#### 6.2.4. Deutschlernen für den Arbeitsmarkt

Zum Zeitpunkt des Interviews hatte Mirko einen Sprachkurs auf Niveau A2 absolviert und einen weiteren Kurs auf Niveau B1 begonnen. In den nächsten Monaten plant er, auch diesen Kurs mit einer Prüfung abzuschließen. Zusätzlich zur Investition im Kurs, versucht Mirko seine Deutschkenntnisse vor allem über das Lesen von Zeitungsartikeln zu verbessern. Gratiszeitungen, welche in Wien an zahlreichen öffentlichen Orten aufliegen, dienen ihm dabei als Lernhilfe. Er wählt stets Artikel über Vorfälle aus, die ihm noch nicht vertraut sind. So liest er beispielsweise den Sportteil gezielt nicht, da ihm bestimmte Spielergebnisse o. Ä. bereits durch serbische Artikel bekannt sind, sondern beschäftigt sich ausschließlich mit ihm unbekanntem Themen. Dies erlaubt ihm den Erwerb neuer Vokabeln und ermöglicht ihm eine systematische Erweiterung seines Wortschatzes.

Der Deutscherwerb weist für Mirko eine feste Verbindung zu seinen Möglichkeiten am Arbeitsmarkt auf. Bessere Jobaussichten stellen für ihn das Ziel des Lernprozesses dar, auf das er sich bereits seit Beginn fokussiert:

when I start learning something I just feel like I just go with that I just (.) let/ let's say click it in my brain [yeah] that now I just think when I'm talking to people in German [hmhm] I just think in German I/ I just feel like so/ I don't know if it's good or bad but that's the thing how [hmhm] it works

Diese Zielstrebigkeit, Deutsch zu erwerben, erlebt Mirko selbst im Alltag daran, dass er bereits auf Deutsch denkt und nicht mehr nur auf Deutsch spricht.

Nach dem Abschluss des B1-Kurses und dem Ablegen der dazugehörigen Prüfung wird er weiterhin Sprachkurse, zunächst auf Niveau B2, später auf Niveau C1, besuchen. Diese Niveaus liegen bereits über dem gesetzlich in der Integrationsvereinbarung verankerten und vorgeschriebenen Niveau, stellen jedoch aufgrund der Hoffnung auf attraktivere Arbeitsplätze einen fundamentalen Bestandteil von Mirkos Deutscherwerb dar. Seine Ehefrau ist zurzeit vollzeitlich beruflich tätig, Mirko selbst arbeitet Halbzeit und sieht sich nebenbei nach einer neuen Arbeitsstelle um, die ihn mehr fordert:

I just did some job that wasn't really (.) ASKING from me anything like (.) if I can say stupid job it's not okay to say stupid job every job is okay but it was the job that didn't require any: mental power or something like that it was just (.) an easy job

Seinen derzeitigen Arbeitsplatz möchte er alsbald verlassen, da er für ihn nicht mehr als einen „stupid“ Job darstellt. Angesichts der Tatsache, dass er in Serbien Rechtswissenschaften studierte und jahrelang in diesem Bereich tätig war, wünscht er sich, auch in Österreich seine Ausbildung nutzen zu können. Seiner Ansicht nach benötigt er dazu jedoch eine sehr hohe Deutschkompetenz:

it's really hard to/ to do something without good German even if I want to do something with the law there is no/ without C one I suppose [yeah] you can't do anything (.) so [yeah] that's a bit (.) problem for me because I have to start from the beginning [hmm okay] that could be a bit in my point of view a problem (.) if I want to work something/ let's say something (.) normal not the other jobs that just don't require anything

Während die restlichen Rahmenbedingungen der Deutschlernpflicht, wie später noch genauer erläutert wird, für Mirko kaum ein Problem darstellen, macht er sich aufgrund seiner ihm zufolge mangelnden Deutschkenntnisse in Hinsicht auf Jobmöglichkeiten durchaus Sorgen. Hierbei wird deutlich, welche bedeutsame Position er dem Deutschen am Arbeitsmarkt zuschreibt. Nur durch ausreichende Sprachkompetenz können auch anspruchsvolle Tätigkeiten ausgeführt werden. Andere Arbeitsplätze, welche kaum Deutschkenntnisse erfordern, kommen für ihn nicht in Frage, da sie keine „normalen“ Tätigkeiten darstellen. Aufgrund seiner hohen Ausbildung strebt er es auch an, seinen gelernten Beruf in Österreich auszuüben.

Mirko erlebt die Rolle des Deutschen als *gate keeper* am Arbeitsmarkt sehr intensiv. Als Antwort auf die Frage, ob es seiner Meinung nach grundsätzlich erforderlich ist, in Österreich die deutsche Sprache zu beherrschen, führt er insofern auch aus, dass dies zwar nicht dringend notwendig sei, die betroffenen Personen jedoch in diesem Fall mit eher unattraktiven Arbeitsplätzen und in Folge geringer Entlohnung zufrieden sein müssten. Dies würde auf Personen zutreffen, welche in seinen Augen nicht so gut integriert sind und auch nicht versuchen würden, Deutsch zu lernen. Er selbst möchte jedoch seine Möglichkeiten, seine Deutschkenntnisse kontinuierlich zu verbessern jedenfalls nutzen, da er seinen eigenen Lebensmittelpunkt und den seiner Familie zukünftig in Österreich sieht: „now I have the time and I have the opportunity to learn and I just choose to try to learn [...] I see my future here then I want to learn German better“. Dafür stellt es für ihn kein Ziel dar, das Ideal von Sprecher\_innen mit Deutsch als Erstsprache zu erfüllen: “I know that I am not the native speaker and I will never be there will be always a difference but I don't feel [yeah] like a problem because of that“. Vielmehr konzentriert sich Mirko darauf, seine Kompetenz hinsichtlich seiner deutschsprachigen Umgebung und beruflichen Karriere auszubauen.

## 6.2.5. Die Rahmenbedingungen des Kurses und der Prüfung

Obwohl der Deutscherwerb wie eben erläutert einen gewichtigen Platz in Mirkos Alltagsleben einnimmt, verbindet er seinen Lernprozess nicht mit Druck oder erlebt diesen als Hürde. Das gezielte Setzen der richtigen Prioritäten erlaubt ihm, das Erlernen der deutschen Sprache mit seinem Familien- und Arbeitsleben zu vereinbaren. Während er den Besuch der Sprachkurse als nicht sehr herausfordernd empfindet, steht er der Prüfungspflicht eher kritisch gegenüber: „I just feel it was made just to: (.) to take some money from the people [...] but honestly if we speak honestly this exam was like/ looking like it was an exam that was pro forma exam“. Insofern zweifelt Mirko an, ob tatsächlich eine Verbindung zwischen den sprachlichen Fertigkeiten, die in den Sprachkursen gelehrt und gelernt werden, und den Prüfungsinhalten besteht. Seinem Ermessen nach verabsäumt es das Prüfungsformat, die realen Sprachkenntnisse der Kandidat\_innen abzutesten, wodurch auch Personen, welche nicht das erforderliche Niveau aufweisen, die Prüfung ohne Weiteres positiv absolvieren könnten. Infolgedessen berichtet Mirko über den Aufbau der Prüfung und ihre verschiedenen Teilbereiche und merkt dabei an, dass für zahlreiche Aufgaben, beispielsweise für die schriftliche Aufgabenstellung, ein E-Mail zu verfassen, als auch für den mündlichen Prüfungsteil, Inhalte auswendig gelernt und lediglich wiedergegeben werden können, ohne diese Inhalte jedoch tatsächlich zu verstehen. Nichtsdestoweniger beurteilt es Mirko als zentral, als Kursabschluss eine Prüfung ablegen zu müssen, da dies die Kursteilnehmer\_innen wenigstens dazu veranlassen würde, Deutsch zu lernen. Eine Vielzahl an Personen würde sich seiner Ansicht nach nicht bemühen und nicht einmal versuchen, Deutsch zu erlernen und die eigenen Kenntnisse zu verbessern, was für ein Leben in Österreich jedoch unabdingbar sei:

it's really strange so many people who are here for like twenty or thirty years going to AMS or something and they just don't/ are not trying even to LEARN some German to know/ they are just saying it like they came yesterday

Prüfungen würden Mirko zufolge einen essentiellen Beitrag leisten, indem sie nicht nur die Wichtigkeit von Deutschkenntnissen hervorheben, sondern auch als Antrieb für die Lernenden fungieren. Er persönlich nimmt dies nicht als Druck wahr, würde jedoch darüber hinaus die Rahmenbedingungen der Kurse und Prüfungen insofern adaptieren, als dass mehr Druck auf die Prüfungskandidat\_innen ausgeübt werden kann:

I just feel like (.) nobody is here making that kind of pressure [hmhm] I mean even I think that there would be good to put more pressure like this for the people just to/ for the people just to have to learn German [hmhm] because now they just fulfill that what you expect from them A one or A two and they stop

Gemäß Mirkos Erfahrungen würden viele Deutschlernende Kurse auf den Niveaus A1 und A2 besuchen bzw. die gesetzlich notwendigen Prüfungen darüber ablegen, den Deutscherwerb durch Sprachkurse jedoch stoppen, sobald diese Niveaus erfüllt und sie rechtlich nicht mehr dazu verpflichtet sind, Deutsch zu erlernen. Da Deutschkompetenz für ihn allerdings berufliche Chancen symbolisiert, stellt der Deutscherwerb auch außerhalb der gesetzlichen Deutschlernpflicht eine Selbstverständlichkeit dar. Besuchen Personen darüber hinaus keine weiteren Sprachkurse mehr, müssten sie sich auch mit Arbeitsplätzen, die nicht so gut entlohnt sind oder nicht ihrer tatsächlichen Qualifikation entsprechen, zufriedengeben. Sozialer Aufstieg sei dadurch jedoch nicht möglich:

do you WANT to go further with your professional and other aspects of your life or you/ are you just happy and of course the other thing is do you have time do you have/ does your life give you the opportunity

In diesem Zusammenhang macht Mirko persönliche Schwierigkeiten in Bezug auf seine Chancen am Arbeitsmarkt fest, da er durch das aufwändige Erlernen der deutschen Sprache an Zeit verlieren würde, bis er sein berufliches Ziel erreicht hat:

in the professional manner I just can say I lost two and I will lose one and a half year more until I get/ I mean until I get to the B two C one you know niveau of language [...] I knew it from the beginning that it was going to be like that even when I started I knew it that I will/ am going to lose some time

Obgleich er den zeitlich vorgegebenen Rahmen nicht als herausfordernd interpretiert – ein Grund dafür könnte sein, dass er bereits ein höheres Sprachniveau vorweisen kann, als per Gesetz zum aktuellen Zeitpunkt für ihn notwendig wäre – nimmt er den Lernprozess von einer beruflichen Sicht aus durchaus als Zeitverlust wahr. Er war sich dessen jedoch von Beginn an bewusst, was ihm ermöglichte, sich auf diese Ausgangslage auszurichten.

Auch die Kurs- und Prüfungskosten, welche einen wesentlichen Bestandteil der Rahmenbedingungen ausmachen, stellen für Mirko kein Hindernis dar. Er erwähnt zwar, dass die Prüfung in seiner Wahrnehmung als finanzielle Einnahmequelle dient, bewertet die Kurs- und Prüfungsgebühren selbst jedoch als nicht teuer: „it’s not really expensive“. Außerdem spricht er bestimmte Fördermöglichkeiten wie den Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff) an, welche zumindest Anteile von Kurskosten übernehmen könnten. Seiner Meinung nach könnte die Deutschlernpflicht für bestimmte Personen eine große Herausforderung darstellen, er räumt jedoch ein, in seinem Freundeskreis oder auch in seinem Sprachkurs keine Betroffenen zu kennen.

Schlussendlich seien die Rahmenbedingungen des Kurses und der Prüfung Mirko zufolge jedoch nicht ausschlaggebend, da sie sich doch dem zugrundeliegenden Ziel unterordnen müssen: „that’s basics you have to learn German“.

## 6.2.6. Mirko - Zusammenfassung

Als Drittstaatsangehöriger lebt Mirko als Familienangehöriger in Wien. Die rechtlichen Voraussetzungen und Abläufe erwiesen sich für ihn als große Hürde und Unsicherheit, auch die Frage nach der Deutschlernpflicht gestaltete sich ihm lange unklar. Als er schließlich erfuhr, dass er Deutschkenntnisse nachweisen musste, belegte er einen A2-Kurs in Wien, da sein Zertifikat einer serbischen Privatschule über A1 in Österreich nicht anerkannt wurde.

Das Sprachenporträt von Mirko stellt eine mögliche Sicht auf sein sprachliches Repertoire dar. Den Mittelpunkt der Körpersilhouette bildet das Serbische, das Mirko seine Muttersprache nennt, und den Sprachen Deutsch und Englisch gegenüber über eine hervorgehobene Stellung verfügt. Diese beiden Sprachen verortet er in den Armen, während der erhobene Arm, der Englisch darstellt, insofern über jenen, der für Deutsch steht, dominiert, als er die Verwendung des Englischen als *lingua franca* unterstreicht. Die nicht ausgemalte, weiß gelassene Fläche betitelt Mirko als universale Sprache, welche nicht an andere seiner sprachlichen Ressourcen wie Serbisch, Deutsch oder Englisch gekoppelt ist, sondern ihm vielmehr eine Kommunikation ohne Hindernisse und Hürden erlaubt. Die Beine der Silhouette symbolisieren für Mirko andere Sprachen und Kommunikationsmöglichkeiten.

Mirko thematisiert auch die Wichtigkeit von Serbisch, Deutsch und Englisch in seinem Alltag. Die serbische Sprache ist aus seinem Familienleben nicht wegzudenken, da er mit seiner Ehefrau und seinen beiden Kindern stets auf Serbisch spricht. Mit ihnen auch auf Deutsch zu kommunizieren, lehnt Mirko ab, da er die beiden Sprachen nur ungerne mischen möchte. Aus diesem Grund nimmt Deutsch vor allem den Raum außerhalb der Familie ein, beispielsweise für Interaktionen beim Einkaufen, in der Arbeit oder natürlich beim Sprachkurs. Deutsch zu sprechen schreibt er eine gewisse Leichtigkeit zu und obwohl er sich auch seiner Fehler bei der Verwendung des Deutschen bewusst ist, fühlt er sich mit dieser Sprache wohl und erlebt dabei kaum Schwierigkeiten. Englisch wiederum beweist seine Notwendigkeit für Mirko vor allem in der Rolle als *lingua franca* und stellt gleichfalls nach dem Serbischen jene Sprache dar, in der Mirko die meisten Kenntnisse aufweist.

Neben der Diskussion seiner alltäglichen Sprachpraktiken erläutert Mirko die Bedeutsamkeit des Deutschen für seine berufliche Zukunft. Ohne hohe Deutschkompetenz schließt er die Aussicht auf anspruchsvolle Arbeitsplätze aus. Um auch in Österreich in seinem gelernten Berufsfeld Rechtswissenschaft tätig sein zu können, stellen Deutschkenntnisse für ihn jedoch eine *conditio sine qua non* dar. Um dies zu erreichen und auch, da er in Österreich

seine weitere Zukunft sieht, fokussiert er sich darauf, nach seinem jetzigen B1-Kurs auch Kurse auf B2- sowie C1-Niveau zu belegen.

Den Besuch dieser Sprachkurse verbindet Mirko nicht mit der gesetzlichen Deutschlernpflicht, da sie auf seiner persönlichen Entscheidung, Deutsch zu erlernen, basieren. Mit den Rahmenbedingungen der Kurse ist er deshalb auch nicht sehr gut vertraut. Er sieht dabei zwar potentielle Schwierigkeiten, diese betreffen ihn persönlich jedoch nicht, beispielsweise weder finanziell noch zeitlich. Durch das gezielte Setzen von Prioritäten kann er den zeitintensiven Deutscherwerb mit seinem Familien- und Arbeitsleben vereinbaren, da er für ihn eine fundamentale Säule seines weiteren Lebens in Österreich darstellt.

### 6.3.Semina - „dann ist man auch als Lehrperson so irgendwie im Zwiespalt“

Zusätzlich zu den beiden sprachbiographischen Interviews mit Tom und Mirko wurde auch ein Interview auf Deutsch mit Semina, einer DaZ-Lehrerin, durchgeführt. Als Absolventin des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien ist sie an einem Wiener Sprachinstitut tätig, an dem sie täglich zwei bis drei Deutschkurse auf den Niveaus A1 oder A2 unterrichtet. Die meisten ihrer Kursteilnehmer\_innen belegen die Sprachkurse, da sie die Integrationsvereinbarung zu erfüllen haben. Die täglichen Intensivkurse laufen über einen Zeitraum von zwei Monaten, werden mittags, nachmittags oder abends angeboten und mit einem ÖIF- bzw. DTÖ-Test abgeschlossen. Etwa 90 Prozent der Deutschlernenden in ihren Kursen stammen aus der Türkei; größtenteils handelt es sich um türkische Frauen, die nach Österreich kamen, hier heirateten und nun Seminas Kurs aufgrund der Verlängerung ihrer Aufenthaltstitel belegen. Ansonsten betreut Semina als DaZ-Trainerin auch vereinzelt Kursteilnehmer\_innen aus Syrien sowie dem Balkan. Ihre Gruppen bestehen aus 10 bis maximal 16 Personen, wobei sie meistens eine Höchstanzahl von 13 Teilnehmer\_innen anstrebt.

Im Interview berichtet sie von den zahlreichen Herausforderungen, die sich durch die vorgegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen sowohl für sie selbst als DaZ-Lehrende als auch für die Teilnehmer\_innen ihres Kurses ergeben. Ein Großteil deckt sich mit den theoretisch bereits diskutierten Elementen (siehe Kapitel 2), denen Semina in der Praxis begegnet. Nach einer Analyse ihrer persönlichen Erfahrungen und Reflexionen werden die Herausforderungen für die Kursteilnehmer\_innen aus Seminas Sicht erläutert.

### 6.3.1. Erfahrungen von Semina als DaZ-Trainerin

#### 6.3.1.1. Die Binnendifferenzierung des Kurses

Seminas Kurse, welche alle auf eine für die Teilnehmer\_innen notwendige Prüfung hinführen, zeichnen sich vorab durch deren „große Binnendifferenzierung“ hinsichtlich Lerntempo und Hintergrund aus. Einige Lernende benötigen für bestimmte Aufgabenstellungen erheblich mehr Zeit als andere, manche belegen den Kurs direkt nach der Absolvierung eines Alphabetisierungskurses und sehen sich somit bei schriftlichen Aufgaben mit einer in dieser Form noch nie dagewesenen Herausforderung konfrontiert. Es kommt immer wieder vor, dass Kursteilnehmer\_innen über keine abgeschlossene Schulbildung, oder auch über keine flächendeckende Bildung in ihren Erstsprachen verfügen. Als Beispiel für diese „Binnendifferenzierung“ nennt Semina die Problematik des Kurdischen in der Türkei. Viele der aus der Türkei stammenden Lernenden geben Kurdisch als ihre Familiensprache an, waren jedoch in der Türkei gezwungen, Türkisch zu erlernen und zu sprechen und erhielten somit keine Schulbildung in Kurdisch. Wurden zusätzlich nur wenige Schulklassen abgeschlossen, können sie auch auf keine solide Bildung des Türkischen zurückgreifen. In vielen Fällen führt dies zu großer Überforderung beim Erlernen der deutschen Sprache, die sich beispielsweise dahingehend manifestiert, dass gewisse strukturelle Komponenten wie syntaktische Kategorien nicht bekannt sind. Die Bestimmung von Verben in deutschen Sätzen kann deshalb ein großes Problem darstellen, da der Lernprozess durch wenig Fundament des Kurdischen oder Türkischen unterstützt wird.

#### 6.3.1.2. Das sprachliche Repertoire der Kursteilnehmer\_innen

Am Beispiel des Türkischen erläutert Semina auch die Möglichkeit des Miteinbeziehens der Erstsprachen oder generell von sprachlichen Ressourcen, welche die Lernenden bereits beherrschen. Der Mangel an Berücksichtigung des sprachlichen Repertoires der Deutschlernenden im Rahmen der Kurse und Prüfungen stellt, wie bereits diskutiert, einen viel kritisierten Aspekt der Prüfungen dar. Da in Seminas Gruppen der Großteil der Lernenden Türkisch beherrscht, hat sie im Laufe der Zeit selbst bereits Wörter und Phrasen auf Türkisch erworben, etwa die türkischen Bezeichnungen für Satzglieder, welche sie nun im Bedarfsfall einsetzen kann, um ein besseres Verständnis zu garantieren. Neben dem inhaltlichen Fortschritt wirkt sich dies auch auf die Beziehungsebene zwischen den Lernenden und Semina als

Lehrende aus: „aber ja dann das baut auch so irgendwie hab ich das Gefühl so ne andere Beziehung auf“, was wiederum die Lernmotivation positiv beeinflusst.

### 6.3.1.3. *Teaching to the test*

Das notwendige positive Absolvieren der Prüfung am Ende des Kurses wird in der gesamten Kursstruktur offenbar und verändert nicht nur erheblich den Kurskontext für die Kursteilnehmer\_innen, sondern färbt dadurch gleichfalls intensiv auf Seminas Lehrpraxis sowie auf ihre Rolle und ihren Status als Lehrende ab. So berichtet sie etwa von einer gewissen Hilflosigkeit, wenn ihre Schüler\_innen aus Zeitdruck bereits zur Prüfung antreten und Semina jedoch ahnt, dass diese das geprüfte Niveau noch nicht erreicht haben: „es ist halt auch schon die Situation gekommen wo wir am Ende vom Kurs waren und ich wusste sie werden das/ also (.) die packen das nicht“. Um dies zu verhindern, würden laut Semina tiefgreifende Änderungen der Kursstruktur notwendig sein, wie etwa eine individuellere und intensivere „Sprachbetreuung“ auf längeren Zeitraum.

Das bereits diskutierte Phänomen des *teaching to the test* (siehe Kapitel 2.2.7) wurde im Interview immer wieder thematisiert, da dies einerseits die Lehrenden vor große Herausforderungen stellt, als auch eine erhebliche Erhöhung des Drucks auf die Teilnehmer\_innen bewirkt. Diese Umwandlung eines Kurses in eine Prüfungsvorbereitung äußert sich auf vielfältige Art und Weise und greift somit in den Lernprozess des Deutschen ein.

Vorab wird die letzte Woche der Kurse generell einer Prüfungsvorbereitung gewidmet. Auch hier kann sich Semina mit dem Vorwurf an der gesetzlich verankerten Deutschpflicht, dass zahlreiche Kursteilnehmer\_innen, welche der Integrationsvereinbarung unterliegen, mit dem Prüfungsformat nicht vertraut sind, identifizieren.

AS host du das Gefühl dass sich inhaltlich oder strukturell oder generell der Kurs verändert weil eben am Ende diese Prüfung ist?

I2 Ja sicher also zum einen weil wir ja die letzte Woche extrem nur Prüfungsvorbereitung machen das heißt wir gehen wirklich die Prüfung durch wie/ wie das Format ist weil viele Personen kennen das überhaupt nicht einen Test zu schreiben

Die Erklärung des Prüfungsformats und der Prüfungsmodalitäten stellt nicht nur einen wesentlichen, sondern vielmehr auch einen notwendigen Bestandteil der Prüfungsvorbereitung dar, da viele Kursteilnehmer\_innen das Absolvieren von Tests in dieser Art und Weise nicht gewöhnt sind.

Neben dieser ausführlichen Erläuterung des Testformats manifestiert sich durch den Einfluss des *teaching to the test* auch eine fundamentale Wendung in der Motivation der Lernenden – das Kurs- und somit auch Lernziel umfasst nun ausschließlich das positive Bestehen der Prüfung:

ich hab auch wirklich Schüler die mir beinhart sagen äh (.) mich interessiert das jetzt weniger ich möchte halt nur die Prüfung bestehen lehr/ also lehr uns das was auch bei der Prüfung kommt [...] die sagen halt ich möchte jetzt nur für die Prüfung lernen mir ist es egal ich brauch die Sprache jetzt an sich nicht

Da die Absolvierung der Prüfung zu einer *conditio sine qua non* für die Verlängerung der Aufenthaltstitel gemacht wurde, spiegelt sich deren großer Stellenwert zwangsweise auch in den inhaltlichen Wünschen der Deutschlernenden wider, was eine Ummodellierung der Kursinhalte zur Folge hat. Semina spricht von der Schwierigkeit, dass in Äußerungen wie den obigen häufig ein Desinteresse am Deutscherwerb mittransportiert wird, da das eigentliche Interesse an der Sprache angesichts einer lebensnotwendigen Prüfung schwindet und sich nurmehr auf das Bestehen derselbigen konzentriert. Die Atmosphäre innerhalb der Gruppe ändert sich folglich, da der Stress für alle spürbar steigt – für jene, die „nur die Prüfung bestehen möchten“, aber auch für diejenigen, die Deutsch „wirklich lernen möchten“. Als Lehrende wird Semina zu einer strukturellen und inhaltlichen Veränderung des Kurses verleitet, etwa durch das gezielte Einbauen von prüfungsrelevanten Übungen, welche zwar eigentlich laut Kursbuch nicht vorgesehen wären, jedoch als Prüfungsvorbereitung dienen und als solche unabdingbar werden. Somit wird neben jenem Druck für die Teilnehmer\_innen auch enormer Druck für die Lehrenden aufgebaut. Semina berichtet etwa von der großen Verantwortung, der sie sich aufgrund der permanenten Konfrontation mit der Prüfung sehr wohl bewusst ist, da sie auch stets versucht, alle Inhalte und Übungsformate zu behandeln, die auch tatsächlich zur Prüfung kommen könnten. Da spezifische Übungen, wie bereits erwähnt, teilweise im regulären Kursbuch nicht thematisiert werden, kann dies einerseits nur durch Zusatzübungen kompensiert werden. Andererseits resultiert aus dem *teaching to the test* auch eine Einschränkung in der Wahl der Unterrichtsmaterialien und -themen. Semina verfügt über ein breites Spektrum an „kreativeren“ Übungen, die sie üblicherweise gerne einsetzt, sich aber in Kursen, welche so stark mit der Erfüllung der Integrationsvereinbarung vernetzt sind, als kaum zielführend herausstellen. In vielen Fällen sind die Teilnehmer\_innen diesen Aufgaben gegenüber nicht sehr offen, da sie wissen, dass Übungen dieser Art keinen Bestandteil der Prüfung darstellen werden:

und dann wenn ich kreativere Übungen machen möchte [ja] wo sie halt auch ein bisschen mehr arbeiten selbst/ selbstständig arbeiten müssen da kommt's auch so n bisschen zu Blockaden (.) und dann sagen sie aber kommt das in der Prüfung?

Der Kurs verwandelt sich nicht nur in eine Prüfungsvorbereitung, auch stellen die Lernenden aufgrund der Relevanz der Prüfung ganz offen diesen Anspruch. Eine weitere Herausforderung ergibt sich in der Änderung von Seminas Rolle als Lehrende:

ich wollte nie so eine Lehrperson werden ((lacht)) wo ich mir denke [ja] Prüfung Prüfung Prüfung aber wenn ich tagtäglich mit den Leuten bist deren Existenz davon abhängt dann denkst du dir ok (.) wer bin ich jetzt dass ich jetzt sage nein wir machen jetzt irgendwas Kreativeres nur weil [ja] dann ok mach was/ mach was Konkretes [hmhm]

Das Phänomen des *teaching to the test* betrifft nicht nur Kursinhalte und -strukturen, sondern beeinflusst sehr wohl auch das soziale Gefüge der Kurssituation, etwa den Status der Lehrenden. Obwohl Semina ihre Kursadaption eigentlich widerstrebt, muss sie sich dem Druck fügen, da sie die Konsequenzen einer nicht bestandenen Prüfung kennt. Hinsichtlich dieser weitreichenden Modifikation des Kurses und der alleinigen Konzentration auf den Sprachtest am Ende spricht sie gleichfalls von einem „Zwiespalt“ und einem „inneren Kampf“:

also wenige gehen in den Beruf mit der Annahme ok ich werde jetzt/ ähm ich/ i/ ich werde jetzt Leuten beibringen wie man ne Prüfung schreibt sondern [ja] die Motivation ist halt ganz andere/ anders [ja] und die Realität schaut dann aber dann anders aus [ja]

So unterliegt nicht nur ihre gesamte Position dieser Veränderung, sondern vielmehr verfolgt Semina als Lehrende prinzipiell andere berufliche Motivationen und Ziele, als ihre Kursteilnehmer\_innen im jetzigen Rahmen auf das Ablegen einer Prüfung vorzubereiten.

Der lebensnotwendige Status der Prüfung verwandelt diese für die Lehrenden und Kursteilnehmer\_innen zu einer ständigen Begleiterin aller Kurseinheiten; Kurs und Prüfung sind untrennbar miteinander verbunden, was einen weiteren zentralen Aspekt des *teaching to the test* darstellt. Dies geht Hand in Hand mit erhöhtem Druck, was Semina in ihren Kursen beobachten kann: „also man merkt halt die sind ständig irgendwie unter Stress wegen der/ die/ die Prüfung ist immer in den Hintergedanken“. Dies ist sogar bei den Lerninhalten erkennbar, beispielsweise bei der Übung von deutschen Sätzen mit einer weil-Konstruktion. Auf Fragen wie etwa „Warum lernen Sie Deutsch?“ sollen die Lernenden eine selbst formulierte Antwort geben:

selbst bei/ bei weil Sätzen wenn wir zum Beispiel sagen warum lernen Sie Deutsch? [ja?] ja? Dann ist die erste Antwort bei ALLEN (.) weil ich ein Visum brauche [hmhm] oder ähm weil ich das Visum verlängern [hmhm] muss ja?

Im Kurs bleibt die Prüfung stets sichtbar, sei es in der Ausverhandlung der sozialen Rollen, in der Auswahl der Lehrmaterialien und -inhalten oder in den strukturellen Rahmenbedingungen.

### 6.3.2. Hürden für die Kursteilnehmer\_innen

Durch die ganzheitliche Ausrichtung der Sprachkurse auf die Prüfung betrifft deren Umgestaltung nicht nur, wie eben ausführlich diskutiert, Lehrpersonen wie Semina, sondern offensichtlich sehr wohl auch die Kursteilnehmer\_innen, welche auf das Bestehen des Tests hinarbeiten müssen. Wie in Kapitel 2 dargestellt, werden die Prüfungsanforderungen aufgrund zahlreicher Aspekte kritisiert; Semina bestätigt diese durch ihre persönlichen Erlebnisse ihrer Arbeitspraxis und wahrgenommenen Herausforderungen der Teilnehmer\_innen.

#### 6.3.2.1. Zwang und Verpflichtung

Die aktuellen rechtlichen Rahmenbedingungen basieren Semina zufolge auf der Annahme, dass alle Drittstaatsangehörige zum Deutscherwerb gezwungen und gesetzlich dazu angehalten werden müssen. Obwohl sie aufgrund ihrer Erfahrung nicht davon ausgeht, dass tatsächlich alle ihrer Kursteilnehmer\_innen auch ohne Verpflichtung einen Sprachkurs besuchen bzw. eine Sprachprüfung ablegen würden, spricht sie sich gegen den Zwang zum Deutschlernen aus. Semina berichtet zwar sehr wohl von Schüler\_innen, die aus verschiedensten Gründen nicht Deutsch lernen wollen, der fehlende Wille zum Deutschlernen einzelner Personen mündet somit jedoch in einer verallgemeinernden Anschuldigung, die allen Kursteilnehmer\_innen übergestülpt wird.

#### 6.3.2.2. Das Kurs- und Prüfungsformat

Bereits die Art und Weise, auf welche die benötigten Deutschkenntnisse nachgewiesen werden, nämlich in Form einer standardisierten Prüfung nach einem Sprachkursbesuch, sei für viele Personen ungewohnt und deshalb dem Lernprozess selbst abträglich (siehe Kapitel 2.2.7 und 2.2.8). Semina weiß dies aus erster Hand zu bestätigen: „ja es ist einfach das Problem dass sehr viele herkommen und halt (.) nicht wirklich (.) ähm mit diesem Format (.) Schule [ja] und Format Kurs und überhaupt Prüfung [ja] bekannt sind [ok] und bereit“. Die ungewohnte Situation, gebündelt mit der Vielzahl an weiteren Stressfaktoren, resultiert folglich in zusätzlichem Druck seitens der Kursteilnehmer\_innen. Diese müssen sich nicht nur zuerst an das neue und von ihnen geforderte Format gewöhnen, sondern müssen diese Hürde zugleich im Hinblick auf das Bestehen eines Sprachtests, auf schwerwiegende Konsequenzen bei einem negativen Ergebnis sowie unter zeitlichem und nicht zuletzt auch finanziellem Druck bewältigen. Auch die Tatsache, dass Semina selbst als Lehrperson bei der Prüfung selbst nicht

anwesend ist – da die Prüfungen nicht von den jeweiligen Lehrenden abgenommen werden darf – erschwert die Prüfungsvorbereitung. Schließlich verbringt sie als Lehrende über zwei Monate hinweg täglich einige Stunden mit den Lernenden, welche es gewohnt sind, mit ihr auf Deutsch zu kommunizieren. Dass die Prüfung unter der Aufsicht von und im persönlichen Gespräch mit fremden Lehrenden stattfindet, kann überdies als einer der zahlreichen weiteren Belastungen identifiziert werden.

### 6.3.2.3. Sanktionen

Als eine der größten Belastungen wird meist die Sanktionierung bei Nichtbestehen der Sprachtests angeführt (siehe Kapitel 2.2.5). In Seminas Kursen wird diese Angst vor Sanktionen vorwiegend während der intensiveren Prüfungsvorbereitung von den Kursteilnehmer\_innen häufig thematisiert. Vor allem bei jenen Personen, die einen A2-Kurs besuchen, steigt aufgrund des spezifischen Testformats die Unsicherheit und somit Furcht davor, keine Verlängerung des Aufenthaltstitels zu erhalten. A2-Prüfungen werden in Seminas Institut nämlich mit Prüfungen auf B1-Niveau kombiniert; wer einen Deutschnachweis auf Niveau A2 benötigt, bekommt stets einen Test auf Niveau A2 *und* B1 vorgelegt:

im Großen und Ganzen sind sie so ein bisschen verunsichert [hmhm] weil die denken ok was bedeutet das jetzt [...] die rebellieren halt dann immer so ein bisschen wenn es nur einen A zwei Test gäbe könnte ich halt sehr viele Punkte bekommen und ich würde das super machen aber dadurch dass es ein B eins Test [ok] kombiniert ist hab ich jetzt weniger Punkte und ich hab Angst dass ich das nicht bestehe und wenn ich das nicht bestehe dann kann ich mein Visum nicht verlängern

Abhängig von der Punktzahl wird entschieden, ob die Prüfungskandidat\_innen ein A2- oder bereits ein B1-Zertifikat erhalten. Aufgrund der niveauübergreifenden Übungen finden sich Schüler\_innen des A2-Kurses mit Kompetenzanforderungen auf einem für sie zu hohen Niveau konfrontiert. In den kombinierten Aufgaben wird versucht, möglichst beide Niveaus abzudecken, was sich natürlich in der Schwierigkeit des Wortschatzes sowie der Lerninhalte widerspiegelt. Diese Unsicherheit führt verstärkt zu Prüfungsangst und zusätzlicher Panik.

### 6.3.2.4. Standardisierte Testformate

es ist ja bekannt dass viele Perso/ also dass verschiedene Personen verschieden lange für zig Sachen brauchen [hmhm] [...] und bei Sprache ist es nochmals/ es ist das Eine das zu lernen und dann ist es das Zweite das wiederzugeben

Dass die standardisierten Niveauforderungen des GER sowie der gesetzlich vorgegebene Zeitrahmen, in dem diese zu erreichen sind, didaktisch nicht haltbar sind, wurde bereits

argumentiert (siehe Kapitel 2.2.9). In Seminas Kursen können sich manche ihrer Schüler\_innen bereits vor Abschluss des ersten Kurses auf A1-Niveau gut mit ihr verständigen, während dies für andere auch nach Abschluss eines A2-Kurses noch mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist. Standardisierte Prüfungen stellen also in den wenigsten Fällen ein realistisches Abbild der tatsächlichen Sprachkenntnisse dar, zumal der einheitliche Zeitrahmen für das Erlernen einer Sprache sich ebenfalls als nicht zielführend erweist. Nicht nur erlernt jede\_r Sprache in seinem\_ihrem eigenen Tempo, auch gestaltet sich der Lernprozess zwischen dem Verstehen und der tatsächlichen aktiven Anwendung der Sprache sehr individuell. Die rigide Zeit- und Niveauvorgabe sollte durch Alternativen, welche sich an den Lernenden und deren Umständen und Hintergründen orientieren, ersetzt werden, etwa durch die Berücksichtigung individuellen Feedbacks der Lehrkräfte, welche den persönlichen Lernfortschritt der Prüfungskandidat\_innen auch tatsächlich beurteilen können.

Unter größtem Zeitdruck leiden vornehmlich die Personen in Seminas Abendgruppen, welche überwiegend aus männlichen Deutschlernenden bestehen, die bereits über eine Arbeitsstelle in Österreich verfügen.

- I2 bei denen ist es dann noch ein bisschen/ äh noch ein bisschen (.) verbissener dass sie halt die Prüfung schaffen weil sie SCHON arbeiten [ja] und das sind meistens Männer [hmhm] in den Abendgruppen
- AS Ja hmhm sehr spannend [ja] die also wirklich versuchen neben der Arbeit [ja] den Deutschkurs zu machen?
- I2 Sie kommen auch wirklich/ also allein schon beim Anblick (.) ahm die meisten haben dann vielleicht FARBE ((lacht)) in den Haaren [jo:] und also voll die aufgeschürften Hände [oh] weil sie meistens im Lager arbeiten oder so ja

Über einen Zeitraum von zwei Monaten hinweg besuchen sie neben ihrer beruflichen Tätigkeit montags bis freitags jeden Abend Seminas Deutschkurse. Verglichen mit den Kursen, die sie mittags oder auch nachmittags unterrichtet, ist hier zwar in den meisten Fällen ein etwas langsames Tempo nötig, da die Konzentration der Kursteilnehmer\_innen nach einem langen Arbeitstag häufig bereits nachlässt. Zugleich verfolgen sie jedoch sehr klar das Ziel, den Sprachtest am Ende des Kurses positiv zu absolvieren, da sie eben bereits beruflich tätig sind und sich durch eine Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse auch eine Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen oder eine Stelle, die ihrem eigentlich erlernten Beruf näherkommt, erhoffen. Diese „verbissene“ Zielstrebigkeit, die Prüfung zu bestehen, äußert sich bereits dadurch, dass sie den Kurs direkt von der Arbeit aus aufsuchen, da der enge zeitliche Rahmen es ihnen nicht erlaubt, Arbeit und Deutschkurs auf andere Art und Weise miteinander zu vereinbaren.

### 6.3.2.5. Soziale Räume des Deutschen

Die oben bereits angesprochene Binnendifferenzierung nimmt Semina auch auf einem anderen Level wahr; so haben sich für sie im Laufe der Zeit zwei Typen von Deutschlernenden herauskristallisiert. Einerseits erwähnt sie jene Lernenden, die – wie oben bereits ausführlich erläutert – primär auf das Bestehen des Sprachtests hinarbeiten, die Verwendung des Deutschen somit auf dieses Ziel beschränken und explizit thematisieren bzw. signalisieren, dass sie dem Deutschen in ihrem Alltag keinen großen Stellenwert einräumen möchten und werden. Andererseits erfährt Semina immer wieder aus erster Hand, wie ihre Kursteilnehmer\_innen nicht nur auch außerhalb des Kurses zahlreiche Stunden in das Erlernen der deutschen Sprache investieren, sondern sich auch trotz bestehender Sprachbarrieren in Situationen begeben, in denen sie ihre Deutschkenntnisse anwenden müssen. Sie treten somit aktiv in soziale Räume ein, in denen Deutsch gesprochen wird, wie beispielsweise bei Arztbesuchen, Terminen beim AMS oder Interaktionen mit den Lehrpersonen in der Schule ihrer Kinder. Diese Räume stellen Möglichkeiten zum Sprechen der deutschen Sprache dar, welche von jenen Kursteilnehmer\_innen, die ausschließlich auf ein positives Ergebnis der Prüfung abzielen, laut Semina nicht wahrgenommen werden.

Generell scheinen jedoch für alle Personen die Möglichkeiten, außerhalb des Kurses tatsächlich Deutsch zu sprechen, begrenzt zu sein:

AS     hast du in DEM Zusammenhang ein bisschen Einblick darin in welchen Settings die/ ahm deine Kursteilnehmer dann Deutsch sprechen? Also weil du hast jetzt erwähnt AMS Arzt (.) ahm (.) quasi in welchen/ in welchen Umgebungen oder in welchen Situationen sie (.) ahm Deutsch sprechen-

I2     Sehr selten würd ich sagen [ja?] sehr selten

Überwiegend wohnen Seminas Schüler\_innen in Bezirken in Wien, in denen sie in ihren alltäglichen Interaktionen Deutsch nicht zwingend benötigen. In Seminas Augen gehen dadurch die Gelegenheiten und Anlässe, Deutsch nicht nur kursintern anzuwenden, verloren. Dies stelle indessen eine zentrale Säule zum Erlernen des Deutschen als Zweitsprache dar, welche ohne authentischen Kontakt zum Deutschen zusammenbreche. Da die Mehrheit der Kursteilnehmer\_innen in Seminas Unterricht wie erwähnt Türkisch spricht, erläutert sie, dass eine Vielzahl an Dienstleistungen in Wien auch ohne Deutschkenntnisse auf Türkisch abgewickelt werden können, wie etwa das Einkaufen in Geschäften, Arzt- oder Friseurtermine. Die Verwendung des Deutschen wird dadurch beinahe ausschließlich auf „offizielle Situationen“ beschränkt, etwa wenn es zu Terminen auf der Bank oder am Magistrat kommt, wichtige Aspekte bzgl. der Wohnsituation mit der Hausverwaltung o.Ä. geklärt werden müssen

oder in medizinischen Notfällen. In diesem Zusammenhang ergibt sich wiederum eine Erweiterung von Seminas Rolle als Deutschlehrerin, da sie auch als erste Ansprechpartnerin in diesen Aspekten fungiert. Häufig wird sie gebeten, formelle Briefe von Banken, Arztpraxen, Krankenhäusern, Stromanbietern etc. zu übersetzen. Trotz dieser Hürden, Deutsch auch im Alltag einzubauen, ermutigt Semina die Kursteilnehmer\_innen, in möglichst vielen Settings Deutsch zu sprechen: „Sprache ist dafür da um sie zu verwenden ja? [ja] um sie aktiv wirklich zu erleben und wenn da nicht der Wille besteht oder die Möglichkeit besteht ja? [ja] dann nützt das auch nichts“. Im Gegensatz zu diesen formellen Interaktionen, sieht Semina im privaten Umfeld ihrer Schüler\_innen aufgrund des fehlenden Zugangs zu deutschsprachigen Freundeskreisen auch sehr wenig Kontakt zum Deutschen.

#### 6.3.2.6. Kurs- und Prüfungskosten

Der Großteil von Seminas Schüler\_innen verfügt für die Begleichung der Kurskosten über einen Gutschein der Stadt Wien, wodurch ein Teil der Ausgaben übernommen wird (siehe Kapitel 3.2.3). Diese finanzielle Subvention kommt jedoch ausschließlich im Falle des Bestehens der Prüfung nach dem Kurs zum Tragen. Bei Nichtbestehen muss das Geld zurückgezahlt werden; wird nach einem weiteren Antritt die Prüfung jedoch noch innerhalb der Frist bestanden, kommt es zu einer neuerlichen Rücküberweisung. Auf die Frage, wie ihre Kursteilnehmer\_innen mit dieser finanziellen Herausforderung umgehen, berichtet Semina davon, dass „der Stress steigt“. Überdies war sie auch bereits mit Schüler\_innen konfrontiert, welche zwar über zwei Monate hinweg täglich ihre Kurse belegten, denen es schlussendlich jedoch aus finanziellen Gründen nicht möglich war, tatsächlich zur Prüfung anzutreten, da vor Ablegung der Prüfung die gesamten Kurs- und Prüfungsgebühren vollkommen beglichen sein müssen. Für manche stellt diese finanzielle Hürde gleichfalls eine Summierung des Drucks dar, wenn sie sich bereits während des Kursbesuches und der Prüfungsvorbereitung bewusst sind, die Prüfung aus finanziellen Gründen beim ersten Antritt positiv absolvieren zu müssen, da sie weitere Prüfungskosten gar nicht begleichen könnten. Auch in diesem Fall geht Semina auf die Heterogenität ihrer Gruppen ein, da andere Teilnehmer\_innen sehr wohl auf finanzielle Ressourcen zurückgreifen und somit wenn nötig die Prüfung auch ohne größere Schwierigkeiten wiederholen können.

### 6.3.2.7. Familien zwischen Trennung und Zusammenführung

In zahlreichen Fällen unterrichtet Semina Personen, welche mit anderen Familienmitgliedern in Wien leben. Häufig ist es der Fall, dass im Zuge der sogenannten „Familienzusammenführung“ manche Familienmitglieder bereits länger in Österreich sind als andere. Dass auch Familienangehörige für die Verlängerung ihres Aufenthaltstitels einen Deutschnachweis benötigen, stellt eine weitere schwere Last dar: „sehr viele/ ahm (.) weil sie einfach hier mit der Familie wohnen [ja] ja? also sehr viele/ also das ist ein Punkt weil wenn sie dann das Visum nicht verlängern können dann müssen sie raus und die Familie verlassen“. Das Nichtbestehen eines Sprachtests kann im erzwungenen Verlassen der eigenen Familie resultieren; fehlende Sprachkenntnisse werden zum Grund für Familientrennungen. Semina stellt sich somit klar gegen die rechtlichen Konsequenzen von negativen Sprachtests, da dies häufig eine Trennung von der bereits in Österreich lebenden Familie zur Folge hätte.

### 6.3.3. Semina - Zusammenfassung

Seminas Aussagen bilden insofern einen essentiellen Gegenpol zu Tom und Mirkos Ansichten, als dass sie aufgrund ihrer Rolle als DaZ-Lehrerin eine neue Sichtweise schildert. Sie unterrichtet primär Deutschkurse auf den Niveaus A1 und A2; die Mehrheit ihrer Kursteilnehmer\_innen stammt aus der Türkei. In Seminas Interview kristallisieren sich vor allem zwei komplementäre Stränge heraus: zum einen ihre eigene Selbstreflexion über ihre Rolle als Lehrende, zum anderen ihre Erfahrungen und Einschätzungen hinsichtlich ihrer Kursteilnehmer\_innen.

In Bezug auf ihre Überlegungen ihres persönlichen Status spricht sie überwiegend diverse Hürden an, wie etwa dem adäquaten Begegnen der Heterogenität der Gruppe, die sich beispielsweise im Bildungshintergrund oder der Sprachkompetenz der jeweiligen Erstsprache(n) offenbart. Des Weiteren stellt das Miteinbeziehen der bereits bestehenden sprachlichen Ressourcen für Semina einen zum Verständnis oft notwendigen, jedoch herausfordernden Bestandteil der Kurse dar. Durch ihre Eigeninitiative erlernte sie einige zentrale türkische Begriffe, was nun zumindest der Mehrheit ihrer Kursteilnehmer\_innen in manchen Themengebieten als Hilfe dient. Obgleich sich Seminas türkische Ressourcen auf die Wortebene beschränken, wirken sie sich nicht nur inhaltlich, sondern auch auf die Beziehungsebene zwischen ihr und den Lernenden positiv aus. Ein Ausbau ist ohne institutionelle Unterstützung nicht denkbar, jedoch angesichts dieses vielversprechenden Effekts wünschenswert; bilinguale Kurse, in denen die Erstsprache(n) systematischer

miteinbezogen werden, würden einen wichtigen Schritt in Richtung effektive Sprachförderung darstellen.

Als sehr tiefgreifend bewertet Semina das *teaching to the test*, welches in einer Modifikation der gesamten Kursstruktur resultiert. Das Überbetonen erhöht den Druck innerhalb der Kurse und durch das Koppeln von Prüfungen an Sprachkurse kommt es zu einer massiven Beeinträchtigung der Kurse auf zahlreichen verschiedenen Ebenen. Strukturell betrachtet verwandeln sich die Sprachkurse nun zusätzlich sowie auf Kosten der Vermittlung von wichtigen Inhalten zu Prüfungsvorbereitungskursen. Insbesondere am Ende der Kurse und somit kurz vor dem Ablegen der Prüfungen, wird viel Zeit in eine explizite Prüfungsvorbereitung inkl. der Abklärung der Prüfungsmodalitäten investiert. Auch die Lernmotivation der Lernenden selbst ist betroffen, da das Ziel, bessere Deutschkenntnisse zu erlangen, häufig dem Ziel einer positiv absolvierten Prüfung weichen muss. Was den Inhalt ihrer Kurse anbelangt, ist Semina dazu verleitet, zusätzliche und außerplanmäßige, jedoch prüfungsrelevante Aufgaben einzubauen, die sich eigentlich nicht in ihren Lehrmaterialien finden. Darüber hinaus verzichtet sie häufig auf Übungen, welche inhaltlich und didaktisch viel wertvoller wären, jedoch keinen Bestandteil der Prüfungen bilden. Semina fühlt eine große Verantwortung gegenüber den positiven Ergebnissen ihrer Kursteilnehmer\_innen, da sie sich der möglichen Konsequenzen negativer Resultate bewusst ist. Aus diesem Grund entscheidet sie sich für die Adaption ihrer Kurse, wissend, dass ihre eigene Rolle als Lehrende darunter leidet und sich verändert. Auf Prüfungen wollte sie nie einen so großen Fokus legen, sieht darin jedoch die einzige Möglichkeit, ihren Prüfungskandidat\_innen die größtmögliche Unterstützung bieten zu können.

In Hinblick auf Seminas Einschätzungen auf die Gestaltung der Deutschkurse für die Kursteilnehmer\_innen überwiegen ebenfalls ihre Erfahrungen bzgl. Hürden und Herausforderungen. Vor allem dem Zwangscharakter des Deutscherwerbs steht Semina ablehnend gegenüber, obgleich sie durchaus der Meinung ist, dass zahlreiche ihrer Schüler\_innen ohne Verpflichtung nicht Deutsch lernen würden. Die angedrohten Sanktionen würden zu großer Angst, Panik und zusätzlichem Stress führen und sind ihres Erachtens nach insbesondere innerhalb von Familien in keiner Weise gerechtfertigt. Als eine große Schwierigkeit identifiziert sie das ungewohnte und deshalb problembehaftete Prüfungsformat, was zu einer Überforderung aufgrund der Prüfungsmodalitäten führt. Semina erlebt deshalb immer wieder, dass ihre Kursteilnehmer\_innen mit dem Testformat nicht zurechtkommen und die Unsicherheit auch aufgrund der fremden Prüfer\_innen steigt. Die standardisierten Niveaus und Zeitrahmen sind mit diesen Prüfungsmodalitäten verknüpft und werden von Semina

ebenfalls kritisch wahrgenommen. Da sie in ihren Kursen täglich sieht, dass Sprachenlernen ein individueller Prozess ist, kann sie den Nutzen dieser einheitlichen Vorgaben nicht erkennen. Vielmehr ist sie mit deren negativen Auswirkungen konfrontiert, wenn sie beispielsweise die Problematik miterlebt, Arbeit und Deutschkurs zeitlich zu vereinbaren und zu koordinieren. Darüber hinaus stellen Semina zufolge die hohen Kosten der Kurse trotz finanzieller Unterstützung eine der zentralen Belastungen dar.

Angesichts der Fülle an Hürden erscheinen die begrenzten Möglichkeiten ihrer Schüler\_innen, Deutsch auch tatsächlich in alltäglichen Interaktionen einzusetzen, für Semina vergleichsweise ernüchternd. Der Vergleich zum Lernen von Deutsch als Fremd- und nicht als Zweitsprache liegt ihrer Meinung nach deshalb sehr nahe. Teilweise würden ihre Kursteilnehmer\_innen auf bereits bekannte Sprachen zurückgreifen können, was jedoch der Praxisanwendung des Deutschen abträglich sei. Dennoch berichtet sie von Schüler\_innen, welche ihr stolz von ihren Erfolgserlebnissen berichten, da sie aktiv versuchen, Deutsch so oft wie möglich anzuwenden.

Nach dieser ausführlichen Auswertung der Datensätze werden diese im nächsten Kapitel nun nochmals zusammenfassend als Beantwortung auf die Forschungsfragen erläutert und zueinander in Beziehung gesetzt.

## 7. Schlussfolgerungen, Diskussion und Ausblick

Diese Masterarbeit behandelte die gesetzliche Deutschlernpflicht in Österreich im Licht des individuellen Spracherlebens von Drittstaatsangehörigen und verfolgte das Ziel, die Rahmenbedingungen der Deutschlernpflicht aufzuzeigen sowie das sprachliche Repertoire von davon betroffenen Personen zu beleuchten. Dadurch ergab sich folgende Fragestellung:

1. Wie gestalten sich die institutionellen Rahmenbedingungen der gesetzlich verankerten Deutschlernpflicht und welche Sprachideologien und Mechanismen liegen ihr zugrunde?
2. Wie gestalten sich das Spracherleben, die Sprachpraktiken und Spracheinstellungen von Drittstaatsangehörigen, welche in Österreich die Deutschlernpflicht erfüllen müssen?
3. Inwiefern schreibt sich die Gestaltung der Deutschlernpflicht in das sprachliche Repertoire von Drittstaatsangehörigen ein?

Dieses Kapitel widmet sich der Beantwortung dieser Forschungsfragen. Neben einer ausführlichen Diskussion der Literatur wurden drei Interviews – zwei sprachbiographische Interviews mit Drittstaatsangehörigen, welche als Familienangehörige die Deutschlernpflicht erfüllen müssen, sowie ein Interview mit einer DaZ-Lehrerin in einer Wiener Sprachschule – durchgeführt. Tom ist kanadischer Staatsbürger, Mirko serbischer Staatsbürger, beide sind mit einer österreichischen Staatsangehörigen verheiratet und aufgrund ihrer Heirat nach Österreich gezogen. Tom ist zu Beginn der Datenerhebung seit etwa einem Jahr, Mirko seit etwa zwei Jahren in Wien wohnhaft.

Bevor nun das Spracherleben von Tom und Mirko sowie die Erfahrungen von Semina diskutiert werden, wird auf die erste Forschungsfrage eingegangen, wobei zunächst die rechtlichen Bedingungen der Deutschlernpflicht betrachtet werden.

### 7.1. Die Deutschlernpflicht nach dem NAG

Eingeführt unter der Koalitionsregierung ÖVP und FPÖ ist der Deutscherwerb für den Erhalt von Aufenthalts- und Niederlassungsbewilligungen seit 2003 im NAG verankert und wurde seitdem 2005 als auch 2011 novelliert. Eine weitere Gesetzesänderung wird seit 2017 verhandelt.

Erstanträge vor der Einreise nach Österreich müssen bei den jeweils zugehörigen ausländischen Behörden gestellt werden; ausgenommen davon sind beispielsweise

Familienangehörige. Bei der Antragsstellung muss der erste Nachweis von Deutschkenntnissen auf Niveau A1 des GER erfolgen.

Für den Erhalt eines befristeten Aufenthaltstitels haben Drittstaatsangehörige das Modul 1 der Integrationsvereinbarung innerhalb von zwei Jahren positiv zu absolvieren, welches Deutschkompetenzen auf Niveau A2 entspricht. Erfolgt ein positiver Nachweis nicht innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens, sind Sanktionen wie Verweigerung der Ausstellung eines Aufenthaltstitels, Abschiebung bzw. Geld- oder Freiheitsstrafen vorgesehen. Wird das Modul eher als gesetzlich vorgeschrieben bereits nach 18 Monaten erfüllt, kann in bestimmten Fällen um eine Rückerstattung der Hälfte der Kurskosten, höchstens 750 Euro, vom Bund durch den ÖIF angefragt werden.

Wird ein unbefristeter Daueraufenthaltstitel angestrebt, ist des Weiteren das Modul 2 innerhalb von fünf Jahren zu erfüllen, wozu ein Deutschnachweis auf Niveau B1 erbracht werden muss. Eine finanzielle Unterstützung für das Modul 2 ist vonseiten des Bundes nicht vorgesehen.

Um auszumachen, wie sich die Deutschlernpflicht auf das Spracherleben von betroffenen Drittstaatsangehörigen auswirkt, sind neben der rechtlichen Basis nun des Weiteren die damit verbundenen Sprachideologien und Mechanismen, insbesondere die Prozesse der Kategorisierung, Selektion und Exklusion zu diskutieren.

## 7.2. Kategorisierungen, Selektion und Exklusion durch die Deutschlernpflicht

Wird die Deutschlernpflicht auf darin eingeschriebene Sprachideologien untersucht, ist zunächst das nationalsprachliche Dogma, eine Nation entspreche einer Sprache, zu nennen. Deutsch wird als die einzige Nationalsprache des Staates Österreich anerkannt, wodurch es zu einer Konstruktion der einen „wahren“ Varietät des Deutschen kommt, auf welche die deutsche Sprache reduziert wird. Damit verknüpft ist das Postulieren von Einsprachigkeit, da dadurch das Idealziel einer einsprachigen Gesellschaft, welche eben diese Nationalsprache beherrscht, erreicht werden kann. Dabei wird angenommen, dass diese Einsprachigkeit von anderen gesprochenen Sprachen bedroht werden kann, was zu einer Ablehnung von Mehrsprachigkeit führt. Dies wird in der Abwicklung der Sprachkurse und Sprachprüfungen dadurch sichtbar, dass der Fokus alleine auf dem „Fordern und Fördern“ (Flubacher, 2016) von Deutschkenntnissen liegt und Mehrsprachigkeit nicht nur aus den Kursen und Tests ausgesperrt, sondern im Allgemeinen keine Beachtung geschenkt wird; die vorhandenen sprachlichen Ressourcen werden weder anerkannt noch gefördert. Drittstaatsangehörigen wird

durch die Verpflichtung von monolingualen deutschen Sprachtests ein sprachlicher Mangel unterstellt und sie selbst werden als sprachlos wahrgenommen. Darüber hinaus wird ihr mehrsprachiges Repertoire als Hürde zum Erlernen der deutschen Sprache geringgeschätzt. Hierzu muss jedoch ergänzt werden, dass Mehrsprachigkeit durch verfestigtes Sprachprestige und weiterer Ideologien einer selektiven Beurteilung unterliegt, da das mehrsprachige Repertoire von Migrant\_innen aus spezifischen Ländern, etwa von Drittstaatsangehörigen, als defizitär und negativ bewertet wird, während Mehrsprachigkeit beispielsweise innerhalb der EU eher über einen positiv besetzten Stellenwert verfügt.

Auf dieser Basis kommt es im Rahmen der Deutschlernpflicht zu Kategorisierungen und Selektion (Yeung & Flubacher, 2016) und in weiterer Folge zu Inklusion bzw. Exklusion von Migrant\_innen. Zunächst werden aufgrund verschiedener Parameter wie etwa Herkunft und Nation, sprachliche Kenntnisse, berufliche Tätigkeit und sozio-ökonomische Aspekte, also auf Basis von ihrem Kapital (Bourdieu, 2014 [1987]) Kategorien gebildet, in denen Gruppen von Migrant\_innen eingeteilt und voneinander unterschieden werden. Im Zuge der Selektion werden gewisse Kategorien ausgewählt; je nach Kategorie werden den jeweiligen Personen folglich unterschiedliche Rechte und Pflichten zugeschrieben. Manche Migrant\_innengruppen bekommen im Gegensatz zu anderen bestimmte Privilegien verliehen, etwa Angehörige von EWR-Staaten oder der Schweiz, welchen ohne bzw. mit nur wenigen Bedingungen Zutritt nach Österreich gewährt wird, während andere sich entweder nicht in Österreich aufhalten dürfen oder aber dafür eine lange Kette an Voraussetzungen mit vielen Gliedern erfüllen müssen.

Diese Prozesse resultieren anschließend in Inklusion oder Exklusion von Menschen. Gemäß dieser Selektion wird es als legitim erachtet, ausgewählte Kategorien von Migrant\_innen einerseits nach Österreich einreisen zu lassen und ihnen Aufenthaltsrechte zuzugestehen mit dem Ziel, sie schließlich in die Gesellschaft zu integrieren. Für manche Kategorien werden beispielsweise gewisse Voraussetzungen außer Kraft gesetzt, welche für andere sehr wohl gelten. So gilt beispielsweise der Nachweis von Deutschkenntnissen auf A2-Niveau des Moduls 1 der Integrationsvereinbarung sogleich als erfüllt, wenn Drittstaatsangehörige über eine „Rot-Weiß-Rot – Karte“ verfügen – auch, wenn sie keine Kenntnisse der deutschen Sprache vorweisen können. Andererseits erfahren ebenfalls Migrant\_innen Ausschluss, da ihnen kein Zutritt zu Österreich genehmigt wird und sie aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kategorie sogleich von möglichen Rechten ausgeschlossen werden.

Zudem wird neben dieser Kategorisierung auch dem Dogma der Homogenität (Blommaert & Verschueren, 1991; 1998) viel Platz eingeräumt. So bilden beispielsweise

österreichische Staatsbürger\_innen eine Kategorie, welche im Gegensatz zu der Kategorie der Nicht-österreichischen Staatsbürger\_innen positioniert wird. Die Kategorie der österreichischen Staatsangehörigen wird insofern homogenisiert, als dass sie sich – in diesem Forschungskontext – vor allem dadurch charakterisiert, dass diese Personen die deutsche Sprache beherrschen. Migrant\_innen werden von dieser Kategorie ausgeschlossen und in weitere Subkategorien, nämlich in Staatsangehörige eines EWR-Staates oder der Schweiz und in Drittstaatsangehörigen eingeordnet. Auch diese Klassifizierungen werden als homogen betrachtet, als dass Drittstaatsangehörigen zugeschrieben wird, dass sie über einen Sprachmangel verfügen und Deutsch zu erlernen haben. Dies zeigt sich auch im verpflichtenden Deutscherwerb für alle Drittstaatsangehörige, da davon ausgegangen wird, dass sie die deutsche Sprache ausschließlich durch Zwangsmaßnahmen erwerben würden; des Weiteren steht offen, ob der Zwang nicht einen Verstoß gegen persönliche Grundrechte darstellt.

Diese Exklusion manifestiert sich auch als Migrationskontrolle und -regulierung, bei der die deutsche Sprache als *gate keeper* fungiert. Über die Sprache hinweg wird der Zutritt von Migrant\_innen zu Land, Arbeitsmarkt, Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten etc. verhandelt. Dies geschieht sehr explizit bei Sprachtests, da hierbei Sprache den Prüfungsgegenstand darstellt. Kontrolle wird jedoch auch bereits über die Testformalitäten ausgeübt, welche dadurch ebenfalls zu Torwächtern werden. In diesem Zusammenhang ist des Weiteren die Verwendung des GER zu erwähnen, auf den sich alle Referenzniveaus der Deutschlernpflicht beziehen. Der GER stellt ein Instrument des Europarates dar, welches für kulturelle und sprachliche Diversität in einem mehrsprachigen Europa steht und sich deren Förderung verschrieben hat. Durch die Anwendung für Sprachtests im Bereich der Integration wird der GER zweckentfremdet und dient schlussendlich auf Basis der Forderung nach Einsprachigkeit der Exklusion von Migrant\_innen. Dass zahlreiche Teilbereiche des GER nicht beachtet, sondern lediglich dessen sechs Kompetenzniveaus A1 bis C2 angewendet werden, resultiert des Weiteren in deren Überbetonung, denn obwohl Deutschkenntnisse auf beispielsweise A2-Niveau durch den GER beschrieben werden können, bedeutet dies nicht, dass mehrere Personen mit einem A2-Zertifikat alle über idente Deutschkompetenzen verfügen. Diese Niveaus stellen vielmehr einen Näherungswert dar, der aufgrund ihres offenen und dynamischen Charakters eine unendliche Menge an verschiedenen sprachlichen Ressourcen beschreiben kann (Little, 2012, S. 5).

So erfahren Tom und Mirko durch ihren Umzug nach Österreich eine Fülle an Kategorisierungen: sie sind kanadischer bzw. serbischer Staatsangehöriger, deshalb Drittstaatsangehörige, durch ihre Heirat Familienangehörige. Wie diese Bezeichnungen schon

ersichtlich machen, werden sie über Kategorien definiert, denen sie *angehören* und die ihnen zugerechnet werden können. Ihre Heirat mit österreichischen Staatsbürgerinnen und die damit verbundene Verlagerung ihres Lebensmittelpunktes nach Wien befreien sie keineswegs von der Deutschlernpflicht, auch sie müssen für ihren Erstantrag Deutschkenntnisse nachweisen und fallen unter die Erfüllungspflicht der Integrationsvereinbarung. Zusätzlich zu diesen Kategorisierungen kommt es zu einem weiteren Prozess der Selektion, da Tom und Mirko als Familienangehörige insofern gegenüber anderen Drittstaatsangehörigen ohne Familie in Österreich bevorzugt wurde, da sie ihren Erstantrag im Inland stellen durften und dafür nicht die zuständige Behörde in Kanada bzw. in Serbien aufsuchen mussten.

Wie durch diese Schlussfolgerungen bereits angedeutet, kann konstatiert werden, dass die Prozesse der Kategorisierung, Selektion und Exklusion sowie die Migrationskontrolle mit Diskriminierung einhergehen. Dies betrifft zuerst die Tatsache, dass aufgrund der Herkunft bestimmte Regelungen in Kraft treten. Darüber hinaus werden jedoch Menschen durch das Reproduzieren sozialer Ungleichheit im Rahmen von Sprachprüfungen diskriminiert. Nicht nur werden zahlreiche Bedingungen zur Einreise nach Österreich und zum Aufenthalt in Österreich auf Basis des Kapitals getroffen. Auch erleben Drittstaatsangehörige mit besserem oder mehr Kapital weniger Herausforderungen, den sprachlichen Forderungen nachzukommen, während jene mit weniger Gesamtkapital mit mehr Hürden konfrontiert werden. Verfügen Sprachkursteilnehmer\_innen über wenig Schulbildung oder sind sie Analphabet\_innen, resultiert dies überdies in neuen Schwierigkeiten, Sprachprüfungen positiv zu absolvieren.

Nach der Beantwortung der ersten Fragestellung nach den Rahmenbedingungen der gesetzlich verankerten Deutschlernpflicht soll nun der Fokus auf die Subjektperspektive verlagert werden, indem die Erfahrungen und Erlebnisse von Tom und Mirko, welche beide diesen Rahmenbedingungen ausgesetzt sind, diskutiert werden. Abschließend wird nun ihr Erleben der Deutschlernpflicht und deren Einflussnahme auf das sprachliche Repertoire beschrieben.

### 7.3. Spracherleben und das sprachliche Repertoire vor dem Hintergrund der Deutschlernpflicht

Tom und Mirkos Erleben der Rahmenbedingungen der Deutschlernpflicht weist zwar zahlreiche Gemeinsamkeiten auf, ihre Sicht unterscheidet sich jedoch wesentlich von Seminas Einschätzungen und Erfahrungen als DaZ-Lehrerin. Im Folgenden werden zunächst diese drei Sichtweisen zusammenfassend gegenübergestellt.

Toms Erleben der Deutschlernpflicht ist vor allem durch sein Bewusstsein, dass diese einen wesentlichen Teil seines zukünftigen Alltags ausmachen wird, geprägt. Die Bedingungen zum Deutscherwerb sowie zur Verlängerung seines Aufenthaltstitels wie beispielsweise zeitliche Fristen, notwendige Dokumente, genaue Abläufe sowie seinen Status und Privilegien als Familienangehöriger kennt er sehr gut. Im Gegensatz dazu weiß Mirko über diese Aspekte kaum Bescheid. Er nahm den Prozess, sich ausreichend zu informieren, vielmehr als große bürokratische Hürde wahr, weshalb er sich schließlich nicht mit seinen Rechten und Pflichten auseinandersetzte. So war er sich beispielsweise zu dem Zeitpunkt, als er begann, einen Deutschkurs zu besuchen, noch nicht im Klaren, ob er denn für seinen Aufenthaltstitel Deutschkenntnisse nachzuweisen hat. Die Frage, ob er gesetzlich zum Deutscherwerb verpflichtet ist, war für ihn nicht ausschlaggebend, da sein Wunsch nach einer hohen Deutschkompetenz auch ohne Verpflichtung besteht. Wie später noch genauer beschrieben wird, verbindet Mirko Deutschkenntnisse vor allem mit dem Zutritt zum Arbeitsmarkt und somit besseren Jobmöglichkeiten. Da er in Serbien Rechtswissenschaften studierte und bereits lange in diesem Bereich tätig war, strebt er es an, diese Tätigkeit auch in Österreich fortzuführen, wofür er nach eigener Aussage jedoch eine sehr hohe Deutschkompetenz benötigt. Im Vergleich dazu wird Toms Ausbildung – er verfügt über ein Studium der klassischen Musik (B-Klarinette und Saxophon) sowie Tontechnik („Audio Engineering“) – in Österreich nicht anerkannt.

Die Kurs- und Prüfungskosten stellen weder für Tom noch für Mirko eine große Hürde dar. So bietet Toms Arbeitgeber beispielsweise einen firmeninternen Deutschkurs für alle Mitarbeiter\_innen an, welche wie Tom ebenfalls einen anerkannten Nachweis für die Integrationsvereinbarung benötigen. Das ermöglicht ihm, während seiner Arbeitszeit und ohne zusätzliche Gebühren seine Deutschkenntnisse auszubauen und auch Mirko stellen die Kurskosten vor keine große finanzielle Herausforderung. Dies hebt sich von Seminas Erfahrungen bezüglich des Kosten- und Zeitr Rahmens ab, die vor allem den dadurch entstehenden hohen Druck thematisiert. Zahlreiche Kursteilnehmer\_innen können aus finanziellen Gründen die Prüfungsgebühr lediglich einmal begleichen und sehen sich damit bereits während des Kursbesuches und der Prüfungsvorbereitung der Belastung ausgesetzt, die Prüfung beim ersten Antritt zu bestehen. Darüber hinaus schildert sie die große finanzielle Herausforderung für ihre Kursteilnehmer\_innen. Beispielsweise erzählt sie von Schüler\_innen, welche zwar über zwei Monate hinweg täglich ihre Kurse belegten und die Kosten dafür begleichen, schließlich jedoch nicht zur Prüfung antreten konnten, da ihnen die finanziellen Ressourcen für die Prüfungsgebühren fehlten. Dennoch kann Semina in diesem Kontext von

der Heterogenität ihrer Gruppen berichten, da für andere Kursteilnehmer\_innen weder die Kurs- noch die Prüfungskosten ein Hindernis darstellen. Eine Verbindung sieht sie dabei vor allem zum Arbeitsplatz als auch zu den zeitlichen Fristen, wobei wieder die soziale Ungleichheit in den Fokus rückt. Wer auch ohne berufliche Tätigkeit die Gebühren begleichen kann, verfügt über mehr zeitliche Ressourcen für den Deutscherwerb und nimmt den gesetzlichen zeitlichen Rahmen folglich als keine so große Hürde wahr als jene, die ihre Arbeitsstelle und den Kursbesuch bzw. die Prüfungsvorbereitung miteinander vereinbaren müssen.

Tom fühlt sich durch den vorgegebenen zeitlichen Rahmen nicht unter Druck gesetzt, da er während des ersten Sprachkurses noch nicht beruflich tätig, deshalb zeitlich flexibler war und sein zweiter Kurs nun während und nicht zusätzlich zu seiner Arbeitszeit stattfindet. Mirkos Wahrnehmung ist der von Tom ähnlich, außerdem muss angemerkt werden, dass Mirko bereits ein höheres Niveau der deutschen Sprache aufweist, als durch die zeitlichen Fristen der Integrationsvereinbarung vorgeschrieben. Er betont vor allem die Wichtigkeit, gezielt Prioritäten zu setzen, was ihm ermöglicht, neben seinem Halbtagsjob und seiner Familie nach wie vor zweimal wöchentlich einen Sprachkurs zu belegen. Da eine sehr hohe Deutschkompetenz auf Niveau C1 Mirkos langfristiges Ziel darstellt, ist er bereit, sowohl zeitlich als auch finanziell dahingehend zu investieren. Obwohl Tom als auch Mirko finanzielle als auch zeitliche Aspekte im Gegensatz zu anderen Personen, folgt man etwa Seminas Schilderungen, als nicht so hinderlich interpretieren, ist dies nicht damit gleichzusetzen, dass sie folglich keinen Druck aufgrund der Deutschlernpflicht wahrnehmen. So berichtet Tom, dass er und seine Ehefrau sich sehr wohl selbst bei der Vorbereitung auf die Verlängerung seines Aufenthaltstitels herausgefordert fühlen. Mirko hingegen unterstreicht mehrmals seine Gelassenheit, was sich etwa auch darin zeigt, dass er seinen Erstantrag in der zuständigen Behörde ohne Begleitung stellte, obwohl er zeitgleich seine niedrige Deutschkompetenz zu diesem Zeitpunkt anmerkte.

Folglich befassen sich weder Tom noch Mirko sehr eingängig mit dem Thema der Sanktionen, was sich von Seminas Erlebnissen abhebt, die dadurch eine Intensivierung der Belastung wahrnimmt. Hinzu kommt, dass bei Sanktionen wie dem Ausbleiben des Aufenthaltstitels das gesamte Leben in Österreich bedroht ist. Seminas Schüler\_innen bringen ihre Angst vor Sanktionen häufig zur Sprache, insbesondere kurz vor dem Ablegen der Prüfung selbst.

Was die Prüfung anbelangt, thematisiert Semina vor allem das *teaching to the test* und die daraus entstehenden Konsequenzen für die Deutschlernenden und für sie als Lehrende. Sprachförderung im Bereich der Integration wird mit Sprachkursen und Sprachprüfungen

gleichgesetzt und auf diese reduziert, was tiefgreifende Auswirkungen auf den Lernprozess nimmt. Das Bewusstsein für die Wichtigkeit, die Sprache auch außerhalb der Kurse anzuwenden, sinkt und aufgrund des Zwangscharakters des Deutscherwerbs sowie der drohenden Sanktionen verstärkt sich die Rolle der Sprachprüfung am Ende des Kurses. Das Ziel stellt nun nicht mehr ein nachhaltiger Lernprozess der deutschen Sprache dar, sondern vielmehr das positive Ergebnis eines Sprachtests. Durch diese Verlagerung des Fokus auf eine standardisierte Prüfung verändert sich der Kurs hin zu einer Prüfungsvorbereitung, da Kursinhalte primär nach ihrer Prüfungsrelevanz gemessen werden und nicht nach den Maßstäben einer langfristigen und nachhaltigen Sprachförderung. Dies stellt vor allem für Semina als Lehrende ein großes Hindernis dar, da sie trotz der großen Binnendifferenzierung ihrer Kursteilnehmer\_innen bzgl. Lerntempo oder etwa Bildungshintergrund ihre Inhalte an der Überprüfung eines zentralen Outputs orientieren muss. Während des Deutschkursbesuches reagieren die Schüler\_innen folglich sehr selektiv auf bestimmte Übungsaufgaben, da sie primär prüfungsrelevante Inhalte erlernen möchten. Für die Deutschlernenden stellt es gleichfalls eine Belastung dar, nicht von der gewohnten Lehrkraft, sondern von fremden Lehrenden geprüft zu werden. Des Weiteren erläutert Semina die Unsicherheit mit dem oft ungewohnten Kurs- und Prüfungsformat, was für allem für Personen mit weniger Schulbildung und darüber hinaus mit Sicht auf die schwerwiegenden Konsequenzen bei einem negativen Ergebnis sowie unter zeitlichem und nicht zuletzt auch finanziellem Druck zu Problemen führt.

Die Wahrnehmung der Prüfung gestaltet sich für Tom und Mirko im Vergleich dazu sehr unterschiedlich. Während Tom den Prüfungsablauf seiner ÖSD-Prüfung auf A1-Niveau eher negativ und frustrierend in Erinnerung hat, spricht Mirko von einem pro forma Test. Mirko selbst legte bis jetzt eine ÖSD-Prüfung auf A2-Niveau ab. Er verfügte bereits über A1-Kenntnisse und obwohl der Nachweis dieser Kenntnisse nicht anerkannt wurde, beschloss er, auf seine Kenntnisse aufbauend direkt einen A2-Kurs zu besuchen. Da viele Prüfungsinhalte jedoch auswendig gelernt werden können, spiegelt die Prüfung seiner Meinung nach keinesfalls die tatsächlichen Deutschkenntnisse wider. Dennoch stellt die Prüfung eine zentrale Säule des Deutscherwerbs dar, da sie seiner Meinung nach als Ansporn für jene Personen wirkt, welche die deutsche Sprache ansonsten nicht erlernen würden. Da eine hohe Sprachkompetenz im Deutschen für ihn jedoch über einen sehr hohen Stellenwert verfügt, fällt es ihm schwer zu verstehen, weshalb zahlreiche Deutschlernende lediglich das Deutschniveau erlernen, das von ihnen gesetzlich verlangt wird und nicht darüber hinaus Deutschkompetenzen erwerben.

Diese Wahrnehmung von Verpflichtung und Zwang weicht erheblich von Seminas Erfahrungen ab. Zunächst würde ihres Erachtens die Verpflichtung auf der Annahme fußen,

dass die betroffenen Migrant\_innen zum Deutscherwerb gezwungen werden müssen. Darüber hinaus erlebt sie oft, wie der Zwangscharakter die Belastung für die Kursteilnehmer\_innen noch verstärkt, da er sich negativ auf die tatsächliche Motivation der Lernenden auswirkt.

Tom indessen betont in diesem Zusammenhang mehr die Relevanz von Deutschkenntnissen für sein Leben in Österreich als den Zwang, diese zu erwerben. So gibt er an, auch ohne Verpflichtung Deutsch zu lernen, da einerseits die Familie seiner Ehefrau nicht Englisch spricht und er andererseits Deutschkenntnisse als zwingende Voraussetzung in einer deutschsprachigen Gesellschaft interpretiert. Insbesondere die geforderten Kenntnisse auf A1- und A2-Niveau bewertet er als durchaus sinnvoll, da sie eine Orientierung in der deutschsprachigen Umgebung gewährleisten.

Nachdem unter 7.22 bereits Kategorisierungen und darauf aufbauende Prozesse erläutert wurden, sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass auch Mirko und Semina auf Kategorisierungen zurückgreifen, um ihre Erfahrungen mit der Deutschlernpflicht zu schildern. Semina differenziert dabei häufig zwei Gruppen von Deutschlernenden, einerseits jene, welche offen thematisieren, dass sie die deutsche Sprache in ihrem Alltag nicht benötigen und auch nicht benötigen wollen, sondern primär bzw. ausschließlich ein positives Prüfungsergebnis anvisieren und andererseits solche Lernenden, welche auch außerhalb des Kurses viel Zeit und Energie in den Deutscherwerb investieren und Deutsch aktiv im Alltag anwenden. Sehr ähnlich gestaltet sich Mirkos Wahrnehmung seiner Kurskolleg\_innen bzw. Migrant\_innen im Allgemeinen, welche er beispielsweise durch die entgegengesetzten Pole hinsichtlich der häufig genannten „Integrationsbereitschaft“ in die Gruppen jener, die sich integrieren wollen und jener, die sich *nicht* integrieren wollen, einteilt. Als Konsequenz dieser Klassifizierung ergeben sich weitere Kategorien für Personen, die aufgrund ihrer guten Deutschkenntnisse einen „normalen“ Job und gegenteilig für Personen, die aufgrund ihrer niedrigen Deutschkenntnisse einen nicht sehr anspruchsvollen („stupid“) Job ausüben würden.

Für die Diskussion des Spracherlebens von Tom und Mirko wird nun des Weiteren auch der Fokus auf die beiden Sprachenporträts gelegt. Obwohl in der Analyse der Porträts gewisse sprachliche Ressourcen einzeln angeführt werden, soll dennoch der Blick auf das sprachliche Repertoire als Ganzes ohne strikt abtrennbare Komponenten erhalten bleiben.

Tom verankert in seinem Porträt die visuelle Kommunikation, die Sprache der körperlichen Berührung, die Sprache der Gefühle und Emotionen, die Herz-zu-Herz-Verbindung, die ungesprochenen Sprachen Musik, Tanz und Schokolade sowie die gesprochenen Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch. Englisch, welches er als Erstsprache („native“) betitelt, weist eine sehr emotionale Verbindung zu Kanada als das Land,

in dem Tom bisher gelebt hat, auf. Dies zeigt sich auch darin, dass Tom gezielt von der Varietät des Canadian English spricht und sich explizit vom American English distanziert. Symbolisch stellt er Englisch durch ein gemaltes Herz in der Körpersilhouette dar und verknüpft die englische Sprache mit seiner Herz-zu-Herz-Verbindung. Auch für die Darstellung des Französischen wählt Tom ein Herz, da es für ihn ebenfalls Kanada repräsentiert, was er abermals durch das Nennen einer bestimmten Varietät, dem „Canadian French“ und nicht der Varietät, die in Frankreich gesprochen wird, spezifiziert. Jedoch koppelt er die französische Sprache nicht an die Herz-zu-Herz-Verbindung; diese ist dem Englischen vorenthalten. Im Gegensatz zu diesen starken Vernetzungen mit dem Herzen wird das Deutsche als Sprache, die Tom nicht gerne spricht, von ihm durch einen unechten („fake“) Mund dargestellt. Auffallend ist hierbei vor allem die starke Bindung zum erforderlichen Niveau A2, welches er sowohl im Porträt selbst vermerkt als auch erklärend hinzufügt, dass er Deutsch bis hin zu einem A2-Niveau beherrsche. Auch wenn Tom über die deutsche Sprache im Allgemeinen spricht, schlägt er stets eine Brücke zu bestimmten Aspekten der Deutschlernpflicht und zu der von ihm gesetzlich geforderten Leistung. Des Weiteren distanziert sich Tom deutlich von der deutschsprachigen Gesellschaft und thematisiert sein Gefühl der Nichtzugehörigkeit.

Hinsichtlich Toms Erleben der deutschen Sprache ist zunächst das „butchering/metzgering German“ zu erwähnen. Mit diesem Begriff umfasst Tom seine Gefühle, die deutsche Sprache falsch zu verwenden, sei dies seine Aussprache, bestimmte – vor allem informelle oder dialektale – Wörter und Redewendungen etc. Vor allem ein sehr hohes Fehlerbewusstsein sowie Scham aufgrund der eigenen Sprachpraxis und Angst vor der Reaktion seiner Gesprächspartner\_innen in Form von Hinweisen auf seine inkorrekten sprachlichen Handlungen oder anderen sozialen Sanktionen zeichnen das „butchering/metzgering German“ aus. Häufig nimmt Tom einen gewissen Erwartungsdruck, Deutsch und nicht etwa Englisch zu sprechen, wahr und versucht, diese Norm zu erfüllen, was jedoch stets mit der Furcht vor Zurückweisung verbunden ist. Auch das Gefühl der sprachlichen Ohnmacht in Bezug auf das Deutsche ist Tom nicht fremd, da er aufgrund von sprachlichen Barrieren in gewissen Situationen, nämlich bei seinen Essensbestellungen bei McDonalds, nicht mehr auf Deutsch kommuniziert, sondern stattdessen seine Ehefrau bittet, diese zu übernehmen. Seine Frustration wegen einer Vielzahl an Missverständnissen im Rahmen seiner Interaktionen mit den Angestellten und dem Gefühl, über keine adäquate sprachliche Ressource für die Gespräche zu verfügen, führten ihn zu dieser Entscheidung.

Mirko bezeichnet das Serbische als seine Muttersprache („mother tongue“) und weist der serbischen Sprache einen prominenten Platz in seinem Sprachenporträt zu. Als die Sprache,

die immer bei ihm ist und mit ihm mitwächst, füllt sie den Mittelpunkt der Silhouette aus und stellt deren Kern dar. Die englische und deutsche Sprache verortet Mirko in den beiden Armen, wobei Englisch im Gegensatz zu Deutsch aufgrund der dominanten Stelle als *lingua franca* bewusst durch den erhobenen Arm symbolisiert wird. Rund um den Kern sowie im Kopf positioniert Mirko eine universale Kommunikationsmöglichkeit ohne Relation zu einer bestimmten Sprache, welche er durch eine freigelassene Fläche darstellt. Seinen Beinen weist Mirko andere Sprachen bzw. andere Kommunikationsmöglichkeiten zu und merkt dazu an, dass jedoch die Sprachen der Arme über jene der Beine dominieren.

Was den Lernprozess der deutschen Sprache anbelangt, erwähnt Tom eine Fülle an Herausforderungen, allen voran die sprachlichen Praktiken der Personen in Österreich selbst und informelle und formelle Sprechweisen. Auch seine Erstsprache Englisch erschwerte Tom das Erlernen der deutschen Sprache, da er die beiden Sprachen als sehr verschiedenartig wahrnimmt und ihn die unterschiedlichen Strukturen verunsichern. Um seine Deutschkenntnisse außerhalb seines Sprachkurses aktiv zu erweitern verwendet Tom u.a. Apps und Lernmaterialien in Form von Büchern, CDs und DVDs und erlernt pro Tag ein neues Wort bzw. eine neue Redewendung. Darüber hinaus hat er bestimmte Themen festgelegt, über die er mit seiner Ehefrau ausschließlich auf Deutsch kommuniziert, so beginnt und endet er den Tag mit ihr auf Deutsch. Auch seine beiden Hobbies, Kochen und das Spielen von Massively Multiplayer Online Role-Playing Games, praktiziert er nun auf Deutsch. Zusätzlich dazu absolviert Tom als Prüfungsvorbereitung auch Testprüfungen, um sich gezielt auf das Format einzustellen und seine Schwächen und Stärken zu eruieren. Da er zum Zeitpunkt der beiden Interviews keinen Sprachkurs besuchte, lag das Gewicht vor allem auf anderen Lernstrategien. Verglichen damit stellt für Mirko insbesondere der Sprachkurs die zentrale Möglichkeit für den Deutscherwerb dar. Zum Zeitpunkt des Interviews besuchte er einen B1-Kurs und plante bereits, weitere Kurse auf B2- sowie C1-Niveau zu belegen. Darüber hinaus trainiert Mirko seine Lesekompetenz und erweitert seinen Wortschatz vor allem über aktuelle Zeitungsartikel zu ihm unbekanntem Ereignissen und Themen.

Sowohl Tom als auch Mirko verwenden die deutsche Sprache auf einer alltäglichen Basis, etwa in täglichen Interaktionen beim Einkaufen oder in öffentlichen Verkehrsmitteln. Tom berichtet des Weiteren von Code-Switching zwischen Englisch und Deutsch, überwiegend an seinem Arbeitsplatz einer englischsprachigen Firma, Mirko hingegen spricht in seinem Job Deutsch. Deutschkenntnisse stehen für Mirko vorwiegend für bessere Arbeitschancen, weshalb er auch so zügig eine hohe Deutschkompetenz erreichen möchte, um auch wieder im

juristischen Bereich tätig sein zu können. Deutsch zu sprechen nimmt er aufgrund seiner deutschsprachigen Umgebung sowohl als sehr natürlich als auch als unabdingbar wahr.

Wie die Analyseergebnisse zum Spracherleben von Tom und Mirko und deren Erleben der Deutschlernpflicht offenlegen, schreibt sich der Wechsel der Lebenswelt und die Neuorientierung in der neuen deutschsprachigen Umgebung auf vielfältige Art und Weise in das sprachliche Repertoire ein. Die Deutschlernpflicht findet Eingang in das Spracherleben, die täglichen sprachlichen Praktiken sowie in die Einstellungen zu Sprache(n) und Sprachlichkeit. Im Zuge der Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden darüber hinaus neue Fragestellungen sichtbar, welche eine nähere Betrachtung verdienen. Bezugnehmend auf die bereits erwähnte Studie von Printsitz (2017), der die Einflussnahme des Gesamtkapitals von Deutschlernenden, welche die Deutschlernpflicht erfüllen müssen, auf ihre Ergebnisse der Sprachprüfungen untersuchte, bilden diese Reproduzierung sozialer Ungleichheit sowie auch das starke diskriminierende Moment der Deutschlernpflicht generell einen zentralen Forschungsgegenstand. Insofern könnten einer ethnographischen Herangehensweise folgend weitere sprachbiographische Interviews mit einer größeren Anzahl von Personen durchgeführt werden, die allesamt als Drittstaatsangehörige klassifiziert werden, sich jedoch in verschiedenen Ausgangslagen befinden, demnach über ein unterschiedliches Gesamtkapital verfügen und auch unterschiedliche Aufenthaltstitel anstreben. In dieser Arbeit lag der Fokus durch die Auswahl der Interviewpartner auf den Aufenthaltstitel „Familienangehöriger“. Es wäre jedoch auch vielversprechend, das Spracherleben von Inhaber\_innen einer „Rot-Weiß-Rot – Karte“ zu untersuchen, da diese gesetzlich nicht unter die Deutschlernpflicht fallen und keine Deutschnachweise erbringen müssen. Vor allem auch im Lichte der rechtlichen Änderungen des neuen Gesetzesentwurfes ergeben sich einige neue Fragestellungen. Da nun auch Kursinhalte zu Werten der Rechts- und Gesellschaftsordnung vorgeschrieben werden, wirkt dies zunächst als weiteres Signal Richtung Assimilation. Dies kann darüber hinaus Veränderungen in den erlaubten und Nachweisen und Zertifikaten bedingen.

In den Interviews sprang des Weiteren die diskursive Bildung von Kategorien ins Auge, wie etwa jene Gruppe Migrant\_innen, welche die deutsche Sprache ausschließlich erlernen, weil sie dazu verpflichtet sind oder jene, welche es auch wirklich wünschen; jene, welche lediglich das von ihnen geforderte Niveau erwerben oder jene, welche von sich aus weiterlernen. Hier wäre diskursanalytisch herauszuarbeiten, welche Kategorisierungen und Positionierungen vorgenommen werden.

Diese Masterarbeit ermöglicht einen Blick auf das individuelle Spracherleben und sprachliche Repertoire von Drittstaatsangehörigen vor dem Hintergrund der Deutschlernpflicht

und leistet einen Beitrag dafür, aufzuzeigen, wie die gesetzliche Verankerung einer Sprachpflicht subjektiv erlebt werden kann. Vor allem im Hinblick auf deren Verschärfung durch das neue Integrationsgesetz bleibt jedoch offen, wie diese in Zukunft gestaltet wird.

*I went often to look at the collection of curiosities in Heidelberg Castle,  
and one day I surprised the keeper of it with my German.  
I spoke entirely in that language. He was greatly interested  
and after I had talked a while he said my German was very rare,  
possibly a "unique"; and wanted to add it to his museum. [...]  
Surely there is not another language that is so slipshod and systemless,  
and so slippery and elusive to the grasp.  
One is washed about in it, hither and thither, in the most helpless way;  
and when at last he thinks he has captured a rule which offers firm ground  
to take a rest on amid the general rage and turmoil of the ten parts of speech,  
he turns over the page and reads,  
"Let the pupil make careful note of the following exceptions."*

Twain, Mark. (2010 [1880]). *The Awful German Language* (Appendix D). In Mark Twain, *A Tramp Abroad*. New York: Oxford University Press.

## Literaturverzeichnis

- Abermann, J., Czech, P., Kind, M. & Peyrl, J. (2016). *NAG Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz. Kommentar*. Wien: Verlag Österreich.
- Anderson, B. (2013). *Us and Them? The Dangerous Politics of Immigration Control*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachtin, M. (1979). Das Wort im Roman. In R. Grübel (Hrsg.), *Die Ästhetik des Wortes* (S. 154-300). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bachtin, M. (1989). *Formen der Zeit im Roman. Untersuchungen zur historischen Poetik*. Herausgegeben von Edward Kowalski und Michael Wegner. Übersetzung aus dem Russischen von Michael Dewy. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Bednarz, F. (2017). Professional and social integration of migrants and language learning: convergences and challenges at the European level. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lesson from research / Les enseignements de la recherche* (S. 75-81). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
- Björklund, M. (2000). Mikhail Bakhtin. In J.-O. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of Pragmatics Online Volume 6*. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1075/hop.6.bak1>; letzter Zugriff: 02.07.2017.
- Blackledge, A. (2009). Inventing English as convenient fiction: language testing regimes in the United Kingdom. In G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (Eds.), *Language testing, migration and citizenship: cross-national Perspectives on integration regimes* (S. 66-86). London; New York: Continuum.
- Blaschitz, V. & de Cillia, R. (2009). Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In V. Plutzer & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 99-114). Innsbruck; Wien: Studienverlag.
- Blommaert, J. (2008). Language, asylum, and the national order. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 2-21.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. & Verschueren, J. (1991). The Pragmatics of Minority Politics in Belgium. *Language in Society*, 20, 503-531.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). The role of language in European nationalist ideologies. In B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (S. 189-210). Oxford: Oxford University Press.

- Bommes, M. (2006). Integration durch Sprache als politisches Konzept. In U. Davy & A. Weber (Hrsg.), *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz* (S. 59-87). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2014 [1987]). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl.). Übersetzung aus dem Französischen von Bernd Schwibs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breckner, R. (2003). Körper im Bild. Eine methodische Analyse am Beispiel einer Fotografie von Helmut Newton. *ZBBS*, 1, 33-60. Online verfügbar unter [www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/download/2101/1729](http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/download/2101/1729); letzter Zugriff: 07.03.2017.
- Breckner, R. (2008). Bildwelten – Soziale Welten. Zur Interpretation von Bildern und Fotografien, Online-Beitrag zu Workshop & Workshow vom 23./24.11.2007. [WWW-Dokument]. Letzter Zugriff am 07.03.2017 unter [www.univie.ac.at/visuellesoziologie](http://www.univie.ac.at/visuellesoziologie).
- Breckner, R. (2010). *Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. Bielefeld: transcript.
- Breckner, R. (2012). Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 37, 143–164. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11614-012-0026-6>; letzter Zugriff: 02.07.2017.
- Busch, B. (2010). Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40(160), 58-82.
- Busch, B. (2012a). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33, 503-523. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>; letzter Zugriff: 03.07.2017.
- Busch, B. (2012b). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien*. Klagenfurt: Drava.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: WUV.
- Busch, B. (2015a). "Without language, everything is chaos and confusion": bodily and emotional language experience and the linguistic repertoire. In U. Lüdtke (Ed.), *Emotion in Language: Theory – Research – Application* (S. 273-28). Amsterdam: John Benjamins.
- Busch, B. (2015b). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben - The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 1-20. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>; letzter Zugriff: 02.07.2017.
- Busch, B. (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches* (S. 46-59). London: Routledge.
- De Cillia, R. (2007). Sprachförderung. In H. Fassmann (Hrsg.), 2. *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen*,

- demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen* (S. 251-256). Klagenfurt: Drava.
- Dorostkar, N. (2013). *(Mehr-) Sprachigkeit und Lingualismus: die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V&R unipress.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT). *Linguistische Berichte*, 45, 21-41.
- Emerson, C. (1997). *The first hundred years of Mikhail Bakhtin*. New Jersey: Princeton University Press.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Extra, G., Spotti, M. & Van Avermaet, P. (2009). *Language Testing, migration and citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes*. London; New York: Continuum.
- Farmer, D. (2012). Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 31, 73-94.
- Flubacher, M.-C. (2014). *Integration durch Sprache - die Sprache der Integration. Eine kritische Diskursanalyse zur Rolle der Sprache in der Schweizer und Basler Integrationspolitik 1998 - 2008*. Göttingen: V&R unipress.
- Flubacher, M.-C. (2016). On 'Promoting and Demanding' Integration: A Discursive Case Study of Immigrant Language Policy in Basel. In E. Barakos & J. W. Unger (Eds.), *Discursive Approaches to Language Policy* (S. 231-252). London: Palgrave Macmillan.
- Fritz, T. & Donat, D. (2017). What migrant learners need. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgot (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lesson from research / Les enseignements de la recherche* (S. 163-168). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV.
- Gal, S. (2006). Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Language Ideologies, Policies and Practices. Language and the Future of Europe* (S. 13-27). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I. (2015). Die Karriere einer Kontur - Sprachenportraits. In İ. Dirim (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion* (S. 294-304). Münster: Waxmann.
- Gumperz, J. (1960). Formal and informal standards in Hindi regional language area (with C. M. Naim). *Linguistic Diversity in South Asia*, 26(3), 92-118.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137-153.

- Gumperz, J. (2001). Contextualization and ideology in intercultural communication. In A. Di Luzio & F. Orletti (Eds.), *Culture in Communication: Analyses of Intercultural Situations* (S. 35-53). Amsterdam: Benjamins.
- Heller, M. (2008). Doing Ethnography. In L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (S. 249-262). Malden; Mass: Blackwell.
- Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C. & Stevenson, P. (2009a). *Discourses on language and integration: Critical perspectives on Language Testing regimes in Europe*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C. & Stevenson, P. (2009b). Testing regimes. Introducing cross-national perspectives on language, migration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson, *Discourses on Language and Integration: Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe* (S. 1-13). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Khan, K. (2013). *Becoming British: A Migrant's Journey*. Unveröffentlichte Dissertation, University of Birmingham.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002). Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt – Konsultation. [WWW-Dokument]. Letzter Zugriff am 23.05.2017 unter <http://www.uni-mannheim.de/edz/pdf/sek/2002/sek-2002-1234.pdf>.
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies. Evolving perspectives. In J.-O. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of Pragmatics Online Volume 6*. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1075/hoph.7.13kro>; letzter Zugriff: 02.07.2017.
- Krumm, H.-J. (2009). Deutsch lernen für die Integration – ein (unkalkulierbares?) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen. In V. Plutzer & N. Kerschhofer-Puhalo, *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesen in der Zuwanderergesellschaft* (S. 75-84). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Krumm, H.-J. (2011a). Hearing Innenausschuss zum FrÄG 2011 am 5. April 2011. [WWW-Dokument]. Letzter Zugriff am 08.05.2017 unter <https://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/Hearing05042011KRUMM.pdf>.
- Krumm, H.-J. (2011b). Stellungnahme im Rahmen des Begutachtungsverfahrens zur Novelle des NAG. [WWW-Dokument]. Letzter Zugriff am 08.05.2017 unter <https://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/Stellungnahme%20KR%20zur%20NAGNov%202011.pdf>.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Krumm, H.-J. & Plutzer, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. [WWW-Dokument]. Letzter Zugriff am 19.04.2017 unter [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/KrummPlutzerMigrants\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/KrummPlutzerMigrants_EN.doc).

- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Little, D. (2008). The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants. [WWW-Dokument]. Letzter Zugriff am 10.05.2017 unter [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little\\_CEFRmigrants\\_EN.doc](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_CEFRmigrants_EN.doc).
- Little, D. (2012). The linguistic integration of adult migrants and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). [WWW-Dokument]. Letzter Zugriff am 11.05.2017 unter: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1ca>.
- Mar-Molinero, C. & Stevenson, P. (2006). *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the Future of Europe*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Übersetzung aus dem Französischen von Rudolf Boehm. Berlin: Walter de Gruyter.
- Mourão Permoser, J. (2013). The Integrationsvereinbarung in Austria: Exclusion in the Name of Integration? In I. Ataç & S. Rosenberger (Hrsg.), *Politik der Inklusion und Exklusion* (S. 155-173). Göttingen: V&R Unipress.
- Neidhart, H. (2006). Zum lebenslangen Lernen gezwungen? Chancen und Risiken einer gesetzlichen "Bildungspflicht". [WWW-Dokument]. Letzter Zugriff am 08.05.2017 unter [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/neidhardt06\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/neidhardt06_01.pdf).
- Neumann, U. (1991 ). Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen. *Die Grundschulzeitschrift*, 43(59).
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- Piller, I. (2001). Naturalization language testing and its basis in ideologies of nationality and citizenship. *The International Journal of Bilingualism*, 5(3), S. 259-277.
- Plutzer, V. (2008). Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration* (S. 103-119). Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag.
- Plutzer, V. (2010). Sprache als "Schlüssel" zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 123-142). Innsbruck; Wien: Studien-Verlag.
- Plutzer, V. (2013). Deutsch lernen per Gesetz. In R. de Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme 2011* (S. 48-67). Frankfurt a. M.; Wien: Lang.

- Printschitz, B. (2017). All a question of the "right" capital? Subjectification - the hidden mechanism behind language tests for residence permit in Austria. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgot (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (S. 241-248). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
- Pulinx, R. & Van Avermaet, P. (2017). The impact of language and integration policies on the social participation of adult migrants. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgot (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (S. 59-65). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P. & Extramiana, C. (2014). Linguistic integration of adult migrants: Policy and practice. Final report on the 3rd Council of Europe Survey. [WWW-Dokument]. Letzter Zugriff am 17.06.2017 unter <https://rm.coe.int/16802fc1ce>.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F. & Herkenrath, A. (2004). Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B* 56, S. 3-78.
- Schumacher, S. (2007). Die Neuorganisation der Zuwanderung durch das Fremdenrechtspaket 2005. In H. Fassmann (Hrsg.), *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen* (S. 74-82). Klagenfurt: Drava.
- SCM Hänsler. (2006). *Die Bibel* (2. Aufl.). Holzgerlingen: SCM Hänsler.
- Shohamy, E. (2009). Language tests for immigrants. Why language? Why tests? Why citizenship? In P. Stevenson, C. Mar-Molinero & G. Hogan-Brun (Eds.), *Discourses on Language and Integration: Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe* (S. 45-59). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (S. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Slade, C. (2010). Shifting Landscapes of Citizenship. In C. Slade & M. Möllering (Eds.), *From migrant to citizen: testing language, testing culture* (S. 3-23). Basingstoke: Palgrave Macmillan .
- Slade, C. & Möllering, M. (2010). *From migrant to citizen: Testing language, testing culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Stevenson, P. (2006). 'National' Languages in Transnational Contexts: Language, Migration and Citizenship in Europe. In C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the future of Europe* (S. 147-161). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tophinke, D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 1-14. Online verfügbar unter <https://doc.rero.ch/record/18314/files/03-Tophinke.pdf>; letzter Zugriff: 03.07.2017.

- Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Discourses on Language and Integration: Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe* (S. 15-43). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Vogl, M. (2007). Die jüngere Entwicklung im Bereich des Asyl- und Fremdenrechts. In H. Fassmann (Hrsg.), 2. *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen* (S. 19-41). Klagenfurt: Drava.
- Yeung, S. & Flubacher, M.-C. (2016). Discourses of integration: Language, skills, and the politics of difference. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 36(6), 599-616.

## Anhang

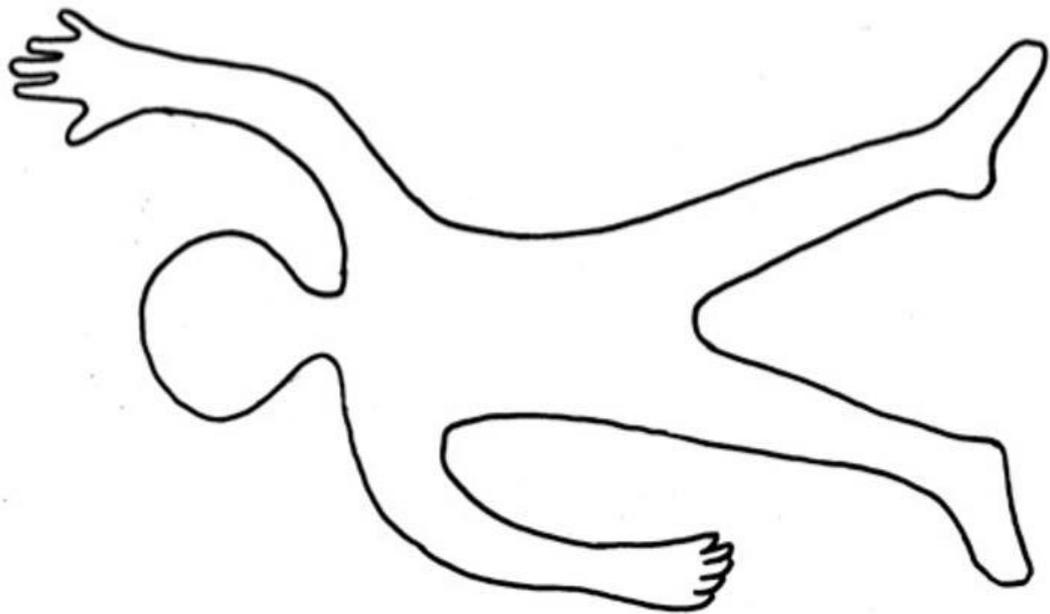


Abbildung 3: Silhouette für Sprachporträts (heteroglossia.net; letzter Zugriff: 01.07.2017)

## Zusammenfassung

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird der Frage nach dem Spracherleben vor dem Hintergrund der Deutschlernpflicht im Bereich der Migration und Integration in Österreich nachgegangen.

Der Fokus liegt zunächst auf der aktuellen Gesetzeslage und der Gestaltung der Rahmenbedingungen des verpflichtenden Deutscherwerbs. Seit 2003 wird die Deutschlernpflicht bundesweit im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz geregelt. Dieses schreibt als Bedingung für den Erhalt von Niederlassungsbewilligungen und Aufenthaltstitel Nachweise von Deutschkenntnissen auf den Niveaus A1 bis B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats vor. Betroffen davon sind sogenannte „Drittstaatsangehörige“ – all jene Migrant\_innen, welche nicht Staatsbürger\_innen des EWR bzw. der Schweiz sind. Sprachkenntnisse müssen dabei innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens mittels standardisierter Prüfungen nachgewiesen werden; bei Nicht-Bestehen der Sprachtests innerhalb der rechtlich festgelegten Frist kommt es zu keiner Verlängerung des Aufenthaltstitels. Durch die Analyse wurde deutlich, dass Sprachprüfungen zu einem zentralen Bestandteil des Integrationsprozesses erhoben werden und Deutschkenntnisse als Integrationsindikatoren auftreten, welche das Maß an Integration der Drittstaatsangehörigen angeben. Des Weiteren kommt es zu Prozessen der Kategorisierungen von Migrant\_innen sowie der Selektion bestimmter Gruppen, die sich in der Inklusion bzw. Exklusion von Migrant\_innen manifestieren.

Darüber hinaus wird untersucht, wie sich das Spracherleben betroffener Drittstaatsangehöriger angesichts der Deutschlernpflicht gestaltet und wie sich diese in ihr sprachliches Repertoire einschreibt. Die Analyseergebnisse zeigen unter anderem eine große Bandbreite an Erlebnissen, Erfahrungen und Wertungen der deutschen Sprache auf. Während für einen interviewten Drittstaatsangehörigen Deutsch beispielsweise als Symbol für berufliche Aufstiegschancen fungiert, erlebt ein zweiter Interviewpartner die deutsche Sprache im Zusammenhang mit Angst und Scham vor möglichen Fehlern und Korrekturen von seinen Gesprächsteilnehmer\_innen. Eine sehr differenzierte Wahrnehmung zeigt sich auch im Erleben der Deutschlernpflicht, welche einerseits als schwere Last, Hürde und Herausforderung, andererseits als notwendiges Übel oder auch als laue gesetzliche Regelung empfunden wird.

# Lebenslauf

## **Persönliche Daten**

Anna Maria Steinkress,  
geboren 1992 in Ried am Innkreis

## **Universitäre Ausbildung**

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| seit Oktober 2015        | Master Translation<br>am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien                                  |
| seit März 2015           | Master Angewandte Linguistik<br>am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien                             |
| März 2011 – Jänner 2015  | Bachelor Transkulturelle Kommunikation<br>am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien              |
| Oktober 2010 – Juni 2013 | Bachelor Sprachwissenschaft (mit Auszeichnung bestanden)<br>am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien |

## **Konferenzteilnahmen**

- |  |  |
|--|--|
| Sociolinguistics<br>Symposium 21, 2016 | Poster „Error Ideologies - Positioning people by orthographic performance“<br>an der Universität Murcia (Universidad de Murcia), Spanien |
|--|--|

## **Schulbildung**

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| Schuljahr 2002 – 2009 | AHS Matura mit ausgezeichnetem Erfolg<br>am BG/BRG Ramsauerstraße, Linz<br>Besuch der französischen Partnerschule „Pierre et Marie Curie“ in Menton während des 2. Semesters im Schuljahr 2008/09 |
| Schuljahr 1998 – 2001 | Volksschule 30 Dr.-Ernst-Koref-Schule, Linz   |

## **Berufliche Tätigkeiten (Auswahl)**

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| seit Oktober 2016     | Studienassistentin der Studienprogrammleitung (SPL)<br>am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien   |
| Juli – September 2016 | Volontärin für ein Trainingsprogramm für LehrerInnen in Guatemala bei FUNDAP, Quetzaltenango, Guatemala bzw. ICEP, Wien   |
| März – September 2013 | Studentische Mitarbeiterin<br>am Department für Fremdsprachliche Wirtschaftskommunikation,<br>Institut für Romanische Sprachen der Wirtschaftsuniversität Wien<br>Mitarbeit bei Forschungsprojekten von Prof. Dr. Martin Stegu und der von ihm geleiteten Arbeitsgruppe des Österreichischen Sprachenausschusses (ÖSKO) |

März 2011 – März 2012 Tutorin für gehörlose Studienkolleg\_innen  
am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien bzw. an der  
Technischen Universität Wien

### **Künstlerische Ausbildung**

seit Oktober 2016 Popgesang  
an der Popakademie, Wien

September 2012 – Juni 2017 Klassischer Gesang  
an der Musikschule 9 Alsergrund, Wien

Schuljahr 2000 – 2010 Violinunterricht  
an der Musikschule Linz