



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Zusammenhang zwischen formalem Bildungsstand und
Prüfungserfolg“

Verfasserin

Olga Iurchenko

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, Juli 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache UG2002
Betreuerin:	Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	III
Abbildungsverzeichnis.....	V
1. Einleitung.....	1
1.1 Struktur der Arbeit.....	2
1.2 Thema und Fragestellung.....	4
1.3 Forschungsstand und Bedeutung der Arbeit.....	6
1.4 Theoretischer Hintergrund.....	7
2. Spracherwerb in der Migration.....	10
2.1 Spracherwerb bei den Erwachsenen in der Migration und die Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb.....	11
2.2 Die Rolle des Alters beim Zweitspracherwerb und andere mögliche Einflussfaktoren.....	16
2.3 Besonderheiten des Sprachlernens im erwachsenen Alter.....	20
3. Bildungseinflüsse auf Fremd- und Zweitspracherwerb.....	27
3.1 Schulische Bildung in Bezug auf Fremdsprachenerwerb.....	28
3.2 Fremdsprachenunterricht an Hochschulen.....	32
4. Integrationsvereinbarung in Österreich.....	34
4.1 Integrationsprüfungen als Hindernis für weniger gebildete MigrantInnen...	37
4.2 Inhalte des ersten IV-Moduls.....	41
5. Bildung und formaler Bildungsstand.....	43
5.1 Länderspezifische Bildungssysteme.....	47
5.2 Bildungsstand der MigrantInnen in Österreich.....	51
6. Forschungsdesign.....	55
6.1 Methode und Datenerhebung.....	57
6.2 Zielgruppe.....	58
6.3 Zeitraum und Ort.....	60
7. Ergebnisse.....	61
7.1 Allgemeine Analyse der erhobenen Daten.....	61
7.2 Formaler Bildungsstand der Befragten und deren Prüfungserfolg.....	64
7.3 Interpretation der A2-ÖIF-Testergebnisse bei der Gruppe mit positivem Prüfungserfolg.....	69

7.4 Länderspezifische Tendenzen bei den Prüfungsergebnissen.....	74
7.5 Altersanalyse im Zusammenhang mit Prüfungserfolg.....	76
8. Ausblick.....	78
9. Literaturverzeichnis.....	80
10. Anhang.....	90
10.1 Anhang I: Fragebogen.....	90
10.2 Anhang II: Auswertung der Umfrage auf Q-Set.....	91
10.3 Abstract Deutsch.....	94
10.4 Curriculum Vitae.....	95
10.5 Eidesstattliche Erklärung zur Masterarbeit.....	96

Abkürzungsverzeichnis

AAS	Associate of Applied Science
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
AMS	Arbeitsmarktservice
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BICS	basic interpersonal communicative skills
BMS	Berufsmaturität
bzw.	Beziehungsweise
ca.	Circa
CALP	cognitive academic language proficiency
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
d.h.	das heißt
DTÖ	Deutsch Test Für Österreich
EU	Europäische Union
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
ISCED	International Standard Classification of Education
IQ	Intelligenzquotient
IV	Integrationsvereinbarung
L1	Mutter-/ Erstsprache
L2	Zweitsprache
Mio	Millionen
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds
ÖSD	Österreichisches Sprachdiplom
PISA	The Program for International Student Assessment
SLA	Second Language Acquisition
TELC	The European Language Certificates
u.a.	unter anderem

u.ä.	und ähnliches
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	United States of Amerika
usw.	und so weiter
z.B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Diagramm 1: Veränderung der Bildungskultur der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung 1971-2012 nach Staatsangehörigkeit.....	7
Diagramm 2: Zuzug nach Nationalitäten.....	51
Diagramm 3: Veränderung der Bildungsstruktur der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung 1971-2012 nach Staatsangehörigkeit.....	53
Diagramm 4: Herkunftsländer der Befragten.....	59
Diagramm 5: Durfallquote bei der Befragten.....	64
Diagramm 6: Formale Bildungsabschlüsse bei den Befragten mit positivem Prüfungserfolg.....	66
Diagramm 7: Erreichte Punkte im Zusammenhang mit dem formalen Bildungsstand.....	69
Diagramm 8: Durchschnittspunkte.....	71
Diagramm 9: Erreichte Punkte nach Bildungsabschluss.....	72
Diagramm10: Alter im Zusammenhang mit Prüfungserfolg.....	77
Tabelle 1: Vergleich der Schulsysteme der jeweiligen Länder.....	48
Tabelle 2: Vergleich der Hochschulsysteme der jeweiligen Länder.....	49
Tabelle 3: Bildungsstand der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung 2013 nach Migrationshintergrund.....	53
Tabelle 4: Arbeitstabelle.....	62

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich fachlich und persönlich unterstützt haben und dazu beigetragen haben, dass diese Masterarbeit gelingt.

Mein großer Dank gilt an Frau Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim für die Betreuung meiner Masterarbeit.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei meiner Familie, insbesondere bei meiner lieben Mama Tania, für ihre liebevolle Unterstützung, und bei meinem Papa Viktor für seine moralische Unterstützung und Motivieren. Und einen ganz besonderen Dank an einen ganz besonderen Menschen, meinen Freund Lars für sein Interesse an meiner Arbeit, seine Ratschläge, seine Geduld, seine seelische und moralische Unterstützung und vor allem seine große Fürsorge.

Diese Arbeit möchte ich meinen Eltern und meinem Freund widmen, die mir den Rücken gestärkt haben.

1. Einleitung

Seit vielen Jahren ist Migration nach und innerhalb Europas ein unabdingbarer Teil der Wirklichkeit des europäischen Lebens. Da die Migrationsprozesse im letzten Jahrzehnt intensiver wurden, überlegten sich die Regierungen der europäischen Staaten, wie sie mit den Konsequenzen der Zuwanderung umgehen. Die Regierungen beschlossen die Integration auf der institutionellen Ebene zu organisieren. Die Republik Österreich war keine Ausnahme dabei.¹

Zuerst sollte man erwähnen, dass die Zuwanderung nach Österreich keine neue Erscheinung in der Geschichte des Landes ist. Das Territorium von Österreich war laut Kronsteiner schon immer multikulturell. Polen, Tschechen, Slowenen, Ukrainer, Kroaten, Bosniaken, Rumänen, Friulaner, Ladinier und Italiener waren auch einmal „Österreicher“. Die Beweise dafür sind bei vielen Ortsnamen, Eigennamen und Bräuchen zu finden. Vor allem sind sie von den slawischen Sprachen sehr geprägt, was mit der komplexen Geschichte des Gebiets und seiner geografischen Lage erklärbar ist.²

Die zunehmende Einwanderung in den letzten 20 Jahren hatte dazu geführt, dass die österreichische Regierung obligatorische Integrationsprüfungen einführte.³ Die Begriffe Integration und Integrationsprüfung sind also seit ca. einem Jahrzehnt immer wieder in den Medien zu hören und zu lesen. Oft wird dabei die Sprachpolitik Österreichs in Hinsicht auf Integration der ZuwanderInnen kritisiert. Kurz zusammengefasst liegt die Kritik in dem Punkt, dass die Integrationsprüfung eine Sprachprüfung ist und die Sprache alleine kein Indikator zur Integration sein. Dazu gehören unter anderem einige Diplomarbeiten und zahlreiche Publikationen von den SprachwissenschaftlerInnen, die auf dem Gebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache tätig sind.⁴

¹ Reichel, David/ Cibeja Alina: *Die Verwendung von Integrationsindikatoren zur Messung der Wirkung von Integrationspolitik in Europa*. In: Dahlvik, Julia/ Reinprecht, Christoph/ Sievers, Wiebke (Hrsg.): *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. – Jahrbuch 2/2013. – Vienna University Press. – S. 87

² Kronsteiner, Otto: *Nichts als Namen*. – Europäischer Verlag: Ljubljana. – 2003. – S. 42-43

³ Integrationsprüfung http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/3_integrationsvereinbarung/downloads/handbuch_integrationsvereinbarung.pdf (letzter Zugriff am 10.06.2014 um 17:18)

⁴ Z.B. Kalicanec, Izidora Linda: *Integrationskurse in Wien aus der Perspektive der Lernenden*. – Dipl. Arb./Wien, 2013. – 138 S.

Brock, Patricia: *Die österreichische Migrationspolitik am Beispiel der bosnischen MigrantInnen in Linz*. – Dipl. Arb./ Wien, 2011. – 131 S.

Seitdem die Integrationsprüfungen in Österreich eingeführt wurden, sind viele Schicksale der EinwanderInnen negativ beeinflusst worden. Denn der erfolgreiche Abschluss der Integrationsprüfung die Voraussetzung für das Bleiberecht darstellt. Das wirkt sich zweifellos auf familiäre und andere persönliche Bedingungen im Leben der ZuwanderInnen in Österreich aus.

Da es zum Thema Integrationsprüfung und darauf bezogene Situation der MigrantInnen schon mehrere qualitative Arbeiten geschrieben wurden, wird in dieser Masterarbeit mit einer quantitativen Methode vorgegangen. Oft fallen Menschen bei dem Integrationstest durch, daher scheint es wichtig zu sein, mögliche Ursachen zu untersuchen. Dabei stehen positive und negative Integrationstest-Ergebnisse im Mittelpunkt der Untersuchung. Da das Erlernen bzw. der Erwerb des Deutschen im Erwachsenenbildung-Bereich stattfindet, ist anzunehmen, dass das Wissen der Prüflinge, das sie durch ihre Bildung nach Österreich mitbringen, eine gewisse Rolle für den Prüfungserfolg spielt. Das Interesse der Arbeit ist es, ein quantitatives Bild darzustellen, in dem gezeigt wird, inwiefern der formale Bildungsstand mit den Prüfungsergebnissen im Zusammenhang steht. Solche Studien und Statistiken sind in Österreich derzeit nicht vorhanden, was das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit noch interessanter und herausfordernder macht.

Im nächsten Kapitel wird genauer auf das Thema und die Forschungsfrage dieser Masterarbeit eingegangen.

1.1 Struktur der Arbeit

Die Masterarbeit besteht im Wesentlichen aus zwei Bereichen: einem theoretischen (Kapitel 2 – 5) und einem praktischen Teil (Kapitel 6 – 7).

In der Einleitung werden das Forschungsinteresse, die Problemdefinition und die Forschungsfrage erläutert. Im anschließenden theoretischen Teil der Arbeit wird auf den Forschungskontext eingegangen. In diesem Teil werden die in der Arbeit verwendeten Begriffe erklärt und die für den empirischen Teil wichtigen Informationen erläutert.

Für die Arbeit sind folgende Begriffe von Bedeutung: ÖIF-Test⁵, Integrationsprüfung, formaler Bildungsstand, Muttersprache und Zweitsprache.

Im ersten Teil wird erläutert, was die Integrationsprüfung erzielt und welche sprachlichen Kompetenzen bei derartigen Tests geprüft werden. Dann wird auf die sprachwissenschaftliche Theorie und praktische Studien zum Zweitspracherwerb bei Erwachsenen eingegangen. In dem Zusammenhang wird auch die Rolle der Bildung bzw. des Bildungsabschlusses unter die Lupe genommen.

Im empirischen Teil werden sowohl die Forschungsmethoden, -vorgehen, -design als auch die Ergebnisse der Untersuchung und deren Auswertung dargestellt.

Im praktischen Teil wird die Forschungsfrage im Rahmen der durchgeführten Untersuchung beantwortet, wodurch die Hypothese für die Untersuchungsgruppe bestätigt oder nicht bestätigt wird.

Die Forschungsmethode, die in der Arbeit angewendet wird, ist die quantitative Methode. Der Vorgang bei der Datenauswertung ist statistisch, d.h., die erhobenen Daten sollen statistisch-mathematisch analysiert und interpretiert werden. Die Datenerhebung passiert durch Ausfüllen eines Fragebogens. Die gestellten Fragen sind im Anhang I zu sehen. Die TeilnehmerInnen werden mithilfe des Fragebogens nach formalem Bildungsabschluss im Herkunftsland und nach beim A2-ÖIF-Test erreichter Punkteanzahl gefragt.

Danach werden die Tendenzen festgestellt, die eine Antwort auf die Forschungsfrage geben. Die Ergebnisse gelten ausschließlich für die TeilnehmerInnen dieser Untersuchung. In dem Fall wird in erster Linie festgestellt, ob der formale Bildungsstand im Zusammenhang zu den Prüfungsergebnissen steht. Zweitens, wird herausgefunden, inwiefern der Bildungsstand tendenziell die Testergebnisse beeinflusst, d.h. wie relevant das Bildungsniveau für den Testerfolg ist.

⁵ ÖIF steht für Österreichischer Integrationsfonds

1.2 Thema und Fragestellung

Die Arbeit beschäftigt sich mit der folgenden Forschungsfrage: „Inwiefern ist formaler Bildungsabschluss im Herkunftsland für den Prüfungserfolg bedeutsam?“. Diese Fragestellung basiert auf der Hypothese, dass formaler Bildungsstand einen mittleren bis signifikanten Einfluss auf den Prüfungserfolg haben kann. Es wird dabei angenommen, dass Personen mit höheren Bildungsabschlüssen höhere Prüfungsleistungen erreichen. Ziel der Arbeit ist es, diese Hypothese zu beweisen.

Der Fokus der Untersuchung liegt auf den Integrationsprüfungen auf dem Niveau A2. Der angegebene Level entspricht den Anforderungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER), der durch die so genannten *Kann-Beschreibungen* die sprachlichen Kompetenzen auf jedem Niveau (von A1 bis C2⁶) definiert.⁷ Die *Kann-Beschreibungen* umschreiben, wie gut jemand auf einem bestimmten Niveau sprachlich handeln kann und beschreibt die Kompetenzen in Hörverstehen und Sprechen sowie Lesen und Schreiben in drei Bereichen und zwar „Soziales und Tourismus“, „Beruf“ und „Bildung“. Das A2-Niveau gehört somit zur Grundstufe der Sprachkompetenz.⁸

Die Zielgruppe der Untersuchung besteht aus denjenigen, die verpflichtet sind bzw. waren die österreichische Integrationsvereinbarung zu erfüllen. Um diese zu erfüllen, müssen die MigrantInnen den Integrations-Test bestehen. Bei der Nicht-Erfüllung können für die TeilnehmerInnen Konsequenzen entstehen – bis hin zur Ausweisung aus dem Land.⁹ So sieht die offizielle Formulierung der Konsequenzen bei der Nicht-Erfüllung der IV vom ÖIF:

„Bei schwerwiegenden Gründen (z.B. schwere Krankheit) kann die Frist zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung verlängert werden. Wenn die Integrationsvereinbarung dennoch nicht erfüllt wird, gibt es Sanktionen – von Geldstrafen bis hin zur Nicht-

⁶ A1 entspricht dem niedrigsten Kompetenzniveau und C2 dem höchsten Level

⁷ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, S.26 (letzter Zugriff am 28.10.2013)

⁸ House, Juliane: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität*. In: Bausch, K.-R./ Christ, Herbert/ Königs Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 2003. – S. 137 (210 S.)

⁹ De Cillia, Rudolf/ Krumm, Hans-Jürgen: *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich*. - Wien, 21.Juli 2009. – S.32-34

*Erteilung der Niederlassungsbewilligung in Österreich, wenn menschenrechtlich nichts dagegen spricht“.*¹⁰

Durch die Untersuchung soll festgestellt werden, inwieweit der Prüfungserfolg beim Integrationstest vom formalen Bildungsstand abhängt. Der Begriff „formale Bildung“ bzw. „formaler Bildungsabschluss“ bezieht sich in dieser Masterarbeit auf das staatliche Bildungssystem von der Grundschule bis zur Universität des jeweiligen Landes.

Unter Prüfungserfolg wird in dieser Arbeit die Anzahl der bei der Integrationsprüfung erreichten Punkte verstanden. Der Prüfungserfolg wird auch in zwei größere Kategorien „bestanden“ und „nicht bestanden“ unterteilt.

Die Integrationsprüfungen müssen von allen Drittstaatsangehörigen abgelegt werden, die einen Daueraufenthalt in Österreich anstreben. Die Angehörigen des *Europäischen Wirtschaftsraum* (EWR), die permanent in Österreich leben bzw. leben wollen, sind interessanterweise zu solchen Sprachtests nicht verpflichtet, was auf die restriktive Ausländer-Politik Österreichs hindeutet. Mittels solcher Tests soll laut dem österreichischen Fremden-gesetz geprüft werden, ob sich die MigrantInnen in der Aufnahmegesellschaft sprachlich integrieren.¹¹

Als zusätzliche potentielle Einflussfaktoren auf den Prüfungserfolg werden auch Alter und Herkunftsland miteinbezogen. Es soll darüber reflektiert werden, ob unterschiedliche Bildungssysteme in unterschiedlichen Ländern einen Einfluss auf den Lernerfolg, in unserem Fall den Prüfungserfolg, beeinflussen können.

Das Alter könnte auch von Bedeutung bei der Prüfungsleistung sein, obwohl sich die Wissenschaftler bei der Frage nicht einig sind. Laut manchen Studien nimmt die Sprachenerwerbsfähigkeit mit dem Alter nicht ab im Gegensatz zur Theorie, dass der Spracherwerb mit dem Alter nur schwieriger wird.¹²

¹⁰ www.integrationsfonds.at/news/aktuelle_news/integrationsvereinbarung/ (letzter Zugriff am 11.06.2014 um 14:03)

¹¹ Gesamte Rechtsvorschrift für Integrationsvereinbarungs-Verordnung, Fassung vom 15.09.2013/
www.ris.bka.gv.at

¹² Vgl. Kapitel 2.2

1.3 Forschungsstand und Bedeutung der Arbeit

Die Themen Integration und Integrationsprüfungen in Österreich sorgten bereits für viel Aufregung und Kritik seitens der Gesellschaft und der VertreterInnen von Sprachwissenschaft. Es wurden bereits mehrere universitäre Abschlussarbeiten dazu geschrieben sowie einige Artikel und Berichte veröffentlicht. Im theoretischen Teil dieser Masterarbeit wurden solche Quellen benutzt und auf diese ist dementsprechend verwiesen. Unter den Autoren, die sich mit dem Migrations-, Integrations- und Sprachförderungsbereich beschäftigten, sind Dirim, Krumm, Plutzar, de Cillia, Dilek und andere. Die genannten Autoren sind bzw. waren u.a. auf dem Gebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache tätig.¹³

Da Deutsch als Zweitsprache ein neues Forschungsgebiet ist, auf dem noch nicht sehr viel erforscht wurde, fehlen hier auch einige Informationen und Studien, die das Thema dieser Masterarbeit betreffen. Bis jetzt wurden keine Untersuchungen durchgeführt, die den Zusammenhang zwischen A2-ÖIF-Test-Ergebnissen und formalem Bildungsstand der Prüflinge gemessen hätten.

Der ÖIF konnte auf Anfrage keine Statistiken zur Verfügung stellen, anhand deren man herausfinden kann, inwieweit der Bildungsstand und die Prüfungsergebnisse zusammenhängen. Der ÖIF verfügt lediglich über die Testergebnisse der ÖIF-Prüfungen, Informationen über den Bildungsstand der Prüflinge sind dort nicht vorhanden. Aus diesem Grund sollte für diese Arbeit eine eigene Forschung durchgeführt werden. Danach sollen die gewonnenen Informationen über die Bildungsabschlüsse der MigrantInnen und ihre ÖIF Prüfungsergebnisse dargestellt und analysiert werden.

Laut dem statistischen Jahrbuch 2012/2013, haben die ZuwanderInnen sehr unterschiedliche Bildungsprofile. So, zum Beispiel, hat mehr als ein Drittel der

¹³ Z.B. Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch lernen für die Integration – ein (unkalkulierbares) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen*. In: Plutzar, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: Serie B.* – Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 2009. – 236 S.
Plutzar, Verena: *Nachhaltige Sprachförderung: zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft; Bestandaufnahmen und Perspektiven*. In: Plutzar, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: Serie B.* – Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 2009. – 236 S.

MigrantInnen Hochschulreife (äquivalent zur österreichischen Matura¹⁴). Die MigrantInnen haben doppelt so oft nur einen Pflichtschulabschluss im Vergleich zu der einheimischen Bevölkerung. Dabei ist die Anzahl der hochqualifizierten EinwanderInnen in den letzten Jahren gestiegen.¹⁵

Unten wird das Diagramm 1 mit den erwähnten statistischen Daten angeführt:

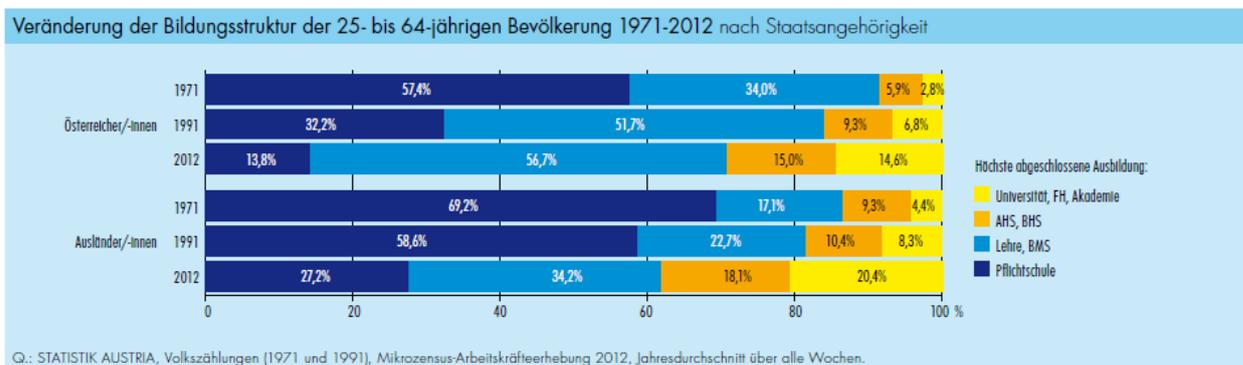


Diagramm 1: Veränderung der Bildungskultur der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung 1971-2012 nach Staatsangehörigkeit.¹⁶

Die hier angeführten statistischen Daten werden im Kapitel 5.2 *Bildungsstand der MigrantInnen in Österreich* näher diskutiert.

1.4 Theoretischer Hintergrund

Die Vermutung liegt nahe, dass man je nach Ausbildungsniveau Sprachen besser oder schlechter beherrscht. Üblicherweise gilt dafür die Annahme, dass der höhere formale Bildungsabschluss entsprechend bessere sprachliche Fähigkeiten und Kompetenzen impliziert.

In der wissenschaftlichen Lehre existieren die Fachgebiete Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. Die Thematik der Masterarbeit bezieht sich auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache.

¹⁴ Die Matura ist die Bezeichnung für den höchsten Schulabschluss, der in Österreich erworben werden kann. Mit dem Maturazeugnis erhält man die Hochschulreife und hat damit den prüfungsfreien Zugang für ein Studium an einer Universität, Hochschule oder Akademie.

<http://www.noef.wifi.at/default.aspx/Die-Matura---was-ist-das/@/menuld/593/> (letzter Zugriff am 07.05.2014 um 10:12)

¹⁵http://www.integrationsfonds.at/de/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2013/sprache_und_bildung/bildungsstand_der_zugewanderten/, (letzter Zugriff am 10.12.2013)

¹⁶ http://www.statistik.at/web_de/suchergebnisse/index.html, Migration_Integration_Publikationen (Standardpublikationen), (letzter Zugriff am 3.12.2013)

An der Stelle ist anzumerken, dass es zwischen den Begriffen *Fremd-* und *Zweitsprache* einen Unterschied gibt, weil sich die zwei Begriffe auf zwei unterschiedliche Lerngruppen beziehen. Es ist zwar schwierig, eine scharfe Definitionsgrenze zwischen den beiden Begriffen zu ziehen, hauptsächlich wird aber die Zweitsprache als solche verstanden, die im Aufnahmeland unter Migrationsbedingungen erlernt bzw. erworben wird.¹⁷ Laut Steiner unterscheidet sich die Zweitsprache von der Fremdsprache durch die Tatsache, dass sie auch außerhalb des Unterrichts im Alltag gebraucht werden muss. Deswegen dauert der Erwerb einer Zweitsprache nicht so lange, wie es beim Erlernen einer Fremdsprache der Normalfall ist.¹⁸

Im Rahmen dieser Arbeit wird überprüft, ob die Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen bessere Prüfungsergebnisse in der Zweitsprache Deutsch erreichen können.

Zuerst wird auf die Funktion der Schule bei der Sprachentwicklung eingegangen. Es ist bekannt, dass man in der Schule nicht nur in der Muttersprache alphabetisiert wird, sondern durchgehend Sprachunterricht bekommt. Der Besuch des Kindergartens und der Schule ist für Sprach- und Sozialverhalten von großer Bedeutung. Steuerung der Fähigkeiten, Leistungen oder Kenntnisse von SchülerInnen ist natürlich von dem Bildungssystem und der Schulsprachenpolitik des jeweiligen Landes abhängig. Die Schule hat sich laut Reich um sprachliche Kompetenzen zu kümmern.¹⁹

Es ist wichtig, anzumerken, dass die Erstsprache(n) bzw. Muttersprache(n) mit der Bildungssprache nicht gleichzusetzen ist/sind. Die Bildungssprache oder Schulsprache ist eine eigene Art Sprache, die auf der Schullaufbahn erworben wird, und sich durch spezifische Merkmale unterscheidet. Der Schulsprache liegt die Standardsprache zugrunde.²⁰

¹⁷ Krumm, Hans-Jürgen(Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* – Berlin:De Gruyter. – 2010. – S. 5-9

¹⁸ Steiner, Barbara: *Die eigene Sprache ist so wichtig wie das Augenlicht: interkulturelle Kommunikation in der Volksschule in Hinblick auf die besonderen sprachlichen Bedürfnissen von MigrantInnenkindern mit bosnisch/ kroatisch/ serbischem Hintergrund 2. Generation; eine Analyse der Schulmedien für Deutsch als Zweitsprache und den muttersprachlichen Unterricht, sowie eine Befragung von muttersprachlichen LehrerInnen.* –Diplomarbeit, Universität Wien. 2005, S.91

¹⁹ Reich, Hans H.: *Sprachen am Zollstock. Zur Vergleichbarkeit von Erst- und Zweitsprache bei zweisprachigen Kindern.* In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate: *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache.* – Hohengehren, 2002: Schneider Verlag. – S.145

²⁰ http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf (letzter Zugriff am 10.07.2014 um 18:58)

Laut den gängigen Spracherwerbtheorien spielt die Muttersprache für das Erlernen einer Fremdsprache bzw. Zweitsprache keine unwichtige Rolle. Allerdings wird der erklärungsbedürftige Begriff *Muttersprache* dabei nicht präzisiert. Es bleibt unklar, was unter Muttersprache gemeint ist, denn sie ist an sich ein sehr vielseitiges Phänomen. Selbst bei so genannten monolingualen SprecherInnen werden oft je nach Umgebung und Situation unterschiedliche Facetten einer derselben Sprache verwendet. Dazu gehören Soziolekte, Dialekte, Umgangssprache, Fachsprache usw. Daraus kann man schließen, dass selbst der Begriff *Einsprachigkeit* fraglich ist, da auch eine Sprache verschiedene Variationen beinhaltet.²¹

Es wird behauptet, dass die Vollständigkeit des Mutterspracherwerbs und deren Beherrschung auf schulisch-kognitivem Niveau von entscheidender Bedeutung beim Fremdsprach- und Zweitspracherwerb sind.²² Dabei entsteht die Frage nach Messbarkeit von Vollständigkeit des Erstspracherwerbs. Offensichtlich geht man in dieser Annahme nicht über die Schulsprache hinaus.

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Fremd-“ und „Zweitsprache“ verwendet. Der Fokus liegt zwar auf Deutsch als Zweitsprache, aber Fremdsprache bezieht sich auf formale Bildung der ProbandInnen. Fremdsprache ist hier nicht auf Deutsch bezogen. Das kann irgendeine Fremdsprache sein, die von den Befragten in ihrem Heimatland im Rahmen der formalen Bildung jemals gelernt wurde. Da angenommen wurde, dass formaler Bildungsstand im Herkunftsland mit den Prüfungsergebnissen in Deutsch als Zweitsprache zusammenhängen kann, lässt sich die Verwendung des Begriffes „Fremdsprache“ nicht vermeiden. In der vorliegenden Arbeit betreffen die Bezeichnungen Fremdsprache und Fremdsprachunterricht immer formale Bildung in der Heimat, die sich laut der hier aufgestellten Hypothese auf den Zweitspracherwerb in der Migration auswirken kann.

Die Vermutung liegt nahe, dass die meisten MigrantInnen die zur Schule gingen, Fremdsprachunterricht bekommen hatten. Das heißt, sie haben bereits eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt, bevor sie mit Deutsch als Zweitsprache in der Migration begannen. Wenn so eine Fremdsprachenlernerfahrung positiv war, haben

²¹ Loc. cit.

²² Steiner, Barbara: *Die eigene Sprache ist so wichtig wie das Augenlicht: interkulturelle Kommunikation in der Volksschule in Hinblick auf die besonderen sprachlichen Bedürfnissen von MigrantInnenkindern mit bosnisch/ kroatisch/ serbischem Hintergrund 2. Generation; eine Analyse der Schulmedien für Deutsch als Zweitsprache und den muttersprachlichen Unterricht, sowie eine Befragung von muttersprachlichen LehrerInnen.* –Diplomarbeit, Universität Wien. 2005, S.93

sich laut Hufeisen bei solchen SchülerInnen bestimmte Lernstrategien entwickelt, was eine gute Ausgangsbedingung für das Erlernen des Deutschen im Rahmen der ÖIF-Kurse ist. Es ist auch bekannt, dass Englisch meistens als erste Fremdsprache an den Bildungseinrichtungen angeboten wird. So bietet die Fremdsprache Englisch gewisse Anhaltspunkte und Parallelen für Sprachvergleich beim Erlernen bzw. Erwerb des Deutschen als Zweitsprache.²³ Da viele MigrantInnen Integrationskurse besuchen, wo Deutsch im institutionellen Rahmen gelernt wird, wird in hier das Wort Erlernen verwendet. Der spontane und ungesteuerte Zweitspracherwerb passiert eher außerhalb der Kursräume.

Der schulischen Bildung folgen oft Berufs- und Hochschulbildung, wo die Sprache meistens im beruflichen Kontext gelernt wird. Dabei wird sie weiter gesteuert erlernt, wo das allgemeine Weltwissen bezogen auf spezifische Sprachräume geschult wird. Hier werden die Fachkompetenzen und arbeitsorientiertes Weltwissen entwickelt. Außerdem werden Selbst- und Fremdrelexion und Entwicklung verantwortungsbewusst gefördert. Diese sollten laut Küpers die Grundlage für sprachliche Handlungsfähigkeit in konkreten Arbeitssituationen darstellen. Dazu gehört die Methodenkompetenz, die als das Metawissen über das Erlernen weiterer Sprachen verstanden wird.²⁴ Man kann annehmen, dass Erwachsene mit einem Hochschulabschluss beim Erlernen von Deutsch in den ÖIF-Kursen die oben genannten Kompetenzen nutzen können.

2. Spracherwerb in der Migration

In diesem Kapitel wird auf den Spracherwerb unter Migrationsbedingungen aus der Perspektive des Zweitspracherwerbs eingegangen, denn der Spracherwerb in der Migration anders verläuft als der Fremdspracherwerb im Herkunftsland. Dabei stehen einige Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb im Mittelpunkt. Dazu gehören laut gängigen Spracherwerbtheorien die Mutter- bzw. Erstsprache(n) und das biologische Alter. Einige Theorien und Ansichten bezüglich der Rolle der genannten Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb werden in den unten stehenden Unterkapiteln kritisch vorgestellt.

²³ Hufeisen, Britta: *Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache*. In: *Deutsch als Zweitsprache*/ hrsg. von Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke.- Hohengehren 2010, Schneider Verlag. – S.387-388

²⁴ Küpers, Hannelore: *Lernpsychologische Aspekte des Sprachenlernens von Erwachsenen*. In: *Die Aneignung fremder Sprachen - Perspektiven - Konzepte – Forschungsprogramm*/ hrsg. von Bach, Gerhard/ Viebrock, Britta. – Hohenheim: Peter Lang Verlag. - 2002. - S. 108-110

2.1 Spracherwerb bei den Erwachsenen in der Migration und die Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb

Die Theorien über den Zweitspracherwerb haben wie jedes andere wissenschaftliche Forschungsgebiet ihr temporäre Tendenzen und/oder dominierende Ansichten.²⁵

In der wissenschaftlichen Lehre wird, wie bereits oben angedeutet, gemäß der Krashens *Monitor Theory* zwischen natürlichem und gesteuertem Spracherwerb, also zwischen Erwerben und Lernen, unterschieden:

*„...adults have two independent systems for developing ability in second languages, subconscious language acquisition and conscious language learning, and that these systems are interrelated in a definite way: subconscious acquisition appears to be far more important.“*²⁶

Es ist unumstritten, dass der Spracherwerb unter Migrationsbedingungen durch die bilinguale Entwicklung geprägt ist. Die MigrantInnen werden mit der Sprache des Aufnahmelandes durch Medien und natürliche Umgebung konfrontiert. So wird die Sprache ungesteuert erworben – im Gegensatz zum gesteuerten Fremdsprachunterricht, wo die Sprachlernsituation künstlich geschaffen wird.

In dem Fremdsprachunterricht muss man bestimmten institutionellen Bedingungen folgen, sowie Gruppengröße, Zeitbedingungen, Räumlichkeiten, Lehrperson usw. Außerdem ist es nicht selten so, dass den Unterrichtsmaterialien Authentizität und Bezug auf das reale Leben fehlen. Das Ganze kann sich negativ auf den Lernprozess und dessen Tempo auswirken.²⁷

Die Zweitsprache wird dagegen außerhalb des Sprachunterrichts gebraucht, und es wird daher behauptet, dass die natürliche Sprachenaneignung schneller passiert als das gesteuerte Erlernen einer Fremdsprache.

²⁵ Sharwood Smith, Michael: *SLA beyond 2000*. In: Riemer Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 2000. – S. 3

²⁶ Krashen, Stephen D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. – Oxford: Pergamon Press. – 1981. – S. 5 (150 S.)

²⁷ Küpers, , Hannelore: *Lernpsychologische Aspekte des Sprachenlernens von Erwachsenen*. In: *Die Aneignung fremder Sprachen - Perspektiven - Konzepte – Forschungsprogramm/* hrsg. von Bach, Gerhard/ Viebrock, Britta. – Hohenheim: Peter Lang Verlag. - 2002. - S.105

Die Rolle der Erstsprache(n) darf dabei nicht unterschätzt werden, obwohl viele Fragen bezüglich des Einflusses der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb noch offen sind, was in der Folge präzisiert wird.

Nach Brizic führt der gefestigte Erstsprachenerwerb, wo die Entwicklung der Sprache so weit fortgeschritten ist, dass eine kognitiv-schulische Kompetenz erreicht ist, zu besseren Ergebnissen beim Erwerb einer Zweitsprache. Interessanterweise stellt sie fest, dass die Spracherwerbsfähigkeit mit dem Alter nicht schlechter wird.²⁸ Dieser Ansicht liegt die Interdependenzhypothese von Cummins zugrunde, die man vermutlich auf Zweitspracherwerb bei Erwachsenen übertragen kann. Die Interdependenzhypothese besagt:

*„The developmental interdependence hypothesis proposes that the level of L2 competence which a bilingual child attains is partially a function of the type of competence the child has developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins“.*²⁹

Bekanntlich geht es in seiner Theorie um die Abhängigkeit zwischen der Muttersprache (L1) und Zweitsprache (L2), die besagt, dass die kognitiv-akademische Sprachkompetenz in der Muttersprache den Zweitspracherwerb beeinflusst. So ist das erreichte in der Zweitsprache von den bereits vorhandenen muttersprachlichen Kompetenzen abhängig, worauf de Cillia in seinem Artikel „Spracherwerb in der Migration“ auch zurückführt. De Cillia betont wiederum, dass in der Muttersprache entwicklungsbedürftige sprachliche Fähigkeiten dementsprechend nicht in der Zweitsprache freigesetzt werden können.³⁰ Wenn man annimmt, dass die These auch für Erwachsene gilt, heißt es, dass Erwachsene, die ihre Bildungssprache nicht auf dem kognitiv-akademischen Niveau beherrschen, nicht fähig sind dieses Niveau in ihrer Zweitsprache zu erreichen.

Oskar bestätigt die Cumminsche These durch eine Untersuchung der schriftsprachlichen Kompetenz in der Muttersprache und in Deutsch, die mit griechischen, serbokroatischen und türkischen Schülern durchgeführt wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass die Schüler, die bessere Testresultate in der Muttersprache

²⁸ Brizic, Katharina: *Der Einfluss sozioökonomischer, politischer und anderer externer Variablen auf den Spracherwerb in der Migration*. – Dipl.-Arb., Wien. – 2003. – S.35-40

²⁹ Cummins, Jim: *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*/ Edited by Colin Baker and Nancy H. Hornberger. – Clevedon, Cambridge Printers. – 2001. – S.75 (342 S.)

³⁰ De Cillia, Rudolf: *Spracherwerb in der Migration*. In: *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3/2013*. – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien. - S.4-6 (16 S.)

hatten, diese auch in Deutsch erreichten, während die Schüler mit schlechteren Ergebnissen in der Muttersprache auch in Deutsch schlechter abschnitten.³¹

Laut Dirim und Knappik ist so eine Sicht auf den Zweitspracherwerb etwas starr. Sie bezieht sich in ihrer Kritik auf neuere Untersuchungen, die zeigen, dass die gängigen Spracherwerbtheorien aktualisierungsbedürftig sind. In erster Reihe betonen Dirim und Knappik, dass diese Theorien durch eine nationalstaatliche Tradition geprägt sind, welche globalisierungs- und migrationsbedingte Sprachveränderungen nicht in Betracht ziehen. So zum Beispiel, kann man durch die oben erwähnte Interdependenzhypothese von Cummins einige Sprachformen und ihre Verwendungsweise in Mehrsprachigkeitskontext in der Migrationsbedingungen nicht erklären. Nach der Interdependenzhypothese entwickelt eine Abhängigkeit zwischen jeweiligen Nationalsprachen, indem die geförderte Sprache einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der anderen Sprache hat. Diese These kann beispielsweise nicht die Fälle erfassen, wo es zu Hause und außerhalb auf mehreren (Mutter)Sprachen kommuniziert wird und oft nur eine Sprache davon die Bildungssprache ist, was in der Migration passiert.³²

Die Vorstellung, dass man mit einer Erstsprache aufwächst kann heutzutage keine absolute Geltung mehr tragen. Das ist eher eine Ausnahme als Norm. Außerdem werden unterschiedliche Erstsprachen nicht getrennt, sondern oft vermischt gebraucht, wo mehrere Sprachen abwechselnd verwendet werden, zum Beispiel, in türkischen Familien, wo Kurdisch auch oft gesprochen wird. Migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche unterscheiden sich durch das Mischen ihrer Sprachen. Dabei ist es schwierig zu definieren, was ihre Muttersprache ist. Selbst, wenn man „monolingual“ aufwächst, wird man „Andersheit“ durch Dialekt, Regiolekt, Soziolekt, unterschiedliche Sprachgebrauchsmuster konfrontiert. Da spricht man nicht mehr von Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit, sondern von Sprachigkeit, weil es problematisch ist, die Anzahl der Sprachen zu definieren.³³

³¹ Oskaar, Els: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. – Stuttgart 2003: Verlag W. Kohlhammer.- S.165

³² Dirim, Inci: *Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung*. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja: *Schule in der Migrationsgesellschaft*. – Wochenschau Verlag, 2014.

³³ Dirim, Inci/ Knappik, Magdalena: *Das „andere“ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb*. – 31.05.2014. – 22. S

Je später man beginnt die Zweitsprache im Aufnahmeland zu lernen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Erstsprache bzw. Migrationssprache von Bedeutung ist, weil man auf diese Sprache zurückgreifen wird. Dabei sind Kontaktintensität, Inputmenge und –qualität in der Zweitsprache für den Erwerb dieser Sprache wichtig.³⁴ Das sprachliche Vorwissen der erwachsenen Lernenden, die in Migration leben, bezieht sich oft nicht nur auf die Migrationssprache, sondern auch auf bereits gelernte Fremdsprachen und auf die persönlichen Erfahrungen, die sie mit dem Lernen von Sprachen verbinden.³⁵

Zur Rolle der „Muttersprache“ bzw. Migrationssprache gibt es noch eine These, die u.a. von Vogel vertreten wird, laut welcher die Distanz zwischen „Mutter“- und Zweitsprache den Erwerb erleichtern oder im Gegenteil erschweren kann. Gemäß dieser These sind die Sprachen die miteinander mehr verwandt sind einfacher zu erlernen bzw. erwerben und umgekehrt.

Die Weltsprachen sind bei Vogel folgendermaßen unterteilt:

- „*germanische und romanische Sprachen,*
- *slawische, baltische und finnisch-ugrische Sprachen,*
- *Sprachen mit chinesischen Schriftzeichen,*
- *sonstige Sprachen (Arabisch, Vietnamesisch, Kambodschanisch, Burmesisch, Thai usw).*³⁶

Die bewusste Anwendung der Erstsprache als Vergleichsmittel und ihr Gebrauch im Zweitsprachunterricht als Kommunikationsmittel ist nach Küpers nicht nur oft praktizierter, sondern auch didaktisch berechtigter Zugang. Allerdings kann der parallele Sprachvergleich in sprachlich heterogenen Lerngruppen, in denen unterschiedlichste Muttersprachen vertreten sind, nur begrenzt herangezogen werden.³⁷ Diese These von Küpers lässt sich leicht bei der Beobachtung der Deutsch-Integrationskurse für MigrantInnen bestätigen: solche Prüfungsvorbereitungskurse sind üblicherweise sehr heterogen, was gewisse Hindernisse für den Rückschluss auf die Muttersprachen aller

³⁴ Dirim, Inci: *Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung*. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja: *Schule in der Migrationsgesellschaft*. – Wochenschau Verlag, 2014.

³⁵ Wildenhauer-Jozsa, Doris: *Sprachvergleich als Lernstrategie: eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. – Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 2005. – S.85

³⁶ Vogel, Klaus: *Lernersprache: linguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 1990. – S.162

³⁷ Küpers, Hannelore: *Lernpsychologische Aspekte des Sprachenlernens von Erwachsenen*. In: *Die Aneignung fremder Sprachen - Perspektiven - Konzepte – Forschungsprogramm/* hrsg. von Bach, Gerhard/ Viebrock, Britta. – Hohenheim: Peter Lang Verlag. - 2002. - S.112

TeilnehmerInnen darstellt. Außerdem soll die Lehrperson in so einem Fall über entsprechendes sprachliches Wissen verfügen und sich mit der Sprachtypologie auskennen.

Der Hauptgedanke hier ist, dass das Gehirn bei der Informationsaufnahme mit dem Vergleich von bereits vorhandenem Wissen arbeitet, was sich auf Fremdsprachenlernen und Zweitspracherwerb leicht übertragen lässt.

In der Befragung von Wildenauer-Jozsa wird zum Beispiel gezeigt, dass die Mehrheit der ProbandInnen angegeben hatte, dass der Deutschlernprozess bei ihnen ein Nachdenken über die Muttersprache auslöst. Generell wird von den Befragten das Wissen über die Struktur der Muttersprache als positiv für das Deutschlernen eingeschätzt. Vielen der Befragten ist die Muttersprache erst durch das Deutschlernen bewusst geworden. Sprachbewusstsein der Muttersprache wurde also bei den meisten TeilnehmerInnen durch das Lernen einer Fremdsprache aufgerufen, was für die Annahme spricht, dass sich Fremd- bzw. Zweitspracherwerb aufeinander aufbauend und voneinander abhängig entwickelt. Das heißt, dass durch die bessere Beherrschung der Zweitsprache wiederum die Muttersprache genauer analysiert werden kann.³⁸

Der Einfluss von fremdsprachlichen Vorkenntnissen auf Deutsch als Zweitsprache ist ebenfalls signifikant. Eine besondere Stellung gehört dem Englischen, das für die meisten, die für die vorliegende Masterarbeit befragt wurden, die erste Fremdsprache ist. Dadurch wird die Tendenz widerspiegelt, dass das Fremdsprachenrepertoire an den Schulen auf der ganzen Welt in erster Linie Englisch anbietet.

Da die sprachliche Verwandtschaft zwischen dem Englischen und Deutschen sehr nah ist, bietet sich automatisch die Möglichkeit Englisch als Hilfssprache beim Erlernen des Deutschen zu nutzen – dies ist laut den Befragten besonders beim Deutschlernen hilfreich.

Trotz etlicher Beweise der zentralen Bedeutung der Muttersprache auf den Zweitspracherwerb im Bereich der Fremd- und Zweitsprachenforschung sind noch einige Fragen in dieser Hinsicht offen:

- „*Welche Elemente einer Sprache werden in die Fremdsprache übertragen?*“

³⁸ Wildenauer-Jozsa, Doris: *Sprachvergleich als Lernstrategie: eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. – Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 2005. – S. 218-219

- *Wie verläuft der Aneignungsprozess und warum verläuft er in einer bestimmten Art und Weise?*³⁹

Außerdem soll der komplexe Begriff von der Muttersprache aktualisiert werden, da seine Verwendung zum eingeschränkten Verständnis vom Spracherwerb führt. Offensichtlich bedürfen die gestellten Fragen weiterer Erforschung. Dies ist aber nicht Gegenstand dieser Masterarbeit.

2.2 Die Rolle des Alters beim Zweitspracherwerb und andere mögliche Einflussfaktoren

In diesem Kapitel wird auf den Faktor Alter genauer eingegangen, denn das biologische Alter wird neben dem formalen Bildungsstand im empirischen Teil als möglicher Einflussfaktor in die Analyse miteinbezogen.

Im obigen Kapitel wurde festgestellt, dass der Entwicklungsstand der Muttersprache beim Erwerb weiterer Sprachen offensichtlich eine entscheidende Rolle spielt. Was die Rolle des Alters beim Fremdspracherwerb angeht, sind sich hier die ForscherInnen nicht einig.

Küpers geht davon aus, dass die Annahme dass es beim Lernen bzw. Erwerben einer Sprache spezifische altersgebundene Sprachlernprobleme, also Lernprobleme, gibt, die am biologischen Alter liegen sollen, nicht mehr aktuell ist. Diese These wurde zwar in der Forschung lange unterstützt, kann aber laut Küpers nicht mehr für aufrecht gehalten werden. Sie vertritt die Meinung, dass der Einfluss vom biologischen Alter umstritten ist.⁴⁰

Tunc meint hingegen, dass das Alter beim Erwerb einer zweiten Sprache von zentraler Bedeutung ist. Außerdem unterstützt sie die These, die besagt, dass jüngere Sprachlerner Vorteile beim Lernen haben. Sie bezieht sich auf die Untersuchungen, die zeigten, dass Kinder eine zweite Sprache in der Regel schneller lernen als Erwachsene und dabei auch ein höheres Sprachniveau erreichen.

³⁹ Petric, Teodor: *Zur Verwendung des deutschen Artikels in Texten slowenischer Deutschstudenten*. In: Sellner, Manfred B.: *Fremdsprachendidaktik & Zweitspracherwerb im Kontext*. - Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. - 2001. - S. 63-64

⁴⁰ Küpers, Hannelore: *Lernpsychologische Aspekte des Sprachenlernens von Erwachsenen*. In: *Die Aneignung fremder Sprachen - Perspektiven - Konzepte – Forschungsprogramm*/ hrsg. von Bach, Gerhard/ Viebrock, Britta. - Hohenheim: Peter Lang Verlag. - 2002. - S. 110-112

Dabei stellt sie fest, dass sich individuelle Fähigkeiten wie Intelligenz, Sprachbegabung und auch das vorhandene Wissen über andere Sprachen auf den Zweitspracherwerb auswirken.

Sprachlernstrategien sind wichtige Faktoren, die den Erwerb der Zweitsprache begleiten und unterstützen. An dieser Stelle ist wieder zu erwähnen, dass der schulische Unterricht eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung und Förderung bestimmter Lernstrategien spielt.

Tunc geht davon aus, dass die vorhandenen Lernstrategien, das Sprachbewusstsein und die Reflexivität der Lernenden einen positiven Einfluss auf den Zweitspracherwerb haben und in gegenseitiger Wechselwirkung zueinander stehen. Diese These scheint im leichten Widerspruch zur Tuncs Grundannahme zu stehen, laut der die jüngeren LernerInnen erfolgreicher beim Spracherwerb bzw. –lernen sind. Solche Fähigkeiten wie Sprachbewusstsein und Reflexion bedürfen Training und gewisse Reife, was eher für LernerInnen mit Erfahrung spricht, die durchaus älter sein können.⁴¹

Wildenauer-Jozsa weist aber darauf hin, dass Aussprache, Intonation und Prosodie am besten im Alter von sechs bis zehn Jahren erworben werden. Morphologisch-syntaktische Phänomene werden am effektivsten im vorpubertären Alter gelernt. Sprachenlernen mithilfe der Regeln kann laut ihr erst dann erfolgreich sein, wenn die Regeln der Muttersprache dem Lernenden bekannt sind und er oder sie diese anwenden kann. Die kognitiven Möglichkeiten der Jugendlichen und Erwachsenen erlauben ihnen einige sprachliche Entwicklungsebenen schneller zu erarbeiten als Kinder es können.⁴²

Kinder lernen Sprachen laut Apeltauer mühelos, besonders in der Aussprache und Prosodie, während Erwachsene dabei auf ihre Lernerfahrungen zurückgreifen. Er vertritt auch die These, die besagt, dass Lernprozesse erleichtert werden, wenn neue Informationen zum alten Wissen in Bezug gesetzt werden. Daher ist das Lernen bei Erwachsenen kein Neulernen, sondern eine Wissensergänzung und Differenzierung

⁴¹ Tunc, Seda: *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache: eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachiger Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten/* Seda Tunc. – Münster: Waxmann. – (Internationale Hochschulschriften). – 2012, S. 68-70

⁴² Wildenhauer-Jozsa, Doris: *Sprachvergleich als Lernstrategie: eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden.* – Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 2005. – S.24-26

vorhandener Kenntnisse und kognitiver Strukturen.⁴³ Daraus kann man erste Hinweise ableiten, dass jedes Alter eigene Vor- und Nachteile beim Spracherwerb und/ oder – lernen aufweist.

Der Unterschied zwischen erwachsenen Lernenden und Kindern liegt daran, dass die ersten, wie bereits angedeutet, strategisch bewusst an die zu erlernende Sprache herangehen, indem sie bestimmte Lernstrategien anwenden. Dazu gehören zum Beispiel Wissensspeicherung durch Gruppierung, Suche nach Assoziationen und Eselsbrücken. Nach Brzezinska gehören zu den Lernhilfen solche Techniken wie Regeln, Schemata, bildliche Darstellungen, Grafiken usw. Sie unterscheidet zwischen internalen und externalen *Mnemotechniken*. Mnemotechnik ist „eine Sammlung von einzelnen Einprägungstechniken mit einer gedächtnisstützenden Funktion, die sich im Laufe der Geschichte herauskristallisiert haben. Ihr Ziel liegt in der Verbesserung der Lernleistung, des Behaltens und der Abrufbarkeit von Informationen“.⁴⁴

Internale Mnemotechniken sind Strategien, bei denen es darum geht, neue Informationen mit bereits bekannten zu verbinden, um sich diese leichter einprägen zu können. Externale Mnemotechniken sind äußere Hilfsmittel, mit denen der Mensch versucht sein Gedächtnis zu unterstützen, beispielsweise Merktzettel, Notizen, Karteikarten beim Vokabellernen usw. Die Anwendung solcher Lernstrategien beim Sprachenlernen setzt vermutlich eine gewisse Lernerfahrung heraus und ist daher eher für die erwachsenen Lernenden charakteristisch.⁴⁵

Daraus kann man schließen, dass viele Sprachwissenschaftler sich einig sind, dass der Bereich von Aussprache und Prosodie bei den Erwachsenen anders funktioniert und die erwachsenen Lernenden das Aussprache-Niveau von MuttersprachlerInnen nicht erreichen können.

An dieser Stelle ist es wichtig die Ergebnisse von einem Experiment, welches von Felix beschrieben wird, anzuführen, die etwas gegen diese weitverbreitete Annahme sprechen:

Im Rahmen dieses Experimentes wurden 20 kanadische Studenten im Alter von 19 bis 22 Jahre getestet. Sie wurden auf die korrekte Reproduzierung der prosodischen und artikulatorischen Merkmale von drei nicht indo-germanischen Sprachen (Japanisch,

⁴³ Apeltauer, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung.* – Langenscheidt: Kassel. – 1997. - S.71

⁴⁴ Brzezinska, Agnieszka: *Möglichkeiten des Einsatzes von Mnemotechniken zur Steigerung der Lernleistung beim Fremdsprachenlernen: am Beispiel des Genuslernens mit Hilfe von Farbe.* – Universität Wien. - S.11-12

⁴⁵ Loc. cit.

Chinesisch und Inui) geprüft. Es ging um die Aussprache von einfachen Begrüßungen, Entschuldigungen und Danksagungen. Bei der japanischen Sprache wurden 50% der ausgesprochenen Sätze zu Kategorie „appears native“ oder „unmistakably native“ zugeordnet. Bei den chinesischen Daten war die Leistung allerdings nicht so gut und meistens als „heavily accented“ bewertet.⁴⁶ Dabei sollte man anmerken, dass die Aussprache und Prosodie im Rahmen dieses Experimentes isoliert, nicht im Fluss des freien Sprechens, der außer phonologischem Bereich noch Grammatik und Lexik beinhaltet, geübt wurden. Die Studie wurde also unter künstlichen Bedingungen durchgeführt, deswegen ist es fraglich, ob man die Ergebnisse auf den realen Zweitspracherwerb übertragen kann.

Da sich die Thematik der vorliegenden Masterarbeit stark auf Bildung bezieht, ist es wichtig die Spezifik von erwachsenen gebildeten Lernenden darzustellen. Nach Bausch ist diese Spezifik mit folgenden Thesen zu beschreiben:

- *„die Lerner verfügen über fortgeschrittene Intellektualität und ein ausgeprägtes Weltwissen;*
- *man kann von einem relativ komplexen Sprachbesitz (L1,2,3...) in Verbindung mit individuellen, jedoch instabilen Spracherwerbs-, Sprachlern- und Kommunikationserfahrungen, sowie prozedural orientierten rezeptiven und produktiven Wissens- und Strategiebeständen ausgehen;*
- *gut entwickelte kognitiv-analytische und emotionale Fähigkeiten und Bedürfnisse;*
- *Bedürfnisse nach kognitiven Erklärungen und Hilfestellungen im Unterricht; hierzu gehören:*
 - *Unterrichtsinhalte/-verlauf/methodische Entscheidungen und Vorgehenswissen,*
 - *Sprachstrukturen und Sprachvergleich;*
 - *Lernprozess- bzw. lernstandsbezogene Semantik;*
 - *Reflexion des eigenen Fremdsprachenlernprozesses;*
 - *Altersspezifische und durch Vorwissen geprägte Wünsche, Erwartungen, Neigungen bezüglich Inhalt und methodischem Vorgehen des Unterrichts, vor allem beim Lernen einer dritten Fremdsprache.“⁴⁷*

⁴⁶ Felix, Sascha W.: *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 1982. – S. 97-99

⁴⁷ Bausch, K.-Richard: *Zu den Funktionen des Faktors „Kognition“ im Wissenschaftskonzept der Sprachlehrforschung*. In: Bausch Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs Frank G./ Krumm Hans Jürgen

Die genannten Faktoren sollten im Deutsch als Fremd-/Zweitsprachunterricht mit erwachsenen Lernenden beachtet werden, vor allem dann, wenn vor Deutsch bereits andere Sprachen gelernt wurden. Dies weist darauf hin, dass die Lehrkräfte, die im Erwachsenen-Bereich Zweitsprache und darunter in den Integrationskursen unterrichten, mit den Besonderheiten des Sprachlernens bei den heterogenen Erwachsenen-Gruppen vertraut sein sollten und dementsprechend ausgebildet sein sollten.

2.3 Besonderheiten des Sprachlernens im erwachsenen Alter

Der Sprachlern- bzw. Spracherwerbsprozess im erwachsenen Alter ist nach Küpers von drei lernpsychologischen Hauptcharakteristika geprägt. Das sind kognitive, affektive und sensumotorische Aspekte, die gegenseitig auf einander wirken.

Zum kognitiven Bereich gehören, z.B. die Gedächtnisleistung, die Lerngeschwindigkeit, die Phonetik und Intonation. Der affektive Bereich bezieht sich auf die Motivation, die psychische Mobilität und auf solche subjektiven Aspekte wie Einstellung zur Sprache, Weltoffenheit, Toleranz gegenüber Stereotypenbildung, Vorurteilsbildung gegen Vorurteilsvermeidung, Sprachchock, Kulturschock, Neugierde, Angst vor dem Fremden und Neuen, vor Fehlern und Angst vor Imageverlust. Der sensumotorische Bereich bezieht sich auf die nonverbale Kommunikation und physische Mobilität.⁴⁸

Bis jetzt bezog sich die Sprachlernforschung meistens auf den kognitiven Bereich des Sprachlernprozesses. In dieser Hinsicht wurde angenommen, dass der Mensch in unterschiedlichen Altersphasen so genannte *sensible* oder *kritische* Perioden hat, in denen bestimmte Lernfähigkeiten abnehmen, beispielsweise die Senkung der Hörfähigkeit mit dem Alter.

Lenneberg stellte die Hypothese auf, die sich auf der Funktion der genetisch-biologischen Mechanismen beruht. Dabei geht es darum, dass der Mensch nach der Pubertät sprachlich erwachsen ist, d.h., dass die Prozesse von

(Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. – Gunter Narr Verlag, Tübingen. – 1998. - S.11-12

⁴⁸ Küpers, Hannelore: *Lernpsychologische Aspekte des Sprachenlernens von Erwachsenen*. In: *Die Aneignung fremder Sprachen - Perspektiven - Konzepte – Forschungsprogramm*/ hrsg. von Bach, Gerhard/ Viebrock, Britta. – Hohenheim: Peter Lang Verlag. - 2002. - S.110

Hemisphärenspezialisierung des Hirns abgeschlossen sind. Aufgrund dessen ist es laut ihm unmöglich, dass ein erwachsener Mensch eine Sprache mühelos und akzentfrei auf natürliche Weise erlernt. Des Weiteren nimmt er an, dass die Fähigkeit des Menschen eine Sprache zu erlernen einen geringen Zusammenhang mit dem IQ⁴⁹ des Menschen hat.⁵⁰ Die Annahme wird dadurch erklärt, dass die Kinder die Erstsprache zu dem Zeitpunkt erwerben, wo ihr Denkvermögen noch wenig entwickelt ist. Die Annahme basiert auf Wygotskis Feststellung, dass Denken im Gegensatz zum Sprechen keine naturgegebene, sondern eine sozial-historische Form des Verhaltens ist.⁵¹ Dagegen sprechen Oskar, Felix und Küpers, die meinen, dass diese Hypothese keine absolute Geltung mehr tragen kann.

Cummins setzte sich auch mit dem Verhältnis zwischen IQ und den Kompetenzen in der Zweitsprache intensiv auseinander. Er behauptet, dass die Studienergebnisse aus den 60-er und 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts eher umstritten sind. Diese zeigten, dass es wenig Zusammenhang zwischen dem IQ der MigrantInnen und ihrem Bilingualismus gibt. Daraufhin wurden unterschiedliche Studien durchgeführt, die diesen Zusammenhang abhängig von dem Niveau der sprachlichen Kompetenzen der TeilnehmerInnen betrachtet haben. Cummins kam zum Schluss, dass es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen den kognitiven Leistungen der bilingualen Personen und ihrem sprachlichen Niveau gibt. Je höher die Sprachkompetenz in der Zweitsprache, desto besser die kognitiven Leistungen.⁵²

Oskar vertritt im Gegensatz zu Lenneberg die Ansicht, dass der Zweitspracherwerb nicht unbedingt eingeschränkt nach der Pubertät verlaufen muss. Das lässt sich durch die Tatsache beweisen, dass unter vielen MigrantInnen, die jung waren als sie ausgewandert sind, nicht immer gute Sprachkenntnisse zu beobachten sind. Und umgekehrt gibt es viele ZuwanderInnen, die erst im erwachsenen Alter eingereist sind und die Sprache des Aufnahmelandes auf einem sehr guten Niveau beherrschen.⁵³

⁴⁹ IQ ist die Abkürzung für Intelligenzquotient. Durch den IQ (Intelligenzquotient) soll die Höhe der Intelligenz einer Person ausgedrückt werden. Ursprünglich wurde er von Alfred Binet Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt, um darzustellen, wie sich der geistige Entwicklungsstand eines Kindes (Intelligenzalter) zum Lebensalter verhält. <http://www.psychomeda.de/lexikon/IQ.html> (letzter Zugriff am 19.05.2014 um 22:42)

⁵⁰ Lenneberg, Eric H.: *Die Sprache in biologischer Sicht*. In: Lenneberg, Eric H. (Hrsg.): *Neue Perspektiven in der Erforschung der Sprache*. – Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main. – 1972. – S.86-87

⁵¹ Wygotski, Lev S.: *Denken und Sprechen*. – Berlin: Akademie Verlag. – 1964. – S. 110

⁵² Cummins, Jim: *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. – Cambrian Printers Ltd.: Great Britain. – 2001. – S.41-43

⁵³ Oskar, Els: *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. 1.Auflage*. – Stuttgart: Kohlhammer, 1977. – S. 153-154

Felix stellt fest, dass das Alter für den qualitativen Ablauf des Lernprozesses nicht von großer Bedeutung ist. Allerdings werden im unterschiedlichen Alter quantitative Prozesse beeinflusst, zum Beispiel das Lerntempo. Der Lernprozess bei Erwachsenen kann in gewissen Bereichen langsamer verlaufen als bei Kindern und Jugendlichen.⁵⁴ Als Beispiel kann man hier die Ergebnisse von einer Studie von Agnihotri anführen, die mit MigrantInnen in England durchgeführt wurde. Laut den Ergebnissen, hatten diejenigen MigrantInnen, die relativ jung waren als sie eingewandert waren, mehr Potenzial ihre Sprachgewohnheiten zu modifizieren im Vergleich zu den MigrantInnen, die z.B. mit 40-50 nach Großbritannien immigrierten. Dazu sagt Agnihotri:

“The success in learning of a second language is not simply a question of having positive or negative social and linguistic stereotypes. Age of arrival appears to be a more important variable than social and linguistic stereotypes.”⁵⁵

Es bleibt aber für Felix unumstritten, dass Erwachsene jedenfalls imstande sind eine Zweitsprache zu erwerben. Während Kinder bei Phonologie und komplexer Morphologie bessere Ergebnisse zeigen, haben Erwachsene in Semantik und Stilistik ihre Vorteile. Felix betont, dass erwachsene LernerInnen über allgemein kognitive Lernfähigkeiten verfügen, die er als allgemeine Problemlösungsfähigkeiten bezeichnet. Sie können aber über das Bewusstsein affektiv geprägt werden, indem die Affekte die kognitiven Fähigkeiten verlangsamen, so dass Sprachen nach der Pubertät nicht mehr so leicht und schnell gelernt werden wie davor. Felix macht deutlich, dass der Mensch auch nach der Pubertät in der Lage ist eine Zweitsprache zu erwerben. Die Frage dabei ist, ob der Erwachsene andere Mechanismen beim Erlernen einer Fremdsprache verwendet und ob die Mechanismen, die beim Erwerb der Muttersprache funktionieren, nach der Pubertät noch vorhanden sind.⁵⁶

Bei Beschreibung der Besonderheiten von Erst- und Zweitspracherwerbs gibt Apeltauer Antworten auf einige oben gestellte Fragen durch die Untersuchungsergebnisse bei zwei- und mehrsprachigen Personen. Anhand der Resultate stellt er fest, dass die Speicherung der später erworbenen Sprachen anders verläuft und verarbeitet wird im

⁵⁴ Felix, Sascha W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 1982. – S. 253-254

⁵⁵ Agnihotri, Rama Kant: *Social Psychological Perspectives on Second Language Learning*. – New Delhi: Sage, 1988. – S. 213

⁵⁶ Felix, Sascha W.: *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 1982. – S. 253-254 (303 S.)

Vergleich zur Muttersprache. Apeltauer behauptet, dass die nachzeitig erworbenen Sprachen mit bereits vorhandenen neuronalen Vernetzungen verarbeitet werden. Bei den sprachbegabten LernerInnen sind anscheinend besondere neurologische Bedingungen vorhanden, die das Speichern und die Verarbeitung der jeweiligen Sprache leichter machen.⁵⁷

Laut Vogel, sowie nach Ansichten von Felix, lassen sich die Altersunterschiede beim Fremdspracherwerb am meisten bei der Erwerbgeschwindigkeit feststellen, was seiner Meinung nach mit der wachsenden Kognitionsreife von Erwachsenen zusammenhängt. Dabei ist anzumerken, dass sich Informationsvermögen und Speicherkapazität mit dem Alter verändert. In dem Sinne, wie schon bei der Beschreibung von Felix' Annahmen oben erwähnt, haben die Menschen im erwachsenen Alter gewisse Vorteile beim Zweitspracherwerb gegenüber jüngeren Lernenden. Diese Vorteile bezeichnet Vogel als folgende:

- *„eine größere Fähigkeit deduktiven Erlernens grammatischer Strukturen;*
- *eine größere Differenzierung im Bereich des Lexikons durch größere Genauigkeit und Spezifität von Bedeutungen;*
- *ein entwickelteres Assoziationsverhalten;*
- *eine größere kognitive Kontrolle bei der Sprachrezeption und -produktion;*
- *eine sicherere Beherrschung von Interferenzstrategien, ein entwickelteres metasprachliches Wissen und eine größere Weltkenntnis für die Interpretation von Äußerungen;*
- *eine größere Fähigkeit des Erkennens und der Korrektur eigener und fremder Fehler;*
- *eine größere Fähigkeit zur Analyse und Generalisierung und dadurch erhöhten Transfer;*
- *die Möglichkeit, durch kognitive Kontrolle Interferenzen zu vermeiden;*
- *eine bessere Ausnutzung der Kenntnis der Erstsprache für den Zweitspracherwerb;*
- *einen bewussten und ökonomischen Einsatz von Lern-, Behaltens- und Problemlösestrategien;*

⁵⁷Apeltauer, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung.* – Langenscheidt: Kassel. – 1997. - S. 70

- die durch Besitz abstrakter Konzepte größere Fähigkeit, Abstraktionen und Relationen zwischen Abstraktionen zu begreifen und zu manipulieren;
- eine erhöhte Kapazität des Gedächtnisses;
- entwickelte konversationelle Strategien⁵⁸.

Was die Überlegenheit von jüngeren gegenüber älteren Sprachlernenden oder umgekehrt betrifft, äußert Apeltauer in dieser Hinsicht keine klare Meinung. Er kann aus den Untersuchungsergebnissen nicht schließen dass es eindeutig gewisse Vorteile der Jugendlichen über die Erwachsenen oder andersherum gibt. Man darf an der Stelle nicht die Tatsache außer Sicht lassen, dass er hier keine Kleinkinder meint, sondern jüngere LernerInnen. Er sagt, dass keine Überlegenheit im Bereich der Aussprache nachweisbar ist. Außerdem weist er darauf hin, dass ältere Kinder unter Unterrichtsbedingungen schneller als jüngere Kinder lernen und Jugendliche schneller als Erwachsene. Dabei sind Erwachsene schneller beim Lernen als ältere Kinder, denn sie können von ihren kognitiven Kapazitäten profitieren. Das stimmt mit den oben angeführten Thesen von Vogel überein.⁵⁹

Küpers betont in dieser Hinsicht, dass das biologische Alter als physiologisch-genetischer Aspekt in gegenseitiger Zusammenwirkung zu solchen Faktoren wie entwickelter Sprachlernfähigkeit, Lernverfahren, Inputangebot und anderen auf den Lerner bezogenen Faktoren wie Sprachbegabung, kognitiven Lernstilen, Motivation und anderen affektiven Faktoren steht.⁶⁰

Es ist daher anzunehmen, dass der Zweitspracherwerb mit den Perspektiven und Zielen des Lernenden zusammenhängt, wozu wiederum soziale, institutionelle und bildungspolitische Faktoren gehören. In dieser Hinsicht kann man schließen, dass sich inter- und apersonale Aspekte beim Zweitspracherwerb gegenseitig beeinflussen.

Wie Tunc bemerkt, beschäftigt sich die Zweitspracherwerbforschung schon lange mit der Frage, welche Faktoren den Zweitspracherwerb erleichtern oder erschweren. Jedenfalls steht fest, dass die Bedingungen, unter denen der Zweitspracherwerb

⁵⁸ Vogel, Klaus: *Lernersprache: linguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 1990. – S.129-130 (300 S.)

⁵⁹ Apeltauer, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. – Langenscheidt: Kassel. – 1997. - S.75-76

⁶⁰ Küpers, Hannelore: *Lernpsychologische Aspekte des Sprachenlernens von Erwachsenen*. In: *Die Aneignung fremder Sprachen - Perspektiven - Konzepte – Forschungsprogramm/* hrsg. von Bach, Gerhard/ Viebrock, Britta. – Hohenheim: Peter Lang Verlag. - 2002. - S. 112

verläuft, sehr vielfältig sein können und daher wird der Zweitspracherwerb als ein dynamischer und mehrdimensionaler Prozess angesehen.

Es ist wichtig zu bemerken, dass viele Einflussfaktoren sehr individuell und subjektiv sind, da man sie nicht direkt erforschen und beobachten kann, zum Beispiel, individuelle Einstellungen der Zweitsprache gegenüber oder Motivation, die in diesem Kapitel bereits erwähnt wurden. Diese Einflussaspekte sind derzeit noch nicht gründlich erforscht, deswegen sind sich die Wissenschaftler nicht einig, was diese Faktoren angeht. Tunc merkt an, dass viele Studien zu diesem Thema auf unterschiedlichen Daten basieren und sind deswegen schwer zu vergleichen und zu analysieren. Tunc weist darauf hin, dass man zwischen internen (Sprachvermögen) und externen Faktoren (Antrieb und Zugang) unterscheidet. Antrieb, Sprachvermögen und Zugang werden von ihr als zentrale Einflussfaktoren dargestellt.⁶¹

Vogel findet außer affektiver Aspekte wie Motivation und Einstellung noch solche Einflussfaktoren wie Sprachbegabung, Lernstile und die Persönlichkeitsmerkmale für den Zweitspracherwerb von großer Bedeutung.⁶²

Unter den emotionalen Aspekten ist die Motivation der Lernenden, sich mittels der Sprache in die Gesellschaft des Aufnahmelandes zu integrieren von besonderer Wichtigkeit. Die Tatsache ist, in der Aufnahmegesellschaft wird oft das Selbstwertgefühl der MigrantInnen durch die fehlende Anerkennung ihrer Herkunft reduziert. Als Folge entsteht die Angst gegenüber Prüfungen und deren sozialen Konsequenzen. Die kurzen Fristen für die Integrationskurse, Geldstrafen und Prüfungen schaffen einen großen Druck. Krumm ist davon überzeugt, dass die Pflichtprüfungen für MigrantInnen nicht produktiv sein können. Das führt zur Segregation, die die Integration nicht unterstützen kann. Krumm betont, dass dieser Druck im Gegenteil zum Stummwerden und Aussortieren der EinwanderInnen führt. Manchmal wird aber der Druck von außen so groß, dass der Prüfungserfolg durch Angst und potentielle negative Konsequenzen beim Nicht-Bestehen deutlich beeinträchtigt wird.⁶³

⁶¹ Tunc, Seda: *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache: eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachiger Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten/* Seda Tunc. – Münster: Waxmann. – (Internationale Hochschulschriften). – 2012, S. 66-67

⁶² Vogel, Klaus: *Vogel, Klaus: Lernersprache: linguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung.* – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 1990. – S.121

⁶³ Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion.* In: *ÖDaF-Mitteilungen* 22 (2006) 1. – S.55-58

Steiner betont auch die Wichtigkeit der affektiven Faktoren, die beim Spracherwerb mitspielen. Nach ihr haben Emotionen und Gefühle gegenüber der zu erlernenden Sprache, wie bereits erwähnt, einen Einfluss auf die intrinsische Motivation des Lernenden.⁶⁴

Wodak deutet darauf hin, dass die jeweils erworbene Zweitsprache, die Lernstrategien, die Wahrnehmung und Gestaltung der Wirklichkeit sind oft von Kultur, Religion, Geschlecht, sozialer Schicht, Charakterdisposition der Eltern und vielem anderem abhängig. All diese Faktoren werden durch gesellschaftliche Normen des Aufnahmelandes bewertet, was sich auf den Integrationserfolg auswirkt.⁶⁵

Decker ist von der großen Bedeutung des soziokulturellen Hintergrundes und der familiären Umstände der MigrantInnen auch überzeugt. Die Migrationsgeschichten beeinflussen dementsprechend den sozialen bzw. Aufenthaltsstatus, die Einstellung gegenüber dem Aufnahmeland und dessen Sprache. Die Einstellung der Aufnahmegesellschaft gegenüber dem jeweiligen Herkunftsland der MigrantInnen, die Anerkennung oder Ablehnung der Herkunftssprache und Kultur können für die Motivation zum Sprachlernen eine wichtige Rolle spielen.⁶⁶

Die Studie von Agnihotri, Khanna und Sachdev, die in Indien durchgeführt wurde um herauszufinden, welche sozial-psychologische Faktoren den Fremdspracherwerb am stärksten beeinflussen, zeigte, dass soziale Aspekte mehr Gewicht als individuelle Variablen beim Zweitspracherwerb haben:

*„Individual differences in second language learning are an index of a learner’s social background, experiences and aspirations. Whether a second language is learnt in native or in non-native contexts, variance in proficiency levels may well be explained more by overwhelmingly important social rather than by purely individual variables“.*⁶⁷

⁶⁴ Steiner, Barbara: *Die eigene Sprache ist so wichtig wie das Augenlicht: interkulturelle Kommunikation in der Volksschule in Hinblick auf die besonderen sprachlichen Bedürfnissen von MigrantInnenkindern mit bosnisch/ kroatisch/ serbischem Hintergrund 2. Generation; eine Analyse der Schulmedien für Deutsch als Zweitsprache und den muttersprachlichen Unterricht, sowie eine Befragung von muttersprachlichen LehrerInnen.* –Diplomarbeit, Universität Wien. 2005, S.93 (239 S.)

⁶⁵ Wodak, Ruth; De Cillia, Rudolf; Blüml, Karl; Andraschko, Elisabeth: *Sprache und Macht – Sprache und Politik. Materialien und Texte zur politischen Bildung. Band 5.* – Wien.- Österreichischer Bundesverlag, 1989. –S. 2

⁶⁶ Decker, Yvonne: *Deutsch als Zweitsprache in internationalen Schulklassen.* In: *Deutsch als Zweitsprache/ hrsg. von Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke.* – Hohengeheren 2010, Schneider Verlag. – S.166

⁶⁷ Agnihotri , Rama Kant: *Social Psychological Perspectives On Second Language Learning.* – New Delhi: Sage, 1988. – S.18, 207.

Was den Zweitspracherwerb im Ausland angeht, wurde auch eine weitere Studie von Khanna, Verma, Agnihotri und Sinha gemacht. Daran nahmen 133 erwachsene MigrantInnen teil, die Englisch in Großbritannien erworben hatten. Die Ergebnisse zeigten, dass der Spracherwerb meistens von der dafür benötigten Selbstkontrolle, den Sprachgebrauchsmustern, Konfrontation mit der englischen Sprache, Anwendung des Englischen in der Familie, der Motivation und dem Wunsch die Sprache zu erlernen abhängig ist. In dem Fall wurde die Studie in der sozio-kulturellen Umgebung durchgeführt, wo die Zielsprachengesellschaft war und auch die Mehrheit der Bevölkerung bildete.

Die Studie wies auch auf, dass die meisten InderInnen die in Großbritannien leben, die Sprache nicht aus Integrationsgründen erlernen, sondern weil sie in der Schule oder im College erfolgreich sein wollen oder nach einem guten/hochbezahlten Job streben. Allerdings zeigt die Studie, dass der Wunsch eine gute Arbeit zu finden oder einfach eine positive Einstellung der Sprache gegenüber mit dem Sprachlernerfolg nicht in Verbindung steht. In dem Fall sind andere Faktoren ausschlaggebend und zwar die Möglichkeiten, die dem Lerner zur Verfügung stehen, die Modelle des eigenen Sprachgebrauchs und die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten im Englischen.⁶⁸

3. Bildungseinflüsse auf Fremd- und Zweitspracherwerb

Da die Bildung im Fokus der vorliegenden Masterarbeit steht, werden in diesem Kapitel jene Faktoren betrachtet, die im Laufe des Bildungsprozesses den Fremd- bzw. Zweitspracherwerb beeinflussen. Außerdem wird auch die Wirkung der curricularen Aspekte auf die Sprachlern- und -erwerbsprozesse in Betracht gezogen.

Zum wichtigsten Faktor bei der Bewusstseinsentwicklung des Kindes während der schulischen Bildungsbahn ist laut Wygotski die Aneignung von wissenschaftlichen Begriffen. Das ist von entscheidender Bedeutung, weil dieser Übergang, der im Rahmen der schulischen Bildung stattfindet und sich auf die Aneignung eines Systems der wissenschaftlichen Begriffe bezieht, auch gleichzeitig der Übergang zum höheren Bewusstsein ist.⁶⁹

⁶⁸ Agnihotri, Rama Kant: *Social Psychological Perspectives On Second Language Learning*. – New Delhi: Sage, 1988. – S.18, 207. (238 S.)

⁶⁹ Wygotski, Lev S.: *Denken und Sprechen*. – Berlin: Akademie Verlag. – 1964. – S. 30-31

Dabei ist anzumerken, dass das nicht die Tatsache ausschließt, dass die Kinder, die nicht zur Schule gehen bzw. gingen und auf eine andere Weise Wissen und Kenntnisse erwerben, diese höhere Bewusstseinsform nicht erreichen können. In dieser Masterarbeit ist nun wichtig im Allgemeinen zu klären, wie sich die Bildungsbahn auf die Sprachentwicklung auswirkt ohne auf Ausnahmen einzugehen. Wygotski setzte sich unter anderem mit der Rolle der Lehrperson als Bildungsbegleiter auseinander und erforschte dessen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Dabei fokussierte er sich stark auf die sprachliche Entwicklung des Menschen.

Die Art und Weise, wie gelernt wird, ist durch kulturelle Faktoren und Lerntraditionen stark beeinflusst. Daher kann man davon ausgehen, dass Lernerfahrungen, die Lernende während ihrer Schulzeit und weiteren Ausbildung gemacht haben, auch die Anwendung von Strategien beeinflussen.⁷⁰

3.1 Schulische Bildung in Bezug auf Fremdsprachenerwerb

Der Besuch der Schule ist für Sprach- und Sozialverhalten von großer Bedeutung. Verfahren zur Bestimmung der Fähigkeiten, Leistungen oder Kenntnisse von Schülern sind von den jeweiligen Bildungssystemen abhängig. Die Schule hat sich nach Reich um sprachliche Kompetenzen zu kümmern. Dies betrifft sowohl den muttersprachlichen als auch Fremdsprachunterricht und ist von der Bildungskultur und dem Bildungssystem des jeweiligen Landes abhängig, da die Schulsprachenpolitik vom Land zu Land gewisse Unterschiede aufweisen kann.⁷¹

Das Angebot an Fremdsprachen in den Schulen wurde in den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts erweitert. Es ist dabei anzumerken, dass Englisch in meisten Ländern als erste Fremdsprache an den Schulen angeboten wird. Das Alter, in dem Schulkinder anfangen Fremdsprachen zu lernen, unterscheidet sich auch je nach dem Land und dessen Schulsprachenpolitik. Das betrifft die schulischen Curricula und Unterrichtsmethoden.⁷²

⁷⁰ Wildenhauer-Jozsa, Doris: *Sprachvergleich als Lernstrategie: eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. – Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 2005. – S. 80

⁷¹ Reich, Hans H.: *Sprachen am Zollstock. Zur Vergleichbarkeit von Erst- und Zweitsprache bei zweisprachigen Kindern*. In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate: *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. – Hohengehren, 2002: Schneider Verlag. – S.145

⁷² Christ, Herbert: *Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. In: *Materialien für die 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Hochschulen und Studienseminaren*. – Gießen, 1976. – S.106-107

In vielen Ländern Europas ist es weit verbreitet, den Fremdsprachenunterricht bereits in der Grundschule anzubieten. Legutke zeigt das Sprachenangebot anhand Deutschlands, nämlich boten zum Beispiel 75% aller Grundschulen in Hessen im Schuljahr 1998/99 in erster Reihe Englisch (71%) oder Französisch und nur 4% eine andere Sprache.⁷³

Außerhalb Deutschlands ist laut Hufeisen Deutsch als Fremdsprache in den meisten Fällen Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache. Sie stellt einstimmig mit Christ fest, dass es heute nicht viele Länder gibt, in denen Deutsch als erste Fremdsprache an den Schulen oder Universitäten angeboten wird. Insgesamt scheint Englisch in den Fremdsprachencurricula zu dominieren, denn es angeblich als verbreitetste Verkehrssprache gilt.⁷⁴

Wie schon oben erwähnt, kann eine positive Erfahrung mit den Fremdsprachen unterstützend beim Zweitspracherwerb sein, besonders dann, wenn sich gewisse Parallelen beim Sprachenvergleich aufweisen.⁷⁵ Jedenfalls ist das Sprachenlernen unter Bedingung einer Lernerfahrung kein neues Verfahren. Im Falle, wenn Englisch als erste Fremdsprache in der Schule gelernt wird, bieten sich zahlreiche Parallelen zum Deutschen als Zweitsprachen. Die MigrantInnen, die Englisch bereits gelernt hatten, können möglicherweise das vorhandene Sprachwissen auf Deutsch übertragen. Sie müssen dementsprechend nicht von Anfang an mit der deutschen Sprache beginnen. Es ist anzunehmen, dass dies eine gute Bedingung für den Zweitspracherwerb ist und als Konsequenz für den Prüfungserfolg betrachtet werden kann. Theoretisch besteht auch die Gefahr, dass die Lernenden zu viel aus ihrer ersten Fremdsprache, zum Beispiel Englisch, auf Deutsch transferieren und die zwei Sprachen dann miteinander vermischen. Laut Hufeisen zeigen allerdings Forschungsergebnisse, dass solche Interferenzen nicht sehr häufig passieren. Des Weiteren nehmen die VertreterInnen der Mehrsprachigkeitsforschung an, dass sich durch das Vorhandensein der Erfahrungen mit einer ersten Fremdsprache, der Prozess des Lernens der zweiten Fremdsprache

⁷³ Legutke, Michael K.: *Fremdsprachen in der Grundschule: Brennpunkt Weiterführung*. In: Riemer Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 2000. – S. 38 (387 S.)

⁷⁴ Legutke, Michael K.: *Fremdsprachen in der Grundschule: Brennpunkt Weiterführung*. In: Riemer Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 2000. – S. 38 (387 S.)

⁷⁵ Vgl. Kapitel 2.3

grundsätzlich vom Lernen der ersten Fremdsprache nicht quantitativ, sondern qualitativ unterscheidet.⁷⁶

Der Schulunterricht stellt für Kinder vor allem im sprachlichen Bereich einen Wandel dar. Mit dem schulischen Sprachunterricht passiert der Übergang von der vorschulischen Phase mit ihren alltagssprachlich-kommunikativen Grundfertigkeiten zur Schreib- und Lesephase mit dem Erwerb von der kognitiv-schulischen Sprachkompetenz.⁷⁷

Nach Dirim charakterisiert sich die Bildungs- bzw. Schulsprache durch folgende Merkmale:

- „komplexe Satzstrukturen;
- präzise Ausdrucksweise;
- tradierte und als ‚hochwertig‘ empfundene Ausdrucksweise (z.B. Nominalkonstruktionen);
- Verwendung von Fachwortschatz;
- auch in der mündlichen Kommunikation Befolgung von Regeln der geschriebenen Sprache (‚konzeptionelle Mündlichkeit‘);
- weitgehender Verzicht auf Deixis sowie Mimik und Gestik;
- syntaktisch vollständige Formulierungen“.⁷⁸

In der vorschulischen Phase, wie schon angedeutet, werden die Grundfertigkeiten des Kindes im Bereich der Alltagskommunikation entwickelt, die sich *basic interpersonal communicative skills* (BICS) nennen. Mit diesen Fertigkeiten erwirbt das Kind Kompetenzen in Aussprache, Sprachflüssigkeit, Grundwortschatz und Grundlagen der Syntax. Wenn wir jetzt auf die Rolle der Muttersprache zurückgreifen, dann kann man ihre Rolle noch folgendermaßen zusammenfassen: wenn das Kind in der Muttersprache alphabetisiert wird, kann es die Abstraktion-Ebene erreichen und damit zum Bereich der kognitiv-akademischen oder kognitiv-schulischen Sprachkompetenz gelangen. Kognitiv-schulische Sprachkompetenz wird auch als *cognitive academic language proficiency* (CALP). Zum Bereich von der kognitiv-schulischen Sprachkompetenz

⁷⁶ Hufeisen, Britta: *Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache*. In: *Deutsch als Zweitsprache*/ hrsg. von Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke.- Hohengehren 2010, Schneider Verlag. – S.387-388

⁷⁷ Brizic, Katharina: *Bilingualer Spracherwerb in der Migration: „Der Vogel esst die Katze“.* ; zum Einfluss individueller, gesellschaftlicher und politischer Variablen auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern; eine soziolinguistische Begleitstudie/ Katharina Brizic. Wien.- 2004, S.26-28

⁷⁸ Dirim, Inci: *Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung*. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja: *Schule in der Migrationsgesellschaft*. – Wochenschau Verlag, 2014.

gehören kontextfreie Grammatikbeherrschung, Morphologie, erweiterter Wortschatz, Leseverständnis und Schreibfähigkeit. Ob kognitiv-schulische CALP-Fähigkeiten in der Muttersprache erreicht wurden, ist nach Cummins für das Erlernen einer Zweitsprache entscheidend. CALP lässt sich laut Cummins aus der Muttersprache in die jeweilige weitere Sprache übertragen. Wenn CALP nicht oder nicht genug entwickelt ist, führt das zur Konsequenz, dass das Kind sowohl die Mutter- als auch die Zweitsprache nicht vollständig beherrscht. Der Mutterspracherwerb kann erst nach erfolgter Alphabetisierung als vollständig bezeichnet werden. Die Förderung von den sprachlichen Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben in der Muttersprache ist aus zwei Gründen von großer Wichtigkeit: erstens sind sie für die jeweilige Muttersprache wichtig und zweitens als Folge für die Zweitsprache.⁷⁹

Brizic zog aus ihrer Studie zum Zweitspracherwerb bei den bilingualen MigrantenschülerInnen solche Schlüsse, die die Ansichten von Cummins bestätigen.⁸⁰ Als erstes, kristallisierte sich wie erwartet heraus, dass die Vollständigkeit des Mutterspracherwerbs und ihre Beherrschung auf dem schulisch-kognitiven Niveau für Erfolg beim Zweitspracherwerb ausschlaggebend sind. Außerdem stellte sie fest, dass Zugehörigkeit zu einer Bevölkerungsmehrheit, ausreichend langer Schulbesuch und Funktion der Erstsprache als Schulsprache und Staatssprache mitunter auch sehr bedeutend sind. Bei den untersuchten TeilnehmerInnen mit Bosnisch, Kroatisch und Serbisch als Muttersprachen, die zur Mehrheitsbevölkerung in ehemaligem Jugoslawien gehörten oder diejenigen, die sich der Bildungsschicht der türkischsprechenden Mehrheitsbevölkerung der Türkei angehörig fühlten und den Erwerb der Muttersprache vollständig abschlossen zeigten dann dementsprechend mehr Erfolg beim Zweitspracherwerb. Bei denjenigen TeilnehmerInnen, die den CALP-Bereich nicht erreicht hatten, gab es deutliche Schwierigkeiten beim Deutscherwerb. Am meisten waren die Probleme beim Schreiben auffällig.⁸¹

Darauf bezogene Beobachtungen im Rahmen der Untersuchung dieser Masterarbeit werden weiter im empirischen Teil aufgezeigt, wo es um den vermeintlichen CALP-Mangel der Befragten in dem Zusammenhang mit den ÖIF-Test-Ergebnissen geht.

⁷⁹ *Routledge Encyclopedia of Language Teaching And Learning/* ed. by Michael Byram. – Rotledge: London. – 2002. – S.76-78

⁸⁰ Brizic, Katharina: *Bilingualer Spracherwerb in der Migration: „Der Vogel esst die Katze“*. ; zum Einfluss individueller, gesellschaftlicher und politischer Variablen auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern; eine soziolinguistische Begleitstudie/ Katharina Brizic. Wien.- 2004, S.31-32

⁸¹ Brizic, Katharina: *Bilingualer Spracherwerb in der Migration: „Der Vogel esst die Katze“*. ; zum Einfluss individueller, gesellschaftlicher und politischer Variablen auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern; eine soziolinguistische Begleitstudie/ Katharina Brizic. Wien.- 2004, S.51

3.2 Fremdsprachenunterricht an Hochschulen

Der Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen ist genauso wie der schulische Sprachunterricht gesteuert. Dabei unterscheidet sich der erste von den Unterrichtsthemen und -zielen her vom Letzteren. Der Unterschied liegt daran, dass die sprachliche Ausbildung an den Hochschulen auf den Beruf und das Fach bezogen ist. Dabei kann man davon ausgehen, dass die Studierenden den CALP-Bereich bereits auf der Schullaufbahn erreichten.

Küpers nennt vier Ebenen, auf die sich moderne Hochschulcurricula in Bezug auf Fremdsprachunterricht stützen:

- *„Entwicklung der Sprachsystemkompetenz*
- *Vermittlung des allgemeinen Weltwissens bezogen auf spezifische Sprachräume,*
- *Entwicklung der Fach(sprachen)kompetenz sowie arbeitsorientierten Weltwissens und Vermittlung von Weltorientierung/ Ethik, verstanden als Selbst- und Fremdreflexion*
- *Entwicklung verantwortungsbewusster, personaler Leitlinien.“*⁸²

Die aufgezählten Ziele sollten den Studierenden helfen, die Basis für sprachliche Handlungsfähigkeit in konkreten Berufssituationen zu schaffen. Dazu zählt noch Aneignung vom Metawissen über das Erlernen der Fremdsprachen.

Einige Faktoren, die das Erlernen der Fremdsprache beeinflussen, wurden von Agnihotri, Khanna und Mukherjee in den Jahren 1982 und 1988 erforscht. Die qualitative Untersuchung wurde in Indien durchgeführt. Daran nahmen 356 Studierende an der Universität Delhi, die im ersten Studienjahr waren und Englischunterricht im Curriculum hatten. Das Ziel der Studie war, die Sprachkenntnisse des Englischen nach 19 verschiedenen sozio-psychologischen Variablen zu untersuchen. Darunter waren folgende Aspekte zu prüfen: Geschlecht, sozial-wirtschaftlicher Status, Bildungsstand, Sprachgebrauchsmuster, Einstellungen und usw. Die Ergebnisse zeigten, dass

⁸² Küpers, Hannelore: *Lernpsychologische Aspekte des Sprachenlernens von Erwachsenen*. In: *Die Aneignung fremder Sprachen - Perspektiven - Konzepte – Forschungsprogramm*/ hrsg. von Bach, Gerhard/ Viebrock, Britta. – Hohenheim: Peter Lang Verlag. - 2002. - S. 109-110

Bildungsstand der Befragten ein signifikanter Faktor beim Sprachenlernen ist, der die Leistungen im Sprachlernen beeinflusst.⁸³

Als weiteres bestätigendes Beispiel für die wichtige Rolle des Bildungsstandes der Studenten fürs Erlernen einer Fremdsprache führt Agnihotri die Resultate einer weiteren Studie:

*„Other studies have also produced results suggesting that variables other than individual differences are important in second language learning. [...] proficiency in learning German as a foreign language in Delhi depended more on education and exposure to the German language than on individual differences in attitudes and motivations.“*⁸⁴

Leider erklärt Agnihotri nicht, was genau unter dem Bildungsstand zu verstehen ist. Das Wort „*education*“ könnte sich sowohl auf den formalen Bildungsstand der TeilnehmerInnen als auch auf ihre Allgemeinbildung beziehen, was nicht unbedingt mit den formalen Abschlüssen zu verbinden ist.

Költinger, Streili und Wieden kamen zur Erkenntnis, dass fachsprachliches Lernen im Sinne von sprachlichem Lernen wenig sinnvoll ist. Das Lernen einer Fremdsprache an Hochschulen ist überwiegend wissensbasiert und nicht sprachbasiert und bezieht sich auf außersprachliche Kompetenzen bei den nicht-philologischen Studienrichtungen. Es werden in erster Reihen Wissens Elemente, anders formuliert – Fachbegriffe erlernt und dadurch wird das Fachwissen erworben.⁸⁵

Kurz zusammengefasst kann man schließen, dass der Fremdsprachunterricht an den Hochschulen durch die Spezifika des zu erlernenden Berufes geprägt ist und die Grundlage für das Lernen einer Fremdsprache an einer Hochschule ist bereits vorhandenes Sprachwissen, das im Laufe der Schullaufbahn angeeignet wurde.

Insgesamt kann man sagen, dass schulische Bildung einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen des Menschen aufweist. Das liegt an der Tatsache, dass die Entwicklung vom BICS- und CALP-Bereich in der

⁸³ Agnihotri, Rama Kant: *Social Psychological Perspectives On Second Language Learning*. – New Delhi: Sage, 1988. – S.210-212

⁸⁴ Agnihotri, Rama Kant: *Social Psychological Perspectives On Second Language Learning*. – New Delhi: Sage, 1988. – S.212

⁸⁵ Költinger, Christoph/ Streili, Christian/ Wieden, Wilfried: *„Ist fachsprachliches Lernen sprachliches Lernen?“*. In: Sellner, Manfred B. (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik & Zweitspracherwerb im Kontext*. – Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. – 2001. – S. 43-54 (111 S.)

Schule stattfindet und abgeschlossen wird. Der Fremdsprachenunterricht an Hochschulen spielt eher eine erweiternde und ergänzende Rolle, da er in den meisten Fällen Fach- und Berufsorientiert ist. Damit wird vorgesehen, dass Studierende nach der Schule vorhandenes Sprachwissen und die Sprachkompetenzen als Basis in die Hochschulen mitbringen.

4. Integrationsvereinbarung in Österreich

Die Gesetze, die die Integrationsvereinbarung in Österreich betreffen, traten am 1. Januar 2003 in Kraft. Die Fassung wurde allerdings später geändert und die letzte Änderung fand am 1. Juli 2011 statt.

Laut dem Österreichischen Integrationsfonds bezweckt die Integrationsvereinbarung (IV) die sprachliche Integration von MigrantInnen, die den Daueraufenthalt oder die Niederlassungsbewilligung in Österreich zum Ziel haben. Die beiden Versionen der IV betreffen alle MigrantInnen, die aus nicht EU-Ländern kommen und seit 2006 (nach der alten IV) oder 2011 (aktuelle IV) nach Österreich gekommen sind. Zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung verpflichten sich die ZuwanderInnen, innerhalb von zwei Jahren nach der Einwanderung ausreichende Deutschkenntnisse zu erwerben.⁸⁶

Gemäß dem Bundesgesetz bezweckt die IV den Erwerb der deutschen Sprache auf der Grundstufe zur Ermöglichung der Teilnahme der EinwanderInnen an verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens in Österreich. Diese Sprachkenntnisse und Sprachkompetenzen können durch den Besuch eines Deutsch-Integrationskurses erreicht werden.⁸⁷

Die Erfüllung der IV wird von MigrantInnen durch die Deutschprüfung auf dem A2 (ÖIF-Test) und B1 (DTÖ⁸⁸-Test) Niveau des GER nachgewiesen.

Die IV besteht aus zwei Modulen. Der erste Modul der IV gilt für die Drittstaatsangehörigen, die seit 1. Juli 2011 den Erstaufenthaltstitel in Österreich bekamen. Der erste Aufenthaltstitel ist zwei Jahre gültig und wird vor Ablauf dieser Zeit verlängert. Mit dem A2-ÖIF-Zeugnis ist das erste IV-Modul erfüllt, und somit kann der Aufenthaltstitel verlängert werden. Für diejenigen, die früher nach Österreich gekommen sind, also vor 2011, ist die alte Version der IV gültig. Der Unterschied zwischen den beiden IV Versionen wird weiter erklärt.

⁸⁶ <http://www.integrationsfonds.at/iv/ivneu/> (letzter Zugriff am 15.06.2014 um 22:38)

⁸⁷ Gesamte Rechtsvorschrift für Integrationsvereinbarungs-Verordnung, Fassung vom 15.09.2013/
www.ris.bka.gv.at

⁸⁸ DTÖ steht für Deutsch-Test für Österreich

Die Erfüllung des zweiten Moduls wird erst dann benötigt, wenn die MigrantInnen einen Daueraufenthaltstitel oder österreichische Staatsbürgerschaft beantragen wollen. Dabei werden die Deutschkenntnisse auf dem B1-Niveau nach dem *Europäischen Referenzrahmen* verlangt. An dieser Stelle ist wichtig anzumerken, dass das zweite Modul nach fünf Jahren nach dem ersten Aufenthaltstitel zu erfüllen ist und staatlich nicht mitfinanziert wird. Es ist erlaubt, die beiden Module auch früher zu erfüllen. Es besteht die Möglichkeit den DTÖ-B1-Test bereits im Rahmen des ersten Moduls abzulegen. Nach dem Bestehen der DTÖ-Prüfung ist die IV komplett erfüllt.⁸⁹

Was den Unterschied zwischen der alten IV (2006) und neuen IV (2011) betrifft, liegt er darin, dass die Drittstaatsangehörigen, die seit 1. Juli 2011 nach Österreich kommen, verpflichtet sind die Deutschkenntnisse auf der Grundstufe A1 bereits vor der Einwanderung nachzuweisen. Sie müssen daher die A1-Prüfung im Heimatland ablegen. Personen, die kein A1-Zeugnis besitzen, können in Österreich eine A1-Prüfung absolvieren, während ihr dreimonatiges Touristenvisum gültig ist. MigrantInnen sind aber nicht verpflichtet einen Deutschkurs zu besuchen, bevor sie die Deutschprüfungen ablegen. Diejenigen, die unter die alte IV fallen und den Erstaufenthaltstitel bis 30. Juni 2011 bekommen hatten, mussten das erste Modul innerhalb von fünf Jahren erfüllen. Das heißt, die Zeit fürs Erlangen der Deutschkenntnisse auf dem A2-Niveau wurde von fünf auf zwei Jahre reduziert und somit das Aufenthaltsrecht drei Jahre verkürzt. Das Prüfungsmuster wurde mit der Änderung des IV-Gesetzes auch geändert.⁹⁰

Als Nachweis über ausreichende Deutschkenntnisse dürfen die EinwanderInnen, neben dem ÖIF- und DTÖ-Test, allgemein anerkannte Sprachdiplome und Zeugnisse von Organisationen wie *Österreichisches Sprachdiplom, Goethe-Institut* oder *Telc GmbH* einreichen. In dieser Masterarbeit liegt der Schwerpunkt auf ÖIF-Test und ÖIF-Zeugnisse, die als Nachweis über ausreichende Deutschkenntnisse gemäß §§ 14a Abs.4 Z 2 oder 14b Abs.2 Z1 gelten.⁹¹

⁸⁹ www.integrationsfonds.at/iv/migr/ (letzter Zugriff am 15.06.2014 um 22:40)

⁹⁰ http://www.paraplue-steyr.at/.../Deutsch_vor_Zuzug_2011.p...%E2%80%8E (letzter Zugriff am 20.09.2013)

⁹¹ Gesamte Rechtsvorschrift für Integrationsvereinbarungs-Verordnung, Fassung vom 15.09.2013. Nachweis über ausreichende Deutschkenntnisse §9 (1), (4) / www.ris.bka.gv.at

Seit 2006 werden die ÖIF-Tests in ganz Österreich an vielen zertifizierten Sprachinstituten durchgeführt. Die Probeprüfungen nach dem alten oder neuen Modell sind auf der Homepage des ÖIF zu finden.⁹²

Die MigrantInnen, die keine Vorbereitungskurse besuchen, können sich dadurch auf den Test zu Hause vorbereiten. Die Frage, die dabei entsteht, ist auch, ob jede(r) Migrant bzw. Migrantin einen Zugang zum Internet hat. Vermutlich ist es so, dass nicht alle sich Benutzung vom Internet leisten können.

Einige Personen, die verpflichtet sind die IV zu erfüllen, besuchen allerdings die vom ÖIF zertifizierten A2- Integrationskurse. Österreichweit werden die Integrationskurse im Ausmaß von 300 Unterrichtseinheiten angeboten. Solche Kurse sind, wie schon angedeutet, nicht obligatorisch und werden staatlich gefördert, indem 50% der Gesamtkosten nach dem Bestehen der Prüfung zurückerstattet werden.⁹³ Somit müssen die MigrantInnen in Vorleistung gehen und die notwendigen finanziellen Mittel vorhalten können. Die Preise dafür variieren auf dem freien Markt, jedoch ist es schwierig unter 1.200 - 1.500,-€⁹⁴ einen Integrationskurs mit 300 Unterrichtseinheiten zu bekommen. Es ist mehr als fraglich ob alle MigrantInnen diese Summe vorhalten können. Selbst bei erfolgreichem Abschluss wird dann lediglich die Hälfte zurückerstattet. Aufgrund dieser finanziellen Herausforderung sind viele MigrantInnen die wenig bis gar keine Ressourcen besitzen, indirekt dazu aufgefordert eine Arbeitsstelle anzutreten, was gesetzlich verboten ist. Gemäß § 15 *Niedergelassene Ausländer des Ausländerbeschäftigungsgesetzes* wird der freie Zugang erst dann erteilt, wenn die Person, die eine Niederlassungsbewilligung bekommt und das erste Modul der IV erfüllt hat.⁹⁵ Selbst wenn sie illegal Tätigkeiten nachgehen, so sind diese oft nur schlecht bezahlt und unter jeder Vorstellung von Mindestlohn.⁹⁶

Offensichtlich haben demnach nur schwer alle EinwanderInnen die Möglichkeit Deutschkurse zu besuchen und sich somit auf die Integrationsprüfung vorzubereiten.

⁹² <http://www.integrationsfonds.at/iv/pruefung/> (letzter Zugriff am 15.06.2014 um 22:42)

⁹³ Mitis, Irene: *Die österreichische „Integrationsvereinbarung“ im Vergleich mit Integrationskursen in anderen europäischen Staaten.* - 2003, Wien. – S. 44

⁹⁴ http://www.vhs.at/suche.html?id=18005&L=0&tx_solr%5Bq%5D=a2+deutsch&x=13&y=11&suche_all=0 (letzter Zugriff am 11.06.2014 um 21:27)

<http://sprachen-studio.at/deutsch-integrationskurse/> (letzter Zugriff am 11.06.2014 um 21:30)

⁹⁵ <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008365> (letzter Zugriff am 11.06.2014 um 21:45)

⁹⁶ Vgl. Kap. 4.1 auf der nächsten Seite, das Beispiel der nigerianischen Frau

4.1 Integrationsprüfungen als Hindernis für weniger gebildete MigrantInnen

Um die Bedeutung und Zwecke der IV zu verstehen, ist es sinnvoll zuerst auf den Begriff Integration einzugehen, der Schlüssel zum Verstehen des Wortes Integrationsvereinbarung sein sollte.

Krumm ist davon überzeugt, dass die Anwendung des Begriffs „Integration“ im Rahmen der IV von der ursprünglichen Bedeutung dieses Wortes abweicht:

*„Integration, die gleichwertige Parallelität von unterschiedlichen Kulturen innerhalb eines gesellschaftlichen Ganzen, wird in diesem Kontext mit Assimilation gleichgesetzt. Assimilation ist die hierarchische Unterordnung unter die dominante Kultur und Gesellschaftsordnung, was vielfach auch das Negieren der eigenen kulturellen Identität voraussetzt. Im Gegensatz dazu bedeutet Integration das gleichwertige, gleichberechtigte Nebeneinander von (unterschiedlichen) Kulturen“.*⁹⁷

Außerdem betont er, dass die Anerkennung und Akzeptanz von Vielfalt und Diversität seitens der Aufnahmegesellschaft die Grundvoraussetzung für Integration sind. Sprachkenntnisse im Prüfungskontext sind keine Garantie für Integration und Bestehen einer Sprachprüfung auch nicht. Nach dem österreichischen Gesetz sieht es aber so aus, als ob die Sprachbeherrschung das Wichtigste für den Integrationsprozess wäre. Dazu kommen noch die hohen Deutschkurspreise und die Prüfungsgebühren, die extra zu bezahlen sind. So gesehen wird von den MigrantInnen eine einseitige Leistung verlangt. Auf diese Weise können die Personen, die Deutsch für die Prüfung lernen müssen, nicht zur Integration motiviert werden. Solche Voraussetzungen erzeugen nur Druck und Unsicherheit bei den EinwanderInnen.⁹⁸

Riza vertritt auch eine ähnliche Ansicht wie Krumm und meint, dass die IV ein Vertrag sei, der die Unterordnung in die dominierende Aufnahmegesellschaft fordert. Das wird noch durch die Tatsache bestätigt, dass den MigrantInnen bei Nicht-Einhaltung der IV Restriktionsmaßnahmen bis zur Abschiebung drohen.⁹⁹

⁹⁷ Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 22 (2006) 1. – S.44

⁹⁸ Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 22 (2006) 1. – S.44-45

⁹⁹Riza, Akbaba: *Deutsch-Kurse als Spielball der Integrationspolitik: empirische Studie zum Problem der sprachlichen Integration von Migrant/inn/enn-Kindern an Wiener Schulen im Kontext ihrer Muttersprachen-Kompetenz/* einger. Von Riza Akbaba, 2006. – S.3 (171 S.)

Laut der Integrationsvereinbarungs-Verordnung 2005 sollte der Unterricht die personifizierte Sprachkompetenzförderung der KursteilnehmerInnen in den Vordergrund stellen. Die These wird von Krumm kritisiert. Nach ihm sind die mitgebrachten Sprachen sowie die individuellen und ganz unterschiedlichen Kommunikationsbedürfnisse der MigrantInnen ihr besonderes Charakteristikum. Leider werden weder die Rolle der Herkunftssprachen in den Curricula der Integrationskurse noch die sozialpsychologischen und interkulturellen Qualitäten der MigrantInnen thematisiert. Stattdessen wird die ganze Aufmerksamkeit auf das Ziel „Integrationsprüfung“ gerichtet, ohne persönliche Interessen und Kommunikationsbedürfnisse der KursteilnehmerInnen miteinzubeziehen. Die zukünftigen Prüflinge müssen laut den Anforderungen in allen Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) das gleiche Niveau A2 erreicht haben. Das liegt an der Orientierung am GER und seinen Vorschreibungen für jedes Sprachniveau.

Dazu schlägt Krumm vor, dass die Niveaustufen des Referenzrahmens es erlauben sollen, die ungleichmäßigen Kompetenzen der Sprachlernenden abzubilden, indem man die Sprachprüfungen so gestaltet, dass die Prüflinge mit unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten unterschiedliche Kompetenzniveaus erreichen dürfen, zum Beispiel, beim Sprechen - B1, beim Schreiben - A1, beim Hören und Lesen - A2. Das betrifft im hohen Maße diejenigen, die zu den Analphabeten gehören, da sie natürlicherweise beim Lesen und Schreiben ein niedrigeres Niveau aufzeigen als beim Hören und Sprechen. Das Sprachprofil der MigrantInnen ist oft ungleichmäßig, wo die Sprachkompetenz üblicherweise höher ist, als beim Schreiben.¹⁰⁰ So ein Beispiel wird im empirischen Teil dargestellt. Dabei geht es darum, dass eine Frau aus Nigeria, die an der Untersuchung für diese Arbeit teilnahm, bei der Prüfung wegen der niedrigen schriftlichen Kompetenz zweimal durchgefallen ist. Da diese Person in Wien einer Tätigkeit nachgeht, hat sie keine Zeit, um einen Kurs zu besuchen. Dazu kommt noch die Tatsache, dass sie nicht offiziell arbeite, denn man braucht zuerst das A2-Zeugnis um eine Tätigkeit ausüben zu dürfen. Ihre zwei Kinder leben derzeit auch in Wien und wenn ihre Mutter die Integrationsprüfung demnächst nicht besteht, muss die ganze Familie höchstwahrscheinlich nach Afrika zurückkehren. Was die Sprechfähigkeiten der Frau betrifft, spricht sie auf dem B1-Niveau. Dabei hat sie aber massive Probleme beim Schreiben. Sie gab an, dass sie in ihrer eigenen Muttersprache Schreibschwächen hat, da sie nur wenige Jahre (sechs) zur Schule ging. Ihr fehlt die Schreibkompetenz trotz

¹⁰⁰ Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion*. In: *ÖDaF-Mitteilungen 22 (2006) 1*. – S.44-47

guten Sprechvermögens, was sie als eine unüberwindbare Hürde für ein positives Prüfungsergebnis ansieht. Dieser Fall ist ein treffendes Beispiel, das nochmals auf die Inkohärenz vom GER hindeutet. Somit entsteht die Frage, wie gerecht die Beurteilung der Prüfungen mittels Kann-Beschreibungen ist. Die Wahrscheinlichkeit, dass die EinwanderInnen, so wie man am Beispiel von der nigerianischen Frau sieht, unterschiedliche Kompetenzniveaus in den unterschiedlichen Sprachfertigkeiten besitzen, ist sehr groß.

Man darf nicht vergessen, dass die Kompetenzniveaus des GER vor allem dafür geschaffen wurden, um gemeinsame europäische Standards für Sprachschulen zu etablieren und somit die Lehr- und Lernbücher, den Unterricht und die Bewertung zu vereinheitlichen. Das Wichtigste dabei ist, dass die Niveaus nicht speziell für die politische Regulierung der Migration von Drittstaatsangehörigen entwickelt wurden. Ihre Zielgruppe sind europäische Lernende mit einem hohen Bildungsniveau. Bezogen auf die Spezifika von Migrationspolitik müssten die Sprachniveaus auch Alphabetisierung berücksichtigen. Dadurch werden Personen mit geringerem Bildungsniveau bzw. Personen, die sich vor dem Erlernen des Deutschen alphabetisieren müssen benachteiligt.¹⁰¹

Solche Migrationspolitik schafft vermutlich mehr Hürden als Hilfen auf dem Weg zur Integration der ZuwanderInnen. Dazu kann man die Ansicht von Wöhler darstellen, die die ÖIF-Tests auch kritisch beurteilt. Sie zieht dabei folgende Schlüsse:

„Ganz generell ist zu sagen, dass Menschen, die nach Österreich kommen und sich hier niederlassen wollen, in aller Regel von sich aus den Wunsch haben Deutsch zu lernen, ganz gleich aus welchem Herkunftsland sie kommen oder welches Bildungsniveau sie mitbringen. Der ÖIF-Test stellt, so habe ich bemerkt, für einige Lernende ein unüberwindbares Hindernis dar, nicht weil sie nicht Deutsch lernen wollen, oder weil sie Angst haben ihre Muttersprache(n) zu ‚verlieren‘, sondern häufig

¹⁰¹ Gatt, Sabine: *Sprachenpolitik politisch kommuniziert: Symbolische Instrumentalisierung zwischen Exklusion und Inklusion*. In: Dahlvik, Julia/ Reinprecht, Christoph/ Sievers, Wiebke (Hrsg.): *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. – Jahrbuch 2/ 2013. – Vienna University Press. – S. 171 (335 S.)

*deswegen, weil dieser Test ein bestimmtes Bildungsniveau voraussetzt und kulturelle Besonderheiten beinhaltet.*¹⁰²

Die Schlussfolgerungen von Wöhler stimmen mit den Anschauungen von Krumm überein, der die Integrationsprüfungen auch als ein Hindernis ansieht.

Abschließend sollte man die Tatsache erwähnen, dass die IV nur die Drittstaatsangehörigen betrifft, die Chancengerechtigkeit von den EinwanderInnen ausschließt. Hier handelt es sich offensichtlich nicht um die Sprachförderung von MigrantInnen, sondern eher um eine restriktive Einwanderungspolitik, da ca. 2/3 der ZuwanderInnen aus den EWR-Ländern kommen und daher zur Erfüllung der IV nicht verpflichtet sind. Diese Angaben lassen sich durch die Medien bestätigen. So wird in der Kurier behauptet, dass die meisten Migranten laut der aktuellsten Statistik aus Ungarn, Deutschland und Rumänien kommen. Und Diese Länder sind die Mitgliedsstaaten der EU.¹⁰³ Außerdem sind die Lernbedingungen für Lernungewohnte laut Krumm und De Cillia sehr ungünstig, denn die Prüfungen schriftlich sind und damit werden die AnalphabetInnen automatisch ausgeschlossen. Dazu kommt noch der schon erwähnte finanzielle Druck, da nur 50% der Kurse staatlich finanziert werden und nur wenn man innerhalb von 18 Monaten die Prüfung schafft. Kurz zusammengefasst kann man hier sagen, dass die IV nichts anderes als ein Hindernis für weniger gebildete MigrantInnen ist.¹⁰⁴

*„Damit bleibt Österreich weiterhin jenes Land, das im europäischen Vergleich systematisch die integrationsfeindlichsten Indexwerte aufweist.“*¹⁰⁵

Im nächsten Kapitel wird ein Überblick über die Inhalte der Integrationsprüfung gegeben, damit man sich ein Bild schaffen kann, was von den MigrantInnen erwartet ist und, ob es den Realien ihres Lebens entspricht.

¹⁰² Wöhler, Linda: *Die österreichische Integrationsprüfung für MigrantInnen – eine Untersuchung der beiden produktiven Fertigkeiten anhand der Modellprüfung des Österreichischen Integrationsfonds.* – Wien, 2010. - S.78

¹⁰³ <http://kurier.at/politik/inland/woher-die-meisten-zuwanderer-kommen/67.760.787/slideshow#> vom 28.05.2014 (Letzter Zugriff am 06.06.2014 um 20:00)

¹⁰⁴ De Cillia, Rudolf; Krumm, Hans-Jürgen: *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich.* - Wien, 21.Juli 2009. – S.32-34

¹⁰⁵ Cinar, Dilek: *Integrationsindex.* In: *Zur rechtlichen Integration von AusländerInnen in ausgewählten europäischen Ländern.* / Cinar, Dilek; Hofinger, Christoph; Waldrauch, Harald (Hrsg.). – Wien: Institut für Höhere Studien (IHS), 1995. – S. 34-39 (57 S.)

4.2 Inhalte des ersten IV-Moduls

Wie bereits erwähnt, liegt die Integrationsprüfung auf dem Niveau A2 im Fokus dieser Masterarbeit. Die A2-Prüfung ist für die Erfüllung des ersten Moduls der IV notwendig.

Die Themen, mit denen die MigrantInnen vertraut sein sollen, um den Test zu bestehen, sind sehr breit gestreut. Dazu gehören solche Themenblöcke wie eigene Identität, Wohnen (Wohnformen), Ernährung (Lebensmittel, alltägliche Versorgung, Geld), Gesundheit (Arztbesuch, Krankenhausaufenthalt), Verkehr (Verkehrsmittel, Orientierung), Ausbildung (Schule, Fortbildung), Arbeit und Beruf (Wirtschaft, spezifische Berufsbereiche), Freizeit (kulturelle Aktivitäten, Sport).

Zu der Themenauswahl des ÖIF-Tests sagt Krumm, dass die Wirklichkeitsbereiche der MigrantInnen auf dieser Liste nicht vorhanden sind. Hier sind die Themen des häuslichen Alltags und öffentliche Bereiche miteinander gemischt.¹⁰⁶ Hier entstehen tatsächlich einige Fragen zur Thematik der Prüfungsinhalte. Wie kann sich eine Person, die im besten Fall einen Pflichtschulabschluss hat, mit dem Thema Ausbildung auseinandersetzen. Dasselbe betrifft die Themen Wirtschaft und Geld oder Freizeitgestaltung, die abgeprüft werden. Das heißt, hier fließen auch kulturelle Erfahrungen mit ein, die viele MigrantInnen vermutlich nicht haben, denn sie stammen aus anderen kulturellen und sozialen Verhältnissen, die sich von den Realitäten des Lebens in Österreich sehr unterscheiden. Als Beispiel kann man eine der Aufgaben der mündlichen Prüfung des ÖIF-Tests anführen, wo es sich um das Thema „Auf der Bank“ handelt, das nicht nur rein sprachliche Kenntnisse verlangt, sondern viel mehr das Wissen von Bedeutung unterschiedlicher spezieller Begriffe, zum Beispiel Erlagschein, und deren Anwendung im bestimmten kulturell bedingten Kontext. Im kommentierten Modell-Test auf der Homepage vom ÖIF befindet sich folgende Anleitung für PrüferInnen in Bezug auf das Sprechthema „Auf der Bank“:

„Bei Bedarf mögliche Fragen von Seiten des Prüfers / der Prüferin:

- *Sparen Sie? Wenn ja, wofür sparen Sie?*
- *Gehen Sie oft auf die Bank?*
- *Sind Sie zufrieden mit Ihrer Bank? Was finden Sie gut? Was schlecht?*
- *Unterschiede im Bankwesen / zu Banken in Ihrer Heimat?“¹⁰⁷*

¹⁰⁶ Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 22 (2006) 1. – S.52-53

¹⁰⁷[http://www.integrationsfonds.at/individualfoerderung/top_services/oeif_pruefungen/oeif_modelltest_neu/OEIF-Test Neu Modelltest \(1.8 MB\),PDF-Datei](http://www.integrationsfonds.at/individualfoerderung/top_services/oeif_pruefungen/oeif_modelltest_neu/OEIF-Test%20Neu%20Modelltest%20(1.8%20MB).PDF), S. 31 (letzter Zugriff am 28.05.2014)

Erstens ist es fraglich, ob eine Person, deren Deutschkenntnisse dem A2-Niveau entsprechen, auf solche Hilfsfragen sprachlich reagieren kann. Zweitens sind die Fragen nach den Sparzielen und Unterschieden im Bankwesen nicht nur schwer, sondern auch politisch unkorrekt.

Es ist nicht auszuschließen, dass viele MigrantInnen in ihrer Heimat keine Erfahrungen mit den Banken hatten und dementsprechend mit den wirtschaftlichen Themen kaum bis gar nicht vertraut sind. Ohne einen Vorbereitungskurs ist es offensichtlich sehr schwer, sich auf so eine Aufgabe vorzubereiten. Die Tatsache ist, dass sich nicht alle solche Kurse leisten können. Und wenn die ZuwanderInnen nicht genug Mittel besitzen, steht für sie keine Frage, wie sie ihre Freizeit verbringen. Daraus folgt, dass das, was zu lernen ist, der Realität und Bedürfnissen der Prüflinge nicht entspricht. Und die ÖIF-Formulierung „realitätsnahe Aufgaben“¹⁰⁸ mit der Wirklichkeit der MigrantInnen nicht viel zu tun hat. Jedenfalls scheinen die Themen die Bankwesen, Arbeitsmarktservice oder Elternsprechtag betreffen für das A2-Niveau des GER noch zu komplex zu sein, besonders wenn das dafür benötigte Vorwissen fehlt.

Krumm meint, dass standardisierte und überregional anerkannte Prüfungen an sich für die Unterrichtenden und Lernenden von Vorteil sein können. Die Lernenden haben dabei den Vorteil, eine Rückmeldung über ihre Lernerfolge zu bekommen. Die Zeugnisse weisen nach, dass sich auf einem bestimmten sprachlichen Niveau befinden. Die Lehrkräfte können durch solche Prüfungen und deren Ergebnisse ihren Unterricht modifizieren und verbessern. Praktisch sieht es aber so aus, dass durch die Integrationsprüfungen Probleme für die MigrantInnen entstehen, denn von dem Prüfungserfolg sehr viel abhängt. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass in den Kursen nur für die Prüfung gelernt wird. Es wird nicht mehr gelernt, was für das Leben im Aufnahmeland wichtig ist, um sich integrieren zu können. Solche Themen wie Wohnen oder Essen werden automatisch angeeignet, wenn man sich seit ein paar Monaten oder Jahren im Land aufhält.¹⁰⁹

Das Format vom ÖIF-Test schreibt vor, dass die Prüfungsdauer insgesamt 90 Minuten beträgt. Lesen dauert 40 Minuten, Schreiben – 25 Minuten, Hören – ca.12 Minuten und Sprechen – 10 Minuten. Laut dem ÖIF steht die Kommunikationsfähigkeit der

¹⁰⁸ <http://www.integrationsfonds.at/iv/pruefung/> (letzter Zugriff am 28.05.2014)

¹⁰⁹ Krumm, Hans-Jürgen: Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion. In: ÖDaF-Mitteilungen 22 (2006) 1. – S.53

MigrantInnen im Fokus. Dementsprechend wird auf die Fertigkeiten Hören und Sprechen Schwerpunkt gelegt.¹¹⁰ Vermutlich kann so ein Test-Setting für ungewohnte Prüflinge fremd sein und zu Verwirrungen führen, wenn man mit solchen Prüfungsformaten nicht vertraut ist. Und für diejenigen, deren formaler Bildungsstand darauf hindeutet, dass sie weniger Erfahrungen mit den Prüfungen als solchen habe, kann selbst die für sie ungewöhnliche Gestaltung des Test-Verfahrens zu Hemmungen bei der Prüfung führen, was sich auf den Prüfungserfolg auswirkt. Da die Begriffe „Bildung“ und „formaler Bildungsstand“ im Mittelpunkt des Interesses dieser Masterarbeit stehen, wird im nächsten Kapitel auf diese Termini genauer eingegangen.

5. Bildung und formaler Bildungsstand

Der Begriff „Bildung“ ist sehr verallgemeinert und beinhaltet mehrere Aspekte, die gewisse Unterschiede und Tönungen aufweisen. Schwarz und Bühler behaupten, dass dieser Begriff seit *PISA*¹¹¹ noch häufiger verwendet wird, ohne dabei genau verstanden und differenziert zu werden. Sie definieren Bildung als Aneignung und kontinuierliche Weiterentwicklung von kognitiven, personalen, sozialen und emotionalen Kompetenzen, die Erlangung einer umfassenden Lebens- und Berufstüchtigkeit bezweckt.¹¹²

Das Wort „Bildung“ impliziert mehrere Bestandteile, durch welche sich der Begriff in unterschiedliche Komponente unterteilen lässt. Die Tatsache ist, dass der Bildungsprozess nicht abschließbar ist und bezieht sich dabei auf verschiedene Lebensbereiche und -abschnitte. Die Bildung einer Person passiert durch ihre Umgebung, Familie, institutionelle Bildungseinrichtungen, Arbeitswelt usw. Daher wird zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung bzw. Lernen unterschieden. Diese Unterteilung basiert auf dem Verhältnis zwischen der individuellen Bildung und den Erwartungen und Normen der Gesellschaft, was sich in gesellschaftlichen

¹¹⁰ <http://www.integrationsfonds.at/iv/pruefung/> (letzter Zugriff am 12.05.2014 um 16:45)

¹¹¹ PISA steht für *“The Program for International Student Assessment (PISA) is an international assessment that measures 15-year-old students' reading, mathematics, and science literacy. PISA also includes measures of general or cross-curricular competencies, such as problem solving. PISA emphasizes functional skills that students have acquired as they near the end of compulsory schooling...PISA was first administered in 2000 and is conducted every three years.”*

<http://nces.ed.gov/surveys/pisa/> (letzter Zugriff am 02.06.2014 um 21:52)

¹¹² Schwarz, Anne / Bühler, Josef: *Expertise zum Bildungsverständnis. vorgelegt vom Institut Planung & Beratung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von KOMET - Kompetenz- und Erfolgstrainings für Jugendliche, einem Programm der Landesstiftung Baden-Württemberg.* – Dezember 2005. – S.3

Institutionen zeigt, besonders in den Schulen, die unter anderem für die formale Bildung zuständig sind.¹¹³

Die Bildung im allgemeinen Sinne wird laut Mack als ein Prozess der Entwicklung von Einstellungen, Haltungen, Orientierungs- und Handlungsmustern betrachtet. Dabei handelt es sich um die informelle Bildung, die im Vergleich zur formalen Bildung in erster Reihe in der Familie passiert. Durch die Familie findet die Aneignung der Grundlagen für die Sozialisierung und den Zugang zu den allgemeinen kulturellen Werten und die Vorbereitung auf die formale Bildung statt. Die Einstellung der Familie gegenüber dem formalen Bildungssystem kann entscheidend für die formalen Bildungserfolge der Kinder werden, denn eine große Distanz der Familie zum Bildungssystem führt zu Schwierigkeiten bei der Nutzung der Bildungsangebote, -möglichkeiten und -strategien die durch die Schule angeboten werden.

Die non-formelle Bildung ist im Vergleich zur formellen Bildung nicht verpflichtend und findet ohne Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Kursen, Seminaren, regelmäßigen Treffen bei Vereinen oder Verbänden, Musik- und Sportschulen und ähnlichen Einrichtungen statt. Kurz zusammengefasst gehören dazu unterschiedliche Formen von organisierter Bildung auf freiwilliger Basis, die sich durch ein bestimmtes Angebot charakterisieren.¹¹⁴

Im Rahmen dieser Masterarbeit liegt der Schwerpunkt auf der formalen Form der Bildung. Für diesen Begriff findet man folgende Bezeichnung, die als grundlegende Beschreibung in dieser Masterarbeit genommen wurde:

„Formale Bildung bezieht sich auf das staatliche Bildungssystem von der Grundschule bis zur Universität. Dazu gehören auch spezielle Programme zur technischen und beruflichen Bildung. Formale Bildung wird im Deutschen häufig auch als schulische Bildung bezeichnet.“¹¹⁵

Schwarz und Bühler charakterisieren diese Bildungsform als klassischen Wissenserwerb, welcher in den herkömmlichen Bildungsinstitutionen wie Schule,

¹¹³ Mack, Wolfgang: *Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen.* – Oktober 2007. – S. 5-6, 9. (201 S.)

¹¹⁴ Schwarz, Anne / Bühler, Josef: *Expertise zum Bildungsverständnis. vorgelegt vom Institut Planung & Beratung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von KOMET - Kompetenz- und Erfolgstrainings für Jugendliche, einem Programm der Landesstiftung Baden-Württemberg.* – Dezember 2005. – S.7

¹¹⁵ http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1539 (letzter Zugriff am 03.12.2013 um 19:40)

Hochschule und beruflichen Ausbildungseinrichtungen stattfindet. Dort wird man für individuelle Leistungen beurteilt und benotet. Der zweite charakteristische Aspekt der formalen Bildung ist das Curriculum, das die Lerninhalte unterschiedlicher Fächer auf unterschiedlichen Bildungsstufen vorgibt.¹¹⁶ Anhand der abgeschlossenen formalen Bildungsstufen kann man von dem Qualifikationsniveau bzw. von formalem Bildungsstand der Person sprechen.

Die Art und Weise, wie gelernt oder studiert wird, ist durch kulturelle Faktoren, Lerntraditionen und Organisation des Bildungssystems stark beeinflusst. Deswegen kann man davon ausgehen, dass die Lernerfahrungen, die die Lernenden während ihrer Schulzeit und Ausbildung gemacht hatten, sich auf die weiteren Lernerfahrungen auswirken.¹¹⁷

Laut den Angaben von der *UNESCO*¹¹⁸ lässt sich die Tatsache bestätigen, dass die Bildungssysteme unterschiedlicher Länder von der Organisationsstruktur und Curricula-Inhalte her verschieden sind. Als Folge kann es schwierig sein im Rahmen der nationalen Bildungspolitik das eigene Bildungssystem mit dem von anderen Ländern zu vergleichen oder das Vorankommen an die nationalen und internationalen Bildungsziele zu bemessen. Aus diesem Grund entwickelte UNESCO den *ISCED*¹¹⁹, der die Bildungsstufen in unterschiedlichen Ländern vereinheitlicht. Diese Masterarbeit orientiert sich mit ihren Bildungsstand-Beschreibungen an den *ISCED*, der als Standard für internationale Vergleiche der länderspezifischen Bildungssysteme gilt und auch von der *OECD*¹²⁰ genutzt wird.

Nach dem *ISCED* wird formale Bildung in folgende sieben Stufen unterteilt:

1. „Stufe 0, Vorprimarstufe: Kindergarten
2. Stufe 1, Primarstufe: Grundschule
3. Stufe 2, Sekundarstufe I: Hauptschule, Realschule, Gymnasium (Klassen 5 bis 10), Berufsaufbauschule und Berufsvorbereitungsjahr

¹¹⁶ Schwarz, Anne / Bühler, Josef: *Expertise zum Bildungsverständnis. vorgelegt vom Institut Planung & Beratung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von KOMET - Kompetenz- und Erfolgstrainings für Jugendliche, einem Programm der Landesstiftung Baden-Württemberg.* – Dezember 2005. – S.6

¹¹⁷ Wildenhauer-Jozsa, Doris: *Sprachvergleich als Lernstrategie: eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden.* – Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 2005. – S. 80

¹¹⁸ *UNESCO* ist die Abkürzung für *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
ISCED ist die Abkürzung für *International Standard Classification of Education*
<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>
(letzter Zugriff am 03.06.2014 um 15:12)

¹²⁰ *OECD* ist die Abkürzung für *The Organisation for Economic Co-operation and Development*
<http://www.oecd.org/about/> (letzter Zugriff am 03.06.2014 um 15:22)

4. *Stufe 3, Sekundarstufe II: Gymnasium (Klassen 11 bis 13), Fachoberschule, duale Berufsausbildung, Berufsfachschule*
5. *Stufe 4, postsekundäre, nicht tertiäre Stufe: Berufs-/ technische Oberschule, Fachoberschule*
6. *Stufe 5, tertiärer Bereich, Phase 1: Fachhochschule, Universität, Fachschule, Fachakademie, Schulen des Gesundheitswesens*
7. *Stufe 6, Tertiärer Bereich, Phase 2: Promotion, Habilitation“.*¹²¹

Die Bildungsstände sind nach den angegebenen Ausbildungsstufen werden in drei Gruppen gegliedert:

- *„Niedriger Bildungsstand: ISCED-Stufen 0, 1 und 2*
- *Mittlerer Bildungsstand: ISCED-Stufen 3 und 4*
- *Hoher Bildungsstand: ISCED-Stufen 5 und 6“.*¹²²

Die angegebenen Bildungsstand-Bezeichnungen werden weiter im empirischen Teil verwendet. In dieser Arbeit werden auch solche Begriffe wie Pflichtschule, Matura, Hochschulbildung, Bachelor, Master und Doktor verwendet, um die Abschlüsse der TeilnehmerInnen besser differenzieren zu können und dadurch genauere Ergebnisse der Untersuchung zu zeigen.

Im nächsten Unterkapitel wird ein kurzer Überblick über unterschiedliche Bildungssysteme der bei der Untersuchung meist vertretenden Länder verschaffen. Dazu wird auf die Gemeinsamkeiten und größten Unterschiede zwischen den Bildungssystemen der jeweiligen Länder eingegangen.

¹²¹ <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf> S. 20-39 (letzter Zugriff am 03.06.2014 um 15:50)

¹²² Loc.cit.

5.1 Länderspezifische Bildungssysteme

Da es während der Untersuchung dieser Masterarbeit viele Länder vertreten wurden, ist es sinnvoll nur diejenigen Bildungssysteme in Betracht zu ziehen, die am häufigsten vorkommen. Nachdem man feststellte, welche Länder wie oft in der Untersuchungsgruppe vorkommen, war es von Wichtigkeit die jeweiligen Systeme in Vergleich zu stellen, um herauszufinden, ob es dazwischen große Unterschiede gibt, durch die man vielleicht diesen oder jenen Prüfungserfolg erklären könnte.

Es wurde also festgestellt, dass vier Länder drei bis vier ProbandInnen haben¹²³, deren Bildungssysteme unten in Tabelle1 und Tabelle2 verglichen werden. Zu den erwähnten Ländern gehören Bosnien, Serbien, die Ukraine und Brasilien. Die Hauptkriterien, nach denen verglichen wird, entsprechen den Fragen nach den Bildungsabschlüssen der TeilnehmerInnen. Nämlich wird auf die Schuldauer bis zur Hochschulreife und darunter auf Pflichtschuldauer eingegangen. Demnach werden Hochschulabschlüsse: Bachelor, Master (Magister) und Doktor unter die Lupe genommen. Der Fokus des Vergleichs liegt auf der Dauer der jeweiligen Bildungsstufe und dem theoretischen Alter der Lernenden bzw. Studierenden. Diese Informationen sind in zwei Tabellen dargestellt.

In der untenstehenden Tabelle1 sieht man die Daten, die die Schulbildung betreffen. Da es für die Ziele dieser Masterarbeit irrelevant ist, wie die Schulstufen von der Primarschule bis zum Ende der oberen Sekundarstufe untergegliedert sind, werden zwei Kriterien angegeben, nämlich die Dauer der Pflichtschule und die Dauer bis zur Hochschulreife.

¹²³ Vgl. Kapitel 6.2, Diagramm 1: *Herkunftsländer der Befragten* auf Seite 59

Land	Pflichtschuldauer und theoretisches Alter	Dauer des Schulbesuchs bis zur Hochschulreife und theoretisches Alter
Bosnien ¹²⁴	8 Jahre (bis zur 9. Klasse); Alter: 6 – 14 Jahre	11(12) Jahre: 8 Jahre Pflichtschule + 3(4) Jahre Sekundarschule (z.B. Gymnasium), Fachschule, Berufsschule, technische Schule u.ä.; Alter: 6 – 17(18) Jahre
Serbien ¹²⁵	8 Jahre (bis zur 9. Klasse); Alter: 6 – 14 Jahre	10(12) Jahre: 8 Jahre Pflichtschule + 2 oder 4 Jahre Sekundarschule, Fachschule, Berufsschule, technische Schule u.ä.
Ukraine ¹²⁶	8 Jahre (bis zur 9. Klasse); Alter: 6 – 14 Jahre	10(12) Jahre: 8 Jahre Pflichtschule + 2 Jahre Sekundarschule oder 2-4 Jahre Fachschule, Berufsschule, technische Schule u.ä. Alter: 6 (7) – 16(18) Jahre
Brasilien ¹²⁷	8 Jahre (bis zur 9. Klasse); Alter: 6 – 14 Jahre	12 Jahre: 8 Jahre Pflichtschule + 4 Jahre Berufsschule oder technische Schule; Alter: 6 – 18(19) Jahre

Tabelle 1: Vergleich der Schulsysteme der jeweiligen Länder

Eigene Darstellung

Aufgrund der in der Tabelle zusammengefassten Daten kann man den Schluss ziehen, dass die Organisation der Schulbildung der vier Länder keine deutlichen Unterschiede im Allgemeinen aufweist. Hier sieht man, dass die Tendenzen in den Schulsystemen einander entweder sehr ähnlich oder gleich sind. So ist die Dauer des Pflichtschulbesuchs in allen vier Ländern gleich und beträgt acht Jahre. D.h., dass alle Kinder verpflichtet sind ab sechs bis 14 Jahre zur Schule zu gehen.

Die Daten über die Hochschulreife zeigen nur kleine Unterschiede und im Durchschnitt dauert der Schulbesuch bis zur Hochschulreife zehn bis zwölf Jahre. SchülerInnen können sich aussuchen, was sie nach dem Pflichtschulabschluss machen. Es bestehen in jedem Land zwei Optionen. Man kann weiter in zur Schule (Sekundarschule) gehen, was zwei bis drei Jahre dauert, oder es ist möglich einen Beruf an Berufsschulen oder technischen Schulen zu erlernen. Nach dem Schul- oder Berufschulabschluss sind SchülerInnen berechtigt die Zulassung zum Studium an einer Hochschule anzusuchen.

¹²⁴ <http://www.euroeducation.net/prof/boherco.htm> (letzter Zugriff am 04.06.2014 um 21:41)

¹²⁵ <http://www.uis.unesco.org/Education/ISCEDMappings/Pages/default.aspx> (letzter Zugriff am 04.06.2014 um 21:46)

¹²⁶ Loc. cit.

¹²⁷ Loc. cit.

Wie die Hochschulbildung in den angegebenen Ländern im Allgemeinen aussieht, wird in der nächsten Tabelle präsentiert:

Land	Bachelor	Master (Magister)	Doktor
Bosnien ¹²⁸	3 – 6 Jahre; Alter: 17 – 20(23)Jahre	2 Jahre; Alter: 20(23) – 22(25) Jahre	3 Jahre; Alter: 22(25) – 25(27) Jahre
Serbien ¹²⁹	3 – 4 Jahre; Alter: 16(18) – 19(22) Jahre	2 Jahre; Alter: 19(22) – 21(24) Jahre	3 Jahre; Alter: 21(24) – 24(27) Jahre
Ukraine ¹³⁰	4 Jahre; Alter: 16(17) – 20(21) Jahre	1 Jahr; Alter: 20(21) – 21(22) Jahre	6 Jahre; Alter: 21(22) – 27(28) Jahre
Brasilien ¹³¹	3 – 6 Jahre; Alter: 18(19) – 22(25) Jahre	2 Jahre; Alter: 21(22) – 23(24) Jahre	4 Jahre; Alter: 23(24) – 27(28) Jahre

Tabelle 2: Vergleich der Hochschulsysteme der jeweiligen Länder

Eigene Darstellung

Der Zugang zu den Hochschulen in den verglichenen Ländern wird nach der Erreichung der Hochschulreife ermöglicht. Die Hochschulbildung wird in drei Hauptphasen eingeteilt, deren Abschluss dementsprechend mit Erhaltung von Bachelor-, Master (Magister)- und Dokortitel beendet wird. Hier sind die Unterschiede größer als bei der Schulbildung. Wenn man sich die Angaben vom Bachelorstudium ansieht, wird es offensichtlich, dass sich die Systeme der vier Länder etwas unterscheiden. Als Erstes kommt der Faktor Studiumdauer. Laut den vorgestellten Daten beträgt die minimale Dauer drei Jahre. Diese Zahl gilt für alle Länder außer der Ukraine. In der Ukraine ist die Dauer eines Bachelorstudiums auf vier Jahre fixiert, während es in Bosnien, Serbien und Brasilien von drei bis sechs Jahre andauern kann. Daraus folgt, dass die Bachelorstudium-Zeit im Durchschnitt nicht auf nur eine Zeitspanne fixiert ist. Wahrscheinlich hängt die Dauer von der gewählten Studienrichtung ab. Dadurch variiert auch das theoretische Alter der Studierenden sehr.

¹²⁸ <http://www.euroeducation.net/prof/boherco.htm> (letzter Zugriff am 04.06.2014 um 23:12)
http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/bosnia_and_herzegovina_country_fiche_final.pdf (letzter Zugriff am 05.06.2014 um 00:32)

¹²⁹ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Serbia.pdf (letzter Zugriff am 04.06.2014 um 23:16)

¹³⁰ <http://www.uis.unesco.org/Education/ISCEDMappings/Pages/default.aspx> (letzter Zugriff am 04.06.2014 um 23:22)

¹³¹ Loc. cit.

Die Masterstudien zeigen im Gegensatz zu den Bachelorprogrammen kaum Unterschiede auf. In Bosnien, Brasilien und Serbien beträgt die Masterstudium-Zeit immer zwei Jahre. Die Ausnahme stellt hier die Ukraine dar, wo das Masterprogramm nur ein Jahr dauert, weswegen die ukrainischen Master-AbsolventInnen im Durchschnitt ein paar Jahre jünger sind im Vergleich mit Bosnien, Serbien und Brasilien. Die brasilianischen Masters sind dabei etwas älter als die anderen.

Das Doktoratsstudium weist in Hinsicht der Dauer auch einige Unterschiede auf. Bosnien und Serbien haben in dem Fall eine gemeinsame Zahl, die drei Jahre ausmacht. In Brasilien dauert das ein Jahr länger, also vier Jahre insgesamt und in der Ukraine braucht man sechs Jahre für ein Doktoratsstudium. Diese hohe Zahl hat eine Erklärung, nämlich liegt die Dauer von sechs Jahren daran, dass dieses Studium in der Ukraine aus zwei Phasen besteht. Die erste Stufe wird mit der Verteidigung einer Arbeit und dem Verliehen des Kandidaten von Wissenschaften abgeschlossen. Danach schreiben die Studierenden die Dissertation und unterrichten an der Universität:

*„Students have to wait 2 years after the Candidate of Science before they can start this programme (because the difference between the defense of thesis for the candidate of science programme and for the doctor of science programme should be at least 5 years). They work on research or teach”.*¹³²

Dadurch sind die ukrainischen sowie brasilianischen Doktoren im Durchschnitt älter als das in Bosnien und Serbien der Fall ist.

Als Schlussfolgerung kann man sagen, dass die Schulsysteme der vorgestellten Länder nach ähnlichen Mustern organisiert sind und mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufzeigen. Für alle Länder gilt die achtjährige Schulpflicht. Nach dem Pflichtschulabschluss bestehen für die SchülerInnen zwei Optionen, nach denen sie sich aussuchen können, ob sie weiter in der Sekundarschule bleiben oder zu einer Berufsausbildung in Anspruch nehmen. Nach beiden Abschlusstypen erhält man die Hochschulreife und ist damit berechtigt eine universitäre bzw. Hochschulbildung zu bekommen. Das dreistufige System an den Hochschulen, nämlich Bachelor, Master und Doktor, ist auch für alle vier Länder charakteristisch. Allerdings unterscheiden sich die Hochschulbildungssysteme der jeweiligen Länder durch die Dauer der drei erwähnten Stufen. Dabei ist das ukrainische System auffällig, denn dort sind die jüngsten Schul-, Bachelor- und Masterstudium-AbsolventInnen und daneben die ältesten DoktorantInnen

¹³² <http://www.uis.unesco.org/Education/ISCEDMappings/Pages/default.aspx> (letzter Zugriff am 05.06.2014 um 15:52)

gibt. Brasilien unterscheidet sich durch die ältesten Schul- und Doktoratsstudium-AbsolventInnen.

Im nächsten Unterkapitel wird ein Überblick über den formalen Bildungsstand der ZuwanderInnen nach Österreich gegeben anhand der offiziellen statistischen Daten.

5.2 Bildungsstand der MigrantInnen in Österreich

Die Zuwanderung nach Österreich nimmt schnell zu. Laut den statistischen Daten vom Jahr 2013 stieg die Bevölkerungszahl des Landes auf mehr als 8,45 Millionen Menschen. Das Wachstum der Einwohnerzahl ist durch die Migration zu erklären. Im Jahr 2012 kamen um 40% mehr Zuwanderer nach Österreich als im Jahr 2011.

Wie schon im Kapitel 4.1 gesagt, stammen die meisten ZuwanderInnen nicht aus den Drittstaaten, sondern aus den EWR-Ländern. In erster Reihe sind das AuswandererInnen aus Ungarn, Deutschland und Rumänien, was in auf dem unten stehenden Diagramm 2 zu sehen ist:

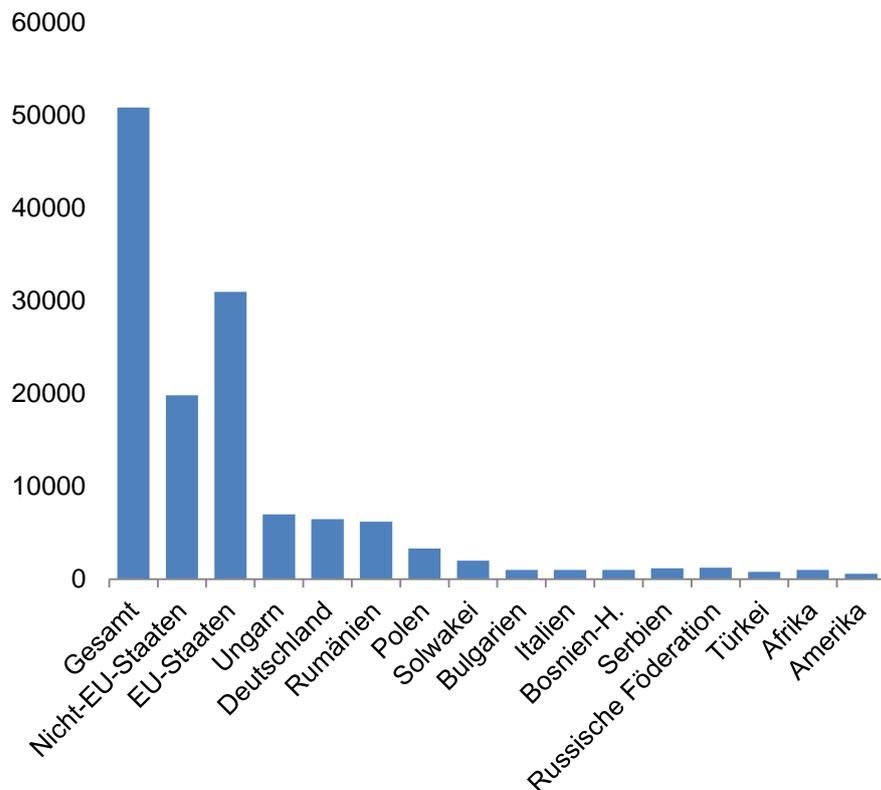


Diagramm 2: Zuzug nach Nationalitäten¹³³

Die Anzahl der MigrantInnen aus nicht EU-Ländern beträgt nach der Grafik ca. 20.000 Menschen, während die Anzahl der EU-Staatsangehörigen über 30.000 Menschen hinausgeht, die nicht verpflichtet sind die IV zu erfüllen.

Die Profile der MigrantInnen sind aktuell sehr gemischt. Laut den Angaben des Integrations-Stadtrates der Stadt Wien kommen derzeit meistens gut gebildete Menschen nach Österreich. Der Hauptgrund der Einwanderung ist die Suche nach einem guten Job für eine sichere Zukunft. Gemäß der Integrations-Stadträtin Fr. Grubich ist die Mehrheit der ZuwanderInnen mehrsprachig, besitzt mindestens einen Schulabschluss im Herkunftsland und war in der Heimat bereit arbeitstätig. Daher sollten die aktuellen statistischen Zahlen dazu dienen, die Vorurteile gegenüber der MigrantInnen abzubauen, denn die einheimische Bevölkerung der Meinung sei, die ZuwanderInnen kommen nach Österreich, nur um die Sozialleistungen zu bekommen.¹³⁴

Da der formale Bildungsstand mittels der vorhandenen Bildungsabschlüsse gemessen wird, wird hier die Bildungssituation bei den ZuwandererInnen anhand ihrer Schul- und Hochschulabschlüsse präsentiert. Die hier vorgestellten Daten stammen von den offiziellen Angaben vom ÖIF und der *Statistik Austria* für das Jahr 2013.

Nach ÖIF-Interpretationen der aktuellen statistischen Daten, sind die Bildungsprofile der MigrantInnen sehr verschieden und unterscheiden sich von denen der „einheimischen“ Bevölkerung. Das liegt daran, dass die niedrigen und hohen Bildungsstände *„überproportional vertreten sind, während die inländische Bevölkerung überdurchschnittlich häufig die mittlere Bildungsebene der Lehr- und Fachschulausbildungen abgeschlossen hat“*.¹³⁵ In den letzten Jahrzehnten stieg das Bildungsniveau sowohl bei den Österreichern als auch bei den ZuwandererInnen. In Hinsicht der Migration kam es zwischen 1991 und 2012 zur zunehmenden Zuwanderung der hochqualifizierten Kräfte, was die Angaben vom Integrationsrat der Stadt Wien bestätigt. Allerdings sollte man anmerken, dass die meisten hochgebildeten

¹³³ <http://kurier.at/chronik/oesterreich/zuwanderung-bildungsmigranten-entdecken-wien/19.272.908>
„Bildungsmigranten entdecken Wien“ in Kurier vom 15.07.2013

¹³⁴ <http://kurier.at/chronik/oesterreich/zuwanderung-bildungsmigranten-entdecken-wien/19.272.908>
„Österreich wächst wieder stärker - dank Zuwanderung“ in Kurier vom 15.07.2013

¹³⁵ http://www.integrationsfonds.at/de/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2013/sprache_und_bildung/bildungsstand_der_zugewanderten/ letzter Zugriff am 08.06.2014 um 21:32

MigrantInnen aus anderen EU-Ländern kommen. Diese Daten sind in der unten stehenden Tabelle 3 angegeben:

	Bevölkerung gesamt	Kein Migrations- hintergrund	Migrationshintergrund						
			Insgesamt	Erste Generation	Zweite Generation	EU/EWR/ Schweiz	Ehem. Jugos- lawien ohne Slowenien	Türkei	Sonstige
Insgesamt	4675,8	3707,1	968,6	864,4	104,2	476,9	330,6	151,2	155,6
Pflichtschule	15,6%	12,0%	29,3%	30,3%	21,0%	9,5%	36,4%	64,2%	23,3%
Lehre, BMS	53,6%	58,3%	35,8%	34,1%	50,0%	41,2%	45,3%	25,0%	20,7%
AHS, BHS, Kolleg	15,4%	14,8%	17,7%	17,7%	18,1%	23,0%	13,8%	8,0%	20,8%
Universität, FH, Akademie	15,4%	14,9%	17,2%	18,0%	10,9%	26,3%	4,5%	2,8%	35,2%

BMS= Berufsmaturität

AHS= Allgemeinbildende Höhere Schule

BHS= Berufsbildende Höhere Schule

Tabelle 3: Bildungsstand der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung 2012 nach Migrationshintergrund.¹³⁶

Die konkreten Bildungsabschlüsse der MigrantInnen und die Veränderung der Bildungsprofile über die Jahre sind in der Tabelle4 unten dargestellt:

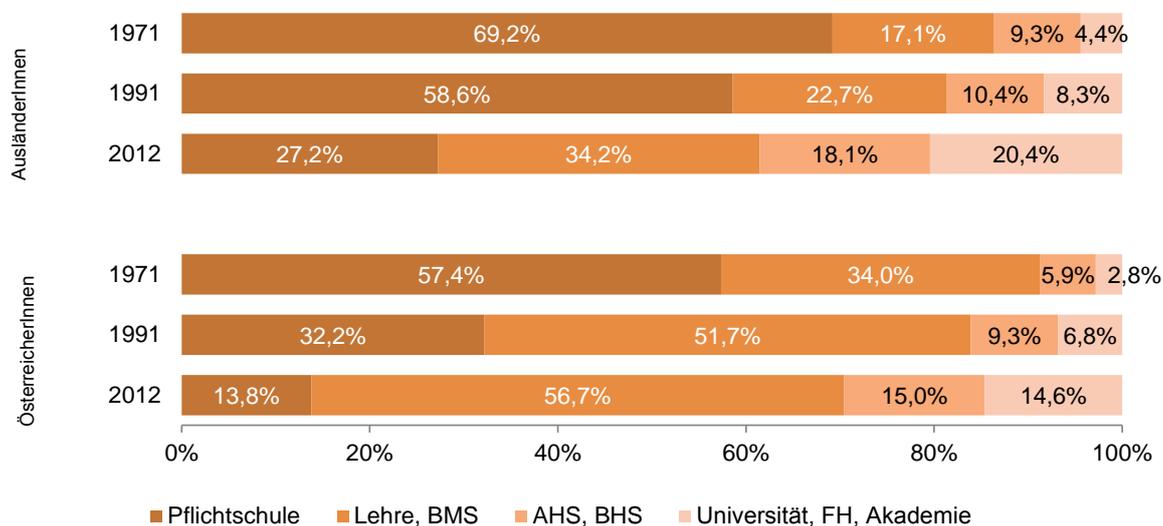


Diagramm 3: Veränderung der Bildungstruktur der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung 1971-2012 nach Staatsangehörigkeit.¹³⁷

¹³⁶http://www.integrationsfonds.at/de/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2013/sprache_und_bildung/bildungsstand_der_zugewanderten/ (letzter Zugriff 08.06.2014 um 21:25)

¹³⁷ Loc. cit.

Laut den vorgestellten Angaben hat ein Drittel der ZuwanderInnen die Hochschulreife. Im Jahr 2012 hatten ca. 30% der 25- bis 64-jährigen Österreicher Matura oder einen Hochschulabschluss. Bei den ZuwanderInnen betrug dieser Indikator 35%. Dabei verfügten 17% der EinwanderInnen über einen Universitäts-, Fachhochschul- oder Akademieabschluss, während es bei der einheimischen Bevölkerung ca. 15% waren.

Wenn man auf die Herkunftsländer schaut, stellt man fest, dass ein kleiner Anteil der MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien (ohne Slowenien) und der Türkei über einen akademischen Abschluss verfügten, während diese Zahl Personen aus anderen EU bzw. EWR-Staaten und der Schweiz 26% darstellt und 35% der ZuwanderInnen Hochschulabschlüsse haben.

Die niedrigen Bildungsabschlüsse sind bei den MigrantInnen stark vertreten. Bei der schulischen Bildung sieht es so aus, dass die ZuwanderInnen doppelt so oft nur einen Pflichtschulabschluss haben. Bei den Österreichern im Alter von 25 bis 64 Jahren verfügten 2012 12% nur über einen Pflichtschulabschluss, während dieser Anteil bei den MigrantInnen gleichen Alters 29% war, was mehr als doppelt so hoch als bei der einheimischen Bevölkerung ist. 64% der Migrantinnen aus der Türkei und 36% der Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien (ohne Slowenien) hatten nur die Pflichtschule absolviert.

Die hier angeführten Daten betreffen MigrantInnen in der ersten Generation. Der formale Bildungsstand der zweiten Generation sieht dem von der inländischen Bevölkerung ähnlich aus. Hier haben ca. 20% nur einen Pflichtschulabschluss. Der Anteil an MaturantInnen und HochschulabsolventInnen entspricht dem Wert bei den ÖsterreicherInnen.

Aus den hier vorgestellten Daten lässt sich schließen, dass die MigrantInnen trotz unterschiedlicher Bildungsprofile, die eher zwei Extreme darstellen, in den letzten Jahren dazu tendieren höhere Bildungsabschlüsse aufzuweisen. Die Zuwanderung nimmt derzeit rasant zu. So lebten in Österreich 1961 nur ca. 100.000 ausländische Staatsangehörige, was einem Anteil an der Gesamtbevölkerung von rund 1,4% entsprach. 1974 betrug die Zahl der Ausländerinnen und Ausländer schon 4% der Gesamtbevölkerung. In den nächsten 15 Jahren änderte sich die Anzahl der Bevölkerung mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft wenig. Anfang der 1990er-Jahre stieg diese Zahl auf über 8% an. In den darauffolgenden Jahren bis zur

Jahrtausendwende änderte sich der ZuwanderInnen-Anteil nur geringfügig. Nach 2000 aber lag der Anteil der ausländischen Bevölkerung über 10%. Die Zahl der ausländischen StaatsbürgerInnen in Österreich betrug Anfang 2010 ca. 895.000 Personen, was 10,7% der Gesamtbevölkerung ist.¹³⁸ Heute sind das rund 12,5% der Gesamtbevölkerung Österreichs.¹³⁹

Abschließend ist festzustellen, dass die schnell zunehmende Zuwanderung eine positive Tendenz aufweist, weil immer mehr hochqualifizierte Personen nach Österreich einwandern. Die Arbeitslosenquote bei den MigrantInnen mit dem Pflichtschulabschluss ist höher als die bei der einheimischen Bevölkerung mit dem Pflichtschulabschluss. Bei den Berufschul- und HochschulabsolventInnen ist es genau umgekehrt.¹⁴⁰ Die für die Untersuchung erhobenen Daten weisen auf diese Tendenz auch hin und werden im empirischen Teil dieser Masterarbeit vorgestellt.

6. Forschungsdesign

Wie bereits im ersten Teil der Masterarbeit erläutert, beschäftigt sich diese Arbeit mit einer quantitativen Untersuchung. Es handelt sich hier genau um eine Umfrage mittels Fragebögen, die abzielt, die Dependenz zwischen formalem Bildungsstand und Prüfungserfolg aufzuzeigen.

Als erstes musste man feststellen, dass die für statistisch signifikante Ergebnisse TeilnehmerInnen-Anzahl im gesetzten zeitlichen Rahmen nicht zu erreichen ist. Dies liegt daran, dass man nach Borz und Döring bei einer quantitativen Forschung wie diese, ca. 100 Probanden zu befragen hat.¹⁴¹ Da die Prüfungstermine in Wien nicht oft angeboten werden und die Prüfungsgruppen aus sechs bis zehn Personen im Durchschnitt bestehen, war das sehr problematisch die angegebene Zahl an Personen zu bekommen.

¹³⁸ <http://www.zukunfteuropa.at/site/7216/default.aspx> (letzter Zugriff am 09.06.2014 um 21:36)

¹³⁹ http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (letzter Zugriff am 12.06.2014 um 00:08)

¹⁴⁰ http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/index.html (letzter Zugriff am 13.06.2014 um 16:32)

¹⁴¹ Borz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.) Berlin: Springer)

Die Prüflinge, deren Daten in der Arbeit verwendet werden, wurden dank einer der Wiener Sprachschulen *Das Sprachenstudio* erreicht. Dort werden die A2-ÖIF-Test-Termine üblicherweise alle drei Monate anschließend nach dem Ende von Integrationskursen angeboten. Einige Prüfungstermine 2013 für den ÖIF-Test mussten allerdings ausfallen, denn die Zahl der KandidatInnen zu gering war, was die Durchführung des Tests unmöglich machte.

Kontaktdaten von den PrüfungsteilnehmerInnen an anderen Instituten, inklusive den ÖIF sind aufgrund des Datenschutzes nicht zu bekommen. Leider war die Kooperationsbereitschaft vom ÖIF schlecht bis gar nicht vorhanden mit der Anmerkung seitens eines der Leiter, dass der ÖIF von solchen Forschungsprojekten nichts habe.

Der nächste Versuch, mehr Probanden zu gewinnen war das Online-Stellen des vorhandenen Fragebogens auf der Plattform Q-Set.¹⁴² Außerdem wurden einige offizielle Institutionen angeschrieben, welche sich als solche präsentieren, die sich für erfolgreiche Integration der EinwanderInnen engagieren. Das Ziel des Anschreibens war, den Link mit der elektronischen Umfrage zu verbreiten, zum Beispiel auf der Homepage zu veröffentlichen. Darunter waren *Magistrat der Stadt Wien 35*, *Österreichisches Außenministerium*, *Grüne MigrantInnen Wien*, *Stadt Wien* und *Integration Migration*. Die Kontaktaufnahme erfolgte über E-Mail und eines der sozialen Netze *Facebook*. Darauf gab es lediglich eine Rückmeldung vom Außenministerium, indem darauf hingewiesen wurde, dass das Außenministerium keine Abschlussarbeiten unterstützt. Von den anderen Einrichtungen kam leider keine Reaktion. Diese offiziellen Institutionen wurden, wie bereits erwähnt gebeten, den Zugriff zur Umfrage öffentlich zu ermöglichen. Der Fragebogen wurde am 7. Januar 2014 auf der online Plattform Q-Set freigeschaltet, 747 Mal ohne jegliche Beantwortung aufgerufen. Acht Fragebögen wurden bis 25.05.2014 zwar ausgefüllt, aber leider weder vollständig noch ernsthaft. Die gesamten Antworten sind im Anhang II zu finden. Diese acht vollständigen Datensätze konnten angesichts fehlender Ernsthaftigkeit nicht in Betracht gezogen werden und sind in der Arbeit nicht behandelt.

¹⁴² <http://www.q-set.de/> (letzter Zugriff 15.03.2014 um 23:06)

6.1 Methode und Datenerhebung

Die Forschungsmethode, die in der Arbeit angewendet wird, ist eine quantitative Methode. Der Vorgang bei der Datenauswertung ist statistisch. Die erhobenen Daten wurden statistisch-mathematisch bearbeitet und dementsprechend interpretiert.

Die Datenerhebung erfolgte durch die anonyme Ausfüllung eines Fragebogens. Die gestellten Fragen sind im Anhang I zu sehen. Die TeilnehmerInnen wurden mithilfe des Fragebogens nach formalem Bildungsabschluss im Herkunftsland und nach erreichter Punktezahl beim A2-ÖIF-Test gefragt.

Der Fragebogen bestand aus drei thematischen Blöcken:

- Allgemeine Informationen
- Bildungsabschluss
- ÖIF-Test-Ergebnis

Die erste Fragengruppe bezog sich auf allgemeine Informationen über die Probanden, nämlich auf das Herkunftsland, die Muttersprache(n) und das Geburtsjahr. Die Frage nach dem Alter steht im Fragebogen dafür, damit das Durchschnittsalter der Probanden feststellen wird und die Prüfungsergebnisse bei unterschiedlichen Altersgruppen somit verglichen werden. Da die weitverbreitete These, dass jüngere Menschen qualitativ besser und schneller Sprachen erlernen bzw. erwerben, noch umstritten bleibt und von manchen Studien nicht bestätigt wird, ist es von Interesse eine Alter-Ergebnis-Tendenz durch diese Untersuchung herauszufinden.¹⁴³ Die Rolle des Herkunftslandes, wie schon erläutert, ist insofern interessant, wenn sich das Bildungssystem des jeweiligen Landes deutlich von den anderen Ländern unterscheidet, sodass sich dies auf die Prüfungsergebnisse auswirken kann.

Im zweiten Block handelte es sich um formalen Bildungsstand der Prüflinge. Da wird nach Schul-, Berufs- und Hochschulbildung gefragt. Dabei sollte die Schulbesuchsdauer in Jahren angegeben werden. Bei höheren Bildungsabschlüssen betrafen die Fragen komplett abgeschlossene Lehren oder Studien, je nachdem, ob jeweilige Person an einer Berufsschule oder Universität studiert hatte. Wenn Prüfling studiert hatte, aber über kein abgeschlossenes Studium verfügte, galt das als kein Hochschulabschluss bei der Ausfüllung. Dementsprechend wurden die Studienjahre ohne Abschluss nicht eingetragen. Die Dauerangabe bei dem Schulbesuch ist

¹⁴³ Vgl. Kap. 2.2.

deswegen wichtig, denn man kann daran sehen, ob die Person, zum Beispiel, einen Pflichtschulabschluss oder eine *Universitätsreife*¹⁴⁴ hat.

Im letzten Teil des Fragebogens wurden Fragen bezüglich des ÖIF-Tests gestellt. Diese bezwecken in erster Reihe die Gewinnung von Informationen über das Bestehen bzw. Nicht-Bestehen der Prüfung und die dabei erreichte Punktzahl. Als zusätzliche Information wird hier auch die Zahl der Antrittsversuche angegeben. Der komplette Fragebogen befindet sich im Anhang I dieser Masterarbeit.

6.2 Zielgruppe

Die Zielgruppe bestand überwiegend aus Personen, die verpflichtet waren das erste Modul von der IV zu erfüllen.

Sie besuchten zum großen Teil zu unterschiedlichen Zeiten die staatlich geförderten Vorbereitungskurse am oben erwähnten Das Sprachenstudio in Wien. Die A2-Integrationskurse waren vom ÖIF zertifiziert und registriert. Diese fanden sowohl vormittags als auch abends statt und wurden in den Jahren 2012-2013 abgehalten. Anschließend, nach dem Kursende, wurden die ÖIF-Prüfungen entweder beim Sprachenstudio intern oder extern beim ÖIF mit einzelnen Terminen angeboten. Alle Vorbereitungskurse liefen 3 Monate lang und bestanden aus 300 Unterrichtseinheiten. Die Abendkurse zogen sich über ein halbes Jahr und wurden vor allem von den arbeitstätigen TeilnehmerInnen besucht.

Die meisten Probanden sind Familienangehörige österreichischer StaatsbürgerInnen. Viele EhegattInnen von den Befragten haben auch einen Migrationshintergrund und sind keine ethnischen Österreicher. Das betrifft vor allem die TeilnehmerInnen aus den balkanischen Ländern. Laut ihnen wird bei diesen Familien zu Hause auf gemeinsamer Muttersprache gesprochen. D.h., sie werden mit der deutschen Sprache nur außerhalb

¹⁴⁴ *Universitätsreife* nennt sich unterschiedlich in unterschiedlichen Ländern und bedeutet, dass die Person an der Universität studieren darf. In Österreich, zum Beispiel, heißt die Universitätsreife *Matura* und in Deutschland – *Abitur*. Um die Universitätsreife zu erreichen sind normalerweise Schulabschlussprüfungen vorgeschrieben. Wenn man diese erfolgreich bestanden hat, ist man berechtigt auf die Universität zu gehen. Allerdings werden solche Universitätsreife-Prüfungen je nach dem Land unterschiedlich gestaltet. Die Schulbesuchsdauer bis zur Universitätsreife kann sich auch vom Land zu Land unterscheiden.

des Hauses konfrontiert im Vergleich zu denjenigen, die in deutschsprachigen Familien leben.

Unter den PrüfungsteilnehmerInnen war auch eine Person, die aus einem EU-Land stammt. Sie war nicht verpflichtet, die IV zu erfüllen und beschloss trotzdem die A2-Integrationsprüfung zu machen. Die Daten von dieser Person sind in der Untersuchung auch vorhanden und in Betracht gezogen worden. Die Tatsache, dass die Daten von dieser Person miteingezogen wurden, liegt daran, dass dies ein Einzelfall ist, der keinen Einfluss auf allgemeine Ergebnisse hat. Da das Herkunftsland nur als optionale Variable in dieser Masterarbeit betrachtet wird, werden die Daten von dieser einen Frau aus Spanien selbstverständlich mitinterpretiert.

Allgemein stellen ProbandInnen eine sehr heterogene Gruppe dar. Sie kommen nicht nur aus unterschiedlichen Ländern Europas, sondern aus unterschiedlichen Kontinenten: Afrika, Südamerika, Nordamerika, Europa und Asien.

Im unteren Diagramm 4 werden die Herkunftsländer der PrüfungsteilnehmerInnen und deren Anzahl angezeigt:

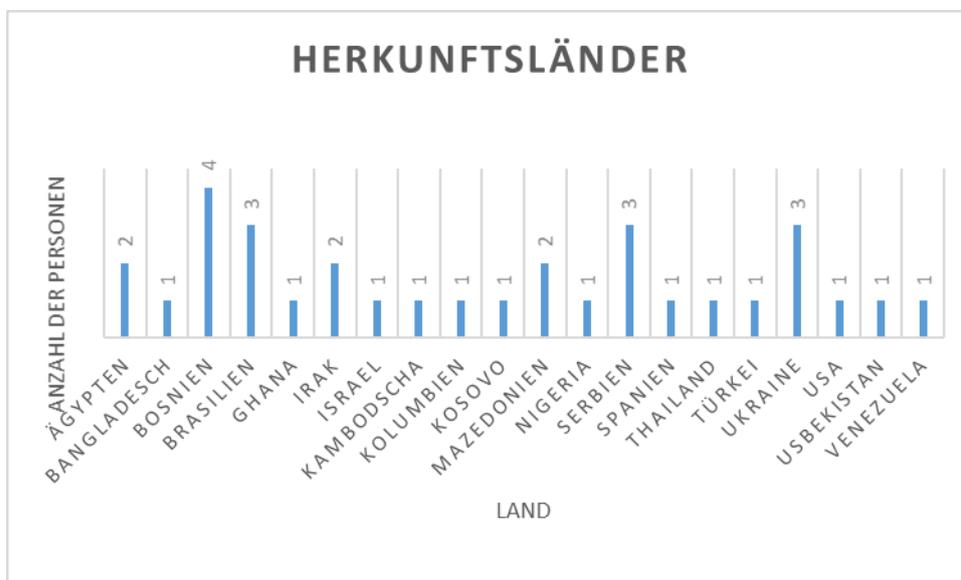


Diagramm 4: Herkunftsländer der Befragten

Quelle: Eigene Darstellung

In Hinsicht auf die Anzahl der Integrationsprüfungen und -kurse, soll hier erwähnt werden, dass einige PrüfungsteilnehmerInnen zur Prüfungen mehr als einmal antreten mussten. Manche besuchten keine Vorbereitungskurse und absolvierten stattdessen

ein paar Unterrichtseinheiten in den letzten Kurstagen mit einer Gruppe oder im Einzeltraining. Einige wiederholten den Vorbereitungskurs oder nahmen Einzelunterricht in Anspruch.

Zwei UntersuchungsteilnehmerInnen fielen unter die *alte Version*¹⁴⁵ von der ÖIF-Prüfung. Dabei fiel eine Person bei zwei Versuchen durch. Die Anzahl der Punkte wurde in dem Fall umgerechnet und an das neue Punktesystem vom ÖIF-Test-Neu angepasst, so dass die Ergebnisse statistisch analysiert werden können.

Die alten Integrationsprüfungen wurden einzeln durchgeführt, in dem man einen individuellen Termin für sich alleine hatte und genauso von zwei zertifizierten institutsinternen PrüferInnen geprüft wurde. Im Gegensatz zum alten ÖIF-Test (2006) werden derzeit alle ÖIF-Tests (2011) erst dann außerhalb des ÖIF durchgeführt, wenn die angemeldete Prüfungsgruppe mindestens aus sechs Personen besteht.

Was die Vorgehensweise bei der Datenauswertung angeht, wird hier in erster Reihe analysiert, wie Bildungsabschlüsse und Test-Ergebnisse zusammenhängen. Dies wird von der Altersanalyse gefolgt. Als zusätzlicher Einflussfaktor wird auch ein Überblick über das Bildungssystem des jeweiligen Landes geschaffen.

6.3 Zeitraum und Ort

Die Untersuchung wurde in Wien im Zeitrahmen vom August 2013 bis März 2014 durchgeführt. Die Datengewinnung fand mithilfe vom Das Sprachenstudio in Wien statt.

Die Daten wurden in meisten Fällen in zwei Runden alle drei Monate erhoben - zum ersten Mal eine oder zwei Wochen vor dem Kursende und dann wieder einmal ca. zwei bis vier Wochen nach der ÖIF-Prüfung, sobald die Testergebnisse bekannt gegeben wurden. Als erstes sollten zukünftige Prüflinge ihre Antworten zum ersten Fragenblock geben, wo es um allgemeine Informationen über das Herkunftsland und den formalen Bildungsstand ging. Der zweite Fragenblock beinhaltete Fragen zum Prüfungserfolg, also zu den Prüfungsergebnissen.

¹⁴⁵ Das alte Testformat galt für alle Personen, die sich bis 30.06.2011 zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung 2006 verpflichtet haben. Den ÖIF-Test (2006) kann man bis 30.06.2014 ablegen. Mit dem 30.06.2014 sei die Übergangsfrist zur neuen IV 2011 beendet.
http://www.integrationsfonds.at/individualfoerderung/top_services/oeif_pruefungen/#c11450 (letzter Zugriff am 12.02.2014 um 20:18)

Da es unmöglich war, angesichts des Ressourcen- und Zeitmangels, 100 Personen innerhalb von zehn Monaten zu erreichen, wurde mit den Daten gearbeitet, die bis Ende März 2014 gewonnen wurden.

Die statistische Signifikanz ist bei der vorhandenen Daten nicht zu erreichen, deswegen sind die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit nicht als repräsentativ zu betrachten.

7. Ergebnisse

In dem Kapitel 7 werden die Resultate der durchgeführten Untersuchung gezeigt und interpretiert. Zuerst wird auf die Ergebnisse im Allgemeinen eingegangen und in den weiteren Teilen dieses Kapitels werden die Ergebnisse je nach dem Einflussfaktor, der für die Untersuchung wichtig ist, dargestellt.

Die Auswertung erfolgte mithilfe vom Excel-Programm durch automatische Berechnung und Diagrammbildung der angegebenen Daten.

7.1 Allgemeine Analyse der erhobenen Daten

Insgesamt wurden 32 Personen erreicht. Nicht alle gaben vollständige Informationen über sich an, sodass nicht alle Datensätze vollständig ausgefüllt wurden. Bei neun von 32 Befragten fehlen zum Beispiel die Punktangaben.

In der unten stehenden Tabelle 4 sind die gesamten Daten, mit denen gearbeitet wurde vorgestellt:

Lfd. Nr.	Land	m/w	Geb. jahr	Schuldauer	Berufsausb.	Hochschulabschluss	Anz. Vers.	best.	Punkte beim letzten Vers.	Mutterspr. 1	Mutterspr. 2	Kommentar
1	Türkei	m	1976	5	nein	kein	1	ja	97	Aramäisch	Türkisch	
2	Usbekistan	m	1985	10	nein	kein	1	ja	89	Usbekisch	Russisch	
3	Ägypten	m	1988	12	nein	B	1	ja	86	Arabisch		
4	Nigeria	w	1960	6	nein	kein	2	nein	ka	Ibo	Englisch	
5	Brasilien	w	1981	12	nein	kein	2	nein	ka	Portugiesisch		
6	Serbien	w	1990	12	ja	kein	1	ja	ka	Serbisch		Krank-r
7	Bangladesch	w	1988	10	nein	B	1	ja	84	Bangla		
8	Venezuela	w	1967	12	nein	M	1	ja	89	Spanisch		ing.
9	Mazedonien	w	1990	12	nein	B	1	nein	38	Albanisch		
10	Kosovo	w	1984	12	nein	kein	1	nein	ka	Albanisch		
12	Ägypten	w	1978	11	nein	B	2	nein	ka	Arabisch		
13	Ukraine	w	1976	10	nein	M	1	ja	97	Russisch	Ukrainisch	
14	Brasilien	w	1997	9	nein	kein	1	ja	ka	Portugiesisch		
15	Spanien	w	1985	12	nein	M	1	ja	98	Spanisch		
16	Brasilien	m	1983	12	nein	kein	1	ja	ka	Portugiesisch		
17	Irak	w	1964	14	nein	kein	1	ja	64	Arabisch		
18	Bosnien	m	1988	12	nein	kein	1	ja	ka	Bosnisch		
19	Bosnien	m	1988	12	nein	kein	1	ja	71	Bosnisch		
21	Serbien	m	1989	12	nein	kein	1	ja	85*	Serbisch		
22	Ukraine	w	1989	10	nein	M	1	ja	87*	Ukrainisch	Russisch	
23	Kolumbien	w	1987	12	nein	B	1	ja	ka	Spanisch	Portugiesisch	
24	Israel	w	1990	12	nein	D	1	ja	85	Hebräisch		Arzt
25	Thailand	w	1976	12	ja	kein	1	nein	38	Thailändisch		Schn-in
26	Bosnien	m	1978	12	nein	kein	1	ja	62	Bosnisch		
27	Ghana	w	1988	12	nein	kein	1	ja	65	Englisch		
30	Kambodscha	w	1982	12	nein	B	1	ja	79	Khmer		
31	Irak	w	1982	12	nein	B	1	ja	89	Arabisch		
32	Bosnien	m	1984	11	ja	kein	1	ja	86	Bosnisch		El.tech.
33	Serbien	w	1989	11	ja	kein	1	ja	82	Serbisch		Kauffrau
34	Ukraine	w	1968	10	ja	kein	1	ja	94	Russisch		Betr.m.
35	Mazedonien	m	1987	12	ja	kein	1	ja	88	Albanisch		Autom.
36	USA	m	1950	12	ja	kein	1	ja	87	Englisch		Techn.

Lfd.Nr. - laufende Nummer

m/w – männlich/weiblich

Geb.jahr – Geburtsjahr

Berufsausb. – Berufsausbildung

Anz.Vers. – Anzahl der Versuche

best. – bestanden

*- Punkte aus dem DTÖ-Test, die an den A2-Test angepasst wurden

Vers. – Versuche

Krank-r – Krankenschwester

Ing. – Ingenieur

Schn-in – Schneiderin

El.tech. – Elektrotechniker

Betr.m. – Betriebsmanagerin

Autom. – Automechaniker

Techn. – Techniker

B - Bachelor

M - Master

D - Doktor

Tabelle 4: Arbeitstabelle

Quelle: Eigene Darstellung

In der Tabelle 4 sind die vollständigen gelb und unvollständigen Datensätze mit rosa markiert. Bei den rosa markierten Nummern fehlen dementsprechend die Punkte für den A2-ÖIF-Test.

Alle komplett oder zum Teil ausgefüllten Fragebögen erhielten eine laufende Nummer, mit der sie in die Tabelle eingetragen wurden. Da ein paar davon doch nicht verwendet werden konnten, obwohl sie ursprünglich drinnen waren, mussten diese Daten gelöscht werden. Daher wird Nummer 10 von Nummer 12, Nummer 19 von 21 und Nummer 27 von 30 gefolgt.

Das durchschnittliche Alter der TeilnehmerInnen beträgt ca. 32 Jahre. Darunter sind elf Männer und 21 Frauen. Von 32 Personen haben 19 Personen keinen Hochschulabschluss, dafür haben sieben von diesen 19 Befragten eine Berufsausbildung: Krankenschwester, Schneiderin, Techniker, Automechaniker, Elektriker, Betriebsmanagerin usw. Von den 19 Personen ohne Hochschulabschluss sind zwei, die keine Universitätsreife haben. Eine Frau aus Nigeria ging sechs Jahre zur Schule und ein Mann aus der Türkei fünf Jahre Schulbesuch. Die restlichen 17 Befragten verfügen über eine Universitätsreife.

Wenn man sich das Diagramm unten ansieht, ist festzustellen, dass die Mehrzahl der Prüflinge den Test positiv absolvierte. In der Untersuchungsgruppe bestanden die A2-ÖIF-Prüfung 26 von insgesamt 32 Personen beim ersten Versuch und sechs Prüflinge fielen dabei durch.

Die oben angegebenen Daten sind im Diagramm 5 in Prozenten grafisch dargestellt:

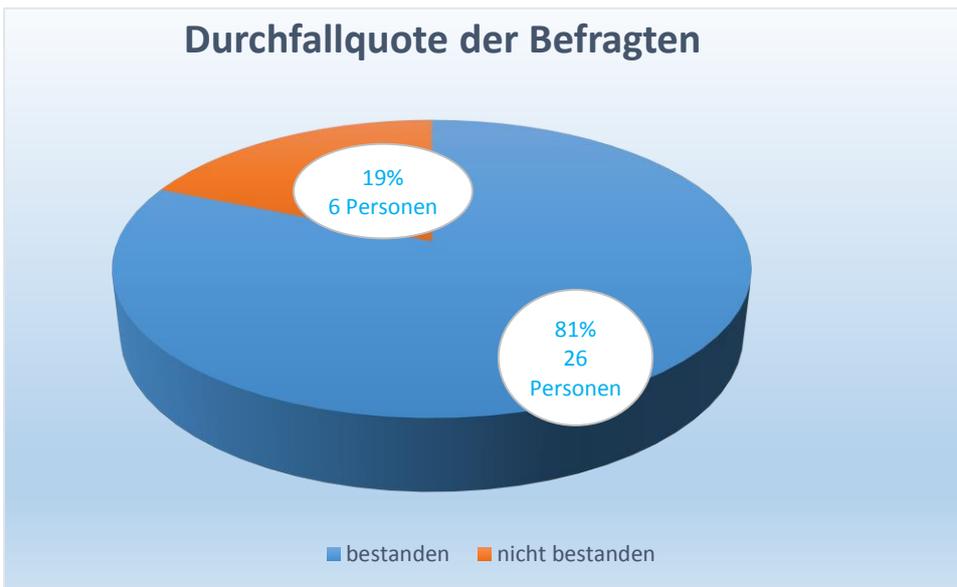


Diagramm 5: Durchfallquote der Befragten

Wenn man die Fälle genauer betrachtet, wo die Prüflinge negativ abschnitten, dann sieht es folgendermaßen aus:

Unter denjenigen, die den Test nicht schafften, sind:

- eine Person ohne Schulabschluss (sechs Jahre Schulbesuchsdauer),
- zwei Personen mit einem Schulabschluss (Universitätsreife)
- eine Person mit einer Berufsausbildung (Schneiderin),
- zwei Personen mit einem Bachelor-Abschluss.

Drei von sechs TeilnehmerInnen bestanden den Test leider auch beim zweiten Versuch nicht. Darunter ist eine Person mit dem Bachelor-Abschluss.

7.2 Formaler Bildungsstand der Befragten und deren Prüfungserfolg

Wenn man sich die Tabelle 4 anschaut, fällt auf, dass zwei Personen mit dem Bachelor-Abschluss die Prüfung nicht bestanden. Das sind zwei Frauen aus Mazedonien und Ägypten. Bei der ägyptischen Frau (36 Jahre alt) war das bereits der zweite Versuch. Laut ihren Angaben habe sie Wirtschaft studiert, so wie die mazedonische Frau (24 Jahre alt). Die Muttersprachen von den beiden Personen sind dementsprechend Arabisch und Albanisch, welche wesentliche Unterschiede zum Deutschen aufweisen.¹⁴⁶

¹⁴⁶ Vgl. Klose, Albert: *Sprachen der Welt. Ein weltweiter Index der Sprachfamilien, Einzelsprachen und Dialekte, mit Angabe der Synonyma und fremdsprachigen Äquivalente.* – K.G. Saur Verlag: München, 2001.

Eine Frau aus Nigeria (44 Jahre alt) war beim zweiten Versuch auch nicht erfolgreich. In unserem Interview sagte sie, dass sie massive Probleme mit dem Schreiben habe. Dabei sprach sie nach meiner subjektiven Einschätzung ganz gut Deutsch (ungefähr auf dem B1-Niveau nach dem GER) und war auch des Englischen mächtig. Unter denjenigen, die ich interviewt habe, konnte sie am besten auf Deutsch sprechen. Sie konnte ihre Gedanken fast mühelos in der deutschen Sprache äußern und berichtete dabei, dass sie nicht nur mit dem Schreiben auf Deutsch nicht gut vertraut ist. Sondern auch im Allgemeinen. Bei dieser Frau beträgt die Dauer des Schulbesuchs nur sechs Jahre. Sie hat also keinen der Universitätsreife adäquaten Schulabschluss. Die Frau ging zur im Alter von sechs bis zwölf Schule Jahre und hatte somit die erste Schulbildungsstufe *primary school*¹⁴⁷ absolviert. In Nigeria gibt es *pre-primary education* (Kindergarten) für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahre, dann folgt *primary education* (Grundschule) für Kinder im Alter von sechs bis elf Jahre, *post primary education* (Sekundarstufe), welche insgesamt sechs Jahre dauert und aus zwei Teilen mit jeweils drei Jahren besteht.¹⁴⁸ Der Besuch der Grundschule in Nigeria ist obligatorisch und mit dem Abschluss der Grundschule hat man dort gleich den Pflichtschulabschluss.¹⁴⁹

Wenn man die Ergebnisse von der Gruppe mit den Personen betrachtet, die die Prüfung positiv absolvierten, bilden da die Personen ohne Hochschulabschluss die Mehrheit.

¹⁴⁷ „Primary school“ ist äquivalent zum Begriff Grundschule oder Primärschule

¹⁴⁸ Amaghionyeodiwe, L.A. / Osinubi T.S.: „The Nigerian Educational System And Returns To The Education“. In: International Journal of Applied Econometrics and Quantitative Studies. - Vol.3-1 (2006). – S.32 (40 S.)

¹⁴⁹ <http://bffa-online.org/education-in-brief.html> (letzter Zugriff am 02.04.2014 um 23:14)

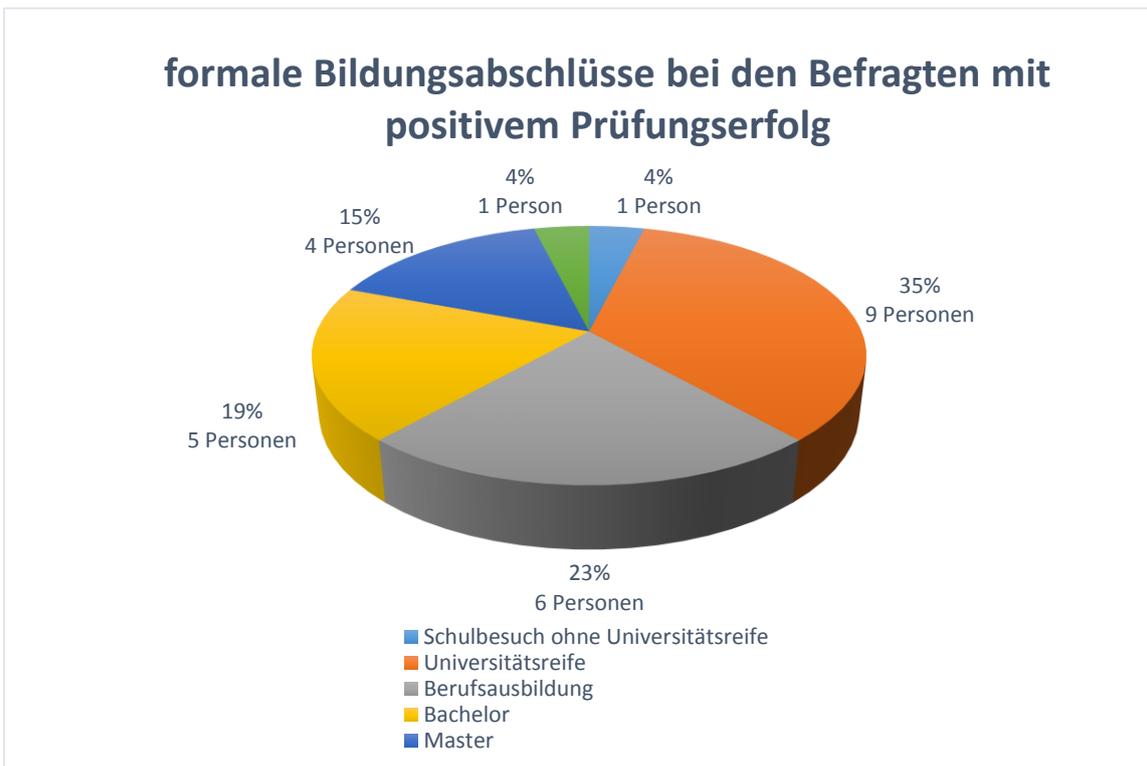


Diagramm 6: Formale Bildungsabschlüsse bei den Befragten mit positivem Prüfungserfolg.

Quelle: Eigene Darstellung

Auffällig beim obigen Diagramm 6 ist, dass unter den Personen, die den Test bestanden, sich eine Person ohne Schulabschluss befindet. Das ist ein 38-jähriger Mann aus der Türkei, der fünf Jahre lang zur Schule ging. Bemerkenswert ist in seinem Fall die Anzahl der Punkte für den Test, denn er bekam 97 von Maximum 100 Punkten. Das ist ein sehr hohes Ergebnis. Dieser Fall ist ein absolutes Gegenteil zur Frau aus Nigeria, was bereits oben beschrieben wurde.

In der Türkei betrug der Besuch der Pflichtschule fünf Jahre bis 1997. Im Jahre 1997 wurde dieser auf acht Jahre Pflichtschule gesetzlich verlängert, inklusive Grundschule.¹⁵⁰ Mittlerweile müssen türkische Schüler 13 Jahre in die Schule gehen.¹⁵¹ Aus den oben angeführten Daten lässt sich schließen, dass der erwähnte Mann genauso wie die nigerianische Frau nur einen Pflichtschulabschluss hat. Die Anzahl der erhaltenen Punkte bei ihm ist dabei außergewöhnlich hoch für die Verhältnisse im

¹⁵⁰ Eurybase: Organization Of Education System in Turkey 2009/2010, S.98
[http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/\\$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf) (letzter Zugriff am 03.04.2014 um 20:38)

¹⁵¹ <http://studyinturkey.org.tr/index.php/en/about-turkey/42-education-system-in-turkey> (letzter Zugriff am 03.04.2014 um 20:45)

Rahmen dieser kleinen Untersuchung. Man kann annehmen, dass solche Fälle bei den ÖIF-Prüfungen allgemein selten vorkommen, was beispielsweise an rein individuellen, außergewöhnlich guten Lernfähigkeiten der konkreten Person liegen kann. Diese subjektive Annahme basiert auf dem sprach-wissenschaftlichen Material, das im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit vorgestellt wurde.

Das Interessante bei den zwei Personen mit dem Pflichtschulabschluss ist, dass die Frau aus Nigeria außer Ibo als Muttersprache noch sehr gut Englisch beherrscht, während der Mann aus der Türkei zwei Muttersprachen Türkisch und Aramäisch kann. Es ist anzumerken, dass Türkisch und Aramäisch zu zwei unterschiedlichen Sprachfamilien gehören und zwar gehört Türkisch zu den Turk- oder Türksprachen und Aramäisch zur Familie der semitischen Sprachen.¹⁵² Es wird hier klar, dass die zwei Muttersprachen dieses Mannes miteinander nicht verwandt sind. Außerdem gehört Deutsch auch zu einer anderen Sprachfamilie. Daraus kann man schließen, dass es sich keine Möglichkeiten anbieten, die genannten Muttersprachen als Unterstützung für die Zweitsprache zu nutzen, da es eigentlich wenig oder keine Möglichkeiten für Transfer bestehen. Andererseits wird im Türkischen die lateinische Schrift verwendet, was für das Erlernen bzw. den Erwerb der zweiten Sprache Deutsch offensichtlich von großer Hilfe ist.¹⁵³ Englisch im Gegenteil ist der deutschen Sprache sehr nah und hätte der Frau wesentlich behilflich beim Deutschen sein können.

Wenn wir das Diagramm 6 weiter in Betracht nehmen, sehen wir daraus, dass die meisten TeilnehmerInnen, die positiv abschnitten, einen der Universitätsreife äquivalenten Schulabschluss haben. Diese Personen studierten allerdings nach der Schule nicht. Die Dauer der Schulbildung unterscheidet sich vom Land zu Land. In den meisten Fällen betrug diese zwölf Jahre. Dazu gehören Serbien, Bosnien, Mazedonien, Kosovo, Spanien, Brasilien, USA, Kolumbien, Ghana, Thailand, Israel, Ägypten, Irak, Kambodscha und Venezuela.¹⁵⁴

In Usbekistan, der Ukraine und Bangladesch kann man nach zehn Schuljahren an der Universität studieren. Allerdings wurde in der Ukraine im Jahr 2010 das elfjährige statt des zehnjährigen Schulsystems eingeführt. D.h., nach elf Jahren Schule kann man bei

¹⁵² Klose, Albert: *Sprachen der Welt. Ein weltweiter Index der Sprachfamilien, Einzelsprachen und Dialekte, mit Angabe der Synonyma und fremdsprachigen Äquivalente*. – K.G. Saur Verlag: München, 2001. – S.57, 64.

¹⁵³ *Sag's mit einem Wort* <http://www.spiegel.de/panorama/tuerkische-sprache-sag-s-mit-einem-wort-a-925879.html> (letzter Zugriff am 22.06.2014 um 11:08)

¹⁵⁴ <http://www.uis.unesco.org/Education/ISCEDMappings/Pages/default.aspx> (letzter Zugriff am 04.06.2014 um 21:46)

erfolgreichem Schulabschluss-Test (äquivalent dem deutschen Abitur) an der Universität weiter ausgebildet werden.¹⁵⁵

Die nächste Position mit sechs Personen wird von den TeilnehmerInnen eingenommen, die eine Berufsausbildung bekamen. Hierzu gehören:

- Elektrotechniker aus den USA,
- Krankenschwester aus Serbien,
- Elektrotechniker aus Bosnien,
- Kauffrau aus Serbien,
- Betriebsmanagerin aus der Ukraine
- Automechaniker aus Mazedonien.

All diese Personen hatten eine Berufsschule absolviert mit der Ausnahme vom amerikanischen Teilnehmer (64 Jahre alt), der zwei Jahre an der Universität studierte und den Titel *Associate of Applied Science* (AAS) erhielt. Erst nach zwei Jahren nach AAS-Studium folgt der Bachelor-Abschluss. AAS-Studien werden hauptsächlich an solchen Bildungseinrichtungen wie Berufsschulen und Colleges angeboten. Manche amerikanische Universitäten bieten aber auch das zweijährige AAS-Studium.¹⁵⁶ Aus diesem Grund wird der AAS-Abschluss hier als Berufsausbildung eingestuft.

Die nächsten fünf Personen aus Ägypten, Bangladesch, Kambodscha, Kolumbien und dem Irak bilden die Gruppe mit den universitären Bachelor-Abschlüssen. Die Gruppe wird von den vier Prüflingen mit dem akademischen Grad Master bzw. Magister gefolgt. In der Arbeit wird zwischen Master und Magister nicht unterschieden, deswegen wird der Begriff Master für Beides verwendet. Danach kommt noch eine Person mit dem Doktor-Titel. Das ist eine 24-jährige Frau aus Israel, die in Moskau Zahnmedizin studiert hatte.

Das Maximum, das man bei der A2-ÖIF-Prüfung erreichen kann, wie bereits angedeutet, beträgt 100 Punkte, wo 50 Punkte die Bestehensgrenze darstellen. Die Prüfungsergebnisse derjenigen, die bei der Prüfung durchfielen, werden in dieser Masterarbeit nicht weiter genauer unter die Lupe genommen. Das liegt daran, dass drei von sechs Personen darauf verzichteten, die Resultate bekannt zu geben. Das kann

¹⁵⁵ MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE: *Country Report Ukraine*. – Kyiv, 2010. – S.5 www.coe.int/t/.../Ukraine_CountryReport_rev10.doc (letzter Zugriff am 15.06.2014 um 23:14)

¹⁵⁶ <http://www.worldcampus.psu.edu/degrees-and-certificates/letters-arts-and-sciences-associates/overview> (letzter Zugriff am 04.04.2014 um 16:25)

eventuell mit negativen Emotionen nach dem Misserfolg zusammenhängen. Die Teilnahme an der Untersuchung war absolut freiwillig und es war die Hoffnung auf eine erfolgreiche und ernste Zusammenarbeit mit den TeilnehmerInnen. Alle wurden von Anfang an informiert, dass die erhobenen Daten anonym gehalten werden.

7.2 Interpretation der A2-ÖIF-Tesergebnisse

Zur Punktezahl-Analyse werden hier die Daten von allen Befragten genommen, die ihre Punktezahl angaben. Die grafische Darstellung ist hier unten zu sehen:

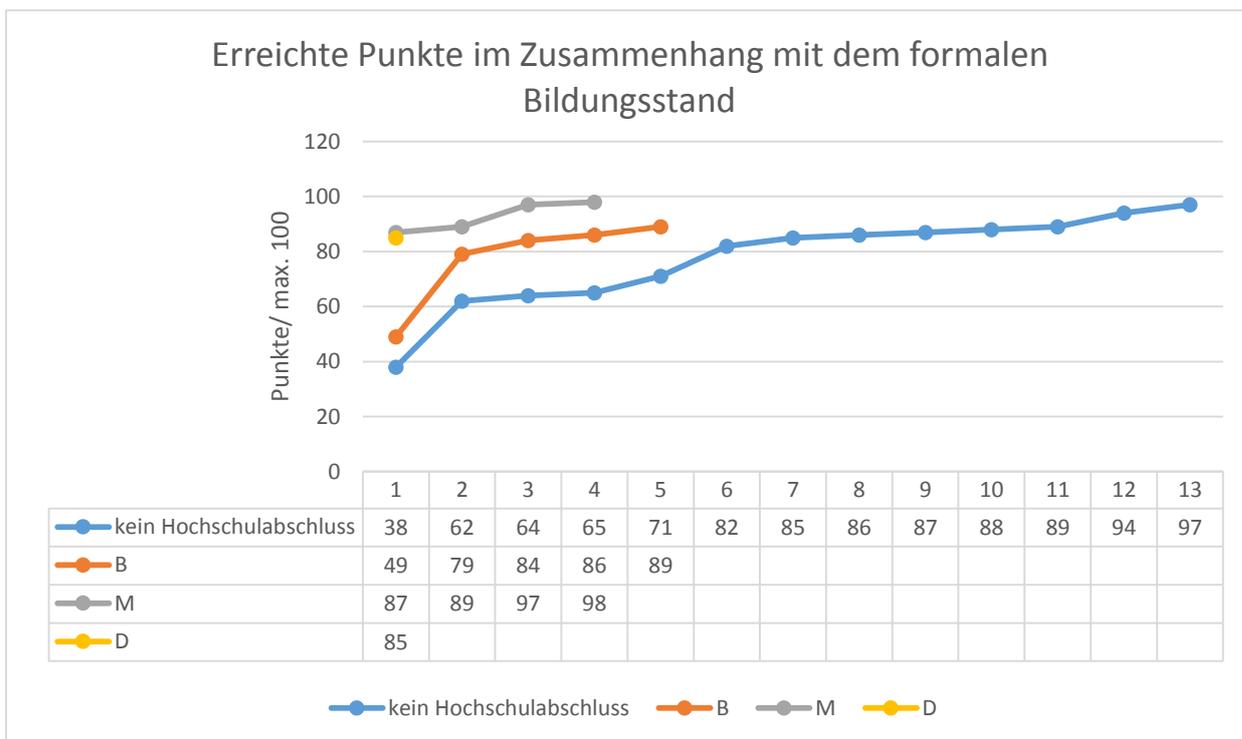


Diagramm 7: Erreichte Punkte im Zusammenhang mit dem formalen Bildungsstand

Quelle: Eigene Darstellung

Im oberen Diagramm 7 stellt die Vertikalachse die Punktezahl dar, in dem die Anzahl deren von minimal Null bis maximal 100 variiert. Die Horizontalachse entspricht der Zahl der Prüflinge, die unterschiedlichen Prüfungserfolg haben und befindet sich direkt über der Erklärungstabelle. Die Tabelle beginnt mit den Werten für die TeilnehmerInnen ohne Hochschulabschluss. In den Kästchen gegenüber von den Abschlüssen werden aufsteigend die Punkte angegeben, die von den teilnehmenden Personen erhalten wurden. An den Punkten bei den farbigen Kurven, die unterschiedlichen Bildungsabschlüssen entsprechen, erkennt man die Anzahl der Personen mit diesem

oder jenem Abschluss. Der am rechten Rande liegende Punkt bei jeder Kurve weist auf die Anzahl der Personen mit entsprechendem formalem Bildungsstand, wenn man sich die unterliegende Zahl auf der Horizontalachse ansieht.

Die Befragten, die keine Universitätsreife, eine Universitätsreife oder Berufsausbildung haben zählen zur Gruppe „kein Hochschulabschluss“, die durch die blaue Kurve auf dem Diagramm dargestellt ist. Mit einem *B* ist die Gruppe mit den Bachelor-Abschlüssen markiert. Sie ist auf der Grafik orange gekennzeichnet. *M* steht für einen dem Master äquivalenten Hochschulabschluss und die entsprechende Kurve hier ist grau. Der einzige Doktor-Titel ist auf der Abbildung als gelber Punkt markiert.

Anhand der grafischen Darstellung der Prüfungsergebnisse im Zusammenhang mit dem formalen Bildungsabschluss, kann man sehen, dass die Personen ohne Hochschulabschluss sehr unterschiedliche Testresultate aufweisen. Diese Gruppe bestand insgesamt aus 13 Personen, wo:

- eine Person lediglich einen Pflichtschulabschluss
- fünf Personen einen der Universitätsreife äquivalenten Schulabschluss
- sechs Personen eine Berufsausbildung haben.

Die Kurve steigt dabei vom Wert von 38 Punkten bis zu 97 Punkten, was zeigt, dass die Prüfungserfolg-Werte von dieser Gruppe am breitesten gestreut sind. Diejenigen mit der Berufsausbildung haben im Vergleich zu den Schulabsolventen im Durchschnitt 77,8 Punkte gegen 76,14 Punkte, was darauf hinweist, dass die Personen mit dem Berufsschulabschluss ein bisschen besser abschnitten als die TeilnehmerInnen mit dem Schulabschluss, der der Universitätsreife gleichgesetzt werden kann. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist aber sehr gering – nur 1,66 Punkte. Das heißt, die beruflich ausgebildeten Befragten legten die A2-ÖIF-Prüfung im Durchschnitt um 2,18 % erfolgreicher ab.

Nach der Berechnung der Durchschnittsnote bei den Personen mit den Bachelor-Abschlüssen, stellte man fest, dass sie sogar etwas niedriger ist als die bei den Befragten mit dem erlernten Beruf. Die Durchschnittsnote beträgt bei der Bachelorgruppe also 77,4 Punkte, was 0,4%-Punkte niedriger als bei den ausgebildeten Berufen. Im Vergleich zur Gruppe mit der Universitätsreife schnitten die Bachelors um 1,26%-Punkte besser ab. Nach der aufgestellten Hypothese, dass je höher der

Bildungsabschluss, desto höher die Punkteanzahl, lässt sich das bei den Schulabsolventen und Berufsschulabsolventen bestätigen. Der Prüfungserfolg von den Bachelors fällt dazwischen, trotz der Erwartung, dass diese Gruppe etwas bessere Ergebnisse als die Berufsschulabsolventen aufweist. Dabei ist allerdings zu betonen, dass die Unterschiede beim Prüfungserfolg unter diesen drei Befragten-Gruppen doch sehr gering sind.

Während die drei oben betrachteten Teilnehmergruppen ein ungefähr identisches Bild vom Prüfungserfolg darstellen, zeigen die Personen mit dem Masterabschluss deutlich höhere Ergebniswerte. Und zwar liegt das Durchschnittsergebnis bei diesen Personen bei 92,75 Punkten. Diese Daten nähern sich deutlich an das Maximum von 100 Punkten. Der Abstand zur obigen Bachelorgruppe beträgt 15,35 Punkte Unterschied. Durch diese Werte lässt sich die Annahme dieser Masterarbeit für die hier beschriebene Untersuchung gelten. Diejenigen mit dem Masterabschluss erreichten deutlich bessere Prüfungsergebnisse im Vergleich zu den Gruppen, deren formaler Bildungstand sich auf der Bildungsbahn vor dem akademischen Grad Master bzw. Magister befindet.

Die einzige Person mit dem Dokortitel hatte 85 Punkte. Diese Punkteanzahl liegt zwar unter dem Durchschnittsergebnis von den Befragten mit dem Mastertitel, ist aber auch deutlich höher als das bei den Bachelors, Berufsschul- und Schulabsolventen.

Die hier beschriebenen Daten finden sich im unten angegebenen Diagramm 8 wieder:

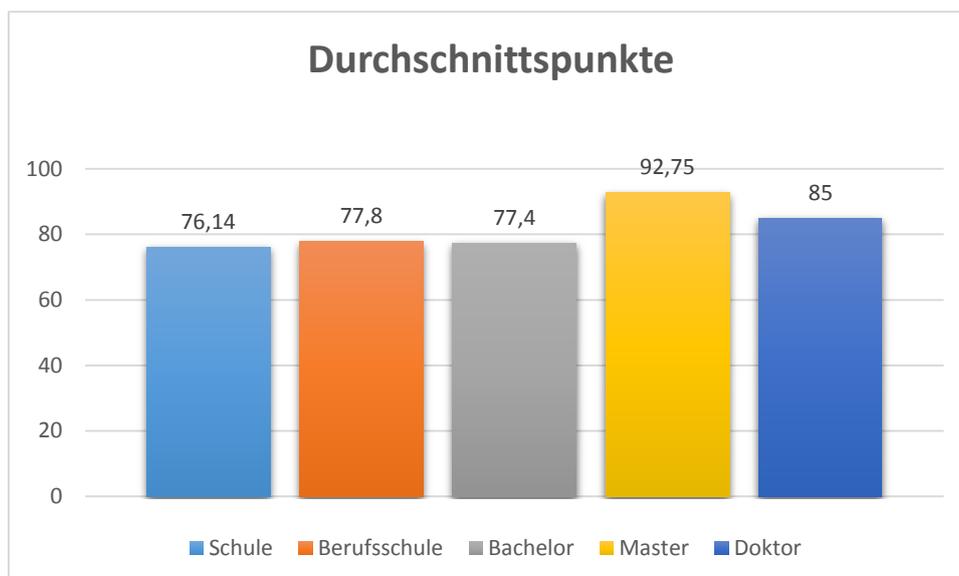


Diagramm 8: Durchschnittspunkte

Quelle: Eigene Darstellung

Anhand dieser Ergebnisse könnte man auf den ersten Blick feststellen, dass die Annahme dieser Masterarbeit im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung zum gewissen Grad gilt. Es wurde angenommen, dass unterschiedliche Bildungsabschlüsse den Prüfungserfolg beeinflussen, indem jemand mit einem höheren formalen Bildungsstand eher bessere Testergebnisse zeigt. Diese Annahme hat sich besonders durch die Gruppe mit dem Masterabschluss bestätigt, denn die Prüfungspunkte bei den TeilnehmerInnen höher sind als bei denjenigen mit den niedrigeren Bildungsabschlüssen. Dabei befinden sich die Werte von den Gruppen *Schule*, *Berufsschule* und *Bachelor* auf einer eher gleichen Ebene.

Zuvor wurden erste Tendenzen aufgezeigt, dass der Prüfungserfolg vom formalen Bildungsstand abhängt. Dies gilt es nun weiter statistisch zu analysieren. Zu diesem Zweck werden in Diagramm 9 die erreichten Punktezahlen als sog. *Punktewolke*¹⁵⁷ dargestellt. Hierbei ist vertikale Achse die Darstellung der Punktezahl, die horizontale Achse entspricht den formalen Bildungsabschlüssen. Für eine Übersichtlichkeit gilt: 1=ohne Hochschulabschluss, 2=Bachelor, 3=Master, 4=Doktor.

Berücksichtigt wurden nur tatsächlich vorhandene Angaben zum Prüfungspunktergebnis, sodass sich die Gesamtanzahl der betrachteten Prüflinge auf 23 reduzierte.

¹⁵⁷ Clauß, G./ Finze, F.-R./ Partzsch, L.: Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner. Grundlagen. – Harri Deutsch Verlag GmbH: Frankfurt am Main. – 2002. – S.53-56

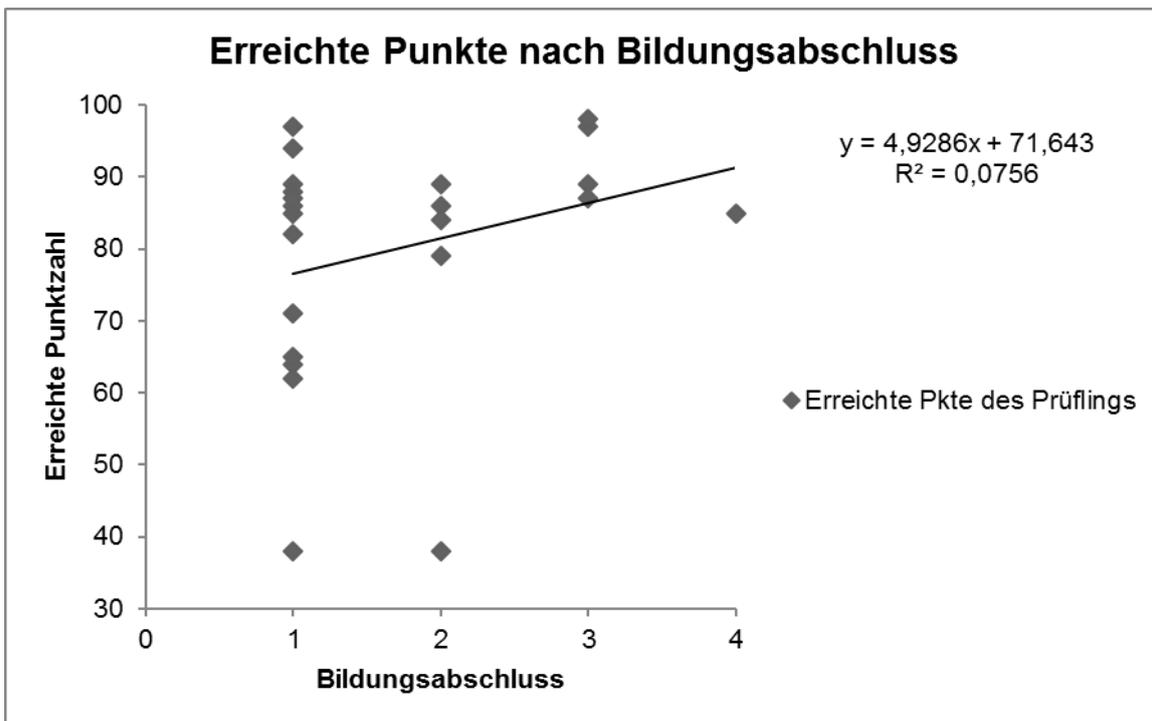


Diagramm 9: Erreichte Punkte nach Bildungsabschluss

Quelle: eigene Darstellung

Im Diagramm 9 ist offensichtlich eine starke Streuung der Punkte-Ergebnisse vorhanden. Entsprechend ist nicht auf den ersten Blick ersichtlich welcher mathematische Zusammenhang zwischen den Werte-Paaren existiert. Die erste Tendenz zeigte, dass Prüflinge mit höherem Bildungsabschluss bessere Ergebnisse erzielen. Lässt man die Ausreißer außer Acht, ist nach erster Einschätzung am ehesten ein linearer Zusammenhang denkbar.

Durch automatische Berechnung mittels Excel ergibt sich eine lineare Gerade von:

$$y = 71,643 + 4,9286x$$

Die Formel sagt aus, dass ohne Bildungsabschluss ($x = \text{Null}$) ein Ergebnis (y) von 71,64 Punkten zu erwarten wäre. Mit jedem höheren formalen Bildungsabschluss würde das Prüfungsergebnis um 4,92 Punkte besser ausfallen. Der hier betrachtete niedrigste Abschluss ($x=1$) brächte 76,56 ($71,64+4,92$) Punkte.

Ebenfalls mittels automatischer Berechnung durch das Programm Excel wird das Bestimmtheitsmaß R^2 von 7,56% ermittelt. Somit können durch die oben angegebene

lineare Regression nur 7,56% des Ergebnisses durch den formalen Bildungsstand erklärt werden. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass 92,44% eine andere Erklärung haben müssten.

Das heißt, dass die Hypothese, dass der Prüfungserfolg vom formalen Bildungsstand abhinge so nicht bestätigt werden kann.

Zusammengefasst kann man sagen, dass die Ergebnisse der Untersuchung keinen Zusammenhang zwischen formalem Bildungsabschluss und Prüfungserfolg zeigen. Da es unzureichend Daten vorliegen, kann man diese Ergebnisse nicht als allzu aussagekräftig betrachten.

7.4 Länderspezifische Tendenzen bei den Prüfungsergebnissen

Wenn man die Tendenzen beim Prüfungserfolg nach dem jeweiligen Land analysiert, können hier die Prüfungsergebnisse bei vier kleinen Ländergruppen interpretiert werden. Wie bereits erwähnt war Untersuchungsgruppe sehr heterogen, was das Herkunftsland betrifft. Innerhalb dieses unterschiedlichen Länderkreises waren Herkunftsländer, die von mehr als einem bzw. einer TeilnehmerIn vertreten wurden. Darunter sind Bosnien mit vier Personen, Brasilien mit drei Personen, Serbien mit drei Personen und Ukraine mit drei Personen. Alle anderen Länder haben meistens nur eine(n) oder selten zwei ProbandInnen. Deren Prüfungsergebnisse werden nicht interpretiert, da sie keine nach der Personenzahl Tendenzen im Rahmen dieser Untersuchung zeigen können.

Bei den BrasilianerInnen fiel eine von drei Personen durch. Die Punkte für den ÖIF-Test bei ihnen sind nicht vorhanden, denn sie wurden im Nachhinein nach der Prüfung nicht bekannt gegeben trotz ursprünglicher Bereitschaft dies zu tun. Daher kann man diese Gruppe nicht zur erweiterten Analyse nehmen. Dabei bleiben drei Kleingruppen, wo es bekannt ist, wie der Prüfungserfolg der TeilnehmerInnen nach den erhaltenen Punkten aussieht. Dazu zählen Bosnien, Serbien und Ukraine.

Bosnien ist mit vier Personen im Alter von 26 bis 36 Jahre vertreten. Alle vier Prüflinge bestanden die Prüfung mit jeweils 62, 71, 86 Punkten und die Punktezahl von der vierten Person ist nicht bekannt. Drei Befragte haben einen Schulabschluss mit

zwölfjährigem Schulbesuch und eine Person absolvierte eine Berufsschule. Diese Person hat unter Bosniern hier auch am meisten Punkte, also 86.

Die serbische Gruppe besteht aus drei Personen im Alter 24-25 Jahre mit zwei Berufsausbildungen und einem Schulabschluss. Zwei TeilnehmerInnen hatten jeweils 82 und 85 Punkte und die letzte Teilnehmerin gab keine weiteren Angaben nach der Prüfung. Alle drei bestanden die Prüfung positiv.

In der ukrainischen Gruppe waren drei Personen im Alter von 25 bis 46 Jahre. Zwei TeilnehmerInnen haben den akademischen Grad Master und eine Befragte eine Berufsausbildung. Die Punkte für den ÖIF-Test sind bei den zwei Masters 87, 97 und 94 bei der ausgebildeten Betriebsmanagerin.

In Rahmen der für diese Masterarbeit durchgeführten Untersuchung war der Prüfungserfolg bei den UkrainerInnen ganz hoch. Wie schon geschrieben, sind darunter zwei studierte Masters und eine Person mit dem erlernten Beruf. Das Verhältnis zwischen dem formalen Bildungsabschluss und dem Prüfungserfolg hier entspricht den Erwartungen laut der in dieser Masterarbeit aufgestellten Hypothese. Das Bildungssystem in der Ukraine ist noch größtenteils nach dem sowjetischen Muster organisiert. Das besteht aus sechs Hauptbereichen: vorschulische Bildung oder Kindergarten, Primarbereich oder Anfangsschule bzw. Grundschule, unterer Sekundarbereich, obere Sekundarschule, berufliche Bildung und Hochschulbildung. Die Dauer der Grundschule beträgt drei bis vier Jahre. Das Erlernen einer Fremdsprache startet üblicherweise in der Anfangsschule und heutzutage besonders oft im Kindergarten. Nach dem Primarbereich folgen fünf Jahre Basisschule, die zum unteren Sekundarbereich gehört. Danach kommen die Schüler in die Oberschule, also in die obere Sekundarstufe, und jeder Schüler unabhängig von den Schulleistungen ist frei zu entscheiden, ob er oder sie in die Oberschule kommt oder nach sieben bis acht Jahren Schule gleich eine berufliche Bildung erwirbt. Der Abschluss der Mittelschule inkludiert die Oberschule und passiert nach zehn bis elf Schuljahren. Dieser Mittelschulabschluss war mit der österreichischen Matura und ist heute dem deutschen Abitur äquivalent. Mit der vollständigen allgemeinen mittleren Bildung bekommt man das Reifezeugnis und ist somit berechtigt sich um einen Studienplatz zu bewerben. Zum Hochschulwesen zählen Fachhochschulen, Technika, Institute und Universitäten. Nach vierjährigem Studium

absolviert man ein Bachelorstudium und nach sechsjährigem Studium bekommen die Studierenden ein Magister- bzw. Masterdiplom.¹⁵⁸

Anhand der Beschreibung des ukrainischen Bildungswesens kann man schließen, dass es keine besonderen Merkmale aufweist und dem österreichischen oder deutschen Bildungssystem ungefähr ähnlich funktioniert, insbesondere das Hochschulwesen. So, zum Beispiel, werden für ein Bachelorstudium vier Jahre vorgesehen und aufbauend darauf sind noch ein bis zwei Jahre für einen Masterabschluss zu absolvieren.¹⁵⁹ Im Vergleich zu Bosnien und Serbien, deren BürgerInnen sich an der Untersuchung beteiligten, dauert der Pflichtschulbesuch länger - acht Schuljahre und die Universitätsreife erhalten die Schüler bereits nach zehn Schuljahren, was im Durchschnitt eins bis zwei Jahre früher als in den anderen Ländern ist. So sind als Folge, zum Beispiel, die Masterstudium-AbsolventInnen etwas jünger im Vergleich – 23-24 Jahre alt.¹⁶⁰

Abschließend stellt man fest, dass die in der Arbeit verglichenen Bildungssysteme keine großen Unterschiede aufweisen. Umgekehrt haben diese viele Gemeinsamkeiten, was darauf hindeutet, dass sie keinen Einfluss auf den Prüfungserfolg haben sollen. Allerdings bedarf diese Frage einer tieferen Analyse, wo curriculare Unterschiede innerhalb von verschiedenen Schulstufen betrachtet werden. Dies liegt aber nicht im Fokus dieser Arbeit.

7.5 Altersanalyse im Zusammenhang mit Prüfungserfolg

In diesem Kapitel, wird der Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Prüfungserfolg der an der Untersuchung beteiligten Personen zusätzlich interpretiert. Es ist interessant zu sehen, ob die verbreitete Annahme, dass die jüngeren Menschen besser und schneller eine Fremd- bzw. Zweitsprache erlernen oder erwerben für die Untersuchungsgruppe gilt.

¹⁵⁸ Dörner, Martina/ Spreen, Meike: *Das Bildungssystem in der Ukraine*. In: Studien zum Bildungswesen mitteleuropäischer Staaten, Band 1. – Waxmann Verlag, Bochum. – 1998, S.36-38 (140 S.)

¹⁵⁹ <https://www.daad.de/laenderinformationen/ukraine/land/de/5492-hochschul-und-bildungswesen/> (letzter Zugriff am 16.04.2013)

¹⁶⁰ Vgl. Kap. 5.1

Das Verhältnis zwischen erhaltenen Punkten und Geburtsjahren von an der Untersuchung beteiligten Personen wird unten im Diagramm 10 als Punktwolke vorgestellt:

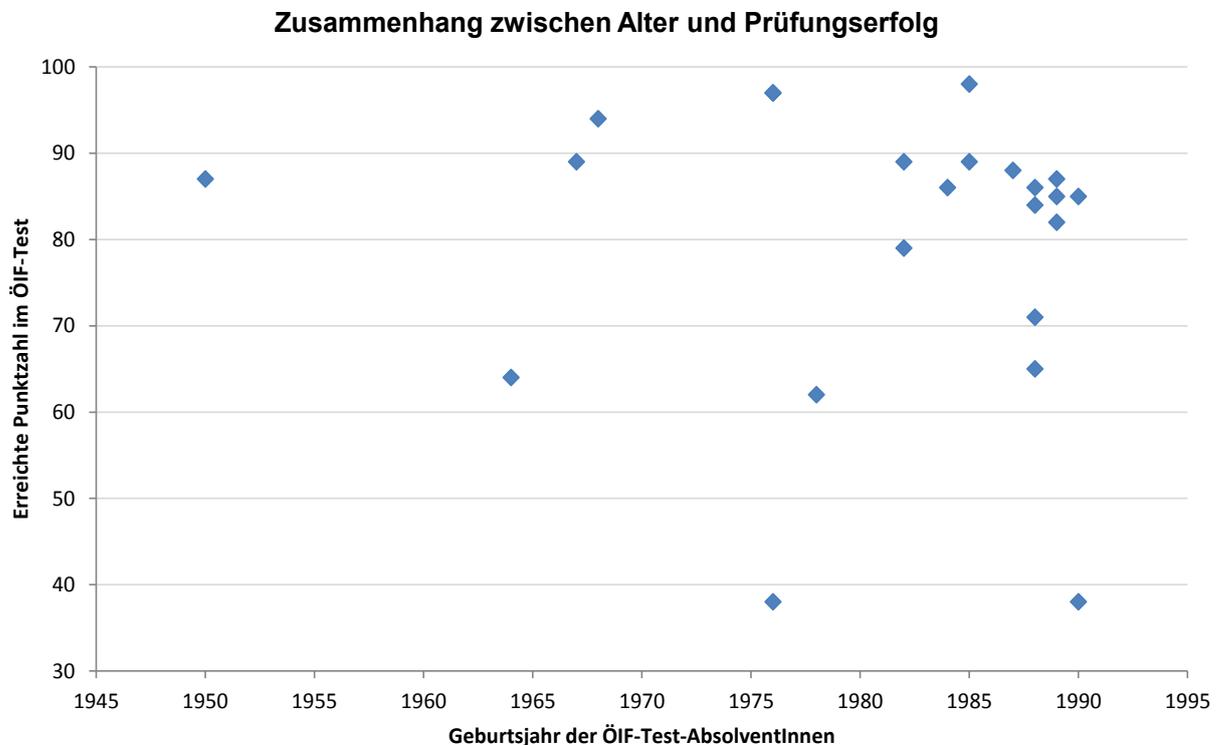


Diagramm 10: Alter im Zusammenhang mit Prüfungserfolg

Quelle: Eigene Darstellung

Aufgrund dieser grafischen Daten lässt sich schließen, dass das Alter der TeilnehmerInnen im Rahmen dieser Untersuchung auf den Prüfungserfolg keinen Einfluss hat. Dies ist durch die große und unregelmäßige Streuung der Punkte im Verhältnis zu den Geburtsjahren zu sehen. Auf dem Diagramm 10 sind keine Regelmäßigkeiten zu erkennen.

Bei der zusätzlichen Analyse von Kategorien „bestanden“ und „nicht bestanden“ anhand der Tabelle 4 ist auffällig, dass diejenigen, die beim A2-ÖIF-Test durchfielen teilweise jünger waren als diejenigen mit dem positiven Prüfungsabschluss.

Bei der Betrachtung von Daten einzelner Personen, lässt diese Schlussfolgerung bestätigen. So zum Beispiel erreichte der bereits erwähnte 38-jährige türkische Mann fast maximale Punkteanzahl, obwohl sein Alter etwas höher als der Durchschnitt bei den Probanden war. Eine der Personen aus Mazedonien besaß den Bachelortitel und

fiel bei der ÖIF-Prüfung durch. Das Auffällige dabei ist, sie war 24 Jahre alt (jünger als Durchschnitt) und bekam lediglich 38 Punkte für den Test.

Aus den obigen Untersuchungsergebnissen wird ersichtlich, dass das Alter singularär keinen Einfluss auf die Testresultate von den Befragten im Rahmen in dieser Masterarbeit vorgestellten Untersuchung hat.

8. Ausblick

In Hinsicht auf den Zusammenhang vom formalen Bildungsstand mit dem Prüfungserfolg wurde kein solcher festgestellt. Die Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Forschungsgruppe, die sich an der Untersuchung beteiligte, und sind keinesfalls als repräsentativ zu betrachten.

Die Prüfungsergebnisse der A2-ÖIF-TestteilnehmerInnen stehen mit ihren Bildungsabschlüssen nicht im Zusammenhang, wodurch die Annahme dieser Masterarbeit nicht bestätigt werden kann. Auf den automatisch erstellten Diagrammen sind keine Regelmäßigkeiten und/oder keine linearen Zusammenhänge zu erkennen.

Während die Testresultate bei den Personen mit einfachem Schulabschluss, Berufsschulabschluss und Bachelorabschluss ungefähr gleiche Werte aufzeigten, waren die Ergebnisse bei den Befragten mit dem Master- und Doktorabschluss deutlich höher. Dabei war der Wert bei dem Prüfling mit Dokortitel niedriger als bei den Masterstudium-AbsolventInnen.

Unter denjenigen, die durchfielen, waren auch Personen mit dem Bachelor-Abschluss. Während ein Befragter mit dem Pflichtschulabschluss die höchste Punktzahl für die ÖIF-Prüfung erhielt. Die Tendenzen, die nach statistisch-mathematischer Datenbearbeitung herausgestellt wurden, deuten darauf hin, dass das Prüfungsergebnis lediglich zu 7,56% durch den formalen Bildungsabschluss erklärt werden kann. Es wurde aber auf jeden Fall ermittelt, dass es einen sehr geringen Zusammenhang zwischen formalem Bildungsstand und Prüfungsergebnis gibt. Dieser ist den erhaltenen Ergebnissen entsprechend keinesfalls entscheidender Faktor, welcher das Testergebnis bestimmt.

Als möglicher Zusatzfaktor, dessen Rolle in der wissenschaftlichen Lehre noch umstritten und widersprüchlich ist, wurde die Kategorie Alter in Betracht genommen. Es

wurde versucht herauszufinden, ob das Alter überhaupt und inwiefern die Prüfungsergebnisse beeinflusst.

Es wurde festgestellt, dass diejenigen, die den Test nicht bestanden durchschnittlich etwas älter waren im Vergleich zu denjenigen, die die Prüfung positiv bestanden. Allerdings zeigte die genauere Verhältnisanalyse vom Alter und den Testpunkten, dass es offensichtlich doch kein Zusammenhang dazwischen besteht. Das kann man an der Punktwolke auf dem Diagramm 10 gut beobachten. Für die Untersuchungsgruppe gilt weder die Annahme, dass die jüngeren Menschen bessere Ergebnisse erreichen, noch die Annahme, dass die älteren Menschen durch ihre Lernerfahrung und –strategien bessere Resultate erzielen. Daher folgt daraus, dass der Prüfungserfolg von den TeilnehmerInnen, die an der Forschung teilnahmen, mit ihrem Alter nicht zusammenhängt. Dieses Thema bedarf auch weiterer Untersuchung, da die hier angegebenen Resultate über die statistische Repräsentativität nicht verfügen.

Die Frage nach dem Einfluss des Bildungssystems des jeweiligen Landes wurde in der Masterarbeit u.a. auch gestellt. Der Zusammenhang zwischen der Organisation des Bildungswesens in den analysierten Herkunftsländern und dem Prüfungserfolg deren ehemaligen Einwohner konnte auch nicht bestätigt werden. Da wurden, so wie bei der Kategorie „Alter“, auch keine Regelmäßigkeiten herausgefunden. Es war möglich nur drei Kleingruppen mit jeweils drei Personen auszuwählen, wo der Vergleich der Bildungssysteme keine signifikanten Unterschiede aufwies.

Diese Ergebnisse gelten ausschließlich für die hier vorgestellte Untersuchungsgruppe und dürfen nicht als repräsentativ betrachtet werden.

9. Literaturverzeichnis

Agnihotri, Rama Kant: Social Psychological Perspectives on Second Language Learning. – New Delhi: Sage, 1988. – S. 213

Amaghionyeodiwe, L.A. / Osinubi T.S.: "The Nigerian Educational System and Returns to The Education". In: International Journal of Applied Econometrics and Quantitative Studies. - Vol.3-1 (2006). – S.32

Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. – Langenscheidt: Kassel. – 1997. - S.71

Bausch, K.-Richard: Zu den Funktionen des Faktors „Kognition“ im Wissenschaftskonzept der Sprachlehrforschung. In: Bausch Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs Frank G./ Krumm Hans Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. – Gunter Narr Verlag, Tübingen. – 1998. - S.11-12

Borz, J./Döring, N. (2006).Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4.Aufl.) Berlin: Springer)

Brizic, Katharina: Der Einfluss sozioökonomischer, politischer und anderer externer Variablen auf den Spracherwerb in der Migration. – Dipl.-Arb. , Wien. – 2003. – S.35-40

Brzezinska, Agnieszka: Möglichkeiten des Einsatzes von Mnemotechniken zur Steigerung der Lernleistung beim Fremdsprachenlernen: am Beispiel des Genuslernens mit Hilfe von Farbe. – Universität Wien. - S.11-12

Christ, Herbert: Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Materialien für die 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Hochschulen und Studienseminaren. – Gießen, 1976. – S.106-107

Cinar, Dilek: Integrationsindex. In: Zur rechtlichen Integration von AusländerInnen in ausgewählten europäischen Ländern./ Cinar, Dilek; Hofinger, Christoph; Waldrauch, Harald (Hrsg.). – Wien: Institut für Höhere Studien (IHS), 1995. – S. 34-39

Clauß, G./ Finze, F.-R./ Partzsch, L.: Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner. Grundlagen. – Harri Deutsch Verlag GmbH: Frankfurt am Main. – 2002. – 473 S.

Cummins, Jim: An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins/ Edited by Colin Baker and Nancy H. Hornberger. – Clevedon, Cambridge Printers. – 2001. – S.75

Decker, Yvonne: Deutsch als Zweitsprache in internationalen Schulklassen. In: Deutsch als Zweitsprache/ hrsg. von Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke. – Hohengehren 2010, Schneider Verlag. – S.166

De Cillia, Rudolf (Hrsg.): Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam: eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen. – Wien: Bundesministerium für Bildung, Wiss. Und Kultur. – 2002. – S.69

De Cillia, Rudolf: Spracherwerb in der Migration. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3/2013. – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien. - S.4-6

De Cillia, Rudolf/ Krumm, Hans-Jürgen: Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. - Wien, 21.Juli 2009. – S.32-34

Dirim, Inci: Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja: Schule in der Migrationsgesellschaft. – Wochenschau Verlag, 2014.

Dirim, Inci/ Knappik, Magdalena: Das „andere“ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. – 31.05.2014. – 22 S.

Dorner, Martina/ Spreen, Meike: Das Bildungssystem in der Ukraine. In: Studien zum Bildungswesen mitteleuropäischer Staaten, Band 1. – Waxmann Verlag, Bochum. – 1998, S.36-38

Felix, Sascha W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 1982. – S. 97-99

Gatt, Sabine: Sprachenpolitik politisch kommuniziert: Symbolische Instrumentalisierung zwischen Exklusion und Inklusion. In: Dahlvik, Julia/ Reinprecht, Christoph/ Sievers, Wiebke (Hrsg.): Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. – Jahrbuch 2/ 2013. – Vienna University Press. – S. 171

House, Juliane: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität. In: Bausch, K.-R./ Christ, Herbert/ Königs Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 2003. – S. 137

Hufeisen, Britta: Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Deutsch als Zweitsprache/ hrsg. von Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke.- Hohengehren 2010, Schneider Verlag. – S.387-388

Klose, Albert: Sprachen der Welt. Ein weltweiter Index der Sprachfamilien, Einzelsprachen und Dialekte, mit Angabe der Synonyma und fremdsprachigen Äquivalente. – K.G. Saur Verlag: München, 2001. – 537 S.

Krashen, Stephen D.: Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Oxford: Pergamon Press. – 1981. – S. 5

Költinger, Christoph/ Streili, Christian/ Wieden, Wilfried: „Ist fachsprachliches Lernen sprachliches Lernen?“. In: Sellner, Manfred B. (Hrsg.): Fremdsprachendidaktik & Zweitspracherwerb im Kontext. – Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. – 2001. – S. 43-54

Kronsteiner, Otto: Nichts als Namen. – Europäischer Verlag: Ljubljana. – 2003. – S. 42-43

Krumm, Hans-Jürgen(Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. – Berlin:De Gruyter. – 2010. – S. 5-9

Krumm, Hans-Jürgen:Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion. In: ÖDaF-Mitteilungen 22 (2006) 1. – S. 79

Küpers, Hannelore: Lernpsychologische Aspekte des Sprachenlernens von Erwachsenen. In: Die Aneignung fremder Sprachen - Perspektiven - Konzepte – Forschungsprogramm/ hrsg. von Bach, Gerhard/ Viebrock, Britta. – Hohenheim: Peter Lang Verlag. - 2002. - S. 108-110

Legutke, Michael K.: Fremdsprachen in der Grundschule: Brennpunkt Weiterführung. In: Riemer Claudia (Hrsg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 2000. – S. 38

Lenneberg, Eric H.: Die Sprache in biologischer Sicht. In: Lenneberg, Eric H.(Hrsg.): Neue Perspektiven in der Erforschung der Sprache. – Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main. – 1972. – S.86-87

Mack, Wolfgang: Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. – Oktober 2007. – S. 5-6, 9.

Mitis, Irene: Die österreichische „Integrationsvereinbarung“ im Vergleich mit Integrationskursen in anderen europäischen Staaten. - 2003, Wien. – S. 44

Oskaar, Els: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. – Stuttgart 2003: Verlag W. Kohlhammer.- S.165

Petric, Teodor: Zur Verwendung des deutschen Artikels in Texten slowenischer Deutschstudenten. In: Sellner, Manfred B.: Fremdsprachendidaktik &

Zweitspracherwerb im Kontext. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. – 2001. – S. 63-64

Reich, Hans H.: Sprachen am Zollstock. Zur Vergleichbarkeit von Erst- und Zweitsprache bei zweisprachigen Kindern. In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate: ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. – Hohengehren, 2002: Schneider Verlag. – S.145

Reichel, David/ Cibea Alina: Die Verwendung von Integrationsindikatoren zur Messung der Wirkung von Integrationspolitik in Europa. In: Dahlvik, Julia/ Reinprecht, Christoph/ Sievers, Wiebke (Hrsg.): Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. – Jahrbuch 2/ 2013. – Vienna University Press. – S. 87

Riza, Akbaba: Deutsch-Kurse als Spielball der Integrationspolitik: empirische Studie zum Problem der sprachlichen Integration von Migrant/inn/enn-Kindern an Wiener Schulen im Kontext ihrer Muttersprachen-Kompetenz/ einger. Von Riza Akbaba, 2006. – S.3

Routledge Encyclopedia of Language Teaching And Learning/ ed. by Michael Byram. – Rotledge: London. – 2002. – S.76-78

Schwarz, Anne / Bühler, Josef: Expertise zum Bildungsverständnis. vorgelegt vom Institut Planung & Beratung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von KOMET - Kompetenz- und Erfolgstrainings für Jugendliche, einem Programm der Landesstiftung Baden-Württemberg. – Dezember 2005. – S.3

Sharwood Smith, Michael: SLA beyond 2000. In: Riemer Claudia (Hrsg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 2000. – S. 3

Steiner, Barbara: Die eigene Sprache ist so wichtig wie das Augenlicht: interkulturelle Kommunikation in der Volksschule in Hinblick auf die besonderen sprachlichen Bedürfnissen von MigrantInnenkindern mit bosnisch/ kroatisch/ serbischem Hintergrund 2. Generation; eine Analyse der Schulmedien für Deutsch als Zweitsprache und den muttersprachlichen Unterricht, sowie eine Befragung von muttersprachlichen LehrerInnen. –Diplomarbeit, Universität Wien. 2005, S. 91

Tunc, Seda: Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache: eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachiger Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten/ Seda Tunc. – Münster: Waxmann. – (Internationale Hochschulschriften). – 2012, S. 68-69

Vogel, Klaus: Lernaltersprache: linguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. – Gunter Narr Verlag: Tübingen. – 1990. – S.162

Wildenhauer-Jozsa, Doris: Sprachvergleich als Lernstrategie: eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. – Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 2005. – S.85

Wodak, Ruth; De Cillia, Rudolf; Blüml, Karl; Andraschko, Elisabeth: Sprache und Macht – Sprache und Politik. Materialien und Texte zur politischen Bildung. Band 5. – Wien.- Österreichischer Bundesverlag, 1989. –S. 2

Wöhler, Linda: Die österreichische Integrationsprüfung für MigrantInnen – eine Untersuchung der beiden produktiven Fertigkeiten anhand der Modellprüfung des Österreichischen Integrationsfonds. – Wien, 2010. - S.78

Wygotzki, Lev S.: Denken und Sprechen. – Berlin: Akademie Verlag. – 1964. – S. 110

Sekundärliteratur

Brock, Patricia: Die österreichische Migrationspolitik am Beispiel der bosnischen MigrantInnen in Linz. – Dipl.Arb./ Wien, 2011. – 131 S.

Kalicanec, Izidora Linda: Integrationskurse in Wien aus der Perspektive der Lernenden. – Dipl. Arb./Wien, 2013. – 138 S.

Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch lernen für die Integration – ein (unkalkulierbares) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen. In: Plutzar, Verena/ Kerschhofer-Puhalo,Nadja (Hrsg.): Theorie und Praxis –

Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: Serie B. – Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 2009. – 236 S.

Plutzer, Verena: Nachhaltige Sprachförderung: zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft; Bestandaufnahmen und Perspektiven. In: Plutzer, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: Serie B. – Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 2009. – 236 S.

Internetquellen

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, S.26 (letzter Zugriff am 28.10.2013)

www.integrationsfonds.at/news/aktuelle_news/integrationsvereinbarung/ (letzter Zugriff am 11.06.2014 um 14:03)

<http://www.noe.wifi.at/default.aspx/Die-Matura---was-ist-das/@/menuld/593/> (letzter Zugriff am 07.05.2014 um 10:12)

<http://www.integrationsfonds.at/iv/ivneu/> (letzter Zugriff am 15.06.2014 um 22:38)

www.integrationsfonds.at/iv/migr/ (letzter Zugriff am 15.06.2014 um 22:40)

<http://www.integrationsfonds.at/iv/pruefung/> (letzter Zugriff am 15.06.2014 um 22:42)

http://www.integrationsfonds.at/de/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2013/sprache_und_bildung/bildungsstand_der_zugewanderten/, (letzter Zugriff am 10.12.2013)

<http://www.q-set.de/> (letzter Zugriff 15.03.2014 um 23:06)

<http://bffa-online.org/education-in-brief.html> (letzter Zugriff am 02.04.2014 um 23:14)

Gesamte Rechtsvorschrift für Integrationsvereinbarungs-Verordnung, Fassung vom 15.09.2013/ www.ris.bka.gv.at

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008365>(letzter Zugriff am 11.06.2014 um 21:45)

http://www.statistik.at/web_de/suchergebnisse/index.html,
Migration_Integration_Publikationen (Standardpublikationen), (letzter Zugriff am 3.12.2013)

<http://www.psychomeda.de/lexikon/IQ.html> (letzter Zugriff am 19.05.2014 um 22:42)

http://www.paraplue-steyr.at/.../Deutsch_vor_Zuzug_2011.p...%E2%80%8E (letzter Zugriff am 20.09.2013)

Eurybase: Organization Of Education System in Turkey 2009/2010, S.98
[http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/\\$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf) (letzter Zugriff am 03.04.2014 um 20:38)

<http://studyinturkey.org.tr/index.php/en/about-turkey/42-education-system-in-turkey>
(letzter Zugriff am 03.04.2014 um 20:45)

<https://www.daad.de/laenderinformationen/ukraine/land/de/5492-hochschul-und-bildungswesen/> (letzter Zugriff am 16.04.2013)

<http://www.worldcampus.psu.edu/degrees-and-certificates/letters-arts-and-sciences-associates/overview> (letzter Zugriff am 04.04.2014 um 16:25)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE: Country Report Ukraine. – Kyiv, 2010. – S.5 www.coe.int/t/.../Ukraine_CountryReport_rev10.doc (letzter Zugriff am 15.06.2014 um 23:14)

http://www.vhs.at/suche.html?id=18005&L=0&tx_solr%5Bq%5D=a2+deutsch&x=13&y=11&suche_all=0 (letzter Zugriff am 11.06.2014 um 21:27)

<http://sprachen-studio.at/deutsch-integrationskurse/> (letzter Zugriff am 11.06.2014 um 21:30)

<http://kurier.at/politik/inland/woher-die-meisten-zuwanderer-kommen/67.760.787/slideshow#> vom 28.05.2014 (Letzter Zugriff am 06.06.2014 um 20:00)

<http://kurier.at/chronik/oesterreich/zuwanderung-bildungsmigranten-entdecken-wien/19.272.908> „Bildungsmigranten entdecken Wien“ in Kurier vom 15.07.2013

http://www.integrationsfonds.at/individualfoerderung/top_services/oeif_pruefungen/oeif_modelltest_neu/OEIF-Test_Neu_Modelltest (1.8 MB),PDF-Datei, S. 31 (letzter Zugriff am 28.05.2014)

<http://nces.ed.gov/surveys/pisa/> (letzter Zugriff am 02.06.2014 um 21:52)

http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1539 (letzter Zugriff am 03.12.2013 um 19:40)

<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx> (letzter Zugriff am 03.06.2014 um 15:12)

<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf> S. 20-39 (letzter Zugriff am 03.06.2014 um 15:50)

<http://www.uis.unesco.org/Education/ISCEDMappings/Pages/default.aspx> (letzter Zugriff am 04.06.2014 um 21:46)

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Serbia.pdf (letzter Zugriff am 04.06.2014 um 23:16)

http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/bosnia_and_herzegovina_country_fiche_final.pdf (letzter Zugriff am 05.06.2014 um 00:32)

<http://www.oecd.org/about/> (letzter Zugriff am 03.06.2014 um 15:22)

<http://www.euroeducation.net/prof/boherco.htm> (letzter Zugriff am 04.06.2014 um 21:41)

<http://www.zukunfteuropa.at/site/7216/default.aspx> (letzter Zugriff am 09.06.2014 um 21:36)

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (letzter Zugriff am 12.06.2014 um 00:08)

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/index.html (letzter Zugriff am 13.06.2014 um 16:32)

Sag“s mit einem Wort

<http://www.spiegel.de/panorama/tuerkische-sprache-sag-s-mit-einem-wort-a-925879.html> (letzter Zugriff am 22.06.2014 um 11:08)

http://www.q-set.de/Meine_Online-Umfragen/Umfrage_auswerten.php?screenData%5BsCode%5D=HVPSSSTAPEKRD (letzter Zugriff am 21.06.2014 um 20:12)

http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf (letzter Zugriff am 10.07.2014 um 18:58)

10. Anhang

10.1 Anhang I: Fragebogen

Fragen an die Probanden

Allgemeine Informationen:

Geburtsjahr: _____

Herkunftsland: _____

Muttersprache(n): _____

Bildungsabschluss:

Besuchten Sie eine Schule? ja nein

Wenn ja, wie viele Jahre gingen Sie zur Schule?

Beruf/ Berufsausbildung? ja nein

Wenn ja, welche Berufsausbildung haben Sie?

Haben Sie einen Hochschulabschluss? ja nein

Wenn ja, welchen Hochschulabschluss haben Sie? Bachelor

Magister/ Master

PhD (Doktor)

ÖIF-Test relevante Informationen:

Bestanden Sie die Prüfung beim 1. Mal? ja nein

Wenn ja, wie viele Punkte erreichten Sie? _____

Wenn nein, wie oft traten Sie an? _____

und wie viele Punkte bekamen Sie jedes Mal? _____

10.2 Anhang II: Auswertung der Umfrage auf Q-Set

Seite 1, Frage 1: Herkunftsland? (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

Deutschland (3 x)

Österreich

Die Heimat der größten Vollidioten und blödesten Dumpfbacken. Das Land der unbegrenzten Scham, Feigheit und Beklopptheit. DEUTSCHLAND

Das Land der Dichter und Denker, der Dumpfbacken und Diktatoren, der Blödiene, und Arschgeigen... Deutschland, verdammt nochmal

Serbien

Das Land der Dichter und Denke, der Dummköpfe und Diktatoren; das Land der blödesten Arschkriecher, und Muttersprach-Verächter.

DEUTSCHLAND

Seite 1, Frage 2: Geburtsjahr (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

16.11.1969

18.01.1993

05.08.1988

01.01.1901

06.06.2666

29.10.1989

18.01.1986

01.09.1901

Seite 1, Frage 3: Muttersprache(n) (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

Deutsch (3 x)

Deutsch, Russisch, Vulgärisch (2 x)

Deutsch, Dänisch

serbisch

Deutsch, Russisch, Vulgärisch, (verdammt)

Seite 1, Frage 4: Schulische Bildung: (Pflichtfrage)

Besuchten Sie eine Schule?

8 Teilnehmer

Ja 5

Nein 3

Seite 1, Frage 5: Wenn ja, wie viele Jahre gingen Sie zur Schule? (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

12 Jahre

Ja

13

13 Jahre,

5 Jahre Studium

Nein ich habe nicht Matura, ich habe Matvjetitsya(Derbes Fluchen, vedammt, du Hornochse)

Ich habe kein Matura, aber ich habe Matvjetitsya(derbes Fluchen auf Russisch, verdammt noch mal; Hölle, Arsch und Sieben...)

Nein

13 Jahre (mit Abitur)

Ich bin sogar Erleuchteter...

În vinul Adevarul! (Im Wein liegt die Wahrheit, Proscht!)

Seite 1, Frage 6: Haben Sie eine Berufsausbildung? (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

Ja 1

Nein 1

Wenn ja, welche Berufsausbildung haben Sie? 6

Bürukaufmann

Fachinformatiker

Zum erleuchteten Alkoholiker

Zum erleuchteten Alkoholiker, was sonst...(Was für eine blöde Frage)

kaufmännische

Zum "Erleuchteten Alkoholiker" oder war's besoffener Illuminat...

Seite 1, Frage 7: Haben Sie einen Hochschulabschluss(z.B. Universität, Akademie usw.)? (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

Ja 5

Nein 3

Seite 1, Frage 8: Wenn ja, welchen akademischen Grad haben Sie? (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

Bachelor 3

Magister/Master 3

PhD (Doktor)2

Seite 1, Frage 9: Bestanden Sie die ÖIF Prüfung beim 1.Mal? (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

Ja 4

Nein 4

Seite 1, Frage 10: Wie viele Punkte bekamen Sie für die ÖIF Prüfung? (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

???

80

45

Das geht Ihnen, einen vollgeschissenen Strohsack an...

War nicht so gemeint.(Ich meinte: geht Ihnen einen feuchten Kehricht an)

Zählen Flecken auf dem Papier auch?

Im Ernst, das werd ich Ihnen wohl verraten...

82

habe keinen solchen Kurs gemacht

Zu wenig verdammt noch eins!

Hölle, Arsch und sieben!

Eto vse za blevat!

(Ich sagte ja, daß ich auch Russisch und Vulgärisch spreche)

Seite 1, Frage 11: Wenn Sie die ÖIF Prüfung beim 1.Mal nicht geschafft hatten, wie oft traten Sie danach an? (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

1 Mal (nach dem 1.Versuch aufgehört) 8

2 Mal -

3 Mal -

4 Mal -

Seite 1, Frage 12: Wie viele Punkte bekamen Sie jedes Mal? (Pflichtfrage)

8 Teilnehmer

???

80

45

Zu wenige, verdammt noch mal...

Scheiße!

Warum müssen Sie mich immer nach "Scheiße" fragen? Gibt es keine anderen Fragen?!

82

x

Geht Ihnen wol was an?!

Чёрт побери и держать!

Quelle: http://www.q-set.de/Meine_Online-

[Umfragen/Umfrage_auswerten.php?screenData%5BsCode%5D=HVPSSSTAPEKRD](http://www.q-set.de/Meine_Online-Umfragen/Umfrage_auswerten.php?screenData%5BsCode%5D=HVPSSSTAPEKRD)

(letzter Zugriff am 21.06.2014 um 20:12)

10.3 Abstract

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen formalem Bildungstand und Prüfungserfolg bei MigrantInnen. Der Fokus der Arbeit liegt auf den österreichischen Integrationsprüfungen auf dem Niveau A2, welche die ZuwanderInnen verpflichtet sind abzulegen. Dies bezieht sich auf die Integrationsvereinbarung, die verpflichtend ist und alle Drittstaatsangehörigen betrifft, die sich in Österreich niederlassen wollen.

Da die MigrantInnen unterschiedliche Bildungsabschlüsse besitzen und oft entweder einen Pflichtschulabschluss oder Matura haben, ist es die Aufgabe der Arbeit herauszufinden, inwiefern unterschiedliche Abschlüsse mit Prüfungsergebnissen zusammenhängen.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen keine Tendenzen, die darauf hinweisen, dass der Grad des formalen Bildungsabschlusses das Prüfungsergebnis beeinflusst. Die in der Arbeit gestellte Forschungsfrage bedarf allerdings weiterer Erforschung, um statistisch signifikantere Werte zu erreichen.

10.4 Curriculum Vitae

Olga Iurchenko

Geburtsdatum: 07.06.1985

Geburtsort: Smila, Ukraine

Studium

Seit 2009 – Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien;

2002-2008 – Studium der romanisch-germanischen Philologie und Weltliteratur, Anglistik Lehramt an der Bohdan Khmelnytsky Nationaluniversität, Tscherkassy;
Abschluss mit Diplom (vergleichbar mit Magister);

Schulbildung

2002 – Abschluss am naturwissenschaftlich-mathematischen Lyceum mit Auszeichnung (vergleichbar mit Matura).

10.5 Eidesstattliche Erklärung zur Masterarbeit

Hiermit versichere ich, Olga Iurchenko, geboren am 07.06.1985 in Smila, Ukraine, dass ich die Masterarbeit selbständig und lediglich unter Benutzung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst habe.

Ich versichere außerdem, dass die vorliegende Arbeit noch nicht einem anderen Prüfungsverfahren zugrunde gelegen hat. Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Masterarbeit in der Bibliothek ausgeliehen werden kann.

Wien, den 14.07.2014

(Unterschrift)