MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Die Rolle der Übersetzung in der Sprachdidaktik im Rahmen der österreichischen Integrationspolitik

Verfasserin

Dragana Djuričić, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, im Februar 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 060 363 348
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Übersetzen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Italienisch
Betreuer:	Univ.-Prof. Dr. Gerhard Budin

Danksagung

Das Gelingen dieser Arbeit verdanke ich zahlreichen Menschen, die mich auf diesem langen Weg tatkräftig unterstützten und mich pausenlos motivierten.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer, Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerhard Budin, der mir stets zur Seite stand und unglaubliches Verständnis für meine besonderen Bedürfnisse als berufstätige Studierende hatte. Vor allem möchte ich mich für seine positive Einstellung gegenüber einem in der Übersetzungsdidaktik umstrittenen Thema bedanken. Vielen Dank für Ihre Geduld, Flexibilität und rasches Entgegenkommen in schwierigen Zeiten!

Eine enorme Unterstützung, Inspiration und volles Verständnis erhielt ich von meiner besten Freundin und Studienkollegin, Gorana Lovrić, die mit ihrem kritischen Auge den letzten Blick auf die Arbeit warf. Vielen Dank für alles!

Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei meinem Lebensgefährten, Miloš Jović, der in der finalen Phase viel Geduld aufbringen musste.

Ich bedanke mich auch bei meinen Eltern, Geschwistern, Verwandten und Freunden, die stets an mich glaubten und mich ermutigten.

Für Viktoria und ihre Zukunft....

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 7

2 MIGRATION, SPRACHENPOLITIK UND INTEGRATION ... 9

2.1 Migration ... 9

2.1.1 Migration in Österreich und innerhalb der EU ... 10

2.2 Sprachenpolitik der Europäischen Union ... 13

2.2.1 Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union ... 13

2.2.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen ... 15

2.3 Integration von Drittstaatsangehörigen in der EU ... 18

2.4 Kritikpunkte an der europäischen Sprachenpolitik ... 19

2.5 Sprachenpolitik in Österreich ... 22

2.5.1 *Sprachförderung* für MigrantInnen in Österreich ... 22

2.5.2 Erstsprache und Identität in der Integration ... 25

2.6 Integrationspolitik in Österreich ... 28

2.6.1 Die Integrationsvereinbarung ... 28

2.6.2 Integrationskurse ... 29

2.6.3 *Deutsch vor Zuzug* – eine neue sprachliche Hürde ... 35

2.7 Kritikpunkte an der österreichischen Sprachen- und Integrationspolitik aus sprachwissenschaftlicher Sicht ... 39

3 Erwerb des Deutschen als Zweitsprache ... 41

3.1 Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache ... 42

3.2 Spracherwerbstheorien ... 44

3.2.1 Behavioristischer Ansatz ... 44

3.2.2 Nativistischer Ansatz ... 45

3.2.3 Kognitiver Ansatz ... 46

3.2.4 Interaktionistischer und soziokultureller Ansatz ... 46

3.3 Hypothesen zum Zweitspracherwerb ... 47

3.3.1 Kontrastivhypothese/Interferenzhypothese ... 47

3.3.2 Identitätshypothese ... 48

3.3.3 Interlanguage-Hypothese ... 49

3.3.4 Monitortheorie ... 50

3.4 Einflussfaktoren ... 52

3.4.1 Kognitive Faktoren ... 53

3.4.2 Affektive Faktoren ... 54

3.4.3 Soziale Faktoren ... 57

3.5 Unterrichtsmethoden im FSU ... 59

3.5.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode ... 60

3.5.2 Die Direkte Methode ... 60

3.5.3 Die Audiolinguale Methode ... 61

3.5.4 Die Audiovisuelle Methode ... 61

3.5.5 Die Vermittelnde Methode ... 61

3.5.6 Die Kognitive Methode ... 62

3.5.7 Die Kommunikative Methode ... 62

3.5.8 Der Interkulturelle Ansatz ... 63

4 Übersetzen im Fremdsprachenunterricht ... 64

4.1 Definition Translation (Übersetzen/Dolmetschen) ... 64

4.1.1 Translationswissenschaft ... 65

4.2 Sprachmittlung und Übersetzen in der Übersetzungsdidaktik ... 66

4.3 Sprachmittlung und Übersetzen in der Fremdsprachendidaktik ... 67

4.4 Übersetzen als Fertigkeit und Übersetzen als Übungsform im FSU ... 69

4.5 Pro und Kontra Argumente ... 70

4.6 Funktionen und Einsatzbereiche des Übersetzens im FSU 72
4.6.1 Übersetzen als kritisches Lesehilfsmittel 73
4.6.2 Erklärung und Analyse von Grammatik 75
4.6.3 Unterstützung bei Vokabellernen 76
4.6.4 Entwicklung interkultureller Kompetenz 79
4.6.5 Entwicklung der Kommunikation (schriftliche und mündliche) 81
4.6.6 Übersetzung zur Kontrolle 84
4.7 Problematik bei Integrationskursen 85

5 Schlussfolgerung 87

6 Bibliographie 90

1 Einleitung

Seit Jahrzehnten wird über die Rolle des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht diskutiert und dieses Thema wird auch in der vorliegenden Arbeit dargelegt, jedoch mit einem Schwerpunkt auf den Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache bei Erwachsenen im Rahmen der österreichischen Integrationspolitik.

Nach dem Bachelorstudium *Übersetzen und Dolmetschen* (gegenwärtig "Transkulturelle Kommunikation) war ich als Sprachtrainerin in der Erwachsenenbildung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache tätig. Obwohl ich keine einschlägige pädagogische und didaktische Fachausbildung im Bereich DaF/DaZ hatte, erhielt ich die Möglichkeit von einem privaten Sprachinstitut. Zunächst im Einzelunterricht, später auch im Gruppenunterricht war ich täglich mit Situationen konfrontiert, in welchen meine im Studium erworbenen translatorischen Kompetenzen und Übersetzungstechniken Verwendung finden konnten. Ich stellte mir folglich die Frage, wie und welche Übersetzungsübungen bzw. -techniken im Deutschunterricht eingesetzt werden können. Um diese Frage beantworten, eine daraus resultierende Problematik in Integrationskursen verstehen und meine Überlegungen untermauern zu können, beschäftige ich mich in der vorliegenden Arbeit mit Gebieten der Spracherwerbsforschung, Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft.

Dazu kommen noch die Aspekte der Sprachenpolitiken bzw. Integrationspolitiken sowohl jene der EU als auch Österreichs, die in hohem Maße den Zweitspracherwerb, insbesondere den Erwerb der deutschen Sprache von Migrantinnen und Migranten in Österreich steuern und beeinflussen und den gesetzlichen Rahmen für Sprachförderung für MigrantInnen darstellen. Folgende Punkte werden im ersten Teil der Arbeit herausgearbeitet:

- Wie sieht die Sprachenpolitik der EU aus und welche Einflüsse hat sie auf die Sprachenpolitik Österreichs?

- Was umfasst die österreichische Sprachenpolitik und wie steht sie zur Integrationspolitik in Relation?

- Was bedeutet Integration von ZuwanderInnen in Österreich und in welchem gesetzlichen Rahmen findet der Spracherwerb statt?

Im zweiten Teil der Arbeit beschäftige ich mich mit einer relativ jungen Disziplin der Spracherwerbsforschung, der Zweitsprachenerwerbsforschung. Diese Disziplin ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, denn in Integrationskursen soll Deutsch als Zweitsprache vermittelt werden. Daher sind folgende Fragestellungen von besonderer Bedeutung:

- Welche Rolle spielt die Erstsprache im Zweitspracherwerb?

- Welche Theorien und Hypothesen liegen diesem Erwerb zu Grunde?

- Welche Unterrichtsmethoden gibt es und in welchem Ausmaß erlauben sie den Einsatz der Muttersprache und der Übersetzung?

Der dritte Teil der Arbeit behandelt die Rolle des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht und gibt einen Überblick von Pro- und Kontraargumenten, die immer wieder für Diskussion sorgen.

An dieser Stelle möchte ich klarstellen, dass der Schwerpunkt dieser Arbeit nicht auf der Übersetzungsdidaktik in der Translationswissenschaft, sondern auf dem Einfluss der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht (FSU) liegt. Es wird also darüber berichtet, welche Rolle das Übersetzen als Übungsform und Fertigkeit in der Theorie und Praxis des gegenwärtigen FSU spielt, welche Übersetzungsübungen im Deutschunterricht eingesetzt werden können und wann die Übersetzung zum erfolgreichen Erwerb der deutschen Sprache führen und zur Förderung der kommunikativen Kompetenz bei Lernenden beitragen kann.

Meiner Meinung nach sollten alle beim Fremdsprachenerwerb behilflichen Mittel im Unterricht angewendet werden, die Übersetzung inkludiert. Insbesondere beim Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter (wobei zusätzliche lernexterne und –interne Faktoren eine große Rolle spielen) kann nur ein Zusammenspiel von allen Methoden und Hilfsmitteln im Unterricht zum erfolgreichen Spracherwerb von MigrantInnen führen. Dabei soll die Übersetzung maßvoll und für genau bestimmte Zwecke im Unterricht verwendet werden. In dieser Arbeit sollen daher die Funktionen der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht beschrieben und ihre Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachunterricht gezeigt werden.

Einen wesentlichen Punkt im letzten Kapitel stellt die Problematik von eingeschränkten Einsatzmöglichkeiten der Übersetzung im Integrationskurs, da diese von Inhomogenität und Mehrsprachigkeit gekennzeichnet sind. Diese Fragestellung könnte jedoch ein Ausgangspunkt für weiterführende Forschungen und Fallstudien bzw. ein Anreiz für die Ausweitung des Curriculums für die TranslatorInnenausbildung und didaktische Schulung der AbsolventInnen der Translationswissenschaft sein. Aufgrund von Entwicklungen am Arbeitsmarkt und einem höheren Bedarf an kompetenten SprachtrainerInnen ist es seit Jahren sichtbar, dass auch AbsolventInnen der Translationswissenschaft vermehrt im DaF/DaZ - Bereich tätig sind. In der Schlussfolgerung gehe ich stärker auf die Möglichkeiten ihres Einsatzes in diesem Bereich ein.

2 MIGRATION, SPRACHENPOLITIK UND INTEGRATION

2.1 Migration

Unter dem Sammelbegriff "Migration" versteht man verschiedene Migrationsarten. Laut Gustav Lebhart und Stephan Marik- Lebeck ist Migration „die dauerhafte oder vorübergehende Verlegung des Wohnsitzes von Personen" (2007b: 145).

Je nach Migrationsziel kann sie in interregionale und internationale Migration aufgeteilt werden. Bei der Unterscheidung zwischen diesen zwei Migrationsarten spielt die Frage des Überschreitens von Landesgrenzen die entscheidende Rolle, daher müssen bei der internationalen Migration die Einreisebestimmungen des jeweiligen Einreiselandes berücksichtigt werden.

Des Weiteren kann die Dauer der Migration zu einer Differenzierung führen. Dauert der Aufenthalt länger als ein Jahr, handelt es sich um dauerhafte Migration. Von einer kurzzeitiger Migration spricht man bei einem Aufenthalt zwischen drei und zwölf Monaten, während der vorübergehende Aufenthalt kürzer als drei Monate dauert (vgl. Lebhart/ Marik- Lebeck 2007b: 145).

Migration kann regulär bzw. dokumentiert oder irregulär sein. Hierbei handelt es sich um die Frage, ob sie mit oder ohne staatliche Kontrolle verlaufen ist (vgl. Evrensel / Höbart 2004: 16f).

Beim Umfang wird zwischen Einzel-, Gruppen- und Massenmigration unterschieden (vgl. Polgar 2002: 19f).

Aus der Sicht des Landes, das die MigrantInnen betreten spricht man auch von Immigration, die die Soziologie in der Regel als Zuwanderung bezeichnet. Die Begriffe Zuwanderer oder Einwanderer bezeichnen also MigrantInnen aus der Perspektive der Aufnahmegesellschaft, während der Begriff Migrant/Migrantin weder eine Beziehung zum Herkunftsland noch zum Aufnahmeland herstellt.

Laut Evrensel/Höbart (2004: 31f) sind MigrantInnen Personen, die freiwillig oder unfreiwillig ihre Heimat verlassen um in einem anderen Teil des Landes oder in einem anderen Land zu leben. Hierbei werden Status, Dauer oder Zweck des Aufenthaltes nicht berücksichtigt und daher versteht man unter diesem Sammelbegriff alle MigrantInnen, wie zum Beispiel ArbeitsmigrantInnen, AsylwerberInnen, Austauschstudierende und Personen, die illegal, also ohne Genehmigung, migriert haben.

Im Zusammenhang mit gesetzlichen Regelungen ist der Begriff „Drittstaatsangehörige" zentral, unter welchem MigrantInnen, die keine Staatsangehörige eines EU- bzw. EWR- Staates oder der Schweiz sind, als Drittstaatsangehörige bezeichnet werden.

Für diese Personen gelten nicht die Freizügigkeitsreglungen, die allen UnionsbürgerInnen Aufenthalthalts- und Arbeitsmobilität zusichern, sondern gesonderte Einreise-Aufenthalts-, Niederlassungs- und Einbürgerungsbestimmungen.

Sowohl im politischen als auch im sozialen Kontext wird der Begriff *Menschen mit Migrationshintergrund* verwendet. MigrantInnen der ersten bis zur zweiten Generation werden mit dem Sammelbegriff *Menschen mit Migrationshintergrund* beschrieben. Dadurch soll eine Diskriminierung von MigrantInnen verhindert und auf eine Gleichstellung mit ÖsterreicherInnen hingewiesen werden.

Auch diese Gruppe wird nach der Stärke und dem Einfluss des Migrationshintergrundes unterteilt: Man unterscheidet zwischen primärem, sekundärem und tertiärem Migrationshintergrund.

Der primäre Migrationshintergrund tritt ein, wenn eine Person erst vor kurzem in ein Land migrierte und in der Sozialisation noch stark vom Herkunftsland geprägt ist. Menschen, die im Inland geboren und sozialisiert sind, aber dessen Staatsbürgerschaft nicht besitzen, gehören zur Gruppe der Menschen mit sekundärem Migrationshintergrund. In die Gruppe mit tertiärem Migrationshintergrund werden Personen eingegliedert, die bereits seit längerer Zeit im Inland leben, seine Staatsbürger sind und deren Migrationshintergrund in der Sozialisation eine nebensächliche Rolle spielt (vgl. Lebhart/ Marik- Lebeck 2007[1]: 171).

2.1.1 Migration in Österreich und innerhalb der EU

Nach dem Zweiten Weltkrieg und mit dem wirtschaftlichen Aufschwung in Deutschland, Österreich und der Schweiz kam es zu einem Arbeitskräftemangel in diesen Ländern. Zwischen 1955 und 1968 schloss Deutschland eine Anwerbervereinbarung ausländischer Arbeitskräfte mit Italien, Spanien, Griechenland, Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien, gefolgt von Österreich, das zwischen 1962 und 1966 Arbeitskräfte aus der Türkei und Jugoslawien anwarb. In diesem Zusammenhang entstand der Begriff *Gastarbeiter*, da keine dauerhafte Niederlassung der Arbeiter und Arbeiterinnen vorgesehen war, sondern deren Rückkehr nach wenigen Jahren. Im 1973 bewirkte die Energiekrise ein Anwerbestopp und Einschränkungen bei der Wiedereinreise, sodass Zuwanderer sich entschlossen ihre Familien nachzuholen und nicht mehr auszureisen (vgl. Plutzar 2010:108). Im Zuge der Familienzusammenführung migrieren Ehepartner und Kinder von ArbeitsmigrantInnen und stellen dadurch die Gruppe der Familienangehörigen dar.

So kommt es zu einer Aufteilung von MigrantInnen nach Generationen. MigrantInnen, die als Jugendliche oder Erwachsene nach Österreich migrierten, gehören zur ersten Generation. Die zweite Generation bezeichnet in Österreich geborene Kinder, deren zumindest ein Elternteil nach Österreich zuwanderte. In Fachliteratur spricht

man ebenfalls von einer *eineinhalbten* Generation, wenn die Migration vor dem Schulbeginn stattfand (vgl. Evrensel/ Höbart 2004, 31f).

In den 1980ern und 1990ern kam es wieder zu einer Migrationswelle in die deutschsprachigen Länder aufgrund von Fluchtbewegungen (insbesondere aus dem ehemaligen Jugoslawien wegen des Kriegs am Balkan) und von zunehmenden Familienzusammenführungen. Ebenso wurde eine erhöhte EU - Binnenmigration aufgrund der Erweiterung der EU verursacht. Diese Veränderungen in der Struktur der Zuwanderung stellten die Staaten vor neue Herausforderungen, denn die Migration innerhalb der EU wird durch Freizügigkeitsbestimmungen ermöglicht, die Genfer Flüchtlingskonvention schreibt das Recht auf Asyl vor und schließlich ist in den Verfassungen vieler Staaten Europas das Menschenrecht auf Familienleben verankert. Aufgrund von diesen Tatsachen liegt die Zuwanderung in die deutschsprachigen Länder im oberen Drittel im Vergleich zu EU-Durchschnitt. Die größte ist die Zuwanderung in die Schweiz, gefolgt von Österreich und Deutschland.

Im Jahr 2012 wurde in Deutschland ein Ausländeranteil von 8,2% verzeichnet (vgl. BMI 2014), während in Österreich die ausländische Bevölkerung 11,5% der Gesamtbevölkerung ausmacht.

Laut Daten im Statistischen Jahresbuch „Migration & Integration 2014“ wanderten im Jahr 2013 etwas über 54.700 Personen nach Österreich zu. Diese Zahl ergibt sich aus der Differenz zwischen Zuzügen (etwa 151.300) und Auswanderungen (96.600). Mehr als die Hälfte der zugewanderten Personen stammt aus der EU. Fast 18.000 der Deutschen zogen nach Österreich, gefolgt von Zuwanderern aus Rumänien, Ungarn, Polen und der Slowakei. Im Rahmen der Niederlassungsfreiheit kamen rund 86.600 EU-/EWR-BürgerInnen nach Österreich. Ein Drittel (48.600) der Zugewanderten stammt aus Drittstaaten, worunter es 15.300 BürgerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien (exkl. Kroatien) waren. Somit lag der Ausländeranteil in der Gesamtbevölkerung anfangs 2014 bei 1,066 Millionen Personen, von denen rund 165.000 Personen aus Deutschland, 115.000 aus der Türkei, 112.000 Personen aus Serbien, 91.000 aus Bosnien und Herzegowina, 62.000 aus Kroatien, 60.000 aus Rumänien, 59.000 aus Polen, 46.000 aus Ungarn, 44.000 aus der Tschechischen Republik und 30.000 aus Italien stammen. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund liegt bei 19,4% von der Gesamtbevölkerung, also rund 1,625 Millionen. Davon sind etwa 1,197 Millionen Menschen der ersten Generation, die im Ausland geboren wurden und nach Österreich zuzogen. Dagegen gehören die verbleibenden knapp 428.000 Personen zur zweiten Generation, da in Österreich geboren wurden und Nachkommen der ausländischen Eltern sind.

Für die vorliegende Arbeit sind diese Zahlen, insbesondere die Anzahl von Zuzügen der Personen aus den Drittstaaten, von großer Bedeutung, weil sie deutlich veranschaulichen, wie groß die Nachfrage an verpflichtenden Integrationskursen ist.

Aus Berichten der deutschsprachigen Länder ist zu entnehmen, dass die Zuwanderung im Allgemeinen zugenommen hat, nicht nur aus Drittstaaten, sondern auch innerhalb der EU. Als Reaktion darauf werden in vielen Staaten Europas seit Beginn des Jahrtausends zunehmend restriktive Gesetze und Bestimmungen beschlossen, die eine Einreise und Niederlassung erschweren. Hinzu kommen auch Verordnungen der Europäischen Union, die die Gesetzgebung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz in vielerlei Hinsicht beeinflussen. So wurde 1999 vom Europäischen Rat eine gemeinsame Asyl- und Migrationspolitik beschlossen, die sich die Steuerung von Zuwanderung, die Stärkung und Kontrolle der Außengrenzen und den einheitlichen Umgang mit Drittstaatsangehörigen und deren „Integration“ zum Ziel setzte. Erst ab dem Zeitpunkt rückte das Thema „Integration“ in den Blickpunkt der politischen Aufmerksamkeit und wurde in allen deutschsprachigen Ländern gesetzlich verankert. In Österreich wurde „Integration“ zunächst mit dem Fremdengesetz im Jahr 2003 festgeschrieben, gefolgt von dem im Jahr 2005 beschlossenen deutschen Aufenthaltsgesetz und dem schweizerischen Ausländergesetz 2008.

Die zunehmende Mobilität in Europa, die wirtschaftliche Globalisierung und die Konjunkturschwankungen tragen dazu bei, dass die Notwendigkeit Sprachen zu lernen, mehrere Sprachen zu beherrschen und interkulturelle Kompetenzen zu besitzen immer weiter ansteigt. Sie führt ebenfalls zu einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft, der wir täglich in der Öffentlichkeit, am Arbeitsplatz, in Kindergärten und Schulen, an Hochschulen und Universitäten begegnen. Daher ist es notwendig, diese gesellschaftliche Heterogenität in Bildungssystemen Europas, im Unterricht, in der Lehre und Forschung und in der Aus- und Weiterbildung zu integrieren und stärker zu berücksichtigen (vgl. BMUKK & BMWF 2008, 9).

So verfolgen die Europäische Union, der Europarat und die UNESCO bereits viele Jahre eine Politik zur Wahrung und Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt.

2.2 Sprachenpolitik der Europäischen Union

In der Europäischen Union werden 24 Amts- und Arbeitssprachen[1] und mehr als 60 Regional- und Minderheitensprachen und zahlreiche indigene Migrantensprachen gesprochen.

Nach dem Grundsatz *In Vielfalt geeint* fördert die EU ein Miteinander von allen Amts-, Arbeits- und Muttersprachen der Unionsbürgerinnen und Unionsbürger und ist stets bemüht, auf die Vielfalt der Kulturen und Sprachen zu achten und offen gegenüber anderen Kulturen zu sein. Diese Grundwerte sind in der Charta der Grundrechte der EU aus dem Jahr 2000 und in den EU-Verträgen (vgl. Europäisches Parlament 2014) festgelegt.

Der Grundsatz der Sprachenvielfalt ist für die EU verpflichtend und auch im Umgang mit BürgerInnen zu berücksichtigen. So besitzen alle EU-BürgerInnen das Recht „sich schriftlich in einer der in Artikel 55 Absatz 1 des Vertrags über die Europäische Union genannten Sprachen an jedes Organ oder an jede Einrichtung (zu) wenden, die in dem vorliegenden Artikel oder in Artikel 13 des genannten Vertrags genannt sind, und eine Antwort in derselben Sprache (zu) erhalten" (vgl. Mitteilung des Europäischen Parlaments 2014).

Die Fähigkeit der BürgerInnen, Organisationen und Institutionen in mehreren Sprachen zu kommunizieren trägt dazu bei, das Recht auf Freizügigkeit zu nutzen.[2] Durch Fremdsprachenkenntnisse, die in der allgemeinen Bildungs- und Berufsbildungspolitik der EU als Grundkompetenz gelten, haben die EU-Bürger und Bürgerinnen die Möglichkeit einer Steigerung ihrer Mobilität und Beschäftigungsfähigkeiten sowie der Teilhabe am demokratischen Leben in den immer stärker von Mehrsprachigkeit und Vielfalt geprägten Gesellschaften Europas teilzuhaben. Daher stellt die EU das Thema der Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element europäischer Wettbewerbsfähigkeit vor und fordert, dass alle europäischen BürgerInnen zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen.

2.2.1 Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union

Mehrsprachigkeit hat einen bedeutenden Platz in der ganzen Welt eingenommen, da gute Fremdsprachenkenntnisse auf der internationalen Ebene im Be-

[1] Bulgarisch, Dänisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Irisch, Italienisch, Kroatisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch

[2] „Staatsangehörige eines EU- oder EWR-Staates sowie der Schweiz und deren Familienangehörige haben (wenn sie die gesetzlichen Voraussetzungen erfüllen) das Recht, sich in Österreich für mehr als drei Monate aufzuhalten. Sie benötigen keinen Aufenthaltstitel, sondern müssen eine Anmeldebescheinigung bzw. Aufenthaltskarte beantragen." (BMI 2014)

reich Zusammenarbeit und Politik zu einer nützlichen Ressource geworden sind und zu einer besseren Wettbewerbsfähigkeit beitragen. Wenn die Sprache als Mittel der Kommunikation und des Ausdrucks der eigenen Kultur und der eigenen Identität verstanden wird, sollte gerade in der mehrsprachigen Europäischen Union die sprachliche und kulturelle Vielfalt gefördert werden. Der Rat der Europäischen Union untermauerte 2008 diesen Grundsatz mit folgenden Punkten:

> - "die sprachliche und kulturelle Vielfalt (ist) ein wesentlicher Bestandteil der europäischen Identität; und für Europa zugleich ein gemeinsames Erbe, ein Reichtum, eine Herausforderung und ein Trumpf;
>
> - die sprachliche Vielfalt in Europa stellt einen Mehrwert für die Entwicklung wirtschaftlicher und kultureller Beziehungen zwischen der Europäischen Union und der übrigen Welt dar;
>
> - die Mehrsprachigkeit trägt zur Entwicklung von Kreativität bei, indem sie Zugang zu anderen Denkweisen, Weltanschauungen und Ausdrucksformen ermöglicht;" (Rat der Europäischen Union 2008)

Dass der Sprachenerwerb als vorrangiges Ziel eingestuft wird, weisen auch zahlreiche Programme und Strategien der Europäischen Union hin. Neben einer Neuorientierung an der Strategie "Bildung und Ausbildung 2020", die ebenso Jugendliche anspricht, existieren etliche Förderprogramme. Eines der Wichtigsten ist das Programm für lebenslanges Lernen[3], das die bedeutendste finanzielle Unterstützung für den Fremdsprachenerwerb darstellt. Fördermittel werden für den Bildungssektor in Europa bereitgestellt und dadurch werden vier Einzelprogramme unterstützt: Comenius (Schulbildung), Erasmus (Hochschulbildung), Leonardo da Vinci (berufliche Bildung) und Grundtvig (Erwachsenenbildung).

Des Weiteren begeht die Europäische Kommission zusammen mit dem Europarat jedes Jahr am 26. September den Europäischen Tag der Sprachen.

<u>Der Europäische Tag der Sprachen</u>

> "Die Achtung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt und die Förderung des Sprachenlernens bei allen Menschen sind gemeinsame Grundsätze […]. Die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu verstehen und aktiv zu gebrauchen, trägt dazu bei, dass sich die Bürgerinnen und Bürger privat und beruflich voll entfalten können. Sprachkenntnisse sind zudem eine Voraussetzung für Gerechtigkeit und Integration. Angesichts der immer weiter zunehmenden Mobilität, der wirtschaftlichen Globalisierung und der Konjunkturschwankungen ist es wichtiger denn je, Sprachen zu lernen und eine auf Mehr-

[3] Das „Programm für lebenslanges Lernen 2007 – 2013" wurde mit Beschluss Nr. 1720/2006/EG vom 15. November 2006 eingeführt.

sprachigkeit und interkulturelle Kompetenz ausgerichtete Bildung zu erwerben." (Europarat und Europäische Kommission 2011:1)

Mit diesen Worten beginnt die Gemeinsame Erklärung des Europarates und der Europäischen Kommission zum 10. Europäischen Tag der Sprachen am 26. September 2011.

Der Europäische Tag der Sprachen wird seit 2001 vom Europarat und von der Europäischen Union organisiert, die den Sprachenerwerb zu einer wichtigen Priorität erklärten. Dabei geht es nicht nur um das lebenslange Sprachenlernen von Amtssprachen der Europäischen Union und des Europarates, sondern auch um die Förderung von ungefähr 60 weiteren indigenen Sprachen und vielen nichtindigenen Sprachen, die von Minderheiten und MigrantInnen gesprochen werden, sowie Gebärdensprachen. Darüber hinaus soll der Europäische Tag der Sprachen der Öffentlichkeit bewusst machen, dass durch Sprachenlernen die Mehrsprachigkeit sowie interkulturelle Kompetenz gefördert werden. Daher sollen die europäischen Bürgerinnen und Bürger auch zu lebenslangem Sprachenlernen angeregt werden um bessere Berufschancen zu haben.

Darüber hinaus werden die gemeinsamen Grundsätze mit weiteren Aktivitäten bekräftigt, wie zum Beispiel mit der Entwicklung eines *Europäischen Indikators für Sprachkompetenz* (vgl. Europäisches Parlament 2014). Er soll einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung von Sprachkenntnissen leisten und zugleich als Instrument für Vergleichbarkeit von Sprachkompetenzen in allen Mitgliedsstaaten dienen. Das Bewusstsein der europäischen Bürgerinnen und Bürger für das interkulturelle Verständnis, ihre Beschäftigungsmöglichkeiten und Wettbewerbsfähigkeiten sollen damit geschärft werden.

Im Rahmen dieses Projekts fand die erste europäische Durchführung von Analysen für Sprachkompetenz seitens der Europäischen Kommission statt, die durch den vom Europarat entwickelten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) unterstützt wurde.

2.2.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wurde in den 90er- Jahren als „international anerkannte Beschreibungsmuster für sprachliche Kompetenzen“ (Moser 2004: 1) vom Europarat entwickelt.

Der GERS ist kein Curriculum, der Ziele und Methoden festlegt, sondern er wird häufig bei der Entwicklung von Curricula und bei der Bewertung von Sprachkenntnissen als „ein Rahmenplan, ein Bezugs- oder Referenzrahmen für alles, was mit

dem Lernen und Lehren von Sprachen und mit der Beurteilung von Sprachkenntnissen zu tun hat“ (Quetz 2002: 1) eingesetzt.

Da die Bildungssysteme in Europa unterschiedlich sind und oft die erfolgreiche Kommunikation hindern, erhöht der GERS die Transparenz von Lehrplänen, Kursen, Richtlinien und Qualitätsnachweisen. Anhand von objektiven Kriterien zur Beschreibung von Sprachkompetenzen kann die Anerkennung von Qualitätsnachweisen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden, erleichtert werden. Auf diese Art und Weise wird auch die Mobilität in Europa gefördert (vgl. Referenzrahmen 2001).

Zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der EU sollen Unionsbürgerinnen und Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen erwerben. Dabei werden manche Fertigkeiten mehr und manche weniger beherrscht. Durch die Beschreibung der Teilqualifikationen im Referenzrahmen können solche Fähigkeiten leichter erkannt und folglich trainiert werden. Auf diese Art und Weise können Unionsbürgerinnen und Bürger nützlichere Ergebnisse erzielen und mehrere europäische Sprachen erlernen (vgl. Referenzrahmen 2001).

Sprachkompetenzen für jede Fremdsprache können anhand von drei großen Referenzniveaus A (Elementare Sprachverwendung), B (Selbstständige Sprachverwendung) und C (Kompetente Sprachverwendung) beschrieben werden. Diese Referenzniveaus sind in Stufen unterteilt:

- A Elementare Sprachverwendung : A1 und A2
- B Selbstständige Sprachverwendung: B1 und B2
- C Kompetente Sprachverwendung: C1 und C2

Die sechs Stufen beinhalten fünf Fertigkeiten: Lesen, Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben (vgl. Referenzrahmen 2001).

Zur Illustration wird die Globalskala in Tabelle 1 dargestellt.

	C2	"Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen."

Kompetente Sprachverwendung	C1	"Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden."
Selbständige Sprachverwendung	B2	"Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben."
	B1	"Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben."
	A2	"Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürf-

Elementare Sprachverwendung		nissen beschreiben."
	A1	"Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen."

Tabelle 1: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (Referenzrahmen 2001)

2.3 Integration von Drittstaatsangehörigen in der EU

ZuwanderInnen aus Drittstaaten machen rund vier Prozent der Gesamtbevölkerung der EU aus (vgl. Eurostat 2014).

Solch eine Bevölkerungszusammensetzung führt zu einer von Vielfalt geprägten, multikulturellen Gesellschaft, die ein großes Potenzial verbirgt. Dass die MigrantInnen für Wirtschaftswachstum und kulturellen Reichtum von großer Bedeutung sein können, wurde in der Strategie Europa 2020[4] und im Stockholmer Programm[5] voll anerkannt.

Nicht nur die Anerkennung, sondern auch die entsprechenden Maßnahmen sind für die Bewältigung von Integrationsherausforderungen erforderlich. Daher beschloss die EU zahlreiche Initiativen zur Unterstützung der Integration von Drittstaatsangehörigen.

Eine breite Palette von verschiedenen Ansätzen bietet die Neue Europäische Agenda für die Integration von Drittstaatsangehörigen aus dem Jahr 2011. Sie schlägt Empfehlungen für die Integration verschiedener Migrationsgruppen vor, wie beispielsweise für gering und hoch qualifizierte MigrantInnen oder schutzbedürftige Menschen.

---

[4] Schlussfolgerungen des Europäischen Rates vom 25./26. März 2010, EUCO 7/10, CO EUR 4, CONCL 1.

[5] Das Stockholmer Programm - Ein offenes und sicheres Europa im Dienste und zum Schutz der Bürger, ABl. C 115 vom 4.5.2010

Da die "Integration ein dynamischer und langfristiger Prozess ist und Anstrengungen der verschiedensten Akteure in unterschiedlichen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen erfordert"[6], versucht die EU durch bereits erwähnte Initiativen die Integrationspolitiken der Mitgliedsstaaten zu beeinflussen, eine Orientierungshilfe zu geben und durch Finanzierungsinstrumente Anreize für die Entwicklung von Integrationsstrategien auf nationaler Ebene zu schaffen (vgl. Europäische Kommission 2012).

Im Sinne des Mehrsprachigkeitsprinzips der Europäischen Union sollte auf die Vielfalt der Sprachen und Kulturen ebenso in Sprachen- und Integrationspolitiken aller EU-Mitgliedsstaaten geachtet werden.

2.4 Kritikpunkte an der europäischen Sprachenpolitik

Wie bereits erwähnt, stellen die Anerkennung von Vielsprachigkeit, Förderung von Mehrsprachigkeit und Wahrung der Sprachenvielfalt (besonders der autochthonen Sprachen) das Fundament der europäischen Sprachenpolitik dar. Diesem Ziel wurden das Aktionsplan der Kommission (2003) zur „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“, welches durch „eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ (2008) abgelöst wurde, die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen vom Europarat, der sich die EU angeschlossen hat und viele andere Programme gewidmet.

Hinter dem Grundsatz der Sprachen- und Kulturvielfalt verbirgt sich jedoch eine Widersprüchlichkeit:

Einerseits wird Englisch als Fremdsprache und lingua franca bevorzugt und andererseits wird in einzelnen Mitgliedsstaaten eine nationale Sprache und kulturelle Anpassung gefordert (vgl. Van Avermaert 2009).

Dass Englisch die meistgesprochene Fremdsprache in der EU ist, beweist auch der spezielle Eurobarometer-Bericht aus dem Jahr 2012[7]. Mit 38% steht Englisch auf Rang 1 gefolgt von Französisch (12%), Deutsch (11%), Spanisch (7%) und Russisch (5%). Einer der Gründe für diesen Stellenwert des Englischen liegt wahrscheinlich in den in der EU vorherrschenden Bildungsplänen für Schulen. In Österreich wird beispielsweise im Curriculum für die Pflichtschule nur eine Fremdsprache vorgesehen, erst mit der 7. Schulstufe ist der Beginn der zweiten Fremdsprache angesetzt (vgl. de Cillia, Krumm 2010).

---

[6] Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Europäische Agenda für die Integration von Drittstaatsangehörigen. /* KOM/2011/0455 endgültig */

Mit der Strategie zur Förderung der Mehrsprachigkeit der EU steigt die Tendenz, zusätzlich zur Muttersprache zwei oder zumindest eine Fremdsprache zu lernen und sie zu beherrschen. Laut Eurobarometer Bericht 2012 (vgl. Europäische Kommission 2012) geben 78% der Österreicher an, mindestens eine Fremdsprache gut genug zu beherrschen, um Gespräche zu führen. In diesem Zusammenhang taucht die Frage auf, was unter dem Begriff *Fremdsprache* verstanden wird.

Ammon (2009) nennt als Beispiel die Staatssprache eines Aufnahmelandes, die MigrantInnen oder sprachliche Minderheiten ohnehin erwerben müssendie Staatssprache des Landes, in dem sie sich befinden lernen müssen. Es handelt sich also um Sprachen, die in der Gesellschaft verwendet werden, d.h. typischerweise um Amtssprachen. Diese Sprachen werden also als Zweitsprachen erworben und stellen somit für die Lernenden keine Fremdsprache mehr dar. Aus diesem Kontext geht hervor, dass eine Fremdsprache eine Sprache darstellt, die zusätzlich beispielsweise im Rahmen des Unterrichts oder eines freiwilligen Sprachkurses erworben wird. Mit der Kombination Muttersprache + Zweitsprache (Amtssprache) + Fremdsprache haben MigrantInnen die Forderung der Dreisprachigkeit schon erfüllt. Eine zweite Fremdsprache wäre für MigrantInnen bereits die vierte Sprache, die sie erlernen sollen, was mit enormem Kosten- und Zeitaufwand verbunden ist. Daher vermutet Ammon (2009), dass sich die Mehrheit solcher Gruppen eher auf eine Fremdsprache beschränkt und zwar auf Englisch.

Ein weiterer Grund ist die Stellung des Englischen als "lingua franca". Aufgrund der Intensivierung von sprachübergreifenden Kontakten steigt nicht der Gebrauch anderer Sprachen, sondern eher der des Englischen. Auf einer gemeinsamen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Ebene bildet Englisch immer häufiger „den einzigen gemeinsamen sprachlichen Nenner“ (Ammon 2009), da keine andere Sprache von Kommunikationspartnern beherrscht wird oder die Übung von bereits vorhandenen anderen Sprachkenntnissen fehlt (vgl. Ammon 2009).

Am Beispiel Frankreichs ist diese Zweiseitigkeit ersichtlicher. Aus Angst vor Dominanz des Englischen auf der EU-Ebene setzt sich Frankreich stark für das Prinzip der Förderung von Mehrsprachigkeit und der Gleichheit aller Amtssprachen ein. Im nationalen Kontext dominiert jedoch noch immer das Französische als Amtssprache und anderen Minderheiten- sowie Migrantensprachen wird keine Bedeutung zugetragen (vgl. Lušicky 2009).

Laut Hornberger (2002) handelt es sich dabei um das sogenannte *Mehrsprachigkeitsparadox* der europäischen Sprachenpolitiken. Einerseits investiert die Europäische Union viel Geld, um Menschen zu bewegen, ihre Sprachkompetenzen zu erweitern und mehrere EU-Sprachen zu lernen und andererseits ignoriert sie den durch

Migration entstehenden sprachlichen Reichtum (vgl. Krumm 2009b). Diese Ambiguität zeugt auch von der Tatsache, dass die Sprachenpolitik der EU durchaus selektiert, welche Sprachen als wertvoll und lernwürdig bezeichnet werden sollen. Folglich ist die europäische Sprachenpolitik eher an der historisch gewachsenen Mehrsprachigkeit interessiert (vgl. Plutzar 2010).

Diese These wird auch von der europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen mit dem Ziel „geschichtlich gewachsene Regional- oder Minderheitensprachen als gemeinsames europäisches Erbe zu schützen und den kulturellen Reichtum Europas zu fördern“ (LEPP 2008, 25) untermauert. Der Ausdruck *Regional- oder Minderheitensprachen* bezeichnet jedoch nicht die Sprachen der MigrantInnen (Zuwanderern) und die Dialekte.

Dabei behauptet Krumm (2001), dass der sprachliche Reichtum von Minderheiten und MigrantInnen noch keineswegs genügend genutzt wird und dass die Mehrheitsbevölkerung noch nicht auf den „Sprachschatz“ aufmerksam gemacht wurde. Obwohl die EU den MigrantInnen das Recht auf ihre Herkunftssprachen gewährleistet, ist es bis heute nicht gelungen, dieses Recht in allen Mitgliedsländern wirkungsvoll zu realisieren (vgl. Krumm 2001).

Der vom Europarat erstellte Referenzrahmen dient ebenfalls zur Förderung der Mehrsprachigkeit, indem seine Inhalte die Anerkennung von sprachlichen Qualifikationen erleichtert (vgl. Plutzar 2010). Wie bereits erwähnt wird er im Rahmen der Integration von MigrantInnen in Österreich für die Beschreibung und Bemessung von Deutschkompetenzen eingesetzt. Die auf den GERS gestützten Prüfungsformate fordern von MigrantInnen nämlich die gleiche Niveaustufe in allen Fertigkeitsbereichen, obwohl es in Bezug auf mehrsprachige Kompetenz im GERS heißt:

> „Die mehrsprachige und die plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig: [...] das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z.B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden); [...] eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz (besitzt) ein kurzlebiges Profil und eine veränderliche Konfiguration”. (Europarat 2001, 132f)

In Bezug auf die migrationsrelevante Sprachkenntnisse erlaubt er jedoch diese Veränderlichkeit der Kompetenzen nicht, sondern er wird “auf die einheitliche Niveaubeschreibungen, die für alle Fertigkeiten gelten und damit für mehrsprachige Menschen unpassend sind” (Plutzer 2010, 8) reduziert. Diese Inkonsistenz beweist die missbräuchliche Verwendung des GERS im Rahmen der Integrationsprogramme.

Unter „Integration“ wird vor allem der Erwerb der Landessprache durch MigrantInnen verstanden. Dass Sprache eine Schlüsselrolle in den Integrationspolitiken Euro-

pas spielt, wird auch in einer 2007 veröffentlichten vergleichenden Studie der Association of Language Testers Europe (ALTE) zu den Integrations- und Einbürgerungspolitiken in den 19 europäischen Ländern, die die EU zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Studie, aufwies, festgestellt. Der Studie ist zu entnehmen, dass lediglich acht Länder keine sprachlichen Bedingungen für die Erteilung von Aufenthaltstiteln stellen, während in sieben Ländern MigrantInnen einen Vertrag mit dem Staat eingehen und verpflichtende Integrationskurse zum Erwerb der Landessprache besuchen müssen (vgl. Van Avermaert 2009). Dabei sind sie nicht nur verpflichtet, Integrationskurse zu absolvieren, sondern auch Deutschprüfungen zu bestehen und so die erbrachten Integrationsleistungen nachzuweisen. Eines der Länder, in dem für die erfolgreiche Integration Sprachtests bestanden werden sollen, ist Österreich.

2.5 Sprachenpolitik in Österreich

Österreich ist seit vielen Jahren ein beliebtes Zuwanderungsland, das von einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft geprägt ist. Gerade so eine Gesellschaft bedarf einer gemeinsamen Sprache, bietet aber auch die Möglichkeit für Begegnung und Interaktion. Deshalb sollte MigrantInnen ermöglicht werden, Deutsch zu lernen, allerdings unter Bewahrung ihrer Identität, Erstsprache und Kultur. Dies wäre nicht nur ein wichtiger Beitrag zur Integration von MigrantInnen, sondern auch im Sinne des Mehrsprachigkeitsprinzips der EU und der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

2.5.1 *Sprachförderung* für MigrantInnen in Österreich

Im Kontext der Integration wird der Begriff „Sprachförderung“ fälschlicherweise der Förderung des Erwerbs der jeweiligen Staatssprache – in Österreich Deutsch - gleichgesetzt. Dabei sollte aber bei der Sprachförderung eher ein breites Spektrum aller Sprache/n betreffenden Maßnahmen, die alle am Spracherwerbsprozess beteiligten Sprachen (Erstsprachen, Herkunftssprachen, Familiensprachen) sowie Interkulturalität berücksichtigt werden. Ebenfalls andere Maßnahmen, die die Kommunikation zwischen Mehrheitsbevölkerung, staatlichen und öffentlichen Einrichtungen und MigrantInnen vereinfachen, wie beispielsweise kostenlose oder kostengünstige Dolmetsch- und Übersetzungsdienste in Krankenhäusern, bei ÄrztInnen, vor Gericht oder bei verschiedenen Ämtern, wie Finanzamt, Fremdenpolizei usw. sollen in den Prozess integriert werden. Nachdem dieser Begriff die oben genannten Maßnahmen nicht inkludiert, wird er unter Anführungszeichen geschrieben.

Krumm (2004) stellt zu Recht fest,

> "dass es bei Sprachangeboten nicht mit Deutschkursen für die Zuwanderer getan ist, dass wir vielmehr für unsere Gesellschaft ein Gesamtkonzept für die sprachliche Bildung aller Menschen entwickeln müssen, in dem die deutsche Sprache ebenso wie die

> Herkunfts- und Migrationssprachen der Zuwanderer ihren Platz haben, in dem aber auch wir Deutschsprachige einen sensiblen Umgang mit anders- und mehrsprachigen Menschen erlernen." (Krumm 2003:33).

Solche Maßnahmen sind in Österreich kaum vorhanden. Als Paradebeispiel dafür kann das Projekt der Magistratsabteilung für Integration und Diversität (MA17) *StartWien*, genannt werden, das aber nur für die in Wien ansässigen NeuzuwanderInnen zugänglich ist. Vor allem ist ein mehrsprachiges Glossar (Deutsch-BKS-Türkisch) von gesetzlichen und bürokratischen Ausdrücken erwähnenswert. Unmittelbar nach der erstmaligen Erteilung des Aufenthaltstitels haben NeuzuwanderInnen die Möglichkeit eines Erstgesprächs, bei dem sie auf ihrer Herkunftssprachen beraten werden. Im Zuge dessen erhalten sie den Wiener Bildungspass mit den Wiener Sprachgutscheinen und eine Dokumentenmappe. Die im Wiener Bildungspass enthaltenen Sprachgutscheine können bei jedem zertifizierten Kursträger eingelöst werden, nachdem sie als Beweis der absolvierten Module abgestempelt wurden. Diese Info-Module sind von großer Bedeutung für die Integration, da sie NeuzuwanderInnen über Themen, die eine bessere und schnellere Orientierung in der Stadt erleichtern sollen, in ihren Herkunftsprachen informieren. Es gibt acht Module, wobei jedes Modul ein anderes Thema umfasst, wie zum Beispiel: Beruf, Anerkennung von Qualifikationen, Aufenthaltsrecht, Zusammenleben, Gesundheit, Bildung, Wohnen, Arbeitswelt. Davon sollen MigrantInnen lediglich drei Module absolvieren, da nur drei Sprachgutscheine in einem Wert von jeweils 100 Euro vorhanden sind. Bei Interesse können aber alle Informationsveranstaltungen besucht werden. Darüber hinaus sollen NeuzuwanderInnen diese Möglichkeit nutzen um Fragen in ihrer Herkunftssprache zu stellen. Es darf angenommen werden, dass sich MigrantInnen dabei respektiert und von der Aufnahmegesellschaft akzeptiert fühlen, was zu einer erfolgreichen Integration führen sollte (vgl. Start Wien).

So sehr dieses vorbildliche Projekt zu begrüßen ist, so sehr ist zu bedauern, dass es nur auf regionaler und nicht auf staatlicher Ebene ein- und umgesetzt wird. Wie de Cillia (2011: 187) zu Recht festhält, ist eine Amtssprachenregelung in Österreich nicht vorhanden und den ZuwanderInnen steht kein nationaler Dolmetsch- und Übersetzerdienst zur Verfügung, der in Krankenhäusern oder bei Ämtern Dolmetschungen anbietet. Daher kann mit Sicherheit behauptet werden, dass die Sprachenpolitik unter *Sprachförderung* lediglich die Verpflichtung für MigrantInnen zum Erwerb der deutschen Sprache versteht.

Darüber hinaus lassen die Entwicklungen der letzten Zeit vermuten, dass seit der Einführung von Integrationskursen und ihrer verpflichtenden Erfüllung das Angebot an anderen Deutschkursen deutlich gesunken ist. Zwar werden Deutsch-als-

Zweitsprache-Kurse in diversen Einrichtungen[8] abgehalten, aber eine konkrete Dokumentation darüber ist nicht verfügbar. Die Förderung des Spracherwerbs beschränkt sich hauptsächlich auf NeuzuwanderInnen, die einen Integrationskurs absolvieren müssen, auf Basisdeutschkurse, Mütter von Kindern in Schulen und Kindergärten („Mama lernt Deutsch“) und einige Orientierungs- und Deutschkurse für Jugendliche. Alle anderen Personen (erwachsene MigrantInnen, die an die Intergrationsvereinbarung (IV) nicht gebunden sind oder alle Frauen und Männer, die ihre Sprachkenntnisse über dem A2 Niveau verbessern wollen) sind momentan in Bezug auf die sprachliche Weiterbildung benachteiligt. Die Palette an Angeboten ist für diese Gruppen sehr eng und sie werden oftmals an die Arbeiterkammer oder den Wiener ArbeitnehmerInnenförderungsfonds (waff) verwiesen.

Gerade deswegen kritisieren ExpertInnen das nicht verpflichtende, aber auch vom Bund nicht geförderte Modul 2 der neuen IV. Es scheint so, als ob der soziale und berufliche Aufstieg der MigrantInnen seitens des gegenwärtigen Systems nicht erwünscht wäre und daher auch nicht unterstützt werde (vgl. Plutzar 2008).

Trotzdem sollen an dieser Stelle einige wenige Einrichtungen in Wien erwähnt werden, die unter Wahrung und Achtung migrationsbedingter Vielfalt innovative Maßnahmen in Bezug auf Sprachlernmaßnahmen durchführen, wie beispielsweise „Alfa-Zentrum für MigrantInnen“ der VHS Ottakring oder NGOs wie peregrina[9] oder LEFÖ[10].

In einer Erhebung zur Sprachförderung für Jugendliche und Erwachsene (vgl. Blaschitz/de Cillia 2008) wurden ca. 400 Kursträger zu drei Bereichen befragt: Kurse in Deutsch als Zweitsprachen, Kurse in den Herkunftssprachen und allgemeine Angaben wie Erstsprachen der KursteilnehmerInnen, Beratungsmaßnahmen, etc. Das Angebot von DaZ- Kursen belief sich auf einen Prozentsatz von 58% der Institutionen, wobei die Hälfe davon ebenso Integrationskurse (im Originaltext *Vorbereitungskurse für die Integrationsvereinbarung*) anböte. Viel interessanter wird die Umfrage, wenn es um die Kurse in Herkunftssprachen geht. Nur 13% der Befragten führten solche Kurse durch, wobei sich an erster Stelle Kurse, die in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (B/K/S) abgehalten worden seien, befänden, gefolgt von Kursen in arabischer, chinesischer, rumänischer, russischer, türkischer sowie englischer und ungarischer Sprache. Weitere Institutionen böten *Erstsprachliche Kenntnisse für den Beruf* oder *Sprachlerntandems*.

---

[8] Stellvertretend sollen hierbei die Volkshochschulen (VHS) erwähnt werden.
[9] http://peregrina.at/de/
[10] http://www.lefoe.at

Aus der Umfrage wird auch die Anzahl der häufigsten Erstsprachen ersichtlich: 18% der KursteilnehmerInnen haben B/K/S als Erstsprache und 15% Türkisch. Russisch und Tschetschenisch befinden sich mit jeweils 9% am vierten Rang. So erkannten einige KursanbieterInnen die bedeutende Rolle der Erstsprachen im Integrationsprozess und sprachen in ihren Bildungsprogrammen bestimmte sprachliche Zielgruppen an, wie zum Beispiel bfi Steiermark die tschetschenisch, kurdisch und türkisch sprechende Community ansprach, während die Evangelische Akademie Wien Angebote in Tschetschenisch/Russisch bzw. Persisch/Pari unterbreitete. Das Jugendbildungszentrum der VHS Ottakring (JUBIZ Wien)[11] entschied sich für Maßnahmen in Punjabi, Türkisch und B/K/S (vgl. Blaschitz/de Cillia 2008).

Diese Umfrage soll lediglich eine erste Annährung darstellen, zeigt aber deutlich auf, dass es wenig Angebot in den Herkunftssprachen gibt.

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassen, dass Sprache keineswegs den einzigen Schlüssel zur Integration darstellt. Vielmehr ignoriert die Formel „Integration durch Sprache“ die Notwendigkeit einer Öffnung der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Bereitschaft, MigrantInnen Zugang zu politischen, sozialen und rechtlichen Bereichen zu gewähren und ihnen Chancengleichheit einzuräumen. So sehr die Forderung nach einer gemeinsamen Sprache als Voraussetzung für Interaktion und Begegnungen in einer multikulturellen Gesellschaft zu begrüßen sei, umso bedeutender ist es, dass sie nicht auf die Verdrängung von Unterschieden oder Assimilation zielen darf (vgl. Krumm 2004). Ebenso die Behauptungen, dass fehlende Sprachkenntnisse die Marginalisierung der MigrantInnen am Arbeitsmarkt und im Bildungssystem begründen (Esser 2006), sind nicht legitim, denn Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg sind nicht nur von Sprachkenntnissen, sondern auch von anderen Kompetenzen und Faktoren abhängig. In diesem Zusammenhang spricht Van Avermaert (2009) über mangelhafte Deutschkenntnisse als Effekt der Marginalisierung, wobei das Erlernen der Landessprache eher von einer erfolgreichen Teilhabe von MigrantInnen an Bildungsprozessen zeugt. Beim Zweitsprachenerwerb spielen die Erstsprachen (Herkunftssprachen) eine bedeutende Rolle, da sie eng mit der Identität jedes Menschen verbunden sind.

2.5.2 Erstsprache und Identität in der Integration

Zunächst soll in Betracht gezogen werden, dass auch die Aufnahmegesellschaft eine bedeutende Rolle im Integrationsprozess hat:

[11] http://www.vhs.at/jubiz_home.html

> „Integration ist ein zweiseitiger Prozess, der eine Respektierung der mitgebrachten Sprach- und Kulturerfahrungen durch die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft sowie die Bereitschaft zur tatsächlichen Gleichstellung, rechtlich, wirtschaftlich, kulturell und politisch, einschließt.“ (Krumm 2004:24)

Zeigt sich die Aufnahmegesellschaft also offen gegenüber anderen Kulturen und Sprachen, verläuft der Integrationsprozess positiver, denn die MigrantInnen fühlen sich dann akzeptiert und empfinden die Mehrheitssprache, die sie erlernen sollen, nicht als Bedrohung für die eigene Identität und zugleich ihre Erstsprache. Werden die Menschen nämlich gezwungen, sich einer anderen dominierenden Sprache zu unterwerfen, geraten sie in einen Konflikt, weil sie ihre Erstsprache nicht aufgeben wollen (vgl. Krumm 2004:22). Dazu kommt der durch die Migration hervorgerufene *Kulturschock* (vgl. Grinberg/Grinberg 1990), auch *Migrationskrise* (vgl. Kronsteiner 2003) genannt. Die ExpertInnen der Psychoanalyse der Migration behaupten, dass MigrantInnen alle Phasen eines Trauerprozesses durchlaufen und erleben daher die Aufnahmegesellschaft und die neue Sprache als Bedrohung oder Angriff auf ihre eigene Identität, Familie bzw. Herkunft. Es wird oft geraten, auch auf diesen Aspekt in der Planung, Entwicklung und Umsetzung von Sprachprogrammen Rücksicht zu nehmen.

Dass die Erstsprache für die sprachliche Entwicklung jeder Person und für den schulischen Erfolg von großer Bedeutung ist, wird auch von der modernen Spracherwerbsforschung erkannt. Schwerpunkt der Forschungen liegt hauptsächlich auf den Zweitspracherwerb der Kinder mit Migrationshintergrund. Sehr oft wird bei diesen Kindern die Erstsprache oder Familiensprache nicht weiterentwickelt, wodurch der Erwerb der Zweitsprache (also der des Deutschen) erheblich beeinträchtigt wird. Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist das oft der Fall.

Da die Integration von vielen Familien mit Migrationshintergrund falsch verstanden wird, kristallisiert sich die Meinung heraus, dass der weitere Gebrauch der Erstsprache im alltäglichen Leben einen negativen Einfluss auf den Erwerb der Landessprache haben könnte. So wird die Entwicklung der L1 mit dem Schuleintritt abrupt unterbrochen und auch nicht weiter gefördert. In diesem Zusammenhang muss jedoch erwähnt werden, dass einige Sprachwissenschaftler (vgl. dazu Gogolin et al. 2003) den Gebrauch der Erstsprache mit der emotionalen und motivationalen Entwicklung des Kindes in Verbindung setzen: „Die Sprachen der Herkunft fungieren für die Eltern oft als Sprache der Gefühle oder der Regulierung elementarer Verhaltensformen“ (Gogolin 2003:36). Aus Angst, dass sich ihre Kinder ohne gute Deutschkenntnisse nicht integrieren können oder im Unterricht nicht folgen können, greifen Eltern

zum häuslichen Gebrauch der Landessprache, die sie vorwiegend nicht gut beherrschen. An diesem Punkt soll die Rolle der österreichischen Gesetzgebung (§ 16 Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz, SchUG) in diesem Szenario beleuchtet werden, denn das SchUG legt die deutsche Sprache als Unterrichtssprache fest und verlangt von Erziehungsberechtigten, dafür Sorge zu tragen, "dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen" (vgl. dazu de Cillia 2011: 190). Durch die Ergebnisse einer von Oskaar (2003) durchgeführten Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass der Gebrauch einer fehlerhaften Landessprache zu sprachlichen und emotionalen Problemen bei Kindern führt. Eine plötzliche Unterbrechung der Erstsprachförderung ruft aber auch ein weiteres Phänomen hervor: Weder die Erstsprache noch die Zweitsprache werden wirklich erworben und beherrscht, es kommt zum Semilinguismus. Je mehr die kognitiv-akademischen Fähigkeiten in der Schule benötigt werden, desto ersichtlicher ist die mangelhafte Beherrschung der Zweitsprache.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass „die Erhaltung der Sprache und Kultur der Minderheiten möglich ist und sich für die Integrationsbestrebungen weltweit als förderlich erwiesen hat“ (Oskaar 2003:159). Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Erstsprache eine wichtige Rolle in der Identitätsentwicklung spielt. Zudem kann auch ein positives Selbstbild der eigenen Gruppe sowie eine positive Einstellung der eigenen Sprache gegenüber entwickelt werden, denn sehr oft werden in der Gesellschaft MigrantInnensprachen als minderwertig eingestuft, sodass sich die Angehörigen auf die eine oder andere Weise davon distanzieren möchten. Allerdings kann sich lediglich das Gegenteil positiv auf den Zweitspracherwerb und anschließend auf die Integration auswirken. In einer in Wien durchgeführten Studie zeigte der herkunftssprachliche Unterricht mit türkischsprachigen Kindern positive Effekte, sowohl in der Beherrschung der Muttersprache als auch des Deutschen (vgl. Akkus, Brižić & de Cillia 2005).

Caprez-Krompàk stellt in ihrer Veröffentlichung *Die Bedeutung der Erstsprache im Integrationsprozess* zusammenfassend Folgendes fest:

> “Die gezielte schulische Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit – darunter verstehe ich neben dem Stützunterricht in der Landessprache auch die Förderung der Erstsprache – ermöglicht die Entwicklung und Pflege einer positiven bikulturellen Identität. Weiterhin trägt sie zur Entwicklung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals des Einzelnen und der Gesellschaft bei und führt indirekt zu einer geglückten Integration.” (2007:75)

Damit der muttersprachliche Unterricht auch in Zukunft weiter entwickelt werden kann, bedarf es an Reformen in Bildungssystemen sowie an der Unterstützung von

bildungspolitischer und wissenschaftlicher Seite. Ebenso werden weitere empirische Untersuchungen benötigt, die die Grundlage für weitere Forschungen und jegliche Realisierung darstellen (vgl. Caprez-Krompàk 2007).

In welchem Zusammenhang Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) stehen, erforscht eine relativ junge Disziplin – die Erforschung des Zweitsprachenerwerbs (Kapitel 7).

2.6 Integrationspolitik in Österreich

Wie bereits erwähnt gewann das Thema „Integration“ erst im Jahr 2003 in Österreich an Bedeutung, als die sog. „Integrationsvereinbarung“ im Rahmen des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes (NAG § 14-16) in Kraft trat. Sie stellt den gesetzlichen Rahmen für Sprachförderung in Deutsch für NeuzuwanderInnen. Bis dahin waren keine bundesweiten Deutschförderprogramme für erwachsene MigrantInnen vorhanden, lediglich im Bundesland Wien wurden bereits 1998 freiwillige und kostengünstige Deutschkurse angeboten, die durch die Kostenübernahme des Bundes gefördert wurden. Die Nachfrage war sehr groß, was von der Tatsache zeugt, dass MigrantInnen nicht zur Teilnahme an Deutschkursen verpflichtet werden müssen, wenn die Angebote attraktiv gestaltet werden.

Mit der Integrationsvereinbarung wird die Integration von MigrantInnen über die Sprache definiert und mit dem Erwerb der deutschen Sprachen und einer einseitigen Anpassung gleichgestellt. Damit wird „Sprache zum Instrument der Bestimmung der Zugehörigkeit zu bzw. Ausgrenzung aus der Mehrheitsgesellschaft“ (vgl. Wodak et al. 1998, Kap.1, in: Krumm 2004, 20f). Die Notwendigkeit der Partizipation an der Gesellschaft des Aufnahmelandes, Einbeziehung der eigenen, herkunftssprachlich geprägten Identität, Erstsprache, sozioökonomische Situation, Bildungsgrad und viele andere Faktoren werden dabei außer Acht gelassen.

So sehr die Behauptung, dass gute Sprachkenntnisse die Arbeitsmarktaussichten verbessern, die MigrantInnen (insbesondere Frauen) unabhängiger machen und die Berufstätigkeit fördern, zu begrüßen ist, so sehr ist zu bedauern, dass die Integrationsvereinbarung, nur „ein der inneren Sicherheit dienendes Verständnis von *Integration* zeigt“ (vgl. Krumm 2004: 19).

2.6.1 Die Integrationsvereinbarung

Die Integrationsvereinbarung „bezweckt den Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache, insbesondere der Fähigkeit des Lesens und Schreibens, zur Erlangung der Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich“ (§14 (1)).

Den gesetzlichen Rahmen für Sprachförderung in Deutsch von Drittstaatsangehörigen in Österreich bietet die sog. *Integrationsvereinbarung* im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG §14-16). Seit Inkrafttreten (1.1.2003) wurde sie zwei Mal novelliert: das erste Mal 2005 und ein weiteres Mal 2011 mit dem Fremdenrechtspaket 2011, im Fremdenrechtsänderungsgesetz 2011 (FrÄG 2011, BGBl. I Nr.38/2011, in Kraft seit 1.7.2011). Sie bezieht sich auf NeuzuwanderInnen, die ab 1. Juli 2011 in Österreich sind und beinhaltet zwei Module:

> „(2) Die Integrationsvereinbarung besteht aus zwei aufeinander aufbauenden Modulen:
>
> 1. das Modul 1 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur vertieften elementaren Sprachverwendung;
>
> 2. das Modul 2 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur selbständigen Sprachverwendung.
>
> (3) Die näheren Bestimmungen zu den Inhalten der Module 1 und 2 der Integrationsvereinbarung hat der Bundesminister für Inneres durch Verordnung festzulegen“ (§14 (2)).

Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Modul 1 der IV, da es im Gegensatz zum Modul 2 eine gesetzliche Erfüllungspflicht darstellt und in dieser Arbeit eine bedeutende Rolle spielt. Gerade im Rahmen eines Integrationskurses und dazugehöriger Prüfung auf dem Niveau A2 des GERS wurden Beobachtungen, die im empirischen Teil der Arbeit aufgezeigt werden, gemacht.

2.6.2 Integrationskurse

In der ebenfalls im Jahr 2011 veränderten Verordnung über die Integrationsvereinbarung wird das Modul 1 der Integrationsvereinbarung wie folgt beschrieben:

> Deutsch-Integrationskurs (Modul 1)
>
> „§ 7. (1) Ziel des Deutsch-Integrationskurses (Modul 1 der Integrationsvereinbarung) ist die Erreichung des A2-Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, wie im Rahmencurriculum für Deutsch-Integrationskurse (Anlage A) beschrieben.
>
> (2) Den Abschluss des Deutsch-Integrationskurses bildet eine Abschlussprüfung, zumindest auf dem A2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, durch den ÖIF.“ (§14 (2))

Das Modul 1 der Integrationsvereinbarung verpflichtet Drittstaatsangehörige zum Besuch eines Integrationskurses im Umfang von 300 Unterrichtseinheiten (UE) zu je

45 Minuten und zur Erbringung eines Nachweises von Deutschkenntnissen auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens binnen zwei Jahren ab erstmaliger Erteilung des Aufenthaltstitels (vgl. Pöschl 2012).

Der Integrationskurs soll zum Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache dienen, wobei der Schwerpunkt auf die alltägliche Kommunikation und das Lesen alltäglicher Texte gesetzt wird. Neben den Grundkenntnissen soll er sowohl Themen des Alltags mit landes- und staatsbürgerschaftlichen Elementen als auch Themen zur Vermittlung der europäischen und demokratischen Grundlagen enthalten.

Einen Integrationskurs können MigrantInnen in einem vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) zertifizierten Institut absolvieren.

2.6.2.1 Das Rahmencurriculum für Integrationskurse

Der Inhalt der Integrationskurse ist im Rahmencurriculum der *Integrationsvereinbarung-Verordnung* (BGBl. II Nr. 205/2011), das sich auf den Gemeinsamen europäischen Rahmen für Sprachen des Europarats stützt, konkretisiert und ist in mehrere Handlungsfelder unterteilt:

„E<u>inkauf</u>: Ernährung, Lebensmittel, alltägliche Versorgung, Geld

<u>Wohnen und Regionales</u>: Wohnformen, Miete, lokale Umgebung

<u>Gesundheit und Soziales</u>: Gesundheits- und Sozialsystem, Arztbesuch, Krankenhausaufenthalt

<u>Bildung</u>: Ausbildung (Schule, Fortbildung), eigene Identität (Lebenslauf, Biografisches, Kenntnisse, Fertigkeiten, Ziele), Erziehung, Kindergarten

<u>Arbeitsmarkt</u>: Arbeitssuche, Arbeit und Beruf, Wirtschaft, spezifische Berufsbereiche

<u>Verkehr</u>: Verkehrsmittel, Orientierung

<u>Freizeit und Vereine</u>: Hobby, Sport, Interessen, kulturelle Aktivitäten

<u>Verwaltung</u>: Ämter, Behörden, Banken, Versicherungen, Bürokratiebewältigung, Sozialsystem in Österreich, Verträge

<u>Rechtsstaat und Werte</u>: Grundwerte einer europäischen demokratischen Gesellschaft, Staatsform, politische Institutionen, Bundesländer, Geschichte

<u>Interkultureller Dialog</u>: Feste und Bräuche, kulturelle Gepflogenheiten" (BGBl. II Nr. 205/2011, Anlage A)

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass ein Integrationskurs 300 UE umfasst, stellt sich automatisch die Frage, ob diese zahlreichen Themen in so einer kurzen

Zeit behandelt werden können und wenn das der Fall sein sollte, wie viel den Lernenden erhalten bleibt und wie sinnvoll der Unterricht ist. In anderen Ländern umfassen Integrationskurse deutlich mehr Kursstunden: Während man in Frankreich in 200-400 Stunden das Niveau A1.1 erreicht, so reichen in Österreich 300 Stunden für das Kursziel A2. In den Niederlanden dagegen sind 600 UE für A1 und A2 vorgesehen (vgl. Van Avermaet 2009: 24).

Des Weiteren sollen die Themen nach Schwierigkeitsgrad untersucht werden, der insbesondere bei den Handlungsfeldern *Verwaltung* oder *Rechtsstaat und Werte* sehr hoch ist. Hinsichtlich der anfänglichen Sprachkenntnisse von MigrantInnen ist es kaum vorstellbar, dass sie so komplexe Themen verstehen und die erworbenen Kenntnisse im Alltag umsetzen können. In diesem Zusammenhang soll kritisch hinterfragt werden, ob die MigrantInnen an allen gesetzlich vorgeschriebenen Themen oder Teilbereichen interessiert sind und ob die erworbenen Kenntnisse ihnen zur Integration in die österreichische Gesellschaft verhelfen.

Ebenso für Lehrkräfte stellen die festgelegten Themen eine Herausforderung, sowohl in der Unterrichtsplanung als auch in der Durchführung, dar. Laut Curriculum übernehmen KursleiterInnen die Aufgaben der linguistischen, politischen, geschichtlichen, juristischen, bürokratischen Ausbildung der MigrantInnen. Daher sehen sich KursleiterInnen gezwungen, regelmäßige Aus- und Weiterbildungsangebote wahrzunehmen um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden.

2.6.2.2 Kostenbeteiligung des Staates

Die Kosten eines Integrationskurses tragen die KursteilnehmerInnen selbst, wobei der Staat bei Absolvierung von 300 UE innerhalb von 18 Monaten und Bestehen einer Abschlussprüfung innerhalb von zwei Jahren, 50% der Kurskosten (bis max. 750 Euro) refundiert[12]. Wenn jedoch weniger UE absolviert werden, dann verringert sich auch die Kostenrefundierung. Die Hälfte der Kurskosten wird vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) in Form eines blauen Bundesgutscheins rückerstattet, während für in Wien ansässige MigrantInnen zusätzlich die Möglichkeit der Kostenreduzierung in Höhe von 300 Euro durch die Wiener Sprachgutscheine besteht.

Zu kritisieren ist dieses Prinzip der Rückerstattung der halben Kosten bei Modul 1, denn er setzt MigrantInnen großen finanziellen Belastungen aus (ein Integrationskurs kostet rund 1500 Euro) und wirkt daher sozial diskriminierend. Im Gegensatz zu

[12] Im Artikel „Die österreichische „Integrationsvereinbarung“ – Rechtswissenschaftliche Einordnung und Beurteilung“ (ZAR 3/2012: 64, Fn 66) bemerkt Univ.-Prof. Dr. Magdalena Pöschl, dass der Kostenzuschuss weiterhin nur Familienangehörigen von Österreichern, EWR-Bürgern und aufenthaltsberechtigten Drittstaatsangehörigen gewährt wird.

Österreich verlangt Deutschland 1 Euro pro Stunde Selbstbehalt und in einigen Ländern (beispielsweise Schweden oder Niederlande) werden sogar Gratisintegrationskurse angeboten. Während das österreichische Gesetz die verpflichtenden Integrationskurse mit maximal 182 Euro pro Person unterstützt, werden beispielsweise in Schweden ca. 15.000 Euro ausgegeben und in Deutschland ca. 1 280 Euro pro Kursteilnehmenden.

2.6.2.3 Nachweis über Deutschkenntnisse

Am Ende eines Deutsch-Integrationskurses werden die erworbenen Deutschkenntnisse in einem vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) entwickelten Test auf dem Niveau A2 überprüft. Als Nachweise über ausreichende Deutschkenntnisse können auch Sprachdiplome des ÖSD (Österreichischen Sprachdiploms), des Goethe Instituts oder Telc-Sprachzeugnisse vorgelegt und akzeptiert werden.

Damit die Unterscheidung nach Sprachniveaus nachvollziehbarer wird, soll zunächst der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen vorgestellt werden.

In Österreich spielt der Referenzrahmen in der Integrationspolitik eine bedeutende Rolle. Er kommt verstärkt bei Sprachkursen und –Tests zum Einsatz, die im Zusammenhang mit Integration von Migranten und Migrantinnen stattfinden.

In diesem Zusammenhang soll jedoch ein beträchtliches Hindernis bei der Anerkennung anderer Diplome erwähnt werden: Nur wer die Sprachkenntnisse mit einer der beiden Prüfungen des ÖIF (Deutschtest für Österreich DTÖ und ÖIF-Test) nachweisen kann, bekommt die Hälfte der Kurskosten rückerstattet. Diese Vorgehensweise des Bundes führt zur Benachteiligung aller anderen Kurs- und Prüfungsanbieter. Da dennoch die letzte Instanz, also BeamtInnen über ausreichende Deutschkenntnisse entscheiden, kann es vorkommen, dass die Sprachdiplome nicht anerkannt werden. Daher ist die Kritik, dass es hier nicht um Maßnahmen der Sprachförderung, sondern „um Instrumente symbolischer restriktiver Zuwanderungspolitik gegenüber Angehörigen dieser Drittstaaten“ (De Cillia 2011:199) gerechtfertigt.

Wer die Prüfung nicht besteht und somit das Modul 1 nicht erfüllt, dem drohen Sanktionen (Entzug der Niederlassungsbewilligung), Geldstrafen und/oder sogar die Ausweisung. Der Zeitraum für die Erfüllung der Integrationsvereinbarung kann unter Umständen verlängert werden, doch dann gibt es keine Kostenrückerstattung. Dadurch sehen sich MigrantInnen gezwungen Integrationskurse innerhalb von 2 Jahren zu besuchen und Abschlussprüfung zu bestehen.

Dieser Zwangscharakter stellt eine zusätzliche Belastung dar, insbesondere für lernungewohnte und berufstätige Lernende und wird von JuristInnen in Frage gestellt und von SprachwissenschafterInnen als kontraproduktiv kritisiert. Dass Zwang und

Druck auf die Motivation nicht vorantreibend wirken und sogar lernhemmend sind, darauf weisen sowohl Krumm (2002) als auch Blaschitz/De Cillia (2008)[13] hin. Den ZuwanderInnen wird außerdem unterstellt, die deutsche Sprache nicht lernen zu wollen und aus diesem Grund Zwang und Druck auf sie ausgeübt werden müsse. Aus einer Befragung von KursteilnehmerInnen in Integrationskursen aus dem Jahr 2007/08[14] geht hervor, dass viele Lernenden wegen des Erfolgsdrucks verärgert sind, obwohl der Mehrheit der MigrantInnen die Wichtigkeit, die deutsche Sprache zu lernen, bewusst ist. In diesem Sinne schreibt Krumm:

> „Zuwanderer wollen in der Regel die Sprache des Einwanderungslandes lernen, vorausgesetzt, es gibt positive Integrationsanreize und angemessene Sprachlernbedingungen. Diese herzustellen sollte die vorrangige Aufgabe als VORAUSSETZUNG (Hervorhebung durch den Autor) für die Verpflichtung zum Sprachkurs sein“ (2004: 25).

Damit sich eine begründete Motivation für den Erwerb der Zweitsprache seitens der MigrantInnen entwickeln kann, bedarf es an Schaffung positiver Lernanreize durch intensive Sprachkontakte, wie beispielsweise in der Wohnumgebung bzw. am Arbeitsplatz. Dem Aspekt steht die Separierung der migrantischen und deutschsprachigen Wohnbevölkerung, insbesondere bei den Gemeindebauten, die in bestimmten Wohngebieten sogar zur Ghettoisierung führen kann (vgl. Krumm 2004: 26), im Wege. Dass die meisten ZuwanderInnen eine positive Einstellung zum Erwerb der deutschen Sprachen haben, zeigen auch die Aussagen der befragten SerbInnen in einer vom ÖIF durchgeführten Umfrage (vgl. ÖIF Dossier 2010). Nach einer Schätzung verfügen 42% der Befragten über (sehr) gute Deutschkenntnisse (auf muttersprachlichem bzw. zweitsprachlichem Niveau), für 29% sind ihre Deutschkenntnisse auf einem guten Niveau. Auf der Skala der Beherrschung der deutschen Sprache befinden sich laut dieser Studie SerbInnen an dritter Stelle, hinter MigrantInnen aus Polen und Kroatien.

Des Weiteren können durch eine einheitliche Prüfung die im Art. 3 der Verordnung geforderten Qualitätsstandards von lernerorientiertem Unterricht, wie Lernerfahrungen, Lerngewohnheiten, Lernmöglichkeiten sowie Binnendifferenzierung, Vielfalt der Lerntypen und persönliche Interessenprofile und Handlungsspielräume (vgl. IV-V 2011[15]) nicht berücksichtigt werden. So behauptet Krumm Folgendes: „Sprachför-

---

[13] Aus einer schriftlichen Anfragebeantwortung des Bundesministeriums für Inneres vom 19.6.2007 geht hervor, dass im Jahr 2006 insgesamt 23.178 Drittstaatsangehörige verpflichtet waren, die Integrationsvereinbarung zu erfüllen, jedoch nur 5.795 das taten (vgl. Blaschitz/De Cillia 2008).

[14] TeilnehmerInnenbefragung (2007/08), Ergebnisse von TeilnehmerInnenbefragung im Rahmen von Proseminaren „Sprachlernerfahrung und Sprachlernbedürfnissen von erwachsenen MigrantInnen in Deutsch als Zweitsprache“ im SS07 und WS 07/08 am Institut für Germanistik der Universität Wien (unveröffentlicht) (vgl. Plutzar 2008: 7).

[15] Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung (Integrationsver-

derung muss die Alltagswirklichkeit der Zuwanderer berücksichtigen – standardisierte Kurse und Tests werden den unterschiedlichen Welten der Zuwanderer nicht gerecht" (2004: 31). Damit ist gemeint, dass verschiedene Fertigkeiten, wie zum Beispiel mündliche und schriftliche Kompetenzen, Standardsprache und Umgangssprachen vermischt werden sollen. Daher sollten nur kursbezogene Prüfungen zulässig sein, um den individuellen Lernfortschritt zu überprüfen. Zudem steht die Absolvierung einer einheitlichen A2-Prüfung der Individualisierung von Lernsituationen entgegen. Bekannterweise kann behauptet werden, dass Kurse, die mit einer Prüfung abschließen hauptsächlich zu Prüfungsvorbereitungskursen werden, denn andere Ziele verlieren an Relevanz (vgl. Plutzar 2008: 7).

Zu diesem Thema kann ein Beitrag aus persönlicher Erfahrung geleistet und die Behauptung bestätigt werden. In Integrationskursen werden alle im Curriculum beschriebenen Handlungsfelder behandelt, doch ein Monat vor dem Kursende muss für die Prüfungsvorbereitung genutzt werden. Kursteilnehmer werden auf die bevorstehende Prüfung *gedrillt*, sodass sie bei der Prüfung keine Überraschungen erleben. Da sie wissen, was sie erwartet, können sie bei der Prüfung entsprechend reagieren. Diese Methode hat einen Vorteil, denn durch ständiges Training werden viele Phrasen und Strukturen eingeprägt, was wiederum zur Selbstsicherheit und zum verminderten Erfolgsdruck führt. Ob diese Methode nachhaltig ist, kann man nur vermuten.

Im Zusammenhang mit dem Leitsatz des Gesetzgebers *Motivation durch Druck* soll auch die Kürzung des Zeitraums zur Erfüllung der IV (von fünf auf zwei Jahre) angeführt werden. Lewandowski (2011: 34) zeigt als einen der Gründe die mangelhafte Motivation zum sofortigen Handeln auf, weil die Zeit von vielen als zu lang wahrgenommen wird. Sie behauptet, dass dadurch Fehler stärker eingeprägt werden und dass MigrantInnen am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben ohne Sprachkenntnisse nicht teilhaben können. Umso unverständlicher und erstaunlicher ist dann die im Curriculum für Integrationskurse in der IV – V 2006 festgelegte Aufgabe[16] die Folgendes vorgibt: „Die Lernenden sind fähig, einige einfache eingeprägte Wendungen und Strukturen, wenn auch fehlerhaft aber insgesamt verständlich, anzuwenden und situationsgerecht einzusetzen.“[17] Hierbei ist jedoch unklar, welche Phrasen auswendig gelernt und warum sie trotz Einprägung fehlerhaft eingesetzt werden sollen (vgl. Netzwerk SprachenRechte 2005). Ein weiterer Grund für die Zuversicht des Gesetzgebers könnten Beobachtungen sein, die zur Auffassung führen, man müsse MigrantInnen zum Erwerb der deutschen Sprache zwingen, weil

---

einbarungs-Verordnung – IV-V) StF: BGBl. II Nr. 449/2005

[16] Plutzar (2010: 5, Fn 9) bemerkt hierbei, dass eine Verwechslung der Begriffe „Aufgaben“ und „Ziele“ vorhanden ist.

[17] Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V, StF: BGBl. II Nr. 449/2005

viele MigrantInnen geringe Deutschkenntnisse aufweisen, obwohl sie sich schon seit Jahren in Österreich aufhalten. Dabei wird übersehen, dass es bis vor zehn Jahren kaum ausreichende Möglichkeiten und Angebote zum Deutschlernen gab, wobei auch Anreize und Förderungen seitens des Gesetzgebers fehlten (vgl. Plutzer 2008).

Außerdem soll mit der Erfüllung des Moduls 1 Zugang zum Modul 2 gewährt werden. Das Modul 2 dient dem Erwerb von Deutschkenntnissen zur selbstständigen Sprachverwendung (Niveau B1 nach GERS) und für dessen Erfüllung haben MigrantInnen fünf Jahre ab dem Zuzug Zeit. Diese Regelung ist für die vorliegende Arbeit nicht relevant, da ihre Erfüllung im Rahmen des IK nicht verpflichtend ist. Sie umfast Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 des GERS, für deren Erwerb keine Deutsch-Integrationskurse absolviert werden müssen. Die Erfüllung des Moduls 2 ist aber die Voraussetzung für den Erwerb gewisser Rechte, wie zum Beispiel das Recht auf einen Daueraufenthaltstitel, folglich den freien Zugang zum Arbeitsmarkt und auf die österreichische Staatsbürgerschaft. Da für das Modul 2 keine Integrationskurse vorgesehen sind, werden auch keine Deutschkurse gefördert und keine Kosten rückerstattet (vgl. Pöschl 2012: 65).

Obwohl das Modul 2 der IV per Gesetz nicht verpflichtend ist, spielen Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 beim Erwerb des Daueraufenthalts und der Staatsbürgerschaft eine große Rolle und sind daher nicht zu vernachlässigen.

2.6.3 *Deutsch vor Zuzug* – eine neue sprachliche Hürde

Im Gegensatz zum Modul 1 der IV alt (2006), das dem Erwerb der Fähigkeit des Lesens und Schreibens, also zur Alphabetisierung im Ausmaß von 75 Stunden diente, werden in der novellierten Integrationsvereinbarung-Verordnung 2011 nicht nur der Alphabetismus, sondern auch die elementaren Deutschkenntnisse (A1 Niveau nach GERS) bereits vor dem Zuzug der Drittstaatsangehörigen nach Österreich vorausgesetzt. Die neue Integrationsvereinbarung-Verordnung (BGBl. II Nr. 205/2011) trat am 1. Juli 2011 in Kraft, d.h. alle ab 1.Juli 2011 zugewanderten MigrantInnen sind zur Unterzeichnung der neuen Integrationsvereinbarung verpflichtet.

Mit der neuen Sprachregelung verlangt der Gesetzgeber nämlich von Drittstaatsangehörigen Grundkenntnisse der deutschen Sprachen in Wort und Schrift, also einschließlich Alphabetisierung, schon vor dem Zuzug nach Österreich (vgl. Pöschl 2012: 64), was im Gesetz festgeschrieben ist:

> "Nachweis von Deutschkenntnissen"

> "§ 9b. (1) Kenntnisse der deutschen Sprache zur elementaren Sprachverwendung auf einfachstem Niveau im Sinne des § 21a Abs. 1 NAG entsprechen dem A1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u.a., Langenscheidt 2001).
>
> (2) Als Nachweis über ausreichende Deutschkenntnisse im Sinne des § 21a Abs. 1 NAG gelten allgemein anerkannte Sprachdiplome oder Kurszeugnisse von folgenden Einrichtungen:
>
> 1. Österreichisches Sprachdiplom Deutsch;
>
> 2. Goethe-Institut e.V.;
>
> 3. Telc GmbH;
>
> 4. Österreichischer Integrationsfonds.
>
> (3) Aus dem Sprachdiplom oder Kurszeugnis muss hervorgehen, dass der Fremde über Kenntnisse der deutschen Sprache zumindest auf A1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen verfügt. Andernfalls gilt der Nachweis über ausreichende Deutschkenntnisse als nicht erbracht."[18]

Wer also nach Österreich zuwandern möchte, muss grundlegende Sprachkenntnisse vorweisen und erst dann setzt die Geltung der Integrationsvereinbarung ein. Vor allem Frauen macht diese Neuregelung unmöglich, ihren Ehemännern nachzufolgen und aufgrund des enormen Kosten- und Zeitaufwandes werden Familien dadurch dauerhaft getrennt. De Cillia (2011: 197) hält diese Verschärfung für bedenklich, denn die Anforderung eines A1 Sprachdiploms vor Zuwanderung entspricht nicht den menschenrechtlichen Aspekten (Recht auf Zusammenleben in der Familie) und europäischen Richtlinien in Bezug auf das Recht auf Familienzusammenführung sowie auf die gleiche Rechtsstellung der langfristig aufenthaltsberechtigten Drittstaatsangehörigen mit österreichischen Staatsbürgern. Ebenfalls nennt das Netzwerk SprachenRechte in der Stellungnahme zum Entwurf des Bundesgesetzes vom 26. Jänner 2011 diesbezüglich die Wahrung der Menschenrechte. Sprachkenntnisse dürfen keine Voraussetzung für das Zusammenleben in der Familie sein,Familienzusammenführungen verhindern und verzögern oder sogar Familien zerstören.

Wie die Durchführung der Regelung in der Praxis aussieht und welche Kritikpunkte sie in sich trägt, kann der persönlichen Erfahrung der Autorin entnommen werden.

---

[18] Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V, StF: BGBl. II Nr. 449/2005

Zunächst soll betont werden, dass der Nachweis über grundlegende Deutschkenntnisse auch vom Gesetzgeber anerkannt werden soll, wobei lediglich Nachweise von Einrichtungen wie ÖSD, Goethe, Telc oder ÖIF akzeptiert werden. Diesbezüglich werden folgende Bemerkungen seitens des Netzwerkes SprachenRechte in der Stellungnahme 2011 geäußert: Österreich hat in wenigen Ländern Institutionen, die Kurse anbieten können und es gibt nicht ausreichend österreichische Institutionen oder zertifizierte Prüfungszentren, die eine A1 Prüfung abnehmen können.

Aus praxisrelevanten Beobachtungen kann Folgendes berichtet werden: Viele Menschen reisen als Touristen nach Österreich, besuchen im Inland einen Deutschkurs, erwerben Deutschkenntnisse auf dem Niveau A1 des GERS und nach bestandener Prüfung bekommen sie einen entsprechenden Nachweis. Anschließend reisen sie zurück in ihr Heimatland und können sich dann mit erfüllten Voraussetzungen in Österreich niederlassen.

Da in dieser Arbeit der Spracherwerb der MigrantInnen, die aus Bosnien, Kroatien, Serbien, Montenegro und teilweise Mazedonien stammen, unter die Lupe genommen wird, soll erwähnt werden, dass auch diese MigrantInnengruppe diese Sprachhürde auf die schon erwähnte Art und Weise bewältigt haben. Da sie zur sichtvermerkfreien Einreise berechtigt sind[19], reisen sie zu Familien nach Österreich und innerhalb von den erlaubten drei Monaten des Aufenthalts erwerben sie die A1-Kenntnisse. Nachdem sie einen A1 Deutschkurs von einer Dauer von etwa sechs Wochen absolviert haben, treten sie an einem zertifizierten Institut zur A1 Prüfung an.

Die Kursdauer variiert vom Prüfungszentrum zu Prüfungszentrum und hängt ebenfalls von der Intensität bzw. täglicher Stundenanzahl ab. Je intensiver der Kurs ist, desto kürzer dauert er. Am einem der Autorin bekannten Institut dauern die A1 Kurse zwischen 6 und 8 Wochen und somit bleibt den Kursteilnehmern genügend Zeit, die Prüfung zu bestehen, das Diplom zu bekommen und in ihre Heimatländer zurückzukehren.

Behauptungen des Netzwerks SprachenRechte (2011), dass Österreich fast keine Institute im Ausland besitzt, die zur Durchführung von A1 Prüfungen berechtigt sind, sollen sich als richtig erweisen. Recherchen nach existiert in jedem Land des ehemaligen Jugoslawiens eine geringe Anzahl an Instituten, die Prüfungen abnehmen können. In Serbien sind es lediglich vier Institute und zwar nur in größeren Städten des Landes: in Belgrad gibt es zwei Institute (Österreich Institut und Goethe Institut), in Novi Sad ein Institut (Zentrum für die deutsche Sprache – DaF perfekt) und in

[19] Für Serbien, Mazedonien und Montenegro gilt das ab 19.12.2009, für Bosnien ab 15.12.2010

Subotica gibt es auch ein ÖSD Prüfungszentrum (Interverb Open-Center). Außer des Goethe Instituts sind alleÖSD zertifiziert, d.h. ihre Nachweise werden in Österreich anerkannt. Auch im Kosovo, in Priština hat ein ÖSD zertifiziertes Institut seinen Sitz. In Bosnien und Herzegowina gibt es acht Institute, von denen sieben ÖSD zertifiziert sind und sie befinden sich in Tuzla, Bihać, Banja Luka und Sarajevo. Das Goethe Institut hat den Sitz in Sarajevo. Lediglich drei Institute haben ihren Standort auch in Kroatien und zwar in Varaždin und Rijeka und in Zagreb (Goethe Institut). Zwei Prüfungszentren des ÖSD haben ihre Standorte in Mazedonien, in Tetovo und Bitola, während es in Montenegro, in Podgorica nur ein Prüfungszentrum gibt (vgl. ÖSD).

Wenn man bedenkt, dass im Jahr 2013 15.300 Zuzüge aus dem ehemaligen Jugoslawien (exkl. Kroatien) verzeichnet wurden, dann sollte die Tatsache, dass die Nachfrage von A1-Prüfungen und Nachweisen groß ist, wohl erkannt werden.

Des Weiteren kann über die Qualitätsanforderungen der im Ausland bestandenen Prüfungen nur diskutiert werden. An dieser Stelle sollen weitere Probleme aus der Praxis, die die Verschärfung des Niederlassungsgesetzes mit sich bringt, erwähnt werden.

Wenn Personen als Touristen nach Österreich einreisen, um Deutschkurse zu besuchen und Prüfungen abzulegen, kann der Alphabetisierungsbedarf bzw. der Analphabetisumusgrad vor der Einreise nicht festgestellt werden. Neben den finanziellen Belastungen, denen nicht oder nur teilweise alphabetisierte Personen ausgesetzt sind[20], sind sie auch mit sprachlichen Hürden konfrontiert, die eine erfolgreiche Teilnahme an Deutschkursen, einen positiven Abschluss der A1 Prüfung und folglich eine spätere Zuwanderung verunmöglichen.

Ein zweiter Aspekt beruht auf der Möglichkeit, Deutschkenntnisse auf dem Niveau A1 im Herkunftsland zu erwerben (wie es das Gesetz vorsieht) und mit erfüllten Voraussetzungen einen Aufenthaltstitel zu bekommen, sprich die Integrationsvereinbarung einzugehen. Das Modul 1 der IV sieht den Erwerb von Deutschkenntnissen auf dem Niveau A2 im Rahmen eines Integrationskurses an einem vom ÖIF zertifizierten Institut vor, d.h. die Kursteilnehmenden sollen in Integrationskursen bereits die elementare Sprachverwendung vorweisen. In praxisnahen Beobachtungen wird oft festgestellt, dass Personen diese Anforderungen nicht erfüllen können, fallweise in der lateinischen Schrift auch nicht alphabetisiert sind, obwohl sie ein im Her-

[20] Kurskosten und Prüfungsgebühren müssen von Kursteilnehmern selbst übernommen werden. Dazu kommen noch die enormen Reise- und eventuelle Unterkunftskosten.

kunftsland erworbenes Sprachzeugnis auf dem Niveau A1 vorlegen können. So befinden sich sowohl die Lernenden als auch die Sprachinstitute, konkret SprachkursleiterInnen vor einer manchmal auch auswegslosen Herausforderung. Daher soll das verpflichtende Modul 1 der Integrationsvereinbarung kritisch hinterfragt werden, weil AnalphabetInnen darin nicht berücksichtigt werden. Dem Netzwerk SprachenRechte nach sollte eine Neugestaltung des Integrationsprogrammes erfolgen: „A1 vor der Einreise ersatzlos zu streichen und stattdessen leicht zugängliche und den Lernbedürfnissen der MigrantInnen entsprechende Lernangebote in Österreich zu schaffen“ (vgl. Stellungnahme des Netzwerkes SprachenRechte vom 2011).

2.7 Kritikpunkte an der österreichischen Sprachen- und Integrationspolitik aus sprachwissenschaftlicher Sicht

Sowohl Plutzar (2010) als auch Pöschl (2012) hinterfragen kritisch den Ausdruck Vereinbarung im Zusammenhang mit der Integrationsvereinbarung. Eine Vereinbarung soll etwas Partnerschaftliches darstellen und auf Zweiseitigkeit beruhen. Die IV in der jetzigen Fassung ist weder partnerschaftlich, wie ihr Name verspricht, noch wird Integration als zweiseitiger Prozess angesehen. Vielmehr hat sie einen Zwangscharakter, der aufgrund gesetzlicher Erfüllungspflicht die Einseitigkeit des Intergrationsverständnisses betont (vgl. Netzwerk Sprachenrechte 2005).

Während die alte IV ebenfalls die Alphabetisierung von bildungsfernen und sozial schwachen MigrantInnen einschließt, intendiert die IV 2011 durch die Forderung von Sprachkenntnissen auf dem Niveau A1 vor Einreise eine Selektion von ZuwanderInnen. Durch das neue Punktesystem des Staatssekretariats für Integration[21]wird höher qualifizierten ZuwanderInnen die Niederlassung erleichtert, während denjenigen, die über keine Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen, bereits von vornherein kein Aufenthaltsrecht gewährt wird. So „eine Regelung [...], die selektiv wirkt, also dazu dient, sozial schwache Menschen von ihren Rechten fern zu halten, steht [...] nicht im Einklang mit dem Europarecht“ (vgl. Stellungnahme des Beratungszentrums für Migranten und Migrantinnen 2011).

Des Weiteren ignoriert das Gesetz die Tatsache, dass ein Kursbesuch nicht gleichzeitig das Erlernen einer Sprache bedeutet. Vielmehr findet die Aneignung der Zweitsprache in erster Linie durch Sprachkontakte und nicht unbedingt in Deutschkursen statt (vgl. Krumm 2002). In der Integrationsvereinbarung-Verordnung 2011 wird aber nicht ausdrücklich vorgeschlagen, welche Maßnahmen zur Förderung der Teil-

[21] Vgl. Punkterechner auf migration.gv.at

nahme von MigrantInnen an gesellschaftlichem, wirtschaftlichem und kulturellem Leben der Mehrheitsgesellschaft durchgeführt werden sollten.

Des Weiteren wird über die mangelhafte fachliche Kompetenz der verantwortlichen Stellen beklagt. Verantwortlich für die reibungslose Abwicklung der IV ist der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF), der früher als „Fonds zur Integration von Flüchtlingen“ (FIF) die Aufgabe hatte, Asylberechtigte in Österreich zu betreuen. Unter seine Zuständigkeitsbereiche fielen die Verwaltung von Integrationsheimen für die vom Innenministerium anerkannten Flüchtlinge und Deutschkurse, die von diversen KursanbieterInnen, wie dem Integrationshaus, dem Bundespädagogische Institut Mödling und der Volkshochschule Simmering übernommen wurden. Erst im Jahr 2002 wurden Integrationskurse seitens des FIF abgehalten. Da die IV erstmalig am 1.1.2003 in Kraft trat, kann erkannt werden, dass der FIF damals nur ein Jahr Erfahrung in diesem Bereich aufwies, als er zur zentralen Koordinationsstelle für Sprachförderung wurde. An dieser Entscheidung des Innenministeriums waren nicht nur Fachleute, sondern auch der Hohe Flüchtlingskommisar der Vereinten Nationen, der über eine Kompetenzüberschreitung sprach und eine ausschließlich auf Asylberechtigte bezogene Verantwortlichkeit (vgl. UNHCR 2002:2, in: Plutzar 2008:2-8) beteiligt. Daher kritisiert der österreichische Verband für Angewandte Sprachwissenschaft in einer Stellungnahme mit folgenden Worten:

> „Der Fonds zur Integration von Flüchtlingen beim Innenministerium ist zur ‚Zertifizierung der Kurse sowie [...] Evaluierung der vermittelten Lehrinhalte‘ in seiner derzeitigen Gestalt völlig ungeeignet. Diese Institution hat ihre Kompetenzen vor allem im Bereich der sozialen Betreuung und ist, was die Kursgestaltung von Sprachunterricht angeht, gänzlich fachfremd. Wenn auch nur ein Minimum an Kursqualität angestrebt wird, […] müssten dem Fonds zur Integration von Flüchtlingen entsprechend qualifizierte Fachkräfte angegliedert werden.“ (verbal 2002, S. 2f.)

Ob der ÖIF qualifizierte Fachkräfte einsetzte oder Schulungen für KursleiterInnen anbot, bleibt meinem Wissen fern, jedoch ergab sich 2007/08 aus einer TeilnehmerInnenbefragung durch Studierende der Germanistik folgendes Ergebnis: KursleiterInnen waren das Curriculum der Integrationskurse und die Prüfungsbestimmung in Bezug auf die IV nicht bekannt. Außerdem steht der vom ÖIF entwickelte Test den Kriterien der Validität und Reliabilität entgegen. Das beweist auch die Tatsache, dass der ÖIF-Test von internationalen TesterstellerInnen und TestanbieterInnen nicht anerkannt wird. Da die Sprachförderung für MigrantInnen eine Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, sollen die Angelegenheiten der sprachlichen Bildung erwachsener

MigrantInnen in das entsprechende Ressort des Bildungsministeriums verlegt werden, so Plutzar (2008: 2-10).

3 Erwerb des Deutschen als Zweitsprache

Lernen ist ein Prozess, bei dem es sich nicht nur um konkretes Wissen als Ziel handelt, sondern er umfasst auch die Art und Weise wie Menschen lernen, wie sie mit ihren Stärken und Schwächen umgehen, welche Lernstrategien und –techniken sie beim Lernen einsetzen und das bezieht sich sowohl auf Lehrende als auch Lernende. Dabei stehen sowohl das Lernen als auch das Unterrichten in unzertrennlicher Verbindung mit physischem und psychischem Hintergrund. Fehler beim Lernen stellen nicht nur ein Verschulden der Lernenden dar, sondern sie können auch als Folge schlechter Unterrichtstechniken der Lehrenden dargestellt werden. Daher soll das Unterrichten nicht als statischer sondern mehr als kontinuierlicher Prozess angesehen werden, wobei sich Motivation, Fortschritt, Reflexion und vor allem Methoden weiter entwickeln sollen. Mit wachsender Globalisierung stehen die Lehrenden vor der Herausforderung ihre Unterrichtsmethoden zu verbessern, weiter zu entwickeln und das Übersetzen kann ein gutes Beispiel dafür sein, wie man die Unterrichtsqualität verbessern kann.

Die universitären Forschungen im Bereich DaF/DaZ haben in Österreich keine lange Tradition. In den 1980er Jahren zeigten sich zunehmend fachliche Aktivitäten im Bereich DaF/DaZ an universitärer Ebene. So wurden in diesen Jahren wissenschaftliche Publikationen veröffentlicht und der Österreichische Lehrerverband: Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF) gegründet, der mit seinen innovativen Entwicklungen der Gründungsphase des DaF/DaZ beitrug. Im Jahr 1990 fand die endgültige Etablierung des Faches auf universitärer Ebene und die Besetzung zweier Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache, 1993 an der Universität Wien und 1995 an der Universität Graz statt (vgl. Boeckmann 2011:76). Im Bereich "Deutsch als Zweitsprache" konzentrierten sich die Entwicklungen eher auf den DaZ- Förderunterricht für MigrantInnenkinder an österreichischen Schulen in unterrichtsparalleler, integrativer oder zusätzlicher Form. In der Erwachsenenbildung wurde der DaZ- Bereich erst mit der im Jahr 2002 verabschiedeten Integrationsvereinbarung etwas genauer unter die Lupe genommen, da indirekt versucht wird, die Integration von Zuwanderern mit erfolgreichem Erwerb der deutschen Sprache gleichzusetzen. Dabei liegen ihr nicht die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung zu Grunde, sondern politische Maßnahmen, mit harten Sanktionen oder gar mit Ausweisung bei Nichterfüllung die ungeregelte Zuwanderung zu steuern bzw. zu hemmen. Experten aus allen Bereichen der angewandten Sprachwissenschaft kritisieren dabei die mangelnde Qualitätskon-

trolle, das undifferenzierte Kursangebot, aber vor allem den Zwangscharakter dieser politischen Maßnahmen.

In der Literatur über Spracherwerbsprozesse kommen im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb auch die Begriffe „Erstsprache“ und „Fremdsprache“ vor.

3.1 Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache

- Erstsprache

Sprache, die der Mensch zuerst erworben hat, wird im Allgemeinen als Erstsprache bezeichnet. Dieser Begriff wird als Synonym für Muttersprache verwendet, obwohl man nicht leugnen kann, dass der Begriff *Muttersprache* bestimmte emotionale Konnotationen hat. Jedoch wird er aufgrund von gegenwärtigen bevölkerungspolitischen Gegebenheiten sehr oft durch andere Bezeichnungen ersetzt, wie beispielsweise Erstsprache, Primärsprache, Grundsprache, natürliche Sprache und nicht selten durch Herkunftssprache. In neuesten Erscheinungen aus der Sprachwissenschaft findet man den Begriff *Erstsprache* am häufigsten. Es ist die erste Sprache, die man erlernt und wird in der Literatur sowie in dieser Arbeit als L1 bezeichnet.

Der Erstspracherwerb beginnt mit der Geburt und ist ein automatischer Prozess. Bis zum Schuleintrittsalter erwerben Kinder die Kerngrammatik, jedoch wird die Erstsprache überwiegend in der Schule perfektioniert und weiterentwickelt. Während sich bei den Kindern, die mit einer Sprache aufwachsen, um monolingualen Erstspracherwerb handelt, können Kinder auch zwei oder drei Sprachen gleichzeitig erwerben und dann wird von bilingualem oder mehrsprachigem Erstspracherwerb gesprochen. Diese Form des Spracherwerbs wird in der Literatur als simultaner oder doppelter Erstspracherwerb genannt und dauert bis zum dritten oder vierten Lebensjahr. Wird eine zweite Sprache später erlernt, handelt es sich um frühen, auch sukzessiven Zweitspracherwerb (vgl. de Cillia 2011: 2).

- Zweitsprache/ Fremdsprache

Im Englischen wird für beide Begriffe die Abkürzung L2 verwendet, während im Deutschen sie nicht immer synonym benutzt werden.

Einerseits wird die erste Fremdsprache, die nach der Erstsprache erlernt wird, als Zweitsprache bezeichnet. Andererseits kann man mit Zweitsprache auch eine dritte oder vierte Fremdsprache meinen und sich auf die Bedeutung des Terminus aus der Perspektive der MigrantInnen beziehen. Für sie ist eine Zweitsprache nämlich die Sprache des Landes, in das sie zugewandert sind, also Deutsch in unserem Fall. Viele erlernen Deutsch ohne schulischen, formalen Unterricht, allerdings führten Änderungen in der Sprachpolitik Österreichs zu der Frage, ob der Zweitspracherwerb bei

MigrantInnen wirklich gänzlich ungesteuert verlaufen kann. Er wird sehr oft durch Einheimische in verschiedenster Art und Weise gesteuert, beispielsweise durch den Satz „Bei uns sagt man so“ oder durch direkten Hinweis auf Fehler. Die Gesetzgebung versucht ebenso mit der Verpflichtung zu Integrationskursen den Zweitspracherwerb bei MigrantInnen zu steuern. Dabei wird außer Acht gelassen, dass der Zweitspracherwerb sowohl gesteuert, als auch ungesteuert verlaufen soll um den bestmöglichen Erwerb der Sprache zu erreichen. Daher ist eine scharfe Unterscheidung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache“ nicht möglich, aber in dieser Arbeit auch nicht notwendig. In der Literatur wird mittlerweile der neutrale Terminus L2 verwendet.

Sprachliche Aneignungsprozesse können unterschiedlich verlaufen. Daher unterscheiden Sprachforscher zunächst zwischen „Lernen“ und „Erwerben“. Werden die sprachlichen Aneignungsprozesse durch Unterricht gelenkt, spricht man von „Lernen“. In diesem Fall handelt es sich um „gesteuerten“ Spracherwerb. Diese Form des Spracherwerbs kommt in erster Linie in der Schule vor, wenn eine Sprache, die nicht Umgebungssprache ist, bewusst erlernt wird, wie zum Beispiel Englisch oder Französisch an Schulen in Österreich. Daher werden diejenigen Sprachen, die ausschließlich oder vorwiegend im Unterricht erlernt werden, als Fremdsprachen bezeichnet. Im Gegensatz dazu kann der Spracherwerb auch *ungesteuert* verlaufen, sprich außerhalb des Sprachunterrichts. Ein gutes Beispiel dafür ist der Erstspracherwerb der Kinder in den ersten Lebensjahren, der einen selbstverständlichen Teil der kindlichen Sprachentwicklung darstellt. Des Weiteren kann eine Sprache auch im späteren Alter ohne formalen Unterricht erworben werden, wie die Spracherwerbsentwicklungen von MigrantInnen, die erst als Erwachsene nach Österreich oder in ein anderes Land emigrierten. Viele ZuwanderInnen lernten Deutsch am Arbeitsplatz oder in der Freizeit und nicht in einem Sprachkurs. Dagegen können Kinder von MigrantInnen ihre Deutschkenntnisse gesteuert in der Schule in Form eines Deutsch-als-Zweitsprache Unterrichts und ungesteuert in alltäglichen Situationen erwerben. So eine Sprache, deren Erwerb überwiegend ohne Sprachunterricht verläuft, wird als Zweitsprache bezeichnet. Eine klare Differenzierung zwischen *erlernten* und *erworbenen* Sprachkenntnissen ist insbesondere bei Kindern und Jugendlichen nicht möglich, was sich klarerweise bei der Erforschung sprachlicher Aneignungsprozesse bei MigrantInnenkindern zeigt. Eine natürliche Erwerbssituation wird auch im modernen Fremdsprachenunterricht immer mehr eingesetzt. Dabei werden Austauschprogramme oder längere Auslandsaufenthalte angeboten oder die Fremdsprache wird als Unterrichtssprache in anderen Schulfächern eingegliedert (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 28f).

Zweitspracherwerb tritt auf, wenn eine Sprache nicht synchron mit dem Erwerb der Erstsprache, also mit einer zeitlichen Verzögerung gelernt wird. Die Untersuchungen

zum L2-Erwerb beruhen auf Untersuchungen zum L1-Erwerb, daher liegt der Schwerpunkt der Studien nicht nur auf der Zweitsprache, sondern auch auf ihrer Relation zum L1- Erwerb. So stellte man fest, dass der L2-Erwerb in wesentlichen Punkten dem L1-Erwerb gleichzusetzen ist und daher im Unterricht schwer steuerbar ist. Des Weiteren wurde herausgefunden, dass der L2-Erwerb als bewusster Prozess wahrgenommen wird, da der/die Lernende schon über Sprachkenntnisse und die Kerngrammatik in der L1 verfügt und dem L2- Erwerb mit einem gewissen sprachlichen Vorwissen und kognitiver Reife begegnet. Dadurch ergeben sich Vorteile für die Lernenden, da sie wissen, dass der Satzaufbau zum Beispiel nicht willkürlich ist und ein Wort mehrere Bedeutungen haben kann. So ist festzustellen, dass die L1 als Metasprache im Vermittlungsprozess steht, deren linguistische Strukturen abgespeichert und beim Erlernen der L2 abrufbar sind. Es sind allerdings auch gleichaussehende Erwerbs- und Lernverläufe sowohl bei Kleinkindern, die Deutsch als L1 lernen, als auch bei Lernenden, die Deutsch als L2 lernen, bemerkbar. Beispielsweise werden starke Verben regelmäßig flektiert, wie *kommte* statt *kam*, *gegeht* statt *ging* oder Adjektive dekliniert, wie *guter* statt *besser*.

Wie eine L2 gelernt wird und ob bzw. wie sich der Lernprozess in L2 vom Erwerb einer L1 unterscheidet, wird in vielen Spracherwerbstheorien thematisiert.

3.2 Spracherwerbstheorien

Zahlreiche Sprachwissenschaftler veröffentlichten verschiedene Modelle zum Erwerb der Zweitsprache. Anfangs umfassten die Modelle Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen L1 und L2 und versuchten dadurch Lernerleichterungen oder – Schwierigkeiten zu erklären. Als Gegenpol entstanden Modelle mit Annahmen, dass der Erwerb von Sprachen maßgeblich von Lernenden abhängig sei. Die wichtigsten Thesen in Modellen waren daher, dass das Sprachenlernen in den Lernenden angelegt ist und durch sie gesteuert wird (nativistische Ansätze) und dass das Sprachenlernen nur mit Interaktion der Lernenden mit anderen Personen erfolgreich sein kann (interaktionistische Ansätze). Verschiedene Theorien wurden und werden kontrovers diskutiert und oft bestehen manche parallel nebeneinander. Nennenswert sind folgende Ansätze: behavioristischer Ansatz, nativistischer Ansatz, kognitivistischer Ansatz, konnektionistischer Ansatz, konstruktivistischer Ansatz, interaktionistischer Ansatz und soziokultureller Ansatz.

3.2.1 Behavioristischer Ansatz

Der behavioristische Ansatz beruht auf der Annahme, dass eine gewünschte Reaktion (response) über einen bestimmten Reiz (stimulus) so lange eingeübt wird, bis die Reaktion als eine eigene Reaktion – auch ohne Stimulus – automatisiert wird.

Von den 1940ern bis in die 1970er hat dieser Ansatz das Sprachenlernen als einen Prozess der ständigen Imitation bestimmt. Im Fremdsprachenunterricht fand der behavioristische Ansatz Verwendung in der audiolingualen Methode und zwar als vielfache Wiederholungen von vorgegebenen, kleinsten Lerneinheiten (Stimulussätzen), die lediglich im engsten Rahmen variieren, bis sie automatisiert werden. Die Annahme von der Wirksamkeit des Wiederholens und des konstanten Übens zieht sich bis zu heutigen Tage durch. Auf diesen Ansatz zurück geht die Annahme, dass die L1 als Intereferenzquelle zu den meisten Fehlern in L2 führt. Daraus wurden die Kontrastivhypothese und die Interlanguage-Hypothese entwickelt (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 740).

Im L2 – Unterricht findet der behavioristische Ansatz in Form von *pattern drill* statt. Dabei wird der Stoff als Abfolge von Fragen und Antworten präsentiert und der Lernende wiederholt das vorgegebene Muster bis die Reaktion/Antwort korrekt ist.

Ein mögliches Bespiel wäre beispielsweise Folgendes:

Gib mir einen Stift.

Gib mir einen Block.

Gib mir einen Zettel.

Gib mir einen Kugelschreiber.

Gib mir einen ...

Wenn die Antwort inkorrekt ist, wird eine Reaktion darauf verweigert und der Lernende bekommt z.B. keinen Stift.

Als Kritik an diesem Ansatz gilt die Einschränkung der Kreativität der Lernenden, da der intellektuelle Anspruch sehr gering ist. Des Weiteren stellt sich die Frage wie sich die Lernenden außerhalb der Klasse benehmen, wenn der Input ein anderer ist. Unter Umständen kann das ein großes Hindernis sein. Außerdem wird bei der pattern drill Methode die Passivität der Lernenden bemängelt, da der/die SprachtraineIn dabei im Mittelpunkt steht.

Weiteres wird kritisch gesehen, dass dieser Ansatz gewisse Spracherwerbsphänomene bei Strukturen, die von Kindern produziert werden, nicht erklären kann. Kinder können Äußerungen (sowohl grammatikalisch richtige als auch falsche) produzieren, die sie nie gehört haben können, also keinen Input haben. Dies wurde vor allem von Chomsky kritisiert und als Gegenpol formulierte er den nativistischen Ansatz.

3.2.2 Nativistischer Ansatz

Der nativistische Ansatz wurde von Noam Chomsky in den 60er Jahren entwickelt, der die Hypothese der Universalgrammatik festlegte. Chomsky geht davon

aus, dass es eine angeborene sprach(en)spezifische Grundausstattung geben muss, die sich sowohl bei Kindern und ihrem L1-Erwerb, als auch bei älteren Lernenden und ihrem Deutsch als L2 – Erwerb nachweisen lässt. Er behauptete, dass Sprache ein komplexes System von Regeln ist, deren Erwerb sehr kompliziert und langandauernd sein kann. Deshalb besitzen Kinder die spezielle Fähigkeit die Regeln des Sprachsystems zu entdecken und eine Sprache zu lernen. Diese Fähigkeit wird Language Acquisition Device (LAD) genannt und ist der wichtigste Faktor beim Erlernen einer Sprache (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 740).

Die gelernten Regeln, denen jede Sprache unterliegt, werden in der Universalgrammatik (UG) abgespeichert, sodass beim L2 Erwerb darauf zugegriffen werden kann. Die UG enthält Prinzipien, die universell sind und Parameter, die variabel sein können.

Grundsätzlich gilt das LAD als überholt, allerdings gibt es verschiedene Theorien, in welchen der angeborene Spracherwerbsmechanismus und die Universalgrammatik die Grundlage der Untersuchungen darstellen. Insbesondere werden deren Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb bei Erwachsenen unter die Lupe genommen. Im nativistischen Ansatz wird angenommen, dass das L2- Lernen genauso verläuft wie der L1 Erwerb und dass beim L2- Lernen auf die Universalgrammatik zugegriffen wird. Ausgehend von dieser Annahme wurde die Identitätshypothese entwickelt. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 741)

3.2.3 Kognitiver Ansatz

Die kognitive Theorie besagt, dass sprachliche Entwicklung parallel mit der kognitiven Entwicklung verläuft, indem sich das lernende Individuum selbstständig mit seiner Umwelt auseinander setzt. Ausgehend von der Annahme, dass der Spracherwerb vielmehr ein kreativer Prozess und nicht reine Imitation ist, wird behauptet, dass neue Spracherkenntnisse durch bewusste und unbewusste Strategien auf der Basis des vorhandenen Wissens verarbeitet, integriert und automatisiert werden. Wie dieser Prozess bei einem Individuum verläuft, hängt auch von anderen Faktoren, wie Alter und Lernumgebung, ab. Diese Fragestellung wird im Rahmen der verschiedenen psycholinguistischen Modelle unter die Lupe genommen, exemplarisch seien hier die Monitor-Hypothese von Krashen, die Lernersprachen- Hypothese (interlanguage hypothesis) von Selinker und die Teachability-Hypothese von Pienemann (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 742).

3.2.4 Interaktionistischer und soziokultureller Ansatz

Interaktionistische und soziokulturelle Aspekte sind beim L2-Erwerb von großer Bedeutung, da sie die Wichtigkeit des sozialen Kontakts für Spracherwerb und –verwendung hervorheben. Darüber hinaus hat der Spracherwerb zur Folge, dass

es unvermeidlich ist, parallel mit dem Spracherwerb auch die in einer L2-Sprache eingebetteten sozialen und kulturellen Ansichten zu erwerben. Dabei spielt der Input aus der L2-Sprache eine große Rolle, indem er für die Interaktion und den Output in der Sprachproduktion entscheidend ist. Damit der zielsprachige Input wahrgenommen werden kann, soll er von Lernenden verarbeitet werden. Sie sollen ihre Aufmerksamkeit darauf richten (noticing), ihn mit der eigenen Sprachproduktion abgleichen und Abweichungen davon erkennen (noticing the gap). So wird das Verstehen sichergestellt und Sprachenlernen ermöglicht. Wenn der Input nicht kognitiv verarbeitet wird, kann es zu keinen interaktiven Prozessen kommen und das Lernen findet nicht statt. So lässt sich möglicherweise erläutern, warum die ausschließlich implizite Korrektur von grammatischen Fehlern von manchen Lernenden unbemerkt bleibt. Ausgehend von interaktiven Prozessen und aktiver Beteiligung der Lernenden, wird die Interaktion zur Voraussetzung für das Sprachenlernen erklärt. Zusätzlich wurde auch die Output-Hypothese entwickelt, die besagt, dass die Interaktion auch die Verwendung der zu lernenden Sprache beinhalten soll. Durch den Output sollen Lernende ihre eigene Spracherkenntisse überprüfen und Feedback- und Reparaturprozesse anregen (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 743).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Interaktion, die sich vor allem im sozialen Miteinander spiegelt, auf einem kognitiv verarbeitenden Prozess beruht, wobei dieser Prozess durch verschiedene Faktoren, wie Lernumgebung und individuelle Lernvariablen, wie Alter, Motivation, in unterschiedlichen politischen, kulturellen und Bildungssettings beeinflusst wird.

3.3 Hypothesen zum Zweitspracherwerb

Basierend auf bereits erklärten Grundansätzen des Zweitspracherwerbs wurden verschiedene Theorien und Hypothesen entwickelt. Allen Hypothesen ist es gemeinsam, dass meistens das Verhältnis und die Abhängigkeit zwischen L1 und L2 aus linguistischer, psychologischer und sozialer Perspektive untersucht wird. Nennenswert sind vier Haupthypothesen: die Kontrastiv-/Interferenzhypothese, Identitätshypothese, Interlanguagehypothese und die Monitor-Theorie.

3.3.1 Kontrastivhypothese/Interferenzhypothese

Dank Entwicklungen im Bereich der Kontrastiven Analyse, die anfangs des 20. Jahrhunderts als Subdisziplin der Linguistik klassifiziert wurde, konnte die Kontrastivhypothese von C. C. Fries 1945 initiiert und von Robert Lado 1957 weitergeführt werden. Die Kontrastivhypothese ist an die behavioristische Spracherwerbsforschung angelehnt und besagt, dass die Lernenden einer L2 Sprache auf ihre Erstsprache zugreifen und die Sprachsysteme vergleichen. Das sprachliche Vorwissen wird

aktiviert und der Sprachaneignungsprozess wird von der Struktur der Erstsprache bestimmt. In der Hypothese ist ebenso die Überlegung verankert, dass eine der Muttersprache ähnliche Sprache, leichter zu erlernen ist, als eine, die ihr unähnlich ist. Exemplarisch dafür könnte ein-/e SprecherIn der italienischen Sprache sein, der aufgrund der strukturellen Übereinstimmungen wesentlich weniger Probleme beim Erwerb der spanischen Sprache als der deutschen Sprache hat. Wenn die Struktur der L1 mit der Struktur der L2 übereinstimmt, kommt es zu einem positiven Transfer. Es kann aber auch zum negativen Transfer kommen, wenn es sich um größere Sprachunterschiede handelt, der sich in *Interferenzen* äußert. Die Interferenzen entstehen beim fehlerhaften Übertragen von L1 Sprachelementen in das L2 Sprachsystem und zwar auf allen Ebenen des Sprachgebrauchs, etwa bei der Grammatik, beim Wortschatz, bei der Aussprache. Daher betonen die Vertreter dieser Hypothese, dass abweichende Strukturen der L2 gelernt werden müssen, am besten durch ständige Imitation (vgl. Königs 2010:754).

Die Kontrastivhypothese wurde jedoch kritisiert, da die Gefahr des negativen Transfers besonders groß ist bei Strukturen, die ähnlich sind, aber nicht völlig übereinstimmen. Des Weiteren wurde gezeigt, dass nicht alle Fehler Interferenzerscheinungen sind. Durch Fehleranalysen, die von Anfang an bis jetzt eine bedeutsame Datenquelle waren, wurde widerlegt, dass die L1 als Interferenzquelle für einen Großteil der Fehler verantwortlich ist, sondern auch die Zielsprache L2 selbst (vgl. Königs 2010:763).

Die Problematik der Interferenzen beim Zweitspracherwerb war immer ein Thema bei der Zweitspracherwerbsforschung und die Verwendung von Übersetzungsaktivitäten im Unterricht wurde als ein störendes Element angesehen, das effektive und erfolgreiche Lernen hinderte. In dieser Arbeit wird im Gegenteil verdeutlicht, wie sich Translation als nützlich und vorteilhaft für FSU erweisen kann und wie sie als zusätzliche Aktivität der Verbesserung des Spracherwerbs beitragen kann. Durch Translation wird die Vergleichbarkeit von Wörtern, Sätzen, Texten, Sprachen und Kulturen ermöglicht und somit ist sie aus der Kontrastivperspektive und laut Leonardi (2010:42, zit. nach James (1980)) ein ideales *tertium comparationis,* das sich sowohl auf der linguistischen Mikroebene (Phonologie, Syntax, Lexik usw.) als auch auf der Makroebene (Text) anwenden lässt. (vgl. Leonardi 2010: 42).

3.3.2 Identitätshypothese

Die Identitätshypothese oder auch L1= L2 – Hypothese wurde erstmals von Corder (1967) veröffentlicht und von Dulay/Burt (1974) sowie Krashen (1973) weiterentwickelt. Sie beruht auf dem nativistischen Ansatz und besagt, dass jedes Individuum über einen angeborenen Sprachmechanismus, über die sogenannte Univer-

salgrammatik verfügt, auf welche die Lernenden sowohl beim L1- als auch beim L2-Erwerb zugreifen können. Daher gibt es keinen Transfer von L1 auf L2, stattdessen verlaufen Spracherwerbsprozesse identisch – unabhängig davon, ob es sich um Erst-, Zweit- oder eine Fremdsprache handelt. Es wird behauptet, dass die Ursache für Fehler mangelhaftes Wissen über Zielsprachstrukturen ist (vgl. Königs 2010: 755).

Allerdings ist diese Hypothese kritisch zu betrachten, da inzwischen nachgewiesen werden konnte, dass es sowohl externe als auch interne Unterschiede zwischen dem Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb gibt. Da Fremd- und Zweitsprachlernende über mindestens eine Sprache verfügen, besitzen sie das lern- und kommunikationsstrategische Wissen und daher ist der Sprachlernerfolg bei jedem Lernenden individuell sehr unterschiedlich. Kinder dagegen können jede Erstsprache gleich gut erwerben. So ist eine absolute Identität der Erwerbsprozesse also ausgeschlossen.

Es gibt jedoch natürliche universelle Erwerbssequenzen, die in bestimmten sprachlichen Bereichen ähnlich sind und im Fremd- und Zweitspracherwerbsprozessen Mechanismen auslösen, die beim Erstspracherwerb bemerkbar sind (vgl. Barkowski/ Krumm 2010, 123).

3.3.3 Interlanguage-Hypothese

> „Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist. Das Zusammenwirken verschiedener lernerspezifischer Prozesse, Strategien und Regeln bestimmt die Dynamik der Interlanguage, die als variabel und systematisch zugleich charakterisiert werden kann (Bausch & Kasper, 1979:15)"

Im Jahr 1972 von Selinker geprägt, beschreibt die Interlanguage Hypothese[22] ein dynamisches Sprachsystem, das Elemente der Erst- und Zweitsprache beinhaltet, aber auch neue, unabhängige sprachliche Merkmale aufweist, auch "Zwischensprache" genannt. Diese *Zwischensprache* zeichnet sich durch große Flexibilität aus und entwickelt sich kontinuierlich aufgrund vom ständigen Input und nähert sich so der Struktur der Zielsprache an. Dabei handelt es sich um Interlanguages, die durch konstruktive, kognitive und psycholinguistische Prozesse charakterisiert sind und bei welchen Fehler entstehen können (vgl. Barkowski & Krumm, 2010). Abhängig von

[22] In der deutschsprachigen Literatur lassen sich Bezeichnungen wie *Interimsprache*, *Zwischensprache* bzw. *Intersprache* und *Lernersprache* finden.

individuellen Rahmenbedingungen von Lernenden entwickelt sich die Interlanguage bis zu einem bestimmten Zeitpunkt. Wenn die Sprache nicht weiter entwickelt/ verbessert wird (aus Angst oder mangelnder Motivation), bleiben die Lernenden auf einer Erwerbsstufe und in diesem Fall spricht man von *Fossilisierung*: „I know it exists. (…) I´m a fossilized learner *par excellence* in several languages“ (Selinker 1992: 251, 254; Hervorhebung im Original).

Zu dieser Hypothese gibt es ebenso Kritik, denn es fehlen konkrete Langzeitstudien und Ergebnisse. Allerdings findet sie als Grundlage für weitere Untersuchungen Verwendung, da sie die Komplexität des Zweitspracherwerbs am besten erklärt (vgl. Königs, 2010).

3.3.4 Monitortheorie

Die Monitortheorie von Krashen (1982) besteht aus fünf Hypothesen: 1) Acqusition- Learning Hypothese, 2) Monitor Hypothese, 3) Natural Order Hypothese, 4) Input Hypothese und 5) Affective Filter Hypothese.

In seiner *Acqusition-Learning Hypothese* behauptet Krashen, dass es zwei unabhängige Systeme bei Aneignungsprozessen gibt, nämlich intuitiv erworbenes Sprachwissen (durch *Erwerb* angeeignet) und bewusst gelerntes Sprachwissen (durch *Lernen* angeeignet). In diesem Zusammenhang wird erneut debattiert, ob der Zweitspracherwerb nur durch ungesteuerte bzw. intuitive Aneignungsprozesse verläuft, wie es behauptet wird oder ob eine klare Trennungslinie zwischen diesen zwei Prozessen gezogen werden kann. Krashens Position wurde heftig kritisiert (vgl. Ellis 1994) und es kamen Behauptungen auf, dass es sehr wohl Berührungspunkte gibt, denn gerade durch das Wechselspiel von diesen zwei Aneignungsprozessen wird das erfolgreiche Lernen bzw. der erfolgreiche Erwerb einer Zweitsprache ermöglicht. Dabei ist es wichtig zu untersuchen, wie vorhandenes Wissen automatisiert und abrufbar gemacht werden kann. Dies passiert laut Krashen über eine mentale Kontrollinstanz, den sog. Monitor (daher *Monitor Hypothese*), welchen Lernende besitzen und somit fähig sind, die eigene Sprachproduktion und –rezeption bewusst zu überwachen. Unter den Lernenden gibt es unterschiedliche Lernertypen: 1) Monitor – Unterbenutzer (underuser), die ihre Aussagen selten überprüfen und bei der Sprachproduktion sehr zügig sind; 2) Monitor – Überbenutzer (overuser), die zu intensiv auf den Monitor zurückgreifen und somit langsamer bei sprachlichen Äußerungen sind; 3) Optimale Monitor - Benutzer, die ihre Sprachproduktion bewusst und aufmerksam überprüfen, wenn es notwendig ist oder aus zeitlichen Gründen möglich (vgl. Königs 2010).

Bemängelt wurde die Annahme eines sprachlichen Monitors, da die konkreten Ergebnisse über die Funktionsweise und seine Rolle bei der Sprachaneignung fehlen.

Ob er auch bei einer bzw. welcher Sprachproduktion eine Rolle spielt, ist es schwierig anzugeben (vgl. Lightbown und Spada 2004: 38).

Ebenfalls auf Krashens Monitortheorie zurückgehend basiert die *Natural Order* Hypothese auf der Annahme, dass die Lernenden die Zweitsprache in vorhersehbaren Sequenzen erwerben. Diese Sequenzen seien unabhängig vom Alter der Lernenden, vom L1 Hintergrund und von den Lernvariablen (vgl. Krashen 1982).

Krashens *Input Hypothese* handelt von einem sprachlichen Input, der im idealen Fall oberhalb des erreichten und vorhandenen Sprachvermögens liegt. Neue Informationen, die durch den Input kommen, fordern die Lernenden heraus und veranlassen die Integration von neuen Informationen in den vorhandenen sprachlichen Wissensbestand. Eingebettet auch im interaktionistischen Ansatz stellt sowohl die Input- als auch die Outputhypothese eine bedeutungsvolle Voraussetzung für die erfolgreiche Sprachaneignung. Ausgehend von dem sogenannten *comprehensible input* ("verstehbarer" Input) ist es wichtig, den Fokus im Unterricht auf kommunikativen Inhalt zu legen und nicht auf explizite grammatische Strukturen. Wenn die Lernenden bereit sind, erfolgt die Sprachproduktion, also ein Output. "Output bezieht sich in der Konsequenz nicht nur auf das Aushandeln von Bedeutung und damit auf die Sicherherstellung der Kommunikation, sondern er fungiert auch als Ergebnis des Aneignungsvorgangs, das einerseits Gegenstand der lernerseitigen Analyse und Reflexion ist" (vgl. Königs, 2010, 759f). Somit kann der Spracherwerbsprozess erfolgreich(er) verlaufen.

Während Krashens Inputshypothese auf der belegten Tatsache beruht, dass kompetente SprecherInnen im Umgang mit weniger kompetenten Sprechenden ihre Sprache anpassen (in Form von Simplifizierungen, Redundanzen oder Auslassungen), was zu einer besseren Wahrnehmung und besserem Verständnis führt. In weiterer Folge behauptet Krashen, es ist aber nicht nachgewiesen, dass diese zu einem besseren L2-Erwerb führt. Long konzentriert sich in seiner *Interaktionshypothese* (1980) nicht auf einen prämodifizierten Input (wie beim Krashen), sondern auf einen *interaktional modifizierten* Input, der von kompetenten SprecherInnen den Lernenden angeboten wird, wenn sie etwas nicht oder missverstehen (vgl. Aguado 2010: 818 ff.). Krashens Inputhypothese stellt die Ausgangsbasis für die von Long (1996) erweiterte Interaktionshypothese dar, die besagt, dass Bedeutungsaushandlungen von großer Relevanz für den Zweitspracherwerb sind und dass sich ein kommunikativer Druck positiv auswirken kann (vgl. Aguado 2010: 819). Ebenso auf der Inputshypothese teilweise basierend entwickelte Pienemann (1998) die Lehr- /Lernbarkeitshypothese (*Teachibility hypothesis*) und erklärt, dass bestimmte kerngrammatische Strukturen nur in bestimmten dafür vorgesehenen Erwerbssequenzen, sofern die Lernende dafür reif sind, erworben werden können (vgl. Königs 2010: 760).

Letztendlich entwickelte Krashen die sogenannte *Affective Filter Hypothese*, im Zuge derer er versuchte, die Auswirkungen affektiver Faktoren, wie Motivation, Einstellungen oder Angst, nachzuvollziehen. Laut Krashen können die affektiven Faktoren als "Filter" für den Spracherwerb dienen. Wenn beispielsweise die Motivation niedrig ist oder Angst zu groß, dann kann der Input nicht als Intake wahrgenommen werden und der Spracherwerb wird beeinträchtigt. Wenn dagegen die Motivation und Selbstvertrauen hoch sind und keine Angst vorhanden ist, dann ist der Filter nicht wirksam und der Spracherwerb wird gefördert (vgl. Rost-Roth 2010:877).

Aufgrund dieser Vielfalt an Hypothesen gibt es verschiedene Antworten auf die Frage, wie der Erwerb bzw. das Lernen einer Fremd- oder Zweitsprache funktioniert und welche Vorgänge dabei ablaufen (vgl. Königs 2010: 761). Warum hingegen die L2- Lernenden unterschiedlich schnell eine Zweitsprache erwerben und dabei erfolgreich sind und warum in manchen Fällen die muttersprachähnliche Kompetenz der L2 nie erreicht wird, wird nicht beantwortet. Es wird lediglich nahe gelegt, dass jeder Erwerbsvorgang von spezifischen Einflussfaktoren und deren Zusammenspiel begleitet und beeinflusst wird. Einige Faktoren sind auch individuell geprägt, sodass man von einer *Einzelgängerhypothese* sprechen kann (vgl. Königs 2010: 745). Von der Annahme ausgehend, dass bei jedem L2- Lernenden unterschiedliche Einflussfaktoren zum Vorschein kommen, lassen sich eventuell individuelle Lernerfolge erklären.

3.4 Einflussfaktoren

Zu den Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, gibt es verschiedene Einteilungen. Apeltauer (1987) unterscheidet zwischen internen und externen Einflussfaktoren. Zu den Ersteren zählen die Einstellungen zur L2 und Zielkultur, Motivation, Angst, Alter, Eignung für das Sprachenlernen und Persönlichkeitsmerkmale, wie Risikobereitschaft (insbesondere bei der Sprachproduktion), Empathie (Einfühlungsvermögen), Extrovertiertheit/Introvertiertheit, Ambiguitätstoleranz (Umgang mit Widersprüchlichkeiten), Feldunabhängigkeit (analytischer vs. holistischer Lernstil) und unterschiedliche Lerntypen im Zusammenhang mit Informationsverarbeitung und –produktion (auditive, visuelle, kinästhetische, haptische Lerntypen) (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 746). Externe Faktoren umfassen die Lernumgebung, bzw. Wohnsituation, Bildungserfahrung und Erziehung in der Familie, Aufenthaltssituation im Einwanderungsland, Kontaktmöglichkeiten und Erfahrungswerte mit der Aufnahmegesellschaft. Des Weiteren gehört zu externen Faktoren, die Frage, ob und welche andere Sprachen Lernende zuvor gelernt haben und welche Sprachlernerfahrung gemacht wurde. Wurde zuvor bereits eine Fremdsprache gelernt, sind Lernende ambiguitätstoleranter, zielen auf Lernerfolg und sind (geringfügig) risikobereiter.

Somit besitzen sie eine hohe Sprachlernbewusstheit (Language Learning Awareness) und können bewusst über die eigenen Sprachlernprozesse reflektieren (vgl. Schmidt 2010: 859f). All dies kann zu einem erfolgreichen Spracherwerb führen.

Anders als Apeltauer (1987) fassen andere AutorInnen (z.B Kniffka/Siebert-Ott 2012) alle Einflussfaktoren in *kognitive, affektive und soziale* Faktoren zusammen und bezeichnen sie auch als Lernvariablen.

3.4.1 Kognitive Faktoren

In die Gruppe der kognitiven Faktoren gehören Sprachlerneignung/Sprachbegabung, Intelligenz, (Sprach)lernstile und Sprachlernerfahrung. Hierbei wird untersucht, in welchem Zeitraum eine Sprache angeeignet werden kann, welche Zusammenhänge es zwischen Intelligenz(quotient) und Erfolg beim Zweitspracherwerb gibt, welche Lernstile benutzt werden und welche Sprachlernerfahrungen von Bedeutung sind. Die kognitiven Variablen Sprachlerneignung und Intelligenz konnten bis heute nicht geklärt werden, da die Ergebnisse von Untersuchungen über sprachanalytische Fähigkeiten nicht auf ungesteuerte Erwerbskontexte übertragbar sind und die mündlich-kommunikativen Fertigkeiten damit nicht erfasst werden. Auch bei Intelligenztests werden diese Fähigkeiten nicht berücksichtigt, da sie nur dann verlässliche Resultate über den Sprachlernerfolg abgeben, „wenn die Sprachlernprogramme auf Sprachanalyse und Regellernen ausgerichtet sind“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012:61).

Eine einheitliche Verwendung des Begriffs *Lernstil* ist in der Fachliteratur nicht immer gegeben. Er wird als Oberbegriff für den *kognitiven Stil* verwendet und unterscheidet dabei mehrere Dimensionen:

1. analytischer vs. globaler Stil
2. Reflexivität vs. Impulsivität
3. Ambiguitätstoleranz vs. Ambiguitätsintoleranz
4. Tendenz zur Bevorzugung eines bestimmten Wahrnehmungskanals
5. Kulturspezifische interindividuelle Unterschiede

(vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 61)

ad 1: Analytischen Stil haben L2-Lernende, die von einzelnen Elementen eines Textes zur gesamten Einheit gehen. Analytische Lernende legen mehr Wert auf sprachliche Korrektheit, jedoch beim Analysieren der Einzelheiten können sie den Text als Gesamtheit leicht aus den Augen verlieren. Im Gegensatz dazu konzentrieren sich L2-Lernende mit einem globalen Stil mehr auf die Gesamtheit des Textes und können dabei gelegentlich die einzelnen Komponenten nicht entdecken. Sie scheinen in einem kommunikativen L2- Unterricht mehr Erfolg zu haben (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012).

ad 2: Während impulsive Lernende beim Lösen komplexer Probleme schnell reagieren, sind reflexive L2-Lernende langsamer und machen dementsprechend weniger Fehler. Allerdings kann ein allzu großes Streben nach einer fehlerfreien Sprache Nachteile haben, wie beispielsweise die Angst vor der Konversation (Sprechen) (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012).

ad 3: Ambiguitätstoleranz ist eine sehr wichtige Eigenschaft von L2-Lernenden, wenn sie ungesteuert eine Zweitsprache lernen und sich ständig in natürlichen Kommunikationssituationen befinden. Dabei sind sie mit Situationen konfrontiert, in denen schnell oder im Dialekt gesprochen wird. Im Unterricht ist die Notwendigkeit nach der Ambiguitätstoleranz sehr gering und dadurch geraten L2-Lernende gelegentlich in Schwierigkeiten (wenn sie z.B. in einem neuen Text jedes unbekannte Wort nachschlagen) (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012).

ad 4: Welchen Wahrnehmungskanal L2-Lernende beim Zweitspracherwerb auswählen, ist von TeilnehmerIn zu TeilnehmerIn unterschiedlich. Die Mehrheit entscheidet sich jedoch für den primär visuellen und primär auditiven Kanal (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012).

ad 5: Kulturspezifik spielt auch bei Lernstilen von L2-Lernenden eine bedeutsame Rolle. Während beispielsweise JapanerInnen oder ChinesInnen eher einen reflexiven Lernstil haben und versuchen Fehler zu vermeiden, neigen spanischsprachige L2-Lernende zum globalen Lernstil und mehr Ambiguitätstoleranz, was beim Zweitspracherwerb von Vorteil sein kann (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012).

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass aufgrund von vielen verschiedenen Lernstilen, die von Lernenden zu Lernenden variieren, eine genaue Festlegung nicht möglich ist. Vielmehr ist der Einfluss der Lernstile von indirekter Natur. Trotzdem müssen sie bei der Planung des L2-Unterrichts berücksichtigt werden, damit Lernende aller Lernstile davon profitieren können (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012).

3.4.2 Affektive Faktoren

Unter affektive Faktoren fallen Lernvariablen wie Motivation, Einstellungen sowie bestimmte Persönlichkeitsmerkmale. Hierbei ist die Rede von extrovertierten und introvertierten L2-Lernenden. Diese Faktoren sind in der vorliegenden Arbeit von großer Bedeutung, da sie eng mit dem Deutscherwerb von MigrantInnen im Integrationsprozess verbunden sind. Extrovertierte L2-Lernende suchen den Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft, haben vielleicht einen impulsiven Lernstil und sind infolgedessen erfolgreicher beim Lernen als introvertierte Lernende. Da jedoch diese zwei Persönlichkeitsmerkmale sehr variabel sind, wird vielmehr der Faktor Angst bzw. Ängstlichkeit im Kontext des L2-Erwerbs untersucht. Früher war Angst ein

konstantes Persönlichkeitsmerkmal, während sie heute als eine dynamische Größe bezeichnet wird.

Angst in Verbindung mit Fremd- und Zweitspracherwerb wird sehr oft zum Untersuchungsthema vieler Studien. Dabei wurden folgende Manifestationstypen des Phänomens Angst festgestellt: 1) Sprechangst, 2) Angst vor negativer Evaluation, 3) Prüfungsangst. Im Allgemeinen wird von einer hemmenden Wirkung von Angst beim Zweitspracherwerb gesprochen (vgl. Rost-Roth 2010: 879f).

Motivation (von Lehrenden sehr oft mit *Interesse* gleichgesetzt) ist ein veränderlicher Faktor, denn die L2- Lernenden können sich zu einem bestimmten Thema positiv äußern, einem anderen Thema gegenüber eine negative Einstellung haben oder Desinteresse zeigen. Gardner und Lambert (1972) unterscheiden zwei Arten von Motivation: *integrative* und *instrumentelle Motivation*. Instrumentelle Motivation soll vorhanden sein, wenn die L2-Lernenden eine Sprache lernen, weil sie zum Beispiel bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erwarten d.h. wenn sie einen praktischen Vorteil darin sehen. Im Gegensatz dazu spricht man von integrativer Motivation, wenn L2-Lernende sich stark mit der Zielkultur und Zielsprache identifizieren und dadurch ihre Persönlichkeit entwickeln möchten. Wenn Lernende eine positive Einstellung der Zielsprache und –kultur haben, ist es bewiesen, dass sie regelmäßigen Sprechkontakt suchen und sich mehr mit der Sprache auseinandersetzen. Daher erfahren sie den Zweitspracherwerb erfolgreicher als Lernende, die keine positive Haltung zur Zielsprache haben. In einer Erhebung im Rahmen des Eurobarometers 2005 gaben 35% der Befragten die Verwendung der Sprache im Urlaub als Motivation für den Spracherwerb an, 32% lernen eine Zweit-/Fremdsprache für die berufliche Weiterentwicklung und 27% der Befragten aus persönlichen Gründen oder wegen der Arbeit im Ausland. Weitere 21% der Befragten zeigen Interesse an anderen Kulturen und Sprachen, was gleichzeitig ihr Beweggrund zum Erlernen der Fremdsprache ist. Hinzu kommen noch 17% der an der Befragung teilnehmenden Personen, die mit Menschen aus anderen Ländern in Kommunikation treten möchten. Wie man feststellen kann, ist der Prozentsatz der Befragten, die Fremdsprachenkenntnisse am Arbeitsplatz benötigen oder im Ausland arbeiten möchten deutlich höher als der Prozentsatz der Befragten, die eine Sprache aus persönlichen Beweggründen lernen. Es ist auch anzunehmen, dass dieser Prozentsatz in den letzten Jahren durch die Erweiterung der EU und zunehmende Migration gestiegen ist. So zeigt der Eurobarometer 2011 auf, dass 61% der Befragten das Arbeiten im Ausland als wichtigsten Vorteil im Erlernen einer neuen Sprache ansehen. Weitere 53% der befragten EU-BürgerInnen lernen eine Fremdsprache um sie für die Arbeit zu nutzen, während 47% Sprachen lernen um sie während des Urlaubs im Ausland nutzen zu können. Etwas mehr als zwei Fünftel der Befragten vertreten die Meinung, dass sie mit Hilfe

einer Fremdsprache höhere Chancen haben im eigenen Land einen besseren Arbeitsplatz zu finden (45%) und im Ausland ein Studium inskribieren zu können (43%). Weitere 38% der befragten EU-BürgerInnen sehen den Vorteil einer neuen Sprache im Verstehen von Menschen anderer Kulturen (vgl. Eurobarometer 2011) .

Im Integrationsprozess von MigrantInnen ist die Motivation für den Spracherwerb entscheidend. Daher sollen positive Integrationsanreize und angemessene Sprachlernbedingungen geschaffen werden.

Das *Alter* wird für einen der wichtigsten Einflussfaktoren gehalten. In der Öffentlichkeit wird davon ausgegangen, dass Kinder gegenüber älteren Lernenden schneller eine Zweit-/Fremdsprache lernen und höhere Kompetenzstufen erreichen können. Es ist zu bestätigen, dass es eine *kritische Periode* des Zweitspracherwerbs gibt, in der den Lernenden nach der Pubertät es nicht mehr möglich sei, in einer Zweitsprache Kompetenzen auf muttersprachlichem Niveau zu erlangen. Demnach sollte es bedeuten, dass ein erfolgreicher Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter nicht mehr realisierbar ist. Allerdings vertritt die Forschung eine andere Ansicht nämlich, dass Kinder gegenüber älteren Lernenden im Vorteil sind, ist nur im Bereich der Aussprache zu erkennen, wo sie im ungesteuerten Zweitspracherwerb öfter muttersprachliche Kenntnisse erlangen als erwachsene Lernende. So eine Erkenntnis ist aber im Bereich der Lexik, also im Lexikerwerb, nicht gegeben. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass Untersuchungen von Leistungsunterschieden zwischen jüngeren und älteren Lernenden für eine valide Theorie nicht ausreichend aber auch nicht zu vernachlässigen sind (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012). Dieser Faktor muss auch in Integrationskursen beim Erwerb der deutschen Sprache berücksichtigt werden.

Einen ähnlichen Einfluss hat auch der Faktor *Geschlecht*. Wird von statistischen Daten ausgegangen, dann sind es Mädchen, die einen erfolgreicheren Zweitspracherwerb durchlaufen. Dazu kommt, dass Sprachen überwiegend von Frauen studiert werden als von Männern. Jedenfalls ist es keineswegs nachweisbar, dass Frauen eine bessere Disposition zum L2-Erwerb aufweisen. Hierbei sind es vielmehr die soziokulturellen Bedingungen, die sich positiv auf den L2-Erwerb auswirken (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012).

Als Schlussfolgerung lässt sich ziehen, dass die Persönlichkeit eines/einer L2-Lernenden sehr wohl Auswirkungen auf den Zweitspracherwerbsprozess hat, wobei der Einfluss hochkomplex ist und auch andere Faktoren miteinbezieht, wie zum Beispiel Motivation, Einstellung zur Kultur und Sprache der Mehrheitsgesellschaft sowie Alter, Geschlecht und soziokulturelle Erfahrungen.

3.4.3 Soziale Faktoren

Unter sozialen Faktoren werden die von Apeltauer beschriebenen externen Faktoren verstanden. Soziale Faktoren stehen in enger Verbindung mit oben behandelten persönlichen Faktoren und interagieren mit denen auf vielfältige Weise. Im Vordergrund stehen die Umgebungsfaktoren, wie Unterrichts-/Lehrsituation, Lehrerverhalten, Lehr- und Lernmaterialien, Vermittlungsmethoden und Lernergruppen (vgl. Rohmann, 2010:886). Im Konkreten handelt es sich um die Fragen der Aufenthaltsdauer (längerfristiger oder kurzfristiger Aufenthalt), dazu gehörende politische Richtlinien für Aufenthaltsmöglichkeiten, die Frage des Alters bei der Einreise, des unmittelbaren Besuchs eines Deutschkurses, der Unterrichtssituation und am wichtigsten die Frage des sozialen Kontakts zwischen L2- Lernenden und Einheimischen. Pflegen die L2-Lernenden den sozialen Kontakt zu Einheimischen, so kommt es zur Anpassung an die fremde Kultur und den Lebensstil des Ziellandes, was den Zweitspracherwerb begünstigen kann.

In diesem Zusammenhang wird die *Akkulturationshypothese* von Schumann (1986) erwähnt, eines der einflussreichsten Modelle, das die Bedeutung von sozialen Kontakten zwischen L2-Lernenden und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft hervorhebt. In diesem Modell wird behauptet, dass soziale Distanz sich hemmend, gar negativ, auf den Zweitspracherwerb auswirken kann. Laut *Pidginisierungshypothese* (Schuhmann 1986) darf es zu keiner Stagnation im Zweitspracherwerbsprozess kommen, sonst wird eine Pidginsprache entwickelt. Diese Pidginsprache kann der Verursacher sozialer Distanz sein, denn es kann zu einem eingeschränkten Kontakt mit Angehörigen der Zielsprachenkultur kommen und der Spracherwerb kann dadurch verhindert werden (vgl. Rohmann 2010: 887).

Obwohl Schumanns Modell zur hemmenden Wirkung der sozialen Distanz auf den Zweitspracherwerb sich nicht bestreiten lässt, kommt von Kritikern und aus praxisnahen Beobachtungen Gegenwind. Von Autoren (z. B. Gass & Selinker 2008: 405, Kuhs 1989: 17) wird nachgewiesen, dass die Akkulturation und Anpassung nicht immer den Grund für erfolgreichen Zweitspracherwerb darstellen, sondern lediglich einen Anstoß dazu geben. Ähnliches kann aus persönlichen Beobachtungen behauptet werden: Leistungen im L2-Erwerb hängen nicht nur vom Integrations(un)willen ab, sondern auch von anderen Faktoren kognitiver und affektiver Natur. Zur sozialen Distanz kann es sowohl durch die gesellschaftliche oder politische Diskriminierung kommen, oder durch andere politische Maßnahmen, die durch Gesetzgebung unvermeidbar sind, die aber zu Aufenthaltsschwierigkeiten führen. Dass der soziale Kontakt im Einwanderungsland (nicht nur zwischen L2-Lernenden und Einheimischen, sondern auch zwischen Lernenden im Unterricht) beim Spracherwerb fördernd sein kann, lässt sich nicht bestreiten, aber der erfolgreiche Spracherwerb hängt nicht nur

damit zusammen. Aus Kreisen von SprachtrainerInnen der Integrationskurse geht folgende Beobachtung hervor: Die Verhaltensweisen von Lernenden sind nicht immer identisch im Unterricht und in Pausenräumen. Einige sind im Unterricht sehr zurückhaltend und eher passive Zuhörer, aber in Pausenräumen haben sie das Gespräch mit anderen Lernenden gesucht. Daher soll erneut unterstrichen werden, dass Sprachkenntnisse nicht sofort mit Integrationswillen von Migranten gleich zu setzen ist, und umgekehrt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei jedem L2- Lernenden jeweils unterschiedliche Faktoren bzw. deren Zusammenwirken den Zweitspracherwerb beeinflussen. Daher kann man mit guten Argumenten von einer *Einzelgängerhypothese* sprechen und mit Sicherheit bestreiten, dass die Integration von MigrantInnen nur durch die Sprachbeherrschung zu definieren ist. Die in Österreich per Gesetz festgelegte Integrationsvereinbarung für MigrantInnen aus Drittstaaten soll deshalb mit höchster Vorsicht betrachtet werden.

Spolsky (1989) entwickelte ein Sprachlernmodell, das sowohl den gesteuerten als auch den ungesteuerten Spracherwerb beinhaltet und deutlich zeigt, dass die Einflussfaktoren nicht separat betrachtet werden sollen, da sie zusammenhängen und nur ihr Zusammenwirken Einfluss auf den Spracherwerb haben kann.

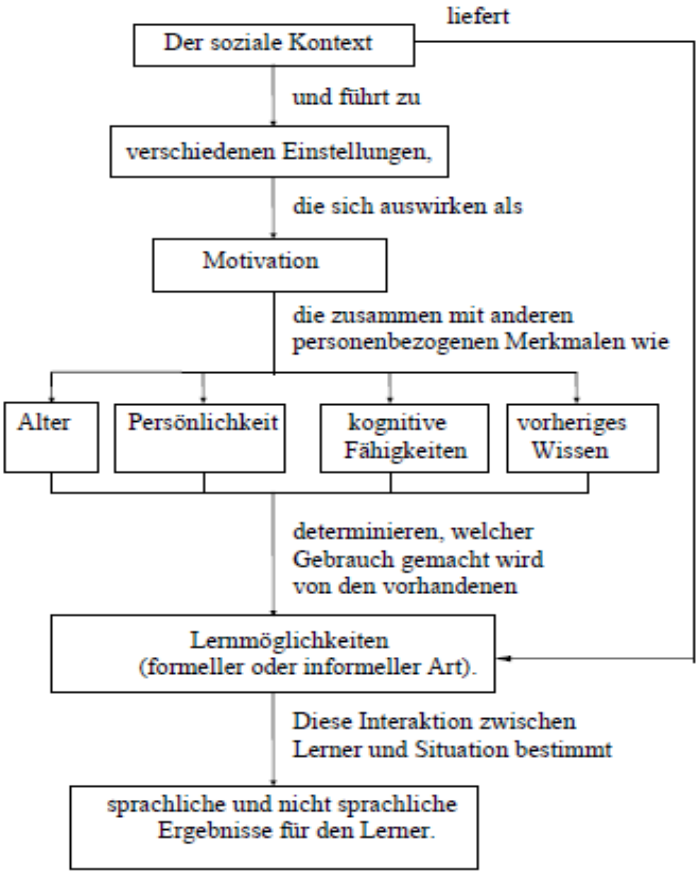

Abb. 1.: L2-Erwerb nach Spolsky
(http://www.slm.uni-hamburg.de/iaas_slf/Materialien/067.pdf, 30.01.2015)

3.5 Unterrichtsmethoden im FSU

Aus dem Griechischen stammend bedeutet das Wort *methodos* Weg, Verfahren und bezeichnet in der Fremdsprachendidaktik planmäßige Unterrichtswege sowie die Entwicklung des Lehrmaterials. Die Methodik umfasst Anweisungen, Ansätze, Verfahren, nach welchen sich die Lehrenden richten sollen, um das Lernziel zu erreichen und die Interaktion mit Lernenden zu fördern. Mit der Entwicklung der sprachlichen Standards wurde immer versucht, effizientere Vermittlungsmethoden zu definieren. Daher ist eine Vielzahl von fremdsprachenmethodischen Konzepten entstanden, die nicht zwingend in chronologischer Folge auftraten, sondern zeitweise auch parallel existierten. Die bedeutsamen traditionellen und alternativen Methoden sollen in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

3.5.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Eine der ersten und umstrittenen Methoden ist die Grammatik-Übersetzungsmethode, die im 19. Jahrhundert vom altsprachlichen Unterricht der lateinischen und griechischen Sprache in den neusprachlichen Unterricht übernommen wurde. Kritisiert wurde sie wegen ihres Schwerpunkts auf dem Sprachwissen und nicht auf dem Sprachkönnen. Zielsprachliche Bausteine (Wörter) und Baugesetze (Grammatikregeln) sollten hauptsächlich auswendig gelernt werden. Mit Hilfe dieser Kenntnis sollen die Lernenden imstande sein, zielsprachliche Sätze und Texte zu verstehen und zu lernen und in weiterer Folge auch selbst zu konstruieren. Mittels Übersetzung wurde dieses Wissen überprüft und nachgewiesen. Man kann dieser Methode vorwerfen, weniger nützlich zu sein, weil im Wesentlichen isolierte, kontextlose Textelemente übersetzt werden, ohne den Zugriff auf den gesamten Text zu haben, was den Lernenden die Auswahl der in den gegebenen Kontext passenden Wörtern erschwert. Für die Erläuterung der grammatischen Regeln wird die Muttersprache verwendet. Dies hat zum Nachteil, dass die Lernenden dadurch keinerlei Hör- und Sprachkompetenzen entwickeln können und somit unfähig sind, Sprache als Kommunikationsmittel zu nutzen. Die Muttersprache wird in dieser Methode zur Gänze integriert und eingesetzt, zum Beispiel zur Erklärung der Grammatikregeln, zur Einführung des neuen Vokabulars, usw. (vgl. Neuner 2003).

3.5.2 Die Direkte Methode

Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode führte Ende des 19. Jahrhunderts zur Entwicklung der Direkten Methoden, die auf dem Prinzip des natürlichen Erwerbs basiert, in welchem ausschließlich die Zielsprache als Unterrichtssprache verwendet wurde. Mit Hilfe dieser Methode kann den Lernenden das Lernen und die Anwendung der Sprache in realitätsnahen Situationen ermöglicht werden, wobei die Förderung des Denkprozesses in der Zielsprache bei Lernenden, von größerer Bedeutung ist. Der Einsatz der Muttersprache oder von Übersetzungen war strikt verboten. Die Prinzipien des vom Viëtor im Jahr 1882 formulierten Postulats, *Der Sprachunterricht muss umkehren*, zählen auch heute noch zu den wichtigen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts: Sprachkönnen statt Sprachwissen; Einsprachigkeit (Ausklammerung der Muttersprache); Bildung eines *Sprachgefühls*; Verwendung der alltäglichen Sprache; Vorrang der mündlichen der schriftlichen Sprach(re)produktion gegenüber; intuitive Erschließung der Grammatikregeln; Anschaulichkeit des Unterrichts; typische Übungsformen (Fragen und Antworten, Nachspielübungen, Erzählungen, freier Aufsatz) (vgl. Neuner 2003). Die Übersetzung hat im Rahmen der Direkten Methode keine Verwendung gefunden, obwohl es in manchen Situationen

notwendig war, auf die Muttersprache zurückzugreifen, um Missverständnisse zu verhindern.

Nichtsdestotrotz wurde auch diese Methode aus folgenden Gründen scharfer Kritik unterzogen:

a) lediglich muttersprachliche oder nahezu muttersprachliche LehrerInnen können unterrichten;

b) Erfolg der Methode hängt mehr von der Lehrerfähigkeit ab als vom Lehrwerk;

c) Man geht davon aus, dass alle LehrerInnen im Unterrichten von Fremdsprachen kompetent genug sind;

3.5.3 Die Audiolinguale Methode

Die Entstehung der Audiolingualen Methode fand in den 40er Jahren in den USA statt, gemeinsam mit der Entwicklung des Strukturalismus in der Linguistik und des Behaviorismus in der Lernpsychologie. Die Grundannahme der Methode war, dass die Sprache eine Form des Verhaltens ist, das durch ständiges Üben gelernt werden kann. Dies führte zu charakteristischen Übungsformen der Audiolingualen Methode, z.B. *pattern drill* (Imitation und häufiges Wiederholen von Mustersätzen) oder *subsitution table* (Einsetzübungen). Genauso wie die Direkte Methode basiert auch die Audiolinguale Methode auf dem Prinzip der Einsprachigkeit. Die Muttersprache und die Übersetzung werden von den MethodikerInnen weiterhin abgelehnt, obwohl sie paradoxerweise in Situationen, in denen alle anderen Hilfsmittel keinen Erfolg haben, zugelassen wird (vgl. Neuner 2003).

3.5.4 Die Audiovisuelle Methode

Die Basis für die Entwicklung der Audiovisuellen Methode in den 60er Jahren in Frankreich war die Audiolinguale Methode. Das Prinzip dieser Methode war die Verbindung von auditiven und visuellen Medien in einem strikt einsprachigen Unterricht. Vor allem die visuellen Materialen (Dia-Shows, Filmstreifen) wurden eingesetzt um den Unterricht zu gestalten, wobei die Kreativität der Lernenden eingeschränkt wurde. Genauso wie bei der Audiolingualen Methode änderte sich auch bei dieser Methode die Stellungnahme der MethodikerInnen zur Rolle der Muttersprache und Übersetzung nicht; sie wurden rigide ausgeschlossen (vgl. Neuner 2003).

3.5.5 Die Vermittelnde Methode

Mit der Vermittelnden Methode wird versucht die traditionellen methodischen Ansätze der Grammatik-Übersetzungsmethode mit den modernen auf der Di-

rekten und Audiolingualen Methode basierten Zielsetzungen zu verknüpfen. Wichtige Faktoren der Lernergruppen, wie beispielsweise Alter, kultureller Hintergrund, Muttersprache, Motivation und jene der Lernsituation, wie Unterrichtsort, Lehrmaterial, Gruppenkonstellation, etc. werden anerkannt und teilweise in folgenden methodischen Hauptprinzipien berücksichtigt: höherer Stellenwert des traditionellen Grammatikunterrichts (Wissen ist der Weg zum Können); Berücksichtigung der Literatur im Unterricht; pragmatische Lernziele (Verständigung im Alltag ist wichtig); aufgeklärte Einsprachigkeit. Als Übungsformen werden Lückentexte, Einsetzübungen, Umformungs- und Nachahmungsübungen im Zusammenhang mit der aufgeklärten Einsprachigkeit bevorzugt, aber zur Klärung komplizierter grammatischer Strukturen sowie semantischer und stilistischer Fragen werden Muttersprache und Übersetzung erlaubt. Nichtsdestotrotz wird die vermittelnde Methode mit ihrem Prinzip der Verbindlichkeit zur Grundlage für die Entwicklung der bilingualen Methode (vgl. Neuner 2003).

3.5.6 Die Kognitive Methode

Die Berücksichtigung der Reflexivität, Kognition und Kreativität zählt zu den Zielen der kognitiven Methode, die Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre entstand. Als Gegensatz zur damals dominierenden audiolingualen Methode schließt sie die Übersetzung im Unterricht nicht strikt aus: Übersetzung wird bei der Erläuterung des grammatischen Materials in Form vom Vergleich, als Semantisierungsmittel, als Übungstechnik in Form der Hin- und Rückübersetzung und als Präventionsmittel bei Interferenzfehlern eingesetzt. Mit der Einführung der Kognitiven Methode in den Unterricht erlebt die Übersetzung eine Wiedergeburt (vgl. Neuner 2003).

3.5.7 Die Kommunikative Methode

Mit der sogenannten Kommunikativen Wende seit Mitte der 70-er Jahre rückt der/die Lernende und seine/ihre kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt. Der mündliche Sprachgebrauch in Alltagssituationen erhält Vorrang dem Sprachwissen gegenüber bzw. die Lernenden sollen sich mit anderen Menschen unterhalten können ohne dabei grammatisch korrekte Sätze bilden zu müssen. Darüber hinaus werden ebenso andere Faktoren berücksichtigt: Lernerbedürfnisse, Lernerinteressen, Lern(er)motivation, soziokulturelle Faktoren, Muttersprache, usw. LehrerInnen sind nicht mehr Wissensvermittler in einem Frontalunterricht, sondern Unterstützer im Lernprozess im Sinne von Einzel-, Gruppen- oder Teamarbeit. Die Übersetzung als Übungsform wird in dieser Methode nicht erwähnt, aber die MethodikerInnen distanzieren sich nicht strikt von solchen Übungen (vgl. Neuner 2003).

3.5.8 Der Interkulturelle Ansatz

Der für die vorliegende Arbeit am meisten relevante Unterrichtsansatz ist zweifellos der Interkulturelle Ansatz, der mit der zunehmenden Globalisierung Ende der 80er Jahre entwickelt wurde. Ins Zentrum des Interesses treten nun die soziokulturellen Aspekte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Es wird erkannt, dass Lernende schon gute Sprach- und Kulturkompetenzen in mindestens einer Sprache mitbringen und auf diesen aufbauen können. Das Lernziel bei diesem Ansatz sind Interkulturalität und Mehrsprachigkeit sowie die Fähigkeit zwischen eigenen kulturellen Erfahrungen und jenen von GesprächspartnerInnen zu vermitteln. Ausgehend von diesem Ansatz wurde die interkulturelle Didaktik ins Leben gerufen, allerdings befindet sie sich noch in der Anfangsphase. Eines der Elemente der interkulturellen Didaktik sind jedenfalls die neuen Bildungsstandards und die Forderung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens über Sprachmittlungsfähigkeit zu verfügen. In diesem Zusammenhang wird erkannt, dass die Translationswissenschaft bzw. die translatorischen Kompetenzen auch beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen von Vorteil sein können (vgl. Haß 2010:164).

4 Übersetzen im Fremdsprachenunterricht

4.1 Definition Translation (Übersetzen/Dolmetschen)

Als Oberbegriff soll zunächst die Translation, wie sie in Fachkreisen heißt, beschrieben werden.

Durch Otto Kade (1963) als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen etabliert, stellt die Translation in der Fachwelt einen zentralen Begriff dar. Kade definiert diese beiden Tätigkeiten wie folgt:

> „Wir verstehen daher unter *Übersetzen* die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache.
> Unter *Dolmetschen* verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache" (1963:35).

Das Produkt von Übersetzungs- und Dolmetschprozessen wird als *Translat* und die ausführende Person als *TranslatorIn* bezeichnet. Sehr oft wird dazu tendiert, Translation als eine mechanische (linguistische) Tätigkeit anzusehen, bei der lexikalische und morpho-syntaktische Elemente einer Sprache in der anderen Sprache ersetzt werden. Dies scheint eine simplifizierende Definition zu sein, die in der Geschichte der Translation sehr oft vorkommt und keine externen Faktoren berücksichtigt. Translation ist allenfalls mehr als nur wortwörtliches Ersetzen, sondern eine jahrtausendalte Kulturtechnik, die sowohl linguistisches als auch kulturelles Wissen beider Sprachen voraussetzt. Das wichtigste Postulat besteht darin, dass ein in einer bestimmten Sprache produzierter Text auch von Personen verstanden werden kann, die dieser Sprache nicht mächtig sind. TranslatorInnen werden daher sehr oft metaphorisch als Brückenbauer bezeichnet, die Brücken zwischen Sprachen, Gesellschaften und Literaturen bauen und die durch Sprachen gesetzten Grenzen überwinden.

Nach Jakobson (1959) werden drei Arten der Unterscheidung dargestellt: intralinguale, interlinguale und intersemiotische Translation. Bei der ersten findet das Übersetzen innerhalb einer Sprache mittels Paraphrasieren, Umformulieren etc. statt. Die interlinguale Translation ist zwischen natürlichen Sprachen, schrift- und textgebunden und bei der intersemiotischen wird die verbale in die nonverbale Sprache umgesetzt.

Die Disziplin, die der Translation zugrunde liegt und die die Relation zwischen Theorie und Praxis erforscht, wird Translationswissenschaft genannt.

4.1.1 Translationswissenschaft

Die Translationswissenschaft (eng. Translations Studies) ist eine relativ junge akademische Disziplin, deren Anerkennung auf internationaler Ebene lange dauerte. Im Jahr 1972 präsentierte James S. Holmes im Dritten Internationalen Kongress für Angewandte Linguisten einen Artikel mit dem Namen *The Name and Nature of Translations Studies*. Dieser Artikel wurde 1988 veröffentlicht und bildet den Grundstein der Translationswissenschaft.

Vor Holmes Versuch, diesen Namen zu etablieren, gab es andere interessante Benennungsversuche. In den 50er und 60er Jahren wurde versucht unter dem Namen *Science of Translation* nicht nur linguistische Ansätze bezüglich Translation zu erfassen, sondern auch mathematische und technische Ansätze zu integrieren. Unter den damaligen nennenswerten WissenschaftlerInnen befinden sich Otto Kade, John C. Catford, Georges Mounin, Werner Koller und Wolfram Wills. Sie etablierten die Bezeichnung dieser jungen Wissenschaft und fokussierten sich hauptsächlich auf nichtliterarische Texte und den linguistisch-orientierten Ansatz in der Translation. Die daraus resultierenden Theorien wurden meistens wegen ihrer Nichtberücksichtigung externer linguistischer Faktoren im Übersetzungsprozess kritisiert.

Der vom Holmes etablierte Terminus *Translation Studies* ist der in der ganzen Welt am meisten verwendete und verständliche Begriff, in dessen Definition die Lücke zwischen Theorie und Praxis gut überbrückt und Faktoren berücksichtigt, die über die Sprache hinausgehen und daher nicht nur linguistisch-semiotisch beschreibbar sind. Mit der Zeit kristallisierte sich diese Disziplin zu einem interdisziplinären Feld mit mehreren verschiedenen Disziplinen heraus, die sich gegenseitig beeinflussen und miteinander agieren, wie von Hatim und Munday (2004:8) beobachtet.

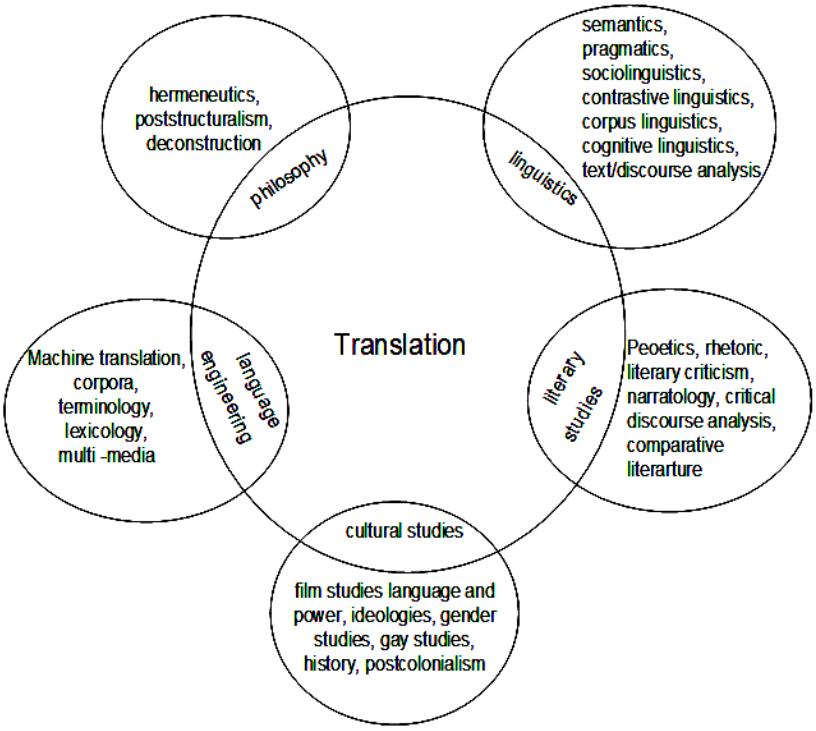

Abb. 2: Map of Disciplines interfacing with Translation Studies
(Hatim und Munday, 2004:8)

Diese Abbildung zeigt deutlich, dass die Translation ein breites und facettenreiches Feld ist. Um als eine Inter- und Multidisziplin gelten zu können sollen die für das Übersetzen und Dolmetschen relevanten benachbarten Fachdisziplinen mit berücksichtigt werden.

4.2 Sprachmittlung und Übersetzen in der Übersetzungsdidaktik

Übersetzen ist zweifellos eine sehr alte Tätigkeit, deren Wurzeln in der Antike verankert sind, zum Zeitpunkt der Verbreitung von Sprachen und des aufkommenden Bedürfnisses von Menschen, miteinander zu kommunizieren.

Das Übersetzen stellt eine Art transkultureller Kommunikation dar, in welcher lexikalische, semantische, syntaktische und pragmatische Elemente eines ausgangssprachlichen Textes (AS-Text) mittels eines Textverarbeitungs- und Textverbalisierungsprozesses zu möglichst äquivalenten Elementen eines zielsprachlichen Textes hinübergeführt werden (vgl. Wills 1977). Bei der Übersetzung soll ein in eine bestimmte Situation eingebetteter Ausgangstext in einer Ausgangssprache analysiert werden (Analyse des AS-Textes auf Makro- und Mikroebene) um aus ihm einen

neuen, äquivalenten Text in der Zielsprache zu verfassen, der im gegebenen Kontext und in einer bestimmten Situation die gleiche Wirkung bei einer bestimmten Zielgruppe erzielt. Zum Begriff *Äquivalenz* gibt es jedoch unterschiedliche Stellungnahmen (vgl. House 2010).

Es wird davon ausgegangen, dass der AS-Text und ZS-Text dann äquivalent sind, wenn ihre Funktionen übereinstimmen. Im Zusammenhang mit der Funktion eines Textes sollen auch Begriffe wie Kontext und Situationsadäquatheit berücksichtigt und analysiert werden. House (2010) spezifiziert das Postulat der Funktionsäquivalenz und behauptet, dass das Original und die Übersetzung äquivalente Textprofile aufweisen müssen. Mittels Analysen der beiden Texte und Übereinstimmungen im Kontext und in der Situation wird der *Gütegrad* der Übersetzung bestimmt. Diese Erkenntnis ist somit auch für unterrichtliche Verwendung von Übersetzungen unverzichtbar. Jedoch ist für die Zwecke dieser Arbeit keine exakte Definition der Äquivalenz notwendig, sofern das primäre Ziel der Verwendung der Übersetzung im FSU die Hilfestellung den Lernenden bei der Entwicklung kritischer und analytischer Sprachfertigkeiten ist. Leonardi (2010:77) empfiehlt drei Hauptgruppen aller Äquivalenztheorien:

- 1) In der ersten Gruppe befinden sich Theorien, die durch einen linguistisch orientierten Ansatz charakterisiert werden und keine externen Faktoren, beispielsweise Kultur, in Betracht ziehen.
- 2) Theorien, die vom Ansatz ausgehen, dass Translation ein kultureller Transfer ist und eher semantisch und pragmatisch orientiert ist, machen die zweite Gruppe aus.
- 3) Der dritte Ansatz zur Beschreibung der Äquivalenz umfasst und kombiniert die besten Aspekte der vorher genannten Gruppen.

Auf den in der Leipziger Schule entwickelten Terminus Sprachmittlung (bzw. Sprachmittler) wird in der Translationswissenschaft bewusst verzichtet, da ein/e TranslatorIn nicht nur zwischen Sprachen vermittelt, sondern auch zwischen Kulturen und ist außerdem eigenständig kreativ tätig (vgl. Reiss und Vermeer 1984).

4.3 Sprachmittlung und Übersetzen in der Fremdsprachendidaktik

Mit der Orientierung einer auf Mehrsprachigkeit und Multikulturalität basierenden Fremdsprachendidaktik am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* fand die *neue*, oft auch die fünfte Fertigkeit genannte Kompetenz *Sprachmittlung* in den staatlichen Richtlinien und Curricula ihren Platz. Diese Fertigkeit soll zur Entwicklung des zielkulturellen Wissens und der interkulturellen Kompetenz beitragen.

Somit zeigt sich ein deutlicher Anstieg von Sprachmittlungsaufgaben und das Potenzial der modernen Translationswissenschaft (Übersetzen und Dolmetschen) in der Fremdsprachendidaktik wird offensichtlicher. Unter dem Namen *Sprachmittlung* rückt die Übersetzung erneut ins Rampenlicht und die Auseinandersetzung mit ihrem Einsatz im FSU wird, nachdem ersichtlich wurde, dass sie trotz scharfer Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode nie aus dem Unterricht vollständig verbannt werden konnte, Folge eines Paradigmenwechsels in der Fremdsprachendidaktik. Das Ziel des gegenwärtigen FSU stellt nicht mehr die Annäherung an den idealen *Native Speaker* dar, sondern die Sensibilisierung der Lernenden für kulturspezifische und transkulturelle Phänomene (vgl. Krause 2013) und die Verbesserung der in einer bestimmten Situation eingebetteten und im alltäglichen Leben anwendbaren kommunikativen Fähigkeit. Während in der Grammatik-Übersetzungsmethode die Besonderheiten der zielsprachlichen Kultur vornehmlich mit Hilfe von zielsprachlicher Literatur im Fortgeschrittenenunterricht vermittelt werden, werden sie im gegenwärtigen FSU durch die Sprachmittlung und das Übersetzen, welches als wichtiges Instrument für den kulturellen Transfer bezeichnet wird (vgl. dazu Kadric/Kaindl/Kaiser-Cook 2010:43), geschult.

In den letzten Jahren etablierte sich in den fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen Sprachmittlung als Zusatzbegriff, neben Übersetzen und Dolmetschen und wird folgend definiert:

> „Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht wird derzeit als informelle, alltägliche, nicht-professionelle Aktivität in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen verstanden, in denen eine sinngemäße, interlinguale Vermittlung von Inhalten einer Ausgangssprache in eine Zielsprache und gegebenenfalls vice versa notwendig wird" (Reimann/Rössler 2013: 11f.).

Demnach wird ersichtlich, dass das professionelle Dolmetschen und textsortenadäquate und literarische Übersetzen nicht die Zielkompetenzen und die geeigneten Übungsformen im Fremdsprachenunterricht sind. Es wird ebenso klar, dass die Sprachmittlungskompetenz der Translationskompetenz untergeordnet ist. In diesem Zusammenhang kann an die Definition der Sprachmittlung in der Leipziger Schule der Translationswissenschaft angeknüpft werden, die bereits in den 1970er Jahren die Sprachmittlung als inhaltsbearbeitendes Übertragen eines schriftlichen oder mündlichen Textes aus einer Ausgangs- in die Zielsprache definiert hatte. Diese beinhaltete, genauso wie in der Fremdsprachendidaktik, die adressatengerechte Vermittlung und Paraphrasierung von Inhalten. Wie bereits oben erwähnt, wird in der modernen Translationswissenschaft auf diesen Begriff verzichtet.

Mit dem Aufstieg dieser neuen Aktivität stellt sich die Frage, ob die übersetzerischen Tätigkeiten, wie beispielsweise Wort-für-Wort Übersetzung im FSU beizubehalten

sind. In Zuge dieser Arbeit wird die Integrierung der Übersetzung im FSU befürwortet. Die Sprachmittlung kann als vorbereitende Aktivität für das Übersetzen oder für translatorische Übungen verstanden werden.

In dieser Arbeit wird unter dem Begriff *Übersetzen* sowohl die schriftliche als auch die mündliche Prozedur verstanden. Des Weiteren wird das Übersetzen als eine kognitive Tätigkeit interpretiert, die im Zweitsprachenerwerb unverzichtbar ist, da sie als ein natürlich vorkommendes Phänomen aufscheint. Jede Person setzt beim Erwerb einer (zweiten) Fremdsprache die Muttersprache bewusst und unbewusst ein. Mit dieser Feststellung assoziiert man Butzkamm (1973), der sich eher für eine kontrollierte Verwendung der Übersetzung im Unterricht ausspricht und ihre unkontrollierte Wirkung in außerunterrichtlichen Aktivitäten kritisiert.

4.4 **Ü**bersetzen als Fertigkeit und **Übersetzen als Übungsform** im FSU

Nicht selten wird das Übersetzen als eine eigene, fünfte Fertigkeit, neben den in der Didaktik angestrebten vier Grundfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen) verstanden. Unter *Übersetzen als Fertigkeit* werden Techniken und Verfahren zusammengefasst, die zukünftigen Übersetzern beigebracht werden. Aufgrund ihrer Komplexität werden diese in fremdsprachlichen Lehrwerken eher am Rande betrachtet und der Ausbildung professioneller ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen vorbehalten oder erst auf der fortgeschrittenen Stufe des FSU eingesetzt.

Übersetzen als Übungsform wird im Unterricht als Ergänzung zu anderen Übungsformen eingesetzt. Auf diese Art und Weise bietet sich die Möglichkeit für Lehrende an, den Unterricht interessanter und abwechslungsreicher zu gestalten. Diese Form der Übersetzung umfasst Übungen zum Sprachvergleich auf Wort-, Grammatik- und Textebene und trägt somit zur fremdsprachlichen Bewusstheit bei. Zweck des Übersetzens als Übungsform ist daher die Förderung des Sprachvergleichs zwischen dem Deutschen (L2) und der Muttersprache (L1) und die Entwicklung der Sprachbewusstheit sprachlicher Strukturen in *beiden* Sprachen sowie der Aufbau des metasprachlichen Wissens (vgl. Rodrigues 2000). Praxisnahen Beobachtungen ist zu entnehmen, dass die Lernenden in Integrationskursen überwiegend Schwierigkeiten mit Artikeln, Wortstellung, unregelmäßigen Verben in allen Vergangenheitsformen und Deklinationen aufweisen. Mittels Übersetzung und vergleichend- kontrastiver Analyse können solche Schwierigkeiten bearbeitet werden und die Lernenden können ihr Metawissen aufbauen und bewusst entwickeln. Rodrigues (2000:26 ff) spricht in diesem Fall vom Konzept des *selbstreflektiven Lernens*. Das Übersetzen als Übungsform kann zweifellos eine unterstützende Funktion haben.

Diese zwei Formen haben tatsächlich unterschiedliche Charaktere, aber sie schließen einander nicht aus; sie können sogar voneinander profitieren, wenn sie miteinander *kooperieren*. Das eigentliche Ziel des Übersetzens im FSU soll folglich nicht die Ausbildung der Lernenden zu professionellen ÜbersetzerInnen, sondern das Ausrüsten der Lernenden mit bestimmtem Spracherwerb fördernden Arbeitstechniken sein.

Zusammenfassend kann folgende Auflistung erstellt werden (vgl. Rodrigues 2000):

a) Übersetzen als Übungsform ist lernfördernd, fördert das Zusammenspiel der vier Fertigkeiten, ist an die Bedürfnisse der Lernenden gebunden und stellt den allgemeinen Sprachvergleich auf unterschiedlichen Ebenen dar.

b) Übersetzen als Fertigkeit repräsentiert das *professionelle* Übersetzen, ist im FSU lern- und kommunikationsfördernd, beinhaltet strategischen Einsatz von Fertigkeiten und ist an die Bedürfnisse des Auftraggebers gebunden.

4.5 Pro und Kontra Argumente

Ob das Übersetzen im FSU eingesetzt werden sollte, ist eine Frage, die bereits seit vielen Jahren lebhafte Diskussion darüber mitbringt. Diese wird aus zwei Quellen hervorgerufen: Zum Ersten wird es sofort mit der umstrittenen Grammatik-Übersetzungsmethode in Verbindung gebracht, die, wie bereits erwähnt, durch den Vergleich muttersprachlicher und fremdsprachlicher (grammatischer) Textelemente und Strukturen, fremdsprachliche Strukturen verdeutlichen soll. Zum Zweiten geht die Diskussion auf die Frage zurück, ob und in welchem Ausmaß die Muttersprache (L1) im FSU Verwendung finden sollte. Daher steht die Frage nach der Rolle des Übersetzens im FSU immer eng mit der Frage nach der Verwendung der Muttersprache zusammen. Wie bereits oft in dieser Arbeit behauptet, sollte L1 im FSU ihren Platz finden, insbesondere für sprachliche Analysen, Erklärungen von Grammatik, transkulturelle Gruppenarbeiten, organisatorische Anweisungen und Feedback, Erklärung von Fehlern und Verständnisprüfung. Die Übersetzung als Lehrtechnik ist gegenwärtig doch einer der am häufigsten angewandten Lehrtechniken in allen Phasen und Bereichen des Unterrichts, obwohl sie viele LehrerInnen prinzipiell ablehnen.

Diesen Zusammenhang veranschaulicht die tabellarische Gegenüberstellung von Argumenten von Königs (2000:8):

Übersetzen im Fremdsprachenunterricht

Kontra	Pro

"Zu viel Muttersprache verhindert fremdsprachliche Sprach-Produktionen und hemmt das Sprechen."	"Übersetzen vermittelt einen Einblick in die unterschiedlichen Strukturen von Mutter- und Fremdsprache; damit stärkt es das diesbezügliche Bewusstsein der Lernenden und hilft solchen Lerner(type)n, deren Lernverhalten auf das bewusste Lernen von Strukturen und Regelhaftigkeiten gerichtet ist."
"Die Schulung der anderen Fertigkeiten wird behindert."	"Negativer Transfer wird durch Bewusstmachung der Unterschiede zwischen den Sprachen vermieden."
"Die Fertigkeit Übersetzen ist für (schulischen) Fremdsprachenunterricht zu anspruchsvoll."	"Übersetzen fordert fremdsprachliches, aber auch muttersprachliches Sprachbewusstsein; damit dient es auch der Sprachpflege."
"Übersetzen erfordert zu viel Zeit."	"Übersetzen wirkt der realitätsfernen Isolierung einzelner Fertigkeiten durch seine Komplexität entgegen. Es trägt dazu bei, realistische kommunikative Situationen in das Klassenzimmer zu holen."
"Der Übersetzungsvorgang ist zu komplex, als dass er im Fremdsprachenunterricht hinreichend thematisiert werden kann."	"Übersetzen ist ein unerlässliches Mittel zur Semantisierung."
"Die Übersetzung eines fremdsprachlichen Textes überlagert den Verstehensvorgang."	"Übersetzen fördert das Textverstehen.
"Übersetzen zur Semantisierung ist nicht hinreichend präzise genug."	Übersetzen eignet sich zur Kontrolle des Textverständnisses."
"Übersetzen verhindert die Automatisierung der fremdsprachlichen Sprachproduktion."	"Übersetzen fördert den nuancierten Ausdruck in Mutter- und Fremdsprache."
"Übersetzen überfordert den Lehrenden, sofern er keine spezifische Ausbildung	"Übersetzen erleichtert das Speichern lexikalischer Informationen."

dafür hat."

"Übersetzen ist als Testform zur Überprüfung fremdsprachlicher Kompetenz auch aus testtheoretischer Sicht nicht geeignet."	"Übersetzen zwingt den Lernenden zur sprachlichen Präzision und verhindert unangemessene Vereinfachungen in der Wort- und Strukturwahl."
	"Übersetzen im Fremdspracherwerb angelegt."
	"Übersetzen ist außerhalb des Unterrichts selbstverständlicher Bestandteil kommunikativen Handelns in der Fremdsprache."
	"Übersetzen hilft bei der Schulung des angemessenen Umgangs mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern."

Abb. 3: Gegenüberstellung von Pro- und Kontraargumenten (Königs 2000:8)

4.6 Funktionen und Einsatzbereiche **des Ü**bersetzens im FSU

Die Hauptfunktion des Übersetzens im FSU ist es, ein methodisches Mittel zum Erfassen komplizierterer semantischer Strukturen, zur Erläuterung, Sicherung und Kontrolle lexikalischen und grammatischen Materials sowie zur Sensibilisierung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen zu sein. Der Schwerpunkt bei der Verwendung des Übersetzens im FSU soll nicht auf der durch das Übersetzen ermöglichten Sicherung der Kommunikation liegen, sondern auf der Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen und des sprachlichen Bewusstseins in beiden Sprachen bei den Lernenden. Terminologisch wird zwischen folgenden Begriffen unterschieden:

- **Herübersetzung** ist die Übersetzung eines Textes aus der Fremdsprache in die Muttersprache;
- **Hinübersetzung** – Übersetzung eines Textes aus der Muttersprache in die Fremdsprache;
- **Rückübersetzung** – Wiedergabe einer Herübersetzung in die Ausgangssprache;
- mündliche vorlagengebundene Übersetzung = **Dolmetschen**

Leonardi (2010: 81) bezeichnet die Übersetzung im FSU als das Pädagogische Übersetzen. Sie (ibid) warnt anschließend vor der Verwechslung der Pädagogischen Translation mit der Translationspädagogik. Während die Erste die Translation als gültiges methodisches Mittel im FSU auffasst, bezieht sich die Translationspädagogik auf die Translationsdidaktik in der Ausbildung von professionellen ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen.

Mittels richtiger Verwendung des Übersetzens im FSU und einschlägiger Übersetzungsübungen können viele Ziele des FSU erreicht werden, wie beispielsweise Lösung linguistischer Probleme bis hin zur Erklärung kultureller, semantischer und pragmatischer Hintergründe, unabhängig davon, ob es als Lernziel oder Lehrtechnik im Unterricht angewandt wird. Darüber hinaus kann das Übersetzen zur Entwicklung von analytischen und lösungsorientierten Kompetenzen bei Lernenden beitragen, die sowohl in ihrem Alltag als auch im beruflichen Umfeld erforderlich sind. Nennenswerte Einsatzfelder der Übersetzung werden im folgenden Abschnitt gezeigt.

4.6.1 Übersetzen als kritisches Lesehilfsmittel

Große Aufmerksamkeit soll dem Lesen von Texten gewidmet werden um diese korrekt übersetzen zu können. Im Zusammenhang mit Lesetechniken zum globalen und selektiven Leseverstehen am Anfang eines Übersetzungsprozesses, können Lernende im FSU eine kritische Herangehensweise zu Texten entwickeln. Hierbei sollen sowohl die Bedeutung als auch die Form des Textes analysiert und bewertet werden um eine korrekte Übersetzung zu erzielen. Der Schwerpunkt liegt auf linguistischen sowie extralinguistischen Eigenschaften, die bei Leseübungen nicht selten nur oberflächlich behandelt oder gar ignoriert werden. Texte stellen eine wichtige Quelle zahlreicher Übungsformen dar. Königs (1994:122 ff) und weiterführend Rodrigues (2000:26 ff) schlagen einige vor: problemorientierter Übersetzungsunterricht, Bewusstmachung von Strategien, Miterheben von Übersetzungsprozessen, Hypothesenentwicklung durch Lernende, Unterrichtsgestaltung durch Lernende, Lückentexte usw. Anhand von zahlreichen psycholinguistischen Untersuchungen zum Übersetzungsprozess konnte festgestellt werden, dass die spezifische Herangehensweise von ÜbersetzerInnen an einen Text auch für Fremdsprachlernende beim Spracherwerb unterstützend sein kann. Sie sollen sich strategische und globale Texterschließungstechniken aneignen, die ihnen ermöglichen, bewusster und effektiver einen Text zu verarbeiten.

Das Gegenargument, das Übersetzen eine Fertigkeit per se und unabhängig von den vier Fertigkeiten, die Sprachkompetenzen definieren (Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören) ist, kann im Rahmen dieser wissenschaftlichen Untersuchung nicht be-

fürwortet werden, da das Übersetzen keine mechanische Tätigkeit und daher auch keine isolierte Fertigkeit ist. Sie kann vielmehr als eine integrative Aktivität bezeichnet werden. Der Übersetzungsprozess ist ein komplexer Vorgang und basiert auf mehreren zusammenhängenden Tätigkeiten, die tatsächlich Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören umfassen. Das Übersetzen unterscheidet sich nicht viel von diesen, sondern es vereint sogar in sich wesentliche Aspekte dieser Fertigkeiten.

Im Übersetzungsprozess steht das Lesen an der ersten Stelle, denn der Ausgangstext soll vor dem Übersetzen sorgfältig gelesen und analysiert werden. Beim Lesen bietet sich den Lernenden die Gelegenheit an, sich Textanalysen anzueignen, was sehr bedeutsam für das Leseverstehen ist. Der einzige Unterschied zwischen Lesen beim Übersetzen und Lesen im FSU soll in der Aufmerksamkeit bestehen: ÜbersetzerInnen sollen aufmerksamer sein, um Missverständnisse und Fehlinterpretationen beim Übersetzen zu verhindern (vgl. Leonardi 2010).

Des Weiteren sollen im FSU nicht nur Texte aus Lehrwerken, sondern auch Texte aus dem alltäglichen Leben verwendet werden. Die Lernenden sollen Einblick in authentische Texte gewinnen um breiteres Wissen über die sprachliche Struktur, Funktion und Idiomatik zu erlangen. Umfasst der Unterricht nur die Anwendung von Lehrwerken, so wird veranschaulicht, dass in diesem Rahmen nur mit modifizierten bzw. vereinfachten Texten gearbeitet wird. Authentische Texte aus dem Alltag sollen hauptsächlich von Lehrenden in den Unterricht integriert werden, da solche in Prüfungsformaten vom ÖIF zu finden sind. Solche Texte können von Lernenden auf Übersetzungsschwierigkeiten untersucht werden, die beispielsweise durch sogenannte *falsche Freunde* entstehen können.

Dass die Lernenden dazu neigen, während des Lesens mental in ihre Muttersprache zu übersetzen, kommt nicht überraschend vor. Wenn diese mentalen translatorischen Aktivitäten unter Aufsicht von Lehrenden und in Gruppenarbeiten im Unterricht kontrolliert werden, dann kann das Leseverstehen ersichtlich gefördert und verbessert werden. Mittels kontrastiver Analyse können Unterschiede in Syntax und Lexik zwischen der Ausgangssprache und Zielsprache ermittelt werden, was den Lernenden beim Verstehen von der Sprachverwendung, -funktion sowie von Wortbedeutungen und letztendlich von einem Text helfen kann. Laut Theorien der Kontrastiven Analyse entstehen die meisten Interferenzen zwischen Sprachen, die sich sehr unterscheiden. Die Anwendung der kontrastiven Analyse auf allen sprachlichen Ebenen ist einer der Translationskompetenzen und trägt ebenfalls im Sprachunterricht zur bewussteren Wahrnehmung und Kontrolle von Interferenzen sowie einer Steigerung des positiven Transfers bei.

Als Semantisierungsmittel auf der Textebene spielt das Übersetzen ebenso eine Rolle. In Übersetzungsaktivitäten setzen sich die Lernenden mit fremdsprachlichen Texten auseinander, sind mit Verständnisfragen konfrontiert und können sich vertiefendes Textverstehen aneignen. Textbezogene Aufgaben können als Kleingruppenarbeiten gestaltet werden, in welchen die Lernenden ins Zentrum des Unterrichts rücken. Rösler (2000:19) spricht in diesem Zusammenhang vom kooperativen Übersetzungsunterricht. Im kooperativen Übersetzungsunterricht werden Ergebnisse von Gruppenarbeiten verglichen, es wird eine dem Sprachniveau entsprechende Übersetzung innerhalb der Gruppe erarbeitet und es werden unterschiedliche Arten von Korrekturen analysiert. Anhand eines Übersetzungsspiels *Stille Post* (vgl. Rösler 2000: 20) kommt er zum Ergebnis, dass man den traditionell lehrerzentrierten Übersetzungsunterricht auch kooperativ auslegen kann. Die Lernenden machen auf eine spielerische Weise Erfahrung damit, dass es nicht immer eine einzige richtige Übersetzung geben muss, was der Enttäuschung, dass man selbst die richtige Übersetzung nicht hat, entgegenwirkt. Häufig kommt es zu überraschenden Ergebnissen in der Rückübersetzung, was den Lernenden Spaß macht und zu einem entspannten Unterricht führt. Der/die Lehrende hat in solchen Situationen die Rolle eines Moderators/ einer Moderatorin. Übersetzen kann daher auch als Mittel zur Förderung der Kreativität bezeichnet werden.

4.6.2 Erklärung und Analyse von Grammatik

Vergleich von zwei grammatischen Systemen hat mindestens zwei grundlegende Vorteile:

Den Lernenden können dadurch sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen L1 und L2 gezeigt werden und es dient zur Evaluierung des L1 Einflusses auf L2 und des Transfers;

Es kann den Lernenden helfen, die Sprachbewusstheit zu schärfen und die Beherrschung ihrer eigenen Muttersprache zu vertiefen;

Bei der Erklärung des grammatischen Materials spielen Muttersprachen von Lernenden eine bedeutende Rolle, da sie eine wesentliche Stütze beim Erwerb der fremdsprachlichen Grammatik ist. Richtige Verwendung der Grammatik und die Fähigkeit grammatisch korrekte Sätze zu bilden, sind wesentliche Kriterien für eine gute Sprachbeherrschung und die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Daher kann mit größter Sicherheit behauptet werden, dass die Muttersprache für die Erläuterung der grammatischen Strukturen und Regeln eingesetzt werden soll. Beim Zweit- und Fremdsprachenerwerb suchen die Lernenden bewusst und unbewusst nach entsprechenden Analogien in ihren Muttersprachen. Wenn dies nur in Köpfen passiert, dann ist die Wahrscheinlichkeit Interferenzfehler zu machen, größer. In

Übersetzungsaktivitäten können die fremdsprachlichen Strukturen bewusst im Unterricht nachgebildet werden. Dabei können die muttersprachlichen Normen durchaus verletzt werden, wobei dies auch vom Vorteil sein kann, denn auf diese Art und Weise werden die möglichen Interferenzfehler bewusst herausgearbeitet, wie zum Beispiel:

Es ist ein Uhr. -> (bks) Jedan je sat./ Eins ist die Uhr.

Diese Verletzung der muttersprachlichen Normen wird am meisten von den Kritikern bemängelt, denn die Lernenden werden dadurch verwirrter und unsicherer und können sich nicht auf das kommunikative Unterrichtsziel konzentrieren. Dabei wird die ökonomische Seite außer Acht gelassen, denn je schneller die Grammatikregeln verstanden werden, desto schneller kann ihre Anwendung im alltäglichen Sprachgebrauch zutragen kommen.

Einer der besten Methoden den Lernenden Grammatikregeln beizubringen ist die Selbstfindungsmethode (vgl. Krumm, 1985). Die Selbstfindung der Regeln erfolgt anhand von bildhaften Darstellungen und entsprechenden Erscheinungen um anschließend in der Gruppe diese in der Muttersprache zu vergleichen und zu diskutieren. Als nächster Schritt folgt die Bewusstmachung der Regeln durch die lehrende Person, die die gefundenen Regeln bestätigt bzw. korrigiert. Danach sollen die Lernenden weitere Beispiele sammeln, anordnen, analysieren und kontrollieren. Diese induktive und sprachvergleichende Arbeitsweise führt nämlich Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den grammatischen Systemen ans Licht. Die aus ihren Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse können die Lehrenden beim Erlernen grammatischer Regeln unterstützen und vorantreiben.

Das Übersetzen kann jedenfalls die vergleichende Funktion erfüllen. Die Herübersetzung wird in einsprachigen Gruppen am meisten angewandt, während in mehrsprachigen Gruppen (KursteilnehmerInnen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen) kann die Rückübersetzung ihre Verwendung finden. :

> „Kommunikativer Unterricht heißt, den Unterricht an die Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der Lerner zu orientieren. Diese Erfahrungen sind in der Muttersprache gemacht und mit ihr verbunden. Die Erfahrungen von Lernern ernst nehmen und in den Unterricht einbeziehen heißt also auch, ihre Sprache ernst zu nehmen und einzubeziehen. Dies gilt auch für grammatische Kenntnisse und Erfahrungen aus dem Muttersprachenunterricht.“ (vgl. Funk, H./ Koenig, M. 1991:54)

4.6.3 Unterstützung bei Vokabellernen

Übersetzen ist eines der besten Hilfsmittel zum Erkennen von verwandten Wortgruppen und Kollokationen. Darüber hinaus ist es keinesfalls zielführend komplizierte Wörter oder Kontexte in der Fremdsprache zu erklären, wenn diese von

Lernenden nicht erfasst werden können. Die Verwendung der L1 sowie Übersetzung kann insofern effektiver sein, da nicht verhindert werden kann, dass die Lernenden in ihren Köpfen sowieso übersetzen, um die Wortbedeutung zu erschließen. In diesem Bereich kann und wird das Übersetzen sehr oft als Semantisierungsmittel angewandt.

Damit die Bedeutung eines Wortes, Satzes oder Textes erfasst werden kann, soll diese Einheit verstanden werden. Die Lernenden einer Fremdsprache greifen auf ihre Muttersprache zurück und konsultieren die zweisprachigen Wörterbücher. Der Einsatz der L1 ist somit unerlässlich, da diese kognitive Funktion nicht kontrolliert werden kann. Die Lernenden können nicht gezwungen werden, in der L1 nicht zu denken. Auch wenn sie aus dem einsprachigen Unterricht eliminiert wird, bedeutet es nicht, dass sie aus dem Gedächtnis der Lernenden gelöscht ist und dass Interferenzen dadurch beseitigt sind. Beispielsweise spiegeln sich die Strukturen einer Muttersprache in Schreibaufgaben sogar bei fortgeschrittenen Lernenden wieder, trotz des Prinzips in der Fremdsprache denken.

Als Semantisierungstechniken stehen die außersprachliche (gegenständliche, gestische, mimische und bildliche Darstellung) und die sprachliche (einsprachige und zweisprachige) zur Verfügung (vgl. Löschmann 1992). Das Übersetzen kann eines der Instrumente in der zweisprachigen (bilingualen) Semantisierung darstellen, aber dazu gibt es nach wie vor zahlreiche Kontroverse. Einer der Vorwürfe ist die häufig mangelnde Bedeutungsäquivalenz von Wörtern, die zur Stärkung der Interferenzen führt. Laut Lado (1967:166) können die Lernenden bei der Bedeutung eines Wortes auch im Ungewissen bleiben, wenn sie sich dessen Aussprache schon angeeignet haben. Die Herübersetzung sollte auf keinen Fall eingesetzt werden. Die Befürworter (vgl. dazu House 1995, 1998 und Lutjeharms 2003) gehen von einem mentalen Lexikon aus, das beim Fremdspracherwerb durch Übersetzungen aktiviert wird und in welchem die Übersetzungsäquivalente bei der Sprachverwendung automatisch aktiviert werden. Da nicht immer eine 1:1- Entsprechung vorhanden ist, sollen neue Formen und die Bedeutungen dieser Formen auf der Text- und Diskursebene spezifiziert werden.

Da es mehr Entsprechungen als Unterschiede gibt, sollte sinnvollerweise geprüft werden, inwieweit dies beim Lernen helfen kann, anstatt die L1 als Störfaktor zu bezeichnen und vollkommen abzulehnen. Insbesondere im Anfängerunterricht sind Entsprechungen bei den Konkreta vorhanden (z.B. dt. "der Fernseher" - BKS "televizor") und da können Interferenzen kaum auftreten. Ein Hinweis auf mögliche Abweichungen bei anderen Wörtern sollte jedenfalls gemacht werden. Die Herübersetzung kann sehr gut bei der Bedeutungserschließung von Abstrakta, deren einsprachige oder außersprachliche Semantisierung entweder unpraktisch und zeitraubend oder unmöglich im Unterricht ist. Des Weiteren trägt die Herübersetzung der Semantisie-

rung von Idiomen und Redewendungen bei (z.B. BKS "Ko rano rani, dve sreće grabi" (wörtliche Übersetzung "Wer früh aufsteht, schnappt sich zwei "Glück" - dt. "Morgenstund' hat Gold im Mund") oder Kollokationen (dt. "roter Wein" - Serbisch "crno vino" (wörtliche Übersetzung "schwarzer Wein). Mittels Übersetzung als Semantisierungsmittel können von vornherein falsche Klangassoziationen und spätere Verfestigung falscher Aussprache vorgebeugt werden. Ein Beispiel aus dem Anfangsunterricht in einem Integrationskurs mit Themenschwerpunkt auf Berufe wäre folgendes: Eine beschäftigte Kursteilnehmerin gibt an, als *Oberkleiderin* tätig zu sein. An dieser Stelle sollte die lehrende Person versuchen, die Bedeutung des Wortes herauszufinden und ein Synonym, beispielsweise *Schneiderin* anzugeben. Die Kursteilnehmerin verneint und versucht zu erklären, dass sie *Chefin von Putzfrauen* ist. Aus dieser Erklärung wird die Bedeutung erfass und Wort richtig ausgesprochen: *Objektleiterin*. Zur deutlichen Veranschaulichung sollte der neue Ausdruck an die Tafel geschrieben und die Bedeutung den anderen Kursteilnehmern erklärt werden. An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass falsch aufgenommene Wörter auch falsch gelernt und falsch ausgesprochen werden.

Einsprachige Worterklärungen sind insbesondere im Anfängerunterricht als Semantisierungsmittel nicht geeignet, da Lernende das zur Semantisierung verwendetes Wort auch nicht verstehen oder jenes im neuen Zusammenhang nicht erkennen können. Leistungsschwächere bzw. bildungsferne[23] oder gar uninteressierte Lernende resignieren und verlieren zur Gänze die nötige Motivation, die von Anfang an wegen des Zwangscharakters der Integrationsvereinbarung fehlte. In Integrationskursen konnte ich dieses Phänomen tagtäglich beobachten, was mich als lehrende Person vor einer Herausforderung stellte, denn meine Aufgabe war nicht nur das nötige Wissen beizubringen, sondern ebenfalls die Lernenden zu motivieren. Um das zu erreichen, waren Erfolgsmomente nötig, die Lernenden durch Übersetzungsaktivitäten erleben durften. In mehrsprachigen Gruppen können Lehrende gering als Kontrollinstanzen agieren, deshalb sind mit Übersetzungsaktivitäten andere anschließende Aufgaben (z.B. Schreiben mit den zu erlernenden Vokabeln, Lückentexte, usw.) verbunden.

An dieser Stelle wird anhand eines Unterrichtsfalls die Problematik mangelnder Motivation aufgrund einsprachiger Semantisierung näher beleuchtet.. In einem Integrationskurs nach mehreren Unterrichtseinheiten kann auch vorkommen, dass ein/eine Lernende/r immer die letzte von drei Unterrichtsstunden am Tag fehlt. Als Erklärung können Lernende die mangelnde Motivation und Unlust im Kursraum zu sitzen, an-

[23] In Integrationskursen, also heterogenen Gruppen können auch Personen sitzen, die im jeweiligen Heimatland gar keine oder lediglich eine 4-jährige Pflichtschule abgeschlossen haben.

geben, da sie im Unterricht nicht folgen können. Ein Gespräch mit Lernenden kann Klarheit bringen und zielführend sein. Als Schlussfolgerung kann behauptet werden , dass Lernende die größten Erfolge beim Spracherwerb erst dann erzielen, wenn die Schwierigkeiten im phonologischen, grammatikalischen und lexikalischen Bereich schnell überwunden sind und sie bei den Übungen der Sprachanwendung und der Kommunikation in der Fremdsprache motivierter und sicherer sind.

Aus unterrichtsökonomischer Perspektive dauert diese Semantisierungsform länger und lenkt vom eigentlichen Ziel des Fremdsprachenunterrichts, nämlich vom Erwerb der kommunikativen Kompetenz, ab. Einsprachige Vokabelerklärungen können dazu führen, dass die bei den kommunikativen Übungen erforderliche Aufmerksamkeit und Konzentration bereits verloren ging. Die Lernenden sind dann bei wichtigen Aufgaben abgelenkt und nicht bereit, sich auf textbezogene Aufgaben und/oder auf das Sprechen zu konzentrieren. Durch die Übersetzung des neuen Wortschatzes könnten Verstehensprobleme schneller gelöst werden, die neuen Vokabeln aufgenommen, die verschiedenen Sinnbedeutungen erklärt werden und sie auf der Satz- und/oder Textebene zu analysieren. Wie Nowak (2000:17) in ihrem Artikel zum Thema "Übersetzung als Mittel der Semantisierung von Wortschatz" behauptet, kann die Übersetzung den Unterricht sogar entlasten und zum besseren Lehrer-Schülerverhältnis verhelfen, indem sie schneller und einfacher Verstehensprobleme löst.

Auf der Satzebene kann die von Dodson (1972) erprobte und von Butzkamm (1985) weiterentwickelte *Sandwich-Technik* eingesetzt werden. Den Lernenden wird eine neue fremdsprachliche Phrase zunächst in der Fremdsprache präsentiert, anschließend wird sie mit zurückgenommener Stimme in die Muttersprache übersetzt und dann in der Fremdsprache, eventuell mit leichten Variationen, wiederholt. Auf diese Art und Weise können die Lernenden die Sätze verstehen und auf fremdsprachliche Informationen achten.

4.6.4 Entwicklung interkultureller Kompetenz

Übersetzungsprozess umfasst einen gewissen Grad an Mitteln zwischen Kulturen und daher besteht zwischen L2-Lernenden und ÜbersetzerInnen eine große Ähnlichkeit. Nicht zuletzt umfasst ihre Aufgabe das kontinuierliche Ermöglichen der Kommunikation zwischen zwei Sprachen und zwei Kulturen. Übersetzen ist auch ein Prozess der Kulturmittlung, da er die Kommunikation zwischen Kulturen ermöglicht und in einer zunehmend globalisierten Welt Menschen immer mehr mit dieser Tätigkeit, insbesondere in ihrem beruflichen Feld konfrontiert sind. Sogar ein Geschäftsmeeting, wo sich Personen aus aller Welt treffen, kann eine Herausforderung

für eine Person sein, die einer Fremdsprache vollkommen mächtig ist. Es handelt sich nicht nur um die fließende Beherrschung einer Fremdsprache, sondern auch um korrekte Kulturkenntnisse, denn ohne diesen sind Sprachkenntnisse manchmal ineffizient. Allerdings ist in vielen Sprachkursen eine gewisse Neigung zur Fokussierung auf vier traditionellen Sprachfertigkeiten bemerkbar. Die Beibringung kultureller Besonderheiten, welche essentiell für den Spracherwerb sind, wird dabei vernachlässigt. Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen kann durch die Verwendung der Übersetzung im FSU ermöglicht und erleichtert werden, da die Lernenden direkt im Unterricht die Möglichkeit haben, Einflüsse der Kultur auf den Spracherwerb zu erkennen. Des Weiteren begreifen sie, dass gute kulturelle Kompetenzen zum erfolgreichen Spracherwerb und zu einer wichtigen Fertigkeit führen können. Im Rahmen des Europäischen Referenzrahmens und der darin aufgelisteten Grundfertigkeiten für lebenslanges Lernen wird unter anderem auch die Fähigkeit zur Sprach- und Kulturvermittlung und zum interkulturellen Verständnis als wichtiges Lernziel definiert. Es geht darum, Sprachenlernen und -lehren als im sozio-kulturellen Rahmen eingebettete sowie kultur-verändernde Prozesse neu zu begreifen.

Unter der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz werden Kenntnisse spezifischer Kommunikations- und Interaktionsregeln, verschiedene Sicht- und Wahrnehmungsweisen des Eigen- und Fremdbildes sowie die Entwicklung der Offenheit gegenüber Fremdkulturen, sprachlicher und kultureller Vielfalt und kulturangemessenen Verhaltens. Das Verstehen des Fremden setzt die Bewusstmachung des Eigenen und der Differenz zwischen eigenen und fremden Auffassungen voraus. Um diese Differenz aufzeigen zu können, werden kulturelle, aber auch individuelle Ausprägungen von transkulturellen Begriffen und Konzepten, wie Geburt, Tod, Liebe, Hass, Beziehung zwischen den Geschlechtern, zwischen jungen und alten Personen und zwischen individuellen und kollektiven Identitäten herausgearbeitet. Diese Differenzierung ist für das interkulturelle Verständnis umso wichtiger, denn das Eigen- und Fremdbild sind dynamische Begriffe, die sich im Verstehensprozess verändern können. In diesem Zusammenhang fragt sich Krause (2009: 63ff), inwieweit die Abgrenzung zwischen Kulturen gemacht werden kann, denn zahlreiche alltägliche Aktivitäten in mehreren Kulturen identisch sein können. Aufgrund der Dynamik der Kultur kann es auf persönlicher Ebene gar zur Akkulturation bzw. Entkulturation kommen als Folge der Anpassung an eine neue Umgebung (vgl. Krause 2009: 67ff). In der Sprachdidaktik der Integrationskurse, die die österreichische Integrationspolitik wiederspiegeln, scheint die *Akkulturation* bzw. *Entkulturation* ein Nachweis der erfolgreichen Integration bzw. die Aufgabe der sprachlichen Integrationskursen. Aufgrund vieler Faktoren, wie z.B. Migrationsschock, Bildungsniveau usw. kann und soll jene nicht erzwungen werden. Vielmehr sollte sich die Sprachdidaktik in

den Integrationskursen an den Ansätzen der interkulturellen Sprachdidaktik, die sich ziemlich noch am Anfang befindet, aufbauen.

Interkulturalität kann den Fremdsprachenlernenden in kontrastiver Form näher gebracht werden, denn im Normalfall wird das eigene Sprach- und Kultursystem als Referenzsystem herangezogen. Ein Vergleich von Kulturelementen eignet sich sehr gut auch für die Sprachdidaktik, wobei dieser Weg unausweichlich zu Übersetzungsübungen führt.

Kulturorientierung ist ein Grundparameter in der modernen Translationswissenschaft, wobei der Begriff *Kultur* eine breite Palette an Faktoren aufgreift. All diese Faktoren, wie beispielsweise geografische und klimatische Gegebenheiten, historische Fakten, gesellschaftliche Entwicklungen wirken sich auf die Sprache aus und prägen die Entstehung sprachlicher Formen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass durch die kontrastive Darstellung zweier Sprachsysteme sowohl die als auch ein interkulturelles Verständnis herausgebildet werden. Beides führt zur Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenz, die zur Zeit der Globalisierung eine äußerst notwendige Fähigkeit ist.

4.6.5 Entwicklung der Kommunikation (schriftliche und mündliche)

Übersetzen ermöglicht Kommunikation und im Bereich des Zweitspracherwerbs trägt es der Verbesserung und weiterer Festigung der Kommunikationskompetenz bei Lernenden bei, sei es in schriftlicher oder mündlicher Form. Übersetzungsübungen stellen eine gute Basis für unterschiedliche Verständnisübungen dar und deshalb kann behauptet werden, dass das Übersetzen eine hoch kommunikative Tätigkeit ist.

Sehr oft wird von Kritikern die Komplexität des Übersetzens unterstrichen und behauptet, dass es nicht geeignet ist, in frühen Lernstadien anzuwenden. Allerdings sollte diese Komplexität kein Grund für die Verwendung des Übersetzens in frühen Lernphasen sein, sofern die Übungen sorgfältig geplant und durchgeführt werden. Dass Übersetzen bei der Entwicklung des bewussten Leseverständnisses förderbar sein kann, habe ich bereits erklärt. Wie es in Verbindung zu anderen kommunikativen Fertigkeiten steht, wird in folgenden Abschnitten erörtert.

- Schreiben

Insbesondere beim Übersetzen von schriftlichen Texten werden ausgezeichnete Schreibkompetenzen benötigt und das sowohl bei der Analyse des Ausgangstextes und bei der Übertragung linguistischer und kultureller Elemente als auch bei der Produktion eines äquivalenten Zieltextes. Dabei sollen der Stil sowie der Kontext des Ausgangstextes wieder gegeben und die Schreibkonventionen in der Zielsprache

respektiert werden. Beispielsweise sollen die für Deutsch charakteristischen, langen Schachtelsätze in der bosnischen, kroatischen und serbischen Sprache gekürzt, aber der Kontext soll beibehalten werden. Die Schreibkompetenzen werden generell in allgemeinen Sprachkursen (es gibt spezifische Sprachkurse mit Schwerpunkt auf Grammatik oder Konversation) geübt. Dabei wird sowohl auf das Ziel des Textes als auch auf Struktur, einzelne Elemente, Stil sowie Konventionen Bezug genommen. Solche Übungen zu textsortenspezifischen Konventionen werden ebenso in Übersetzungsprozessen eingesetzt und daher kann ich mit Sicherheit behaupten, dass diese der Verbesserung des schriftlichen Ausdrucks Rechnung tragen. Darüber hinaus können kontrastive Aspekte von Textsortenkonventionen in verschiedenen Sprachen herausgearbeitet werden. Dabei können auch die Rechercheaufgaben zum Einsatz kommen, in denen die Lernenden mit Hilfsmitteln (Wörterbücher, Enzyklopädien, Paralleltexte) vertraut gemacht werden. Zu den vorbereitenden Übungen (vgl. (Königs, 2003), in welchen der schriftliche Ausdruck geübt werden kann, zählen auch die Übungen mit Lückentexten in der Zielsprache mit der Vorlage des Ausgangstextes, die sich an spezifischen sprachmittlerischen Problemen orientieren.

In multilingualen, heterogenen Lerngruppen, so wie Integrationskurse sind, ergibt sich oft als Hindernis die Tatsache, dass die Lehrenden nicht die gleiche Muttersprache als die Lernenden haben. Die Durchführung von Übungen der Herübersetzung (aus L2 in die L1) gestaltet sich als schwierig, da die Lehrenden keine Möglichkeit zum Austausch mit den Lernenden oder zur Korrektur haben. Als mögliche Übung ist die Verwendung der Rückübersetzung denkbar, wobei ein ausgangssprachlicher Text zunächst in die Zielsprache übersetzt und danach wieder in die Ausgangssprache. In Integrationskursen könnte die Aufgabe sein, einen Text auf Deutsch zunächst in die Muttersprache von jedem/jeder einzelnen Lernenden übersetzen zu lassen und später wieder in Deutsch. Mit solchen Aufgaben kann eine Vielfalt an Übungen abgedeckt werden: von Wortschatzarbeit über Semantisierung bis hin zur Verständniskontrolle. Dabei können die Hin- und Rückübersetzungen auch ein gutes Mittel zur Festigung des neuen (lexikalischen und grammatischen) Lernstoffs (vgl. Nowak 1999).

- Hören und Sprechen

Da die Übersetzung als Kommunikationsaktivität bezeichnet wird, die in einem zusammenhängenden Kontext geübt wird, kann somit die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden deutlich verbessert werden. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden ist ein Bestandteil davon, denn sie beinhaltet die Diskussion über die mit der Übersetzung verbundenen Probleme. Dieser Austausch kann in der Zielsprache sowohl vor als auch nach der Übersetzungsaufgabe stattfinden und ist für die Festigung des mündlichen Ausdrucks sowie des Hörverstehens geeignet. Das

Hörverstehen ist keine passive, sondern eine rezeptive Fertigkeit, die Basis für das Sprechen darstellt. Bei der Schulung der Sprechfertigkeit finden überwiegend Dolmetschübungen ihren Platz im FSU. Eine Unterscheidung wird zwischen den stark gesteuerten Übungen, die in Form von Wiedergabe oder Paraphrasieren von vorgegebenen (schriftlichen und mündlichen) Texten stattfinden und den wenig gesteuerten Übungen, die auf Ausdrücken von eigenen Gedanken über einen Text oder eine Situation in freien Gesprächen basieren, gemacht. Beide Übungsformen sind sehr wirklichkeitsnah und tragen der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit bedeutend bei (vgl. Leonardi 2010)

Eine besondere Übung, bei welcher die Übersetzung eine große Rolle spielt ist die Arbeit mit Varietäten der deutschen Sprache. In Integrationskursen wird sehr oft vergessen, dass in den Lehrwerken meistens die deutsche Hochsprache vorzufinden ist und die österreichischen Ausdrücke werden außer Acht gelassen. Die Übersetzungsübungen können dem entgegenwirken, indem sie auf sprachliche und kulturelle Besonderheiten zielen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Übersetzung nicht radikal von den Grundfertigkeiten - Lese- und Hörverstehen, Schreiben und Sprechen - unterscheidet. Wie Königs (2000:11) mit seinem Prinzip der *integrativen Übersetzungsübungen* hervorhebt, findet die Vermittlung, die Schulung und die Anwendung dieser Fertigkeit nicht isoliert statt, sondern in möglichst realitätsnahen Situationen, die die Schulung auch anderer Fertigkeiten inkludieren und ermöglichen. Leonardi betont in diesem Zusammenhang:

> „Translation should be viewed as an additional language skill aimed at supplementing the other four skills in an attemp to provide a much more comprehensive approach to language learning. It should not be perveived as an end in itself but rather a means to improve and further strengthen reading, writing, listening and speaking skills“ (2010:25).

Darüber hinaus muss die Übersetzung keine zeitraubende Aktivität im Unterricht sein, wenn sie gleichzeitig die Entwicklung aller Fertigkeiten ermöglicht. Zur Übung im Unterricht könnte ein kurzer Textausschnitt behandelt werden, während die längere Version desselben Textes als Hausaufgabe gegeben wird und die Diskussion darüber im Unterricht stattfindet. Des Weiteren könnten die Lernenden aufgefordert werden, Kommentare zu Übersetzungsschwierigkeiten zu notieren und sich im Unterricht auszutauschen. Die Diskussion kann in der Zielsprache stattfinden, wobei sowohl Hör- als auch Sprechfertigkeit in gleichem Maß trainiert werden.

4.6.6 Übersetzung zur Kontrolle

Wie bereits mehrmals behauptet, sollte die Übersetzung im FSU nicht als eine isolierte Fertigkeit angesehen werden, sondern vielmehr als eine die vier grundlegenden Fertigkeiten umfassende Tätigkeit, die sich auch zu deren Kontrolle gut eignet (vgl. Nowak 1999).

Übersetzungen als Tests bei Vokabellernen einzusetzen wird am meisten kritisiert, denn das Lernen und der Erwerb von Wortpaaren sagt wenig über die kommunikative Fähigkeit der Lernenden aus und bedeutet nicht, dass die Bedeutungen von Wörtern im Gedächtnis behalten und in konkreten Situationen angewandt werden. Lehrende greifen manchmal zu dieser Testform, da sie am schnellsten durchführbar ist. Allerdings kann die Übersetzung von Vokabeln auch einen positiven Nebeneffekt haben: Umgang mit zwei- und einsprachigen Wörterbüchern zu lernen. Die Verwendung von zweisprachigen Wörterbüchern ist unumgänglich, denn ein zweisprachiges Wörterbuch ist für alle Lernenden das erste Hilfsmittel, das sie bei Verständnisschwierigkeiten konsultieren. Im FSU werden aber die Instruktionen, wie man sich eines zweisprachigen Wörterbuchs bedient, vernachlässigt. Darüber hinaus wird auf den Einsatz und die Vorteile von einsprachigen Wörterbüchern vergessen. Mittels Übersetzung kann den Lernenden gezeigt werden, dass Wörter mehrere Bedeutungen haben können, die in einer Fremdsprache anders ausgedrückt werden. Des Weiteren kann die Übersetzung mit Hilfe von Wörterbüchern die Lernenden für das Lernen von Artikeln oder Pluralformen sensibilisieren und motivieren. Dabei sollte den Lernenden einerseits die Wichtigkeit der einsprachigen Wörterbücher und andererseits die Weise, wie man ein zweisprachiges Wörterbuch korrekterweise benutzt, näher gebracht werden. Im Translationsunterricht ist dies ein wichtiges Thema und wird ständig geübt, deshalb kann ich aus persönlicher Erfahrung sagen, dass jene Technik auch im Fremdsprachenunterricht von großem Vorteil ist. In Integrationskursen ist der Umgang mit den Wörterbüchern als Thema nicht vorgesehen, obwohl jede/jeder KursteilnehmerIn ein zweisprachiges Wörterbuch auf dem Tisch liegen hat und sich kaum in der Fülle von Informationen, die in einem Wörterbuch stehen zu Recht finden kann. Bei Hausaufgaben sind die Lernenden dann sehr oft überfordert, da sie mit dem Wörterbuch nicht umgehen können (vgl. Leonardi 2010: 26 ff).

Die Übersetzung als Kontrollform gibt die Information darüber, bis zum welchen Grad ein Text oder Textabschnitt, einzelne Sätze oder Vokabeln verstanden wurden. Des Weiteren kann sie in Form der Hinübersetzung Kenntnisse über lexikalische und grammatische Strukturen überprüfen. Nicht zu unterschätzen ist die Rückübersetzung, die bei der Selbstkontrolle hilfreich sein kann (vgl. Nowak 1999: 58ff).

4.7 Problematik bei Integrationskursen

Der Einsatz von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht ist zweifellos ein breites Thema, es ist aber essenziell die Einschränkungen der vorliegenden Arbeit zu erkennen. Zahlreiche in dieser Arbeit präsentierten Aspekte können in weiterführenden Forschungen detaillierter ausgearbeitet werden, insbesondere die Evaluation darüber, welche Übersetzungsübungen konkret in Integrationskursen mit Teilnehmern unterschiedlicher Herkunft und Muttersprache angewandt werden können.

Inhomogenität und Mehrsprachigkeit in Integrationskursen, in welchen die Lernenden Deutsch erwerben sollen, stellen die wichtigsten Einschränkungen für den Einsatz der Übersetzung dar. Eine breitere Palette an Einsatzmöglichkeiten ist in monolingualen Gruppen gegeben, in welchen die Lernenden identische Muttersprache haben. Da in Integrationskursen die Zielsprache der gemeinsame *Nenner* ist, können lediglich ausgewählte Übersetzungsübungen ihre Verwendung finden, damit die Lernenden sowie die Lehrenden nicht überfordert sind.

Die Sprachenkompetenz von Lehrenden ist ebenfalls ein wichtiges Kriterium, das berücksichtigt werden soll. Um Übersetzungsaktivitäten im Unterricht durchführen zu können, sollten die Lehrenden fundierte Kenntnisse in beiden Sprachen (L1 und L2) vorweisen. In Integrationskursen in Österreich ist es unmöglich, dass die Lehrenden Muttersprachen von allen Kursteilnehmern beherrschen und erfolgreich alle Übersetzungsaktivitäten anwenden. Daher ist es notwendig, eine Auswahl an Übersetzungsübungen zu treffen, die auch in mehrsprachigen Gruppen einsetzbar und zielführend sind. Anschließend sollten jene Übungen auch in der Praxis ausprobiert werden. Dies könnte ein interessantes Thema für eine weitere Forschung sein.

In der vorliegenden Arbeit wurde ein allgemeiner Überblick von theoretischen Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit der Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht geboten. Bei der Beschreibung der Einsatzmöglichkeiten der Übersetzung wurde die Unterscheidung zwischen dem Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen nicht berücksichtigt. In weiterführenden Forschungen sollte der Schwerpunkt auf dem Zweitspracherwerb liegen und sich auf den Erwerbsprozess einer Zweitsprache im Zielland konzentrieren, so wie das der Fall in den Integrationskursen in Österreich ist.

Wie bereits erwähnt ist es von enormer Wichtigkeit eine Auswahl an möglichen in den Integrationskursen anwendbaren Übersetzungsübungen zu treffen. Dabei wird zwischen der Übersetzung in die L1 (Muttersprache), auch Herübersetzung genannt und der Übersetzung in die L2 (Zweit- und Fremdsprache), auch Hinübersetzung genannt, unterschieden. Obwohl die Übersetzung in die L1, also Muttersprache natürlicher als jene in die L2 ist und mental in den Köpfen von Lernenden jedenfalls

stattfindet, ist sie alleine in den IK nicht möglich. Lediglich kann sie ein Teil der Rückübersetzungsübungen sein, die meiner Meinung nach am besten geeignet sind.

Durch die Rückübersetzungen bestehen die Möglichkeiten für Lernende sich sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache mit dem Wortschatz, den Sätzen und Texten auseinanderzusetzen und so die Sprachenbewusstheit zu steigern. Variierende Rückübersetzungen (vgl. Königs 2000) mit leichten Variationen in der Zielsprache liefern eine Variante dazu. Eine Aufgabe für die Praxis wäre die Übersetzung eines Reiseprospektes der Stadt Wien in die Muttersprache und anschließend das Verfassen eines Textes über die Heimatstadt für einen Reiseprospekt auf deutscher Sprache. Bei dieser Aufgabe setzen sich die Lernenden mit einem fremdsprachlichen Text auseinander und können anschließend mit bekannten Strukturen einen neuen Text verfassen.

Die Übersetzung in die L2 ist für Lernende komplizierter, verlangt tiefere Kenntnisse über Syntax, Morphologie, Semantik, Idiomatik und kontinuierliches Konsultieren von Grammatikbüchern und Wörterbüchern. Allerdings führt sie zur erfolgreichen Festigung des neuen Stoffes. Indem sie den negativen Transfer der Muttersprache auf die Fremdsprache verhindert, trägt sie zur bewussten Einprägung der fremdsprachlichen Strukturen. Leonardi (2010:31) behauptet, dass ähnliche Schwierigkeiten bei der Hinübersetzung und dem Schreiben in L2 vorhanden sind. Bei der Schulung der Schreibfertigkeit sind die Lernenden im Wesentlichen damit beschäftigt, die geeigneten Wörter zu finden, sie in einem grammatikalisch richtigen Satz einzusetzen und dabei auf Schreibstandards, Kollokationen, Idiome und fixe Phrasen Rücksicht zu nehmen. Solche Schwierigkeiten sind auch beim Übersetzen zu finden. Wenn über die beim Schreiben auftretenden Schwierigkeiten im Unterricht diskutiert wird, kommt es zur Bewusstmachung von und zum Lernen aus Fehlern. In den Integrationskursen ist das Nichtvorhandensein von einer einheitlichen muttersprachlichen Vorlage ein Hindernis. In diesem Fall kann man sich wieder einer Rückübersetzung bedienen, die auf allen Lernstufen empfehlenswert ist.

Zusammenfassend lässt sich festlegen, dass die Einsatzmöglichkeiten der Übersetzungsübungen in den Integrationskurs sehr eingeschränkt, aber nicht unmöglich sind. Herauszufinden, welche Übersetzungsaktivitäten auch in den Integrationskursen möglich und zielführend sind, könnte eine Aufgabe für weitere Forschungen sein. Was jedoch mit Sicherheit behauptet werden kann, ist die Tatsache, dass die Translationskompetenz bzw. Ansätze der Translationswissenschaft sehr wohl positive Einflüsse auf den Sprachunterricht (Fremdsprachenlernen) haben können und im Sprachunterricht zur Wissensvermittlung gezielt eingesetzt werden können. Es wird erkannt, dass TranslatorInnen über wichtige Kompetenzen für die Unterrichtstätigkeit verfügen und sie in einer durch Globalisierung und Migration, Multikulturalität

sowie Inhomogenität gekennzeichnete Lernumgebung (so wie in den Integrationskursen) erfolgreich anwenden können (vgl. dazu Grißmann 2009).

5 Schlussfolgerung

Anknüpfend an das letzte Kapitel möchte ich die Notwendigkeit der Durchführung weiterer Forschungen und Fallstudien zu konkreten Übersetzungsübungen in Integrationskursen unterstreichen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Versuch anhand von persönlichen Erfahrungswerten gewagt, die Übersetzung als vielfältige Tätigkeit in der Fremdsprachendidaktik zu positionieren, allerdings ohne konkrete empirische Studie. Diese könnte in absehbarer Zukunft durchgeführt werden, indem das Potenzial von translationswissenschaftlichen Ansätzen sowohl von Fremdsprachendidaktikern als auch von Übersetzungsdidaktikern anerkannt und im Masterstudium am Zentrum für Translationswissenschaft berücksichtigt wird.

Darüber hinaus sind Entwicklung am Arbeitsmarkt für AbsolventInnen sowohl des Bachelor- als auch des Masterstudiums am Zentrum für Translationswissenschaft in Sinne der Anerkennung des Studiums als einer äquivalenten Sprachausbildung im Bereich DaF/DaZ sichtbar. Mehr als ein Drittel von AbsolventInnen sind entweder als fixe Angestellte an privaten Sprachinstituten oder freie DienstnehmerInnen an mehreren Bildungsinstituten tätig. Im Wesentlichen wird im Anschluss an das Studium oder mit etwas Berufserfahrung eine Weiterbildung im Bereich DaF/DaZ angestrebt, insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung. In Stellenausschreibungen werden immer öfters das abgeschlossene Sprachenstudium und die Bereitschaft zur Weiterbildung sowie das Gender Mainstreaming und Diversitätszertifikat angefordert. TranslatorInnen erfüllen im Wesentlichen das Anforderungsprofil und im Falle mangelnder Kompetenz in Didaktik oder Methodik werden Zertifikate nachgeholt. Daher sollte meiner Meinung nach, auch auf dieses Berufsfeld im Masterprogramm stärker eingegangen werden.

Des Weiteren hofft man auf ein Umdenken in der österreichischen Sprachen- und Integrationspolitik und auf die Anerkennung der Erstsprache und Kultur der MigrantInnen im Sinne des Mehrsprachigkeitsprinzips der EU und einer interkulturellen Didaktik. Es sollte mittlerweile erkannt werden, dass die Integration und insbesondere der Spracherwerb nicht erzwungen werden können.

Von diesem Ansichtspunkt ausgehend vertrete ich die Meinung, dass der Bedarf an der Diskussion über das Für und Wider der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht nicht länger besteht. Aufgrund von jener regen Diskussion rückte die entscheidende Frage nach dem "Wie" des Einsatzes leider nicht ins Zentrum Darüber hinaus soll die

Ablehnung von Vorurteilen der Übersetzung gegenüber stärker verlangt werden, denn nur dann können konkrete Erfolge in diesem Bereich erzielt werden.

6 Bibliographie

Aguado, Karin (2010) Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, H. J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (Hrsg.) Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (Vol. 2). Walter de Gruyter. 818-826.

Akkus, R., Brizic, K. & Cillia, R. (2005) Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts (2004/2005). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).

Ammon, Ulrich (2009) Über die Dilemmata jeglicher EU-Sprachenpolitik. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.) National and European Language Policies. Frankfurt a. M.: Lang, 19-34. Online unter: http://www.efnil.org/documents/conference-publications/riga-2007/Riga-04-Ammon-Mother.pdf (Stand 30.01.2015)

Anfragebeantwortung (2007). Schriftliche Anfragebeantwortung des BM für Inneres an die Präsidentin des Nationalrats vom 19.6.2007.

Apeltauer, Ernst (1987) Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München : Hueber

Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (2010) Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke.

Bausch, K.-R. (1977) Zur Übertragbarkeit der ‚Übersetzung als Fertigkeit' auf die ‚Übersetzung als Übungsform'. Die Neueren Sprachen 76 , 517-535.

Bausch, K. R./Kasper, G. (1979) Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. Linguistische Berichte 64 , 3-35.

Bausch, K.-R./ Weller, F.-R. (Hrsg.) (1981) Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

Bausch, K.-R./Christ, Herbert/Königs, Frank G. (Hrsg.) (2003a) Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen: Narr.

Bausch, K.-R./Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003b). Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. Francke Verlag. Tübingen und Basel. 4. Auflage.

Verena Blaschitz und Rudolf de Cillia (2008): Sprachförderung für Erwachsene in Österreich. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008. (Stand 30.01.2015)

BMI (2014) Migration & Integration. Zahlen.Daten.Indikatoren 2014. Wien: Statistik Austria.

BMUKK & BMWF (2008) Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Österreich

Boeckmann, Klaus-Börge (2011) Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich. In. H. -J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (Bd. 2). Berlin/New York: De Gruyter Mouton. 72 – 80.

Butzkamm, W. (1973) Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Caprez-Krompàk,E. (2007) Die Bedeutung der Erstsprache im Integrationsprozess. Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), 10, 72-75. Online unter: http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/forschung/abgeschlosseneprojekte/zweitsprachenlernen/Caprez_Bedeutung_Erstsprache.pdf (Stand: 30.01.2015)

Cummins, J. (1979) Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49 (2), 222–251.

De Cillia, Rudolf (2007) Sprachförderung. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Drava, 251-257.

De Cillia, Rudolf/ Krumm, Hans Jürgen (2010) Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: Ammon Ulrich, Darquennes Jeroen, Wright Sue. Sociolinguistica. Berlin/New York. DeGruyter. 153-169.

De Cillia, Rudolf (2011) Migration und Sprache/n. Sprachenpolitik-Sprachförderung-Diskursanalyse. In: Fassmann, Heinz, Richard Potz, and Hildegard Weiss. Migrations-und Integrationsforschung Multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. Migrations-und Integrationsforschung 1, 185 – 212.

Ellis, R. (1994) The Study of Second Language Acquisition. Oxford: University Press.

Els, Oksaar (2003) Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Esser, Hartmut (2006) Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.

Eurobarometer-Bericht (2011) speziell 386, online unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf (Stand: 30.01.2015).

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

Europarat (2013): Integration tests: helping or hindering integration. Report. Provisional version. Online unter: assembly.coe.int/nw/xml/XRef-DocDetails-EN.asp?FileID=20482&lang=EN (Stand: 30.01.2015).

Evrensel, Astrid/ Höbart, Cordula (2004): Migration im österreichischen roten Kreuz. Wien: Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter:http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wpcontent/uploads/2011/05/Migration-im-Österr.-Roten-Kreuz.pdf (Stand: 30.01.2015)

Funk, H. & Koenig, M. (1991) Grammatik lehren und lernen. München: Langenscheidt.

Gnutzmann, Claus (1997) Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts 44/3, 227-236.

Gnutzmann, Claus (2000) "Mensch, be careful!" Ein Plädoyer zur Arbeit mit mehrsprachigen Texten im Sprach(en)unterricht. In: Fremdsprache Deutsch 23, 33-37.

Goethe-Institut (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen: München: Langenscheidt, 2001, auch http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm (Stand: 30.01.2015)

Gogolin, I. et al. (2003) Heft 107: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Grinberg, León/Rebeca Grinberg (1990) Psychoanalyse der Migration und des Exils. München und Wien: VIP.

Grißmann,Johanna (2009) Translatorische Kompetenzen und Methoden im Sprach- und Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit, Universität Wien. Zentrum für Translationswissenschaft.

Grotjahn R. (2003) Lernstile/Lernertypen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.J. (Hrsgg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. 326-331.

Haider, Barbara (Hrsg.) (2011): Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene. Wien: Edition Volkshochschule.

Haß, Frank (2010) Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet,Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: kallmayer u.a., 151-156.

Hatim, B. & Munday J. (2004) Translation: An Advanced Resource Book. London an New York: Routledge.

Helbig, Beate (1998) Texterschließungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 131-146.

House, J. (1995) Metapragmatische Bewusstheit, sprachliche Routinen und interkulturelles Lernen beim Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. Königs u.a. (Hrg.) Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht . Tübingen: Narr, 92- 100.

House, J. (1998) Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: W. Börner & K. Vogel. (Hrsg.) Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung. Tübingen: Narr, 62-88.

House, J. (2010) Übersetzen und Deutschunterricht. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. -J. Krumm. (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin et al.: Mouton de Gruyter, 258-268.

Hornberger, Nancy (2002) Multilingual Language Policies and The Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. In: Language Policy 1/2002, 27-51.

Hrubesch, Angelika/Plutzar, Verena (2009) DaZ in Österreich. In: ÖDaF-Mitteilungen. Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich. Sonderheft zur IDT 2009, 29-40.

Hrubesch, Angelika (2010) Selektion durch Sprache. Integrationspolitik auf Österreichisch. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2010: Die Politik des DaF/DaZ-Unterrichts. 32-37.

Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2011) Spracherwerb und Sprachenlernen. In: H. -J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (Bd. 2). Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 738 – 753.

Jakobson, R. (1959) On the linguistic aspects of translation. In: R. A. Brower (ed.) On Translation. Cambridge, MA: Harvard Universitx Press, 232 - 239.

Kade, Otto (1963) Aufgaben der Übersetzungswissenschaft. Zur Frage der Gesetzmäßigkeit im Übersetzungsprozeß. Fremdsprachen 7/2, 83 - 94.

Kade, Otto (1973) Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen 1. Leipzig

Kadrić, Mira/ Kaindl, Klaus/ Kaiser-Cooke Michèle (2005) Translatorische Methodik. Basiswissen Translation. Wien: facultas.

Kautz, U. (2000). Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: iudicium und Goethe-Institut.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Plutzar, Verena (Hrsg.) (2011) Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag.

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott Gesa (2012) Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Königs, Frank G. (1987) Übersetzungsdidaktik: Forschungsstand, Forschungsperspektive und Konsequenzen für die Praxis. In: Ehnert, Rolf/ Schleyer, Walter (Hg.) Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft - Annährungen an eine Übersetzungsdidaktik. Regensburg. AKADAF. 91-99.

Königs, Frank G. (1994) Psycholinguistische und didaktische Aspekte der Übersetzerausbildung: Neun Thesen zur Reflexion (und zur Provokation). In: Breitung, Horst/ Goethe-Institut/ Sprachen- und Dolmetscherinstitut München (Hrg.). Dolmetscher- und Übersetzerausbildung. 116-136.

Königs, F. G. (2000) Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! Fremdsprache Deutsch 23 , 6-13.

Königs, F. G. (2003). Übungen zum Sprachmitteln. In: H. C.-J. Karl-Richard Bausch, Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Auflage). Tübingen: Francke, 315 - 317.

Königs, F. G. (2010) Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In H. -J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (Vol.1). Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 754 - 764-

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. London: Longman.

Krause, A. (2013) Kulturbasiertes Übersetzen im Italienischunterricht. Vom wörtlichen Übersetzen zur Sprach- und Kulturmittlung. Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Habilitation, 281.

Krings, Hans P. (1986) Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr.

Kronsteiner, Ruth (2003) Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie. Bamberg: Brandes & Apsel.

Krumm, Hans-Jürgen (1985) Sprachenlernen und Sprachreflexion. In: D.Möhn (Hrsg), Deutsch als Fremdsprache für chinesische Germanisten. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 6 / 1985, 13 - 28.

Krumm, Hans-Jürgen (2001) Kinder und ihre Sprachen - Lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: eviva.

Krumm, Hans-Jürgen (2002) „One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig“. In: DaZ, 2,2002, 32-40.

Krumm, Hans Jürgen (2004) Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. Wien. In: Wolff, Armin/ Ostermann, Torsten/ Chlosta, Christoph. Integration durch Sprache. Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003. Regensburg 2004. 19-37.

Krumm, Hans-Jürgen (2006) Pausenlos Deutsch - Sprachzwang und sprachliche Identität. In: tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung, Heft 2/2006, 10-13.

Krumm, Hans-Jürgen (2008) Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2008, 7-15.

Krumm, Hans-Jürgen (2009a) Deutsch lernen für die Integration - ein (unkalkulierbares?) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen. In: Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Plutzar, Verena (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 75-84.

Krumm, Hans-Jürgen (2009b) Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit: Von der Mehrsprachigkeitsrhethorikzur (nicht mehr ganz so traurigen?) Realität. In: ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft zur IDT 2009, 6-15.

Krumm, Hans-Jürgen (2012) Deutsch für die Integration - notwendig, aber nicht hinreichend. Weshalb der Deutschzwang Integration behindern kann und wie das besser zu lösen wäre. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Integration, St. Gallen am 11.01.2012.

Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans (2013) Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Lado, R. (1967) Moderner Sprachunterricht. München: Hueber.

Lebhart, Gustav/ Marik- Lebeck, Stephan (20071): Bevölkerung mit Migrationshintergrund; in: Fassmann, Heinz (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Klagenfurt: Drava Verlag. 165- 182.

Lebhart, Gustav/ Marik- Lebeck, Stephan (20072): Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends; in: Fassmann, Heinz (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001- 2006. Klagenfurt: Drava Verlag. 145- 163.

LEPP – Language Education Policy Profile (2008), Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich.

Leonardi, V. (2010) The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acqusition. Bern: Peter Lang.

Lewandowski Beatrix (2011) Die Integrationsvereinbarung 2011- Gegenstand und Erfahrungen der Praxis. In: Integration per Unterschrift? Zweckmäßigkeit von Integrationsvereinbarungen im Migrationsrecht. Dokumentation eines Workshops am 27. und 28. Oktober 2011 in Kloster und Schloss Salem. Konstanzer Wissenschaftsforum.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2004) How Languages are Learnd. Oxford: University Press.

Löschmann, M. (1992) Wortschatzarbeit: Kommunikativ-integrativ, interkulturell, kognitiv. In: Jung (Hrsg.) Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a. M.: Lang, 311 - 319.

Lutjeharms, Madeline (2003) Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: Baumgarten, Nicole/ Böttger, Claudia/Motz, markus/Probst, Julia. (Hg.). Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben in mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 8 (2/3),128-139. Online verfügbar: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Lutjeharms.pdf (Stand: 30.01.2015)

Lušicky Vesna (2009) Terminologiepolitik und -planung für Regional- und Minderheitensprachen. Eine Untersuchung der Rahmenbedingungen und Entwicklungen in der Europäischen Union. Diplomarbeit.

Moser, Wolfgang (2004) Die Sprachenpolitik des Europarates: Ziele und Projekte zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung und ihre Umsetzung in Österreich. Impulsreferat anlässlich der Tagung Multi- und Plurilingualismus: Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht der Zukunft. Eisenstadt

Netzwerk SprachenRechte (2005a) Stellungnahme zum Entwurf der Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung-Verordnung 2005.

Netzwerk SprachenRechte (2005b) Stellungnahme zum Entwurf eines Bundesgesetzes mit dem das Staatsbürgerschaftsgesetz.

Neuner, Gerhard (2003) Vermittlungsmethoden: Historischer Rückblick. In: Bausch K.-R./Christ, Herbert/Krumm H.-J. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, 225-234.

Nowak, Elzbieta (1999) Rolle der Übersetzung im Deutschunterricht. Universität Wien, Institut für Germanistik. Diplomarbeit.

Nowak, Elzbieta (2000) Einsprachig? - Zweisprachig? Übersetzen als Mittel der Semantisierung von Wortschatz. In: Fremdsprache Deutsch 23. 14-18

Oksaar, Els (2003) Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur Interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

ÖIF-Dossier n°12, Serb/-innen in Österreich: Meinungen. Einstellungen. Erfahrungen. Dragana Stankovic, Monika Potkanski. August 2010. Online unter: http://www.integrationsfonds.at/oeif_dossiers/serb_innen_in_oesterreich_meinungen_einstellungen_erfahrungen/ (Stand 30.01.2015)

Plutzar, Verena (2010) Zuwanderung und Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder. In: Krumm, H. J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (Hrg.). Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (Vol. 2). Walter de Gruyter. 107 - 123.

Plutzar Verena (2010) Sprache als “Schlüssel” zur Integration? Eine kritische Annährung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Herbert Langthaler (Hrsg.). Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck, Wien und Bozen: Studien Verlag.

Plutzar, Verena (2008). Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008, Wien, online unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08- 5/meb08-5.pdf (Stand 30.01.2015)

Polgar, Julia (2002) Faktoren zur Integration von Migrantinnen und Migranten. Die integrative Wirkung von sozialen und institutionellen Netzwerken unter besonderer Berücksichtigung der Situation von Frauen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Institut für Soziologie. JKU Linz.

Pöschl, Magdalena (2012) Die österreichische "Integrationsvereinbarung" – Rechtswissenschaftliche Einordnung und Beurteilung. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, ZAR 2012, 60-65.

Quetz, Jürgen (2002) Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: Wollf, A. und Lange, M. Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Regensburg. 369-383

Reimann, A./ Rössler, D. (Hrsg.) (2013) Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht (Vol. 1). BoD–Books on Demand.

Reiß, Katharina/ Hans J. Vermeer (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

Rodrigues, Casio (2000) Warum hast du das so und nocht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: Praktische Beispiele aus dem brasilianischen Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 23, 25-32.

Rohmann, H. (2010) Lernerexterne Faktoren. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (Bd. 1). Berlin/New York: de Grouyton Moutan, 886-894.

Rösler, Dietmar (2000) Kooperativ statt lehrerzentriert! Ein Beispiel für kooperativen Übersetzungsunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 23. 19-24.

Rössler, Andrea (2008) Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmitltungsaufgaben im Französischunterricht. In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 2/1. 53-77.

Rost-Roth, Martina (2010) Affektive Variablen/Motivation. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (Bd. 1). Berlin/New York: de Grouyton Moutan, 876-886.

Schmidt, Claudia (2010). Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch (Bd. 1). Berlin/New York: de Grouyton Moutan, 858 – 866.

Schumann, John H. (1986) Research on the acculturation model for second language acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development 5: 379_392.

Selinker, Larry (1992): Rediscovering Interlanguage. London, New York: Longman.

Spolsky, Bernard (1989) *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. Statistik Austria (2014) Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Migration und Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2014. Wien

Stegu, Martin. De Cillia, Rudolf. (Hrsg.) (1997) Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft: Beiträge zum VERBAL-Workshop 1994. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien. Peter Lang.

TeilnehmerInnenbefragung (2007/08), Ergebnisse von TeilnehmerInnenbefragungen im Rahmen von Proseminaren „Sprachlernerfahrungen und Sprachlernbedürfnissen von erwachsenen MigrantInnen in Deutsch als Zweitsprache“ im SS 07 und WS 07/08 am Institut für Germanistik der Universität Wien (unveröffentlicht).

Van Avermaert, Piet (2009) Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In: Hogan-Brun, Gabrielle, Clare Mar-Molinero, Patrick Stevenson. Discourse on Language ans Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 15-44.

Van Avermaet, Piet (2011) Tests for citizenship and integration in Europe. A critical reflection. In: Haider, Barbara (Hg.): Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene. Wien: Edition Volkshochschule, 59-76.

Viëtor, Wilhelm (1982) Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. In: Die Neueren Sprachen 81/2. 120-148.

Wills, Wolfram (1977) Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden. Stuttgart: Klett.

Internetseiten

Europäische Kommission (2012). Spezial Eurobarometer 386. Die Europäischen Bürger und ihre Sprachen. Online unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf (Stand: 30.01.2015)

Europäische Kommission (2014). Sprachenpolitik. Online unter: http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html (Stand: 30.1.2015).

Rat der Europäischen Union (2008) „Entschließung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit“. Online unter: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:DE:HTML, (Stand: 30.01.2015).

Eurostat (2014). Eurostat Regional Yearbook. Population. Online: http://ec.europa.eu/eurostat/publications/regional-yearbook (Stand: 30.01.2015)

http://www.startwien.at/cms/view/content?locale=de (Stand: 30.01.2015)

http://www.migration.gv.at/de/service-und-links/punkterechner.html (Stand: 30.01.2015)

Stellungnahme des Beratungszentrums für Migranten und Migrantinnen, 2011, online unter: http://www.migrant.at/homepage-2006/stellungnahmen/stell-nag-fpg-asylg-stbg-2011.pdf (Stand: 30.01.2015)

www.lebenslanges-lernen.at (Stand 30.01.2015)

www.sprachenrechte.at (Stand: 30.01.2015)

www.zukunfteuropa.at (Stand: 30.01.2015)

www.parlament.gv.at (Stand: 30.01.2015)

www.integrationsfonds.at (Stand: 30.01.2015)

http://peregrina.at/de/ (Stand: 30.01.2015)

http://www.lefoe.at (Stand: 30.01.2015)

Gesetzliche Grundlagen

Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens, ausgegeben am 24.11.2006 im Amtsblatt der Europäischen Union.

Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen Europäische Agenda für die Integration von Drittstaatsangehörigen /* KOM/2011/0455 endgültig */

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG), Fassung vom 02.02.2015 https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600 (Stand 30.01.2015)

Bundesgesetz über die Niederlassung und den Aufenthalt in Österreich (Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz - NAG), Fassung vom 02.02.2015, online unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242 (Stand 30.01.2015)

Fremdenrechtsänderungsgesetz (FrÄG 2011) 38. Bundesgesetz, mit dem das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, das Fremdenpolizeigesetz 2005, das Asylgesetz 2005, das Grundversorgungsgesetz – Bund 2005 und das Staatsbürgerschaftsgesetz 1985 geändert werden (Fremdenrechtsänderungsgesetz 2011 – FrÄG 2011), ausgegeben am 23. Mai 2011, im Bundesgesetzblatt der Republik Österreich

Verordnung: Änderung der Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz-Durchführungsverordnung, ausgegeben am 28. Juni 2011 im Bundesgesetzblatt der Republik Österreich, online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_201/BGBLA_2011_II_201.pdf (Stand 30.01.2015)

Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung (Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V) StF: BGBl. II Nr. 449/2005, online unter: http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468 (Stand 30.01.2015)

ABSTRACT (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema *Übersetzung in der Sprachdidaktik* und dem damit verbundenen teilweise auch gesetzlichen Rahmen der Sprachenpolitik der Europäischen Union und Österreichs. Es soll aufgezeigt werden, dass die Diskussion über das Für und Wider der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht längst überholt ist. Die entscheidende Frage nach dem "Wie" soll ins Zentrum der weiteren Forschungen rücken. Dies ist dringend notwendig, denn die jüngsten Entwicklungen am österreichischen Arbeitsmarkt zeigen deutlich, dass auch ein abgeschlossenes Studium am Zentrum für Translationswissenschaft die Eintrittskarte für eine Stelle als SprachtrainerIn sein kann. Meine eigene Erfahrung als Sprachtrainerin in Integrationskursen für DaZ war der Ausgangspunkt und die Inspiration für jegliche Auseinandersetzungen mit dazu gehörenden Bereichen, wie Migration, Sprachenpolitik, Integration, Zweitspracherwerb, Deutsch als Zweitsprache, Übersetzung im Fremdsprachunterricht und Problematik in Integrationskursen. Eine endgültige Anerkennung des Potenzials der modernen Translationswissenschaft in der Sprachdidaktik kann ein wesentlicher Beitrag zu der noch am Anfang stehenden Interkulturellen Sprachdidaktik und zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Österreich und in der EU sein. Darüber hinaus soll erörtert werden, welche Übersetzungsübungen in den Integrationskursen zur Sprachförderung eingesetzt werden können.

LEBENSLAUF

Nach- und Vorname, Titel	**Djuričić Dragana, Bakk.phil.**
Adresse	1100 Wien, Österreich, Schröttergasse 35/15
Telefon	0664/2527448
E-Mail	djuricicdragana@msn.com
Staatsangehörigkeit	Rep. Serbien
Geburtsdatum	19.11.1986
Geschlecht	weiblich
Familienstand	ledig

Berufserfahrung

06/2013 bis dato
Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds - WAFF
Beratungszentrum für Beruf und Weiterbildung
Beraterin

08/2010 – 04/2013
Ossiri's Lernakademie, 1100 Wien
Sprachtrainerin für Deutsch als Fremdsprache,
MigrantInnenberaterin

12/2011 - 06/2012
Volksbankakademie, 1010 Wien
CEE - Mitarbeiterin, Bildungsmanagerin

08/2011 - 05/2012
Amber-Med
ehrenamtliche Dolmetscherin

11/2009 - 04/2010
Emporion GmbH - Grazer Wechselseitige,
Verkaufsdirektion für Italien, 1090 Wien
Office Management, Administration

Schul- und Berufsbildung	03/2010 - 03/2015 Masterstudium „Fachübersetzen“ Deutsch - BKS - Italienisch 2005 - 2010 Bakkalaureatstudium Universität Wien – Zentrum für Translationswissenschaft Übersetzen und Dolmetschen Deutsch - Bosnisch/Kroatisch/Serbisch - Italienisch 2001-2005 Realgymnasium „Joseph Haydn“, 1050 Wien 2000-2001 Gymnasium mit sprachlichem Schwerpunkt, Serbien 1991-2000 Pflichtschule in Serbien
Bezeichnung der erworbenen Qualifikation	wba zertifizierte Erwachsenenbildnerin (Beratung), Bakkalaureat „Übersetzen und Dolmetschen“, ÖSD und ÖIF PrüferInenberechtigung
Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten	Übersetzen und Dolmetschen mit Sprachkombination: Deutsch – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch - Italienisch; Sprachtrainerin für DaF/DaZ; Berufs- und Bildungsberatung
Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen	Kontaktfreudig, selbständige Verantwortung, Einsatzbereitschaft, Teamgeist, Flexibilität, interkulturelles Verständnis, inter- und transkulturelle Kommunikation, Lernbereitschaft, Belastbarkeit
Muttersprache	Serbisch
Sonstige Sprache(n)	Deutsch (Sehr gut) Bosnisch (Sehr gut) Kroatisch (Sehr gut) Italienisch (Sehr gut) Englisch (Gut)
EDV-Kenntnisse und Kompetenzen	Microsoft Office Internetkenntnisse Macintosh
Führerschein	B
Zusätzliche Angaben	Auslandsaufenthalt 06/2007 - 10/2007 in Mailand, Italien