

Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht¹

Hans-Jürgen Krumm

Dagmar Paleit (1953–2003) zur Erinnerung

1.0 Integration per Gesetz

Integration durch Sprache könnte man naiv so interpretieren, als führe ein direkter Weg vom Sprachkurs zur Integration. Ein Stück weit ist das die doppelte Botschaft, die Projekte wie etwa staatlich vorgeschriebene Deutschkurse für Zuwanderer aussenden:

1. wer sich integrieren wolle, müsse sich uns anpassen – und diese Anpassung beweise man durch den Erwerb der deutschen Sprache;
2. wenn über mangelnde Integration von Zuwanderern geklagt werde, so liege die Schuld ja bei diesen, da sie nicht bereit seien, unsere Sprache zu lernen – weshalb ein wohlwollender Staat sie dann zu ihrem Glück zwingen.

Sowohl der Entwurf des Zuwanderungsgesetzes, wie er seit gut einem Jahr in der Bundesrepublik vorliegt, als auch die sog. »Integrationsvereinbarung«, die im Jahr 2002 in das österreichische Fremden-

gesetz eingefügt wurde² und zum 1.1.2003 in Kraft getreten ist, zeigen ein in diesem Sinne reduziertes, einem ganz anderen Interesse, nämlich der inneren Sicherheit, dienendes Verständnis von »Integration«.

So sehr es zu begrüßen ist, daß versucht wird, in Gesetzen die Zuwanderung zu regeln und dabei vom Grundgedanken der Integrationsförderung auszugehen – der Entwurf des deutschen Zuwanderungsgesetzes ist in diesem Bemühen erheblich glaubwürdiger als das neue österreichische Fremden-gesetz –, so sehr ist zu bedauern, daß zumindest bei der Umsetzung der jeweiligen Gesetze ganz andere Tendenzen als solche der Integrationsförderung durchschlagen.

Die im Vorfeld des Zuwanderungsgesetzes eingeleitete und nunmehr beschlossene Abschaffung des Sprachverbandes Deutsch zugunsten der Zuordnung der vorgesehenen Deutschkurse zum Bunde-

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Plenarvortrag zum Themenschwerpunkt 1: »Sprachförderung in Deutschland – quo vadis?« im Rahmen der 31. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 29.–31. Mai 2003 an der Universität Essen. Der Beitrag wird ebenfalls abgedruckt im Sammelband zur Tagung, der in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache« (MatDaF) Band 73 im Frühjahr 2004 erscheinen wird.

2 Fremden-gesetz. Novellierung 2002, §§ 50a bis 50d.

sinnenministerium und dort an eine weisungsgebundene Behörde, das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (BAFL), signalisieren einen Zusammenhang von Innerer Sicherheit und Integration, von Steuerung der Zuwanderung und sog. Integrationsmaßnahmen, wie er in Österreich ganz explizit zur Begründung der Sprachkurse formuliert wird.

Ich betrachte es als eine große Niederlage für unser Fach und die Bemühungen um Integration, daß es nicht gelungen ist, die Abschaffung des Sprachverbandes zu verhindern. Nun tritt an die Stelle der seit 1974 aufgebauten Expertise und Netzwerke im Bereich der Sprachförderung für Zuwanderer das Agieren einer Behörde, die sich die ihr genehmen Experten und Programme schon suchen wird. Das handstreichartige Vorgehen bei der Übernahme der Unterlagen des Sprachverbandes und die Kündigung der bisherigen Mitarbeiterinnen mit dem Argument, für ihre Qualifikation bestehe kein Bedarf, gehören zu den in diese Richtung weisenden Signalen.

So steht zu befürchten, daß auch bei einem künftigen Zuwanderungsgesetz in Deutschland ähnliches übrigbleiben wird wie bei der sog. »Integrationsvereinbarung« in Österreich, nämlich die Verpflichtung der Zuwanderer zu Sprachkursen, die möglichst kostengünstig umgesetzt werden und sich durchaus auch als Sanktionsinstrumentarium erweisen können.

In Österreich wird tatsächlich suggeriert, ein Sprachkurs von 100 Stunden reiche zur Teilnahme am »gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich« aus (Fremdengesetz § 50 a (2)). Die Folgerung liegt nahe, daß, wer es dann immer noch nicht geschafft habe, selbst schuld sei.

Auch die deutsche Lesart verkürzt Integration sehr stark auf Sprachkurse: Klickt man auf der Homepage des BAFL (www.bafl.de) auf das Stichwort INTEGRATION, so erscheint eine Seite, die ausschließlich über die Sprachkursförderung und die dafür im Jahr 2003 vorgenommenen Mittelkürzungen informiert, die man daher wohl folgendermaßen übersetzen muß:

Integration = Sprachkursförderung = Kürzung der bisher dafür verfügbaren Haushaltsmittel.

Der vom deutschen Bundesrat bereits genehmigte Entwurf einer »Ausländerintegrationskursverordnung« macht diese Engführung gleichfalls deutlich:

§ 2, Absatz 1:

»Der Integrationskurs stellt ein Grundangebot zur Integration von Ausländern dar und umfasst einen Basis- und einen Aufbau Sprachkurs sowie einen Orientierungskurs.

Ergänzende Integrationsangebote, insbesondere eine migrationspezifische Beratung, sozialpädagogische Betreuung und Kinderbetreuung sind nicht Bestandteil des Integrationskurses. (Hervorhebungen durch den Verfasser)

Integration wird hier verkürzt als »die Sprache können«, ergänzt um »Grundkenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung und der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet« (§ 9 (2) 8), verstanden, so daß sogar explizit andere Integrationshilfen ausgeschlossen werden – und diese Sprache muß dann auch noch unter fragwürdigen Umständen gelernt werden: in Österreich zum Beispiel, indem für den Kurs unabhängig von der persönlichen Situation gezahlt werden muß und für diejenigen, die den Kurs nicht schaffen bzw. nicht bezahlen können, in letzter Konsequenz die Abschiebung droht (Fremdengesetz Novelle 2002, § 50c).

Kosten für den Deutsch-Integrationskurs:

- a) bei Kursabschluß in den ersten 18 Monaten:
50 % Teilnehmer – 50 % Bund oder Arbeitgeber
- b) bei Kursabschluß im 19.–24. Monat:
75 % Teilnehmer – 25 % Bund oder Arbeitgeber
- c) im 3. Jahr seit Erteilung der Niederlassungsbewilligung:
100 % Teilnehmer

Gemäß §24 (I) bei Nichterfüllung der Integrationsvereinbarung innerhalb von vier Jahren keine weitere Niederlassungsbewilligung.

2.0 Sprache, Identität und Integration

Die in Deutschland wie in Österreich vorgenommene Gleichsetzung von Integration mit Spracherwerb soll im folgenden noch einmal grundsätzlich bedacht werden:

Durch unsere Erstsprache wird es uns möglich, uns als Ich zu begreifen und zu artikulieren. Mit ihr wachsen wir in unsere Gesellschaft und ihre Wertssysteme hinein, d. h. die Erstsprache konstituiert unsere personale, soziale und kulturelle Identität.

In gut einem Drittel aller von mir gesammelten Sprachenporträts (vgl. Krumm 2001) malen 10–12jährige Kinder ebenso wie Erwachsene die Erstsprache rot und als Herz, um deren Wichtigkeit auch in der Migrationssituation hervorzuheben; ca. 80 % der befragten Kinder türkischer oder bosnisch-serbisch-kroatischer Herkunft in der Untersuchung von Koliander-Bayer (1999) betonen die affektive und sozialökonomische Bedeutung der Erstsprache; durchweg schätzen sie ihre Kenntnisse in der Erstsprache unrealistisch hoch ein.

Die enge Bindung des Selbstkonzepts an die Erstsprache führt dazu, daß manche Menschen Hemmungen haben, eine andere Sprache zu lernen und zu sprechen, weil dies für sie eine Gefährdung ihrer

mit der Erstsprache verknüpften Welt darstellt, die Bindung an Familie und Herkunft zu bedrohen scheint. Der mit Migration verbundene Sprachwechsel wird teilweise als Gefährdung der eigenen Identität, als Verlust der eigenen Biographie gesehen. Menschen geraten in einen Konflikt, wenn sie *gezwungen* werden, eine andere, dominierende Sprache zu übernehmen, zugleich aber ihre Erstsprache nicht aufgeben wollen.

Unter den Sprachenporträts, die ich in den letzten 12 Jahren von Migrantenkindern in Deutschland und Österreich zusammengetragen habe, stellen knapp 10 % ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit als »Konfliktzweisprachigkeit« dar, d. h. sie malen ihre Silhouette als durch zwei Farben (= Sprachen) halbiert aus (vgl. Krumm 2001: 10 f.).

Siebert-Ott hat 2001 in ihrer Analyse der internationalen Forschung diejenigen Konstellationen herausgearbeitet, unter denen ein Sprachwechsel z. B. zwischen Familien- und Schulsprache negative Folgen haben bzw. gelingen kann. Er gelingt um so besser, je weniger er als Bedrohung für die Erstsprache angesehen wird. Die Europäische Union hat daher in ihren Programmen für das Zusammenleben von Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen immer wieder als Grundsatz den Respekt vor und den Erhalt von mitgebrachten Sprachen und Kulturen formuliert: »Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen«, heißt es in der am 7. Dezember 2000 in Nizza unterzeichneten Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Nizza 2000, Art. 22).

Das Fremdengesetz in Österreich ebenso wie die Entwürfe des Zuwanderungsgesetzes in Deutschland vernachlässigen den Zusammenhang von Sprache und Identität, indem sie einseitig nur auf die Förderung der deutschen Sprache setzen,

diese teilweise wie in Österreich erzwingen, jedoch nichts zum Wert, zur Förderung und zum Erhalt der Erstsprache sagen. Damit entlarven sich diese Projekte als Instrumente einer einseitigen Assimilation, nicht jedoch als Angebote, sich unter Einbeziehung der eigenen, herkunftssprachlich geprägten Identität zu integrieren. Wird so, wie in diesen Zuwanderungsgesetzen, Integration über Sprache definiert, so wird Sprache damit zugleich zum Instrument der Bestimmung der Zugehörigkeit zu bzw. Ausgrenzung aus der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Wodak u. a. 1998, Kap. 1). In einem solchen Verständnis von Nation und Zugehörigkeit ist es im Grunde nur folgerichtig, wenn das österreichische Fremdenrecht als Konsequenz für alle, die den vorgeschriebenen Sprachkurs nicht erfolgreich absolvieren, das Ende der Niederlassungsbewilligung, d. h. die Abschiebung festschreibt.

Integration stellt für die Zugewanderten in besonderem Maße einen identitätsverändernden Prozeß dar, einen Prozeß der Ablösung von der eigensprachlich und eigenkulturell geprägten hin zu einer biculturellen, mehrsprachigen Identität. Kein Mensch kann sich bei dem Wechsel in eine neue sprachliche und kulturelle Umgebung in seinem Verhältnis zur Welt als *tabula rasa* verstehen und problemlos in eine neue Welt einpassen; vielmehr tendieren die meisten Menschen dazu, ihre vorhandene kulturelle Prägung (und diese schließt das Sprachverhalten ein) auch unter neuen Bedingungen als hoffentlich brauchbar zu erproben, d. h. die Verteidigung der mitgebrachten Vorstellungen von sich selbst und der Welt und die Verarbeitung neuer sprachlich-kultureller Muster stehen in einem Wechselverhältnis, Veränderungen sind nicht beliebig und vor allem nicht schnell möglich – vielmehr bedarf es eines komple-

xen Prozesses der Adaption, der beides einschließt:

- Assimilation, d. h. Einpassung in die neue Welt, die vielfach auch erstrebt und als positiv angesehen wird, und
- Akkomodation, d. h. eine Umstrukturierung des eigenen kulturellen Wertesystems. Dabei steht im Hintergrund die Gefahr des Identitätsverlustes, der Sorge, nirgends mehr dazuzugehören, wie wir das aus Biographien von Remigranten ablesen können, des Schwankens zwischen den Sprachen und Gesellschaften, aber eben auch die Gefahr der Identitätsverhärtung (vgl. Demorgon/Molz 1996: 43 ff.), der Abkapselung gegenüber der Aufnahmegesellschaft und des Aufbaus einer Abwehrhaltung, wie sie inzwischen vielfach zu beobachten ist.

Der Prozeß der Integration verläuft dann eher positiv, wenn sich die Aufnahmegesellschaft offen zeigt für eine Aufnahme und Anerkennung der mitgebrachten andersartigen sprachlichen und kulturellen Prägungen, wenn also Integration als Bereicherung und Identitätserweiterung erfahren wird. Zuwanderer, die sich mit all ihren Sprachen als akzeptiert empfinden und die Mehrheitsprache, die sie erlernen wollen oder müssen, nicht als Bedrohung für die eigene Identität empfinden, zeichnen ein ganz anderes Selbstbild:

So schreibt ein chinesischer Student zu seinem Sprachenporträt (Krumm: *Sprachenporträts*. Unveröffentlichtes Dokument): (Englisch und Deutsch sind seine Gebrauchssprachen, Spanisch seine Lieblingssprache – das funktioniert so gut, weil keine dieser Sprachen seine chinesische Identität bedroht):

»Ich habe Chinesisch in die Gegend von Brust und Herz gesetzt, denn dort sind meine Gefühle und alle meine Wert- und Moralvorstellungen, alles was mit emotionaler Wertung zu tun hat, spielt sich auf Chinesisch ab.«

Andere Menschen, Kinder wie Erwachsene, zeigen durch die Art der Bemalung ihrer Sprachenporträts, daß sie Sprachen nicht als Konflikt, sondern als harmonische Bestandteile ihrer Welterfahrung betrachten (vgl. die Beispiele bei Krumm 2001: 42 ff.).

Sprache, so ließe sich an dieser Stelle zusammenfassen, dient keineswegs automatisch der Integration: Deutschlernen kann, auch als Zwang zur Assimilation, als Unterdrückung mitgebrachter Sprachen und kultureller Prägungen verwendet werden. Die Formel »Integration durch Sprache« zielt dann auf nichts anderes als auf das Unsichtbarmachen des Fremden, der Anderssprachigkeit durch Anpassung. Sie zielt auch darauf, vergessen zu machen, daß Integration eine Öffnung der Mehrheitsgesellschaft verlangt, ihre Bereitschaft einfordert, Zuwanderer sozial, politisch und rechtlich gleichzustellen, ihnen gleiche Chancen einzuräumen. Es ist bedauerlich, daß sowohl das deutsche Zuwanderungsgesetz als auch der fälschlich »Integrationsvereinbarung« genannte Absatz im österreichischen Fremden-gesetz eine monokulturelle und monolinguale Tendenz verfolgen. Demgegenüber sei noch einmal betont:

1. 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.

Damit ist nicht gemeint, daß verschiedene Ethnien in einem Vielvölkerstaat wie dem unrigen isoliert nebeneinander leben – wohl aber der Verzicht auf einen homogenen, monolingualen Nationalstaat, den es in Reinform ohnehin nie gegeben hat.

»Das friedliche Miteinander, nicht das distanzierte Nebeneinander« (Popp 1992:

57) charakterisiert eine solche integrative »multikulturelle Demokratie«, die durchaus einer Möglichkeit der Auseinandersetzung, der Verständigung, d. h. *auch einer gemeinsamen Sprache* als Voraussetzung für Begegnung und Interaktion, für Konsens- und Kompromißaushandlung bedarf, aber eben nicht im Sinne der Verdrängung von Unterschieden, im Sinne einer Assimilation der einen an die anderen. Im Gegensatz zu der Forderung nach Assimilation zielt der sozialwissenschaftliche Integrationsbegriff auf »die Vereinigung einer Vielheit zu einer Ganzheit« (Stefanski 1994: 17). Möglich wird eine Ganzheit aber nur dadurch, daß einerseits die Zuwanderer an der Zuzugsgesellschaft teilhaben, andererseits auch die Aufnahmegesellschaft eine Bereitschaft zur Aufnahme entwickelt. Integrationsprogramme zielen daher, richtig angelegt, keineswegs nur auf die Zuwanderer, sondern müssen entsprechende Voraussetzungen bei allen Beteiligten, insbesondere auch bei den Lehrkräften, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Behörden, bei den Medien der Zuzugsgesellschaft schaffen.

Der Erwerb kulturell üblicher Verhaltensweisen und Orientierungen einschließlich des Spracherwerbs und der Eingliederungsprozeß in die Aufnahmegesellschaft durch Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen (Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Wohnraum, zu politischen Rechten und Pflichten) sind sich ergänzende Prozesse, von denen keiner ohne den anderen funktioniert (vgl. Stefanski 1994: 17 ff.). Damit ein solcher Prozeß gelingt, ist dreierlei erforderlich:

1. ein Beitrag der Aufnahmegesellschaft, der sich mit Stichworten wie Abbau von Ethnozentrismus, Entwicklung von Toleranz, Suche nach den Ursachen von Rassismus umschreiben ließe (vgl. Schmalz-Jacobsen 1996);

2. die Existenz sozialstruktureller Bedingungen, die eine Integrationsmotivation schaffen und stützen (vgl. Heckmann 1992), etwa im Bereich des Aufenthaltrechts, des Zugangs zum Arbeitsmarkt, u. ä.;
3. Zeit und optimale Unterrichtsbedingungen für das Lernen der Mehrheitsprache unter gleichzeitiger Anerkennung und Festigung der Erstsprache.

Es ist unbestritten, daß Zuwanderer, die dauerhaft in Deutschland oder Österreich leben wollen, Deutsch lernen müssen. Die Tatsache, daß die deutsche Bundesregierung mit dem Entwurf des Zuwanderungsgesetzes erstmals überhaupt so etwas wie einen Rechtsanspruch der Zuwanderer auf Erwerb der deutschen Sprache anerkennt, ist deshalb ausdrücklich zu begrüßen.

Allerdings ist im »Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration« kein Experte, keine Expertin für Deutsch als Zweitsprache vertreten; der Sprachverband wird abgeschafft, das BAFL sucht sich bisher die ihm genehmen Experten – da darf es nicht wundern, daß sich hier eine verkürzte Vorstellung von Integration durch Sprache entwickelt hat, die so nicht erfolgreich sein kann.

2. 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 für die Verpflichtung zum Sprachkurs sein.

Wenn Einigkeit darüber besteht, daß Zuwanderer Deutsch lernen müssen, so muß sogleich hinzugefügt werden, daß sie das durchweg, soweit es ihnen durch uns nicht ausgetrieben oder schwer gemacht wird, selbst wollen. Dieser Wunsch nach sprachlicher Teilhabe liegt nicht zuletzt in der Erkenntnis auf seiten der Zuwanderer begründet, daß die

sprachliche Teilhabe Voraussetzung für die Teilhabe am Arbeitsmarkt und Wohlstand der Aufnahmegesellschaft ist. Zuwanderer wollen an den Errungenschaften der Aufnahmegesellschaft teilhaben, sie beugen sich daher vielfach auch dem bestehenden Anpassungsdruck; aber auch die Verschiedenheit der Herkunftssprachen mit wiederum verschiedenen Varietäten, die unzureichenden Angebote, diese zu erhalten und auszubauen, tragen dazu bei, daß viele Zuwanderer am Erwerb und der Anwendung der deutschen Sprache interessiert sind. Vorliegende Untersuchungen (vgl. z. B. Koliander-Bayer 1998; Buß 1995) belegen durchweg die hohe Sprachlernmotivation. Abkapselungen und »ethnische Nischen« sind in aller Regel erst die Folge einer durch die Zuzugsgesellschaft verweigerten Integration. Schließlich macht es unsere Gesellschaft Zuwanderern keineswegs leicht, die Sprache zu erwerben: die Verknüpfung von Arbeitsplatz und Spracherwerb steckt ebenso in den Kinderschuhen wie die Vorsorge dafür, daß Sprachenlernen und Kinderbetreuung miteinander vereinbart werden können; daß die sog. Integrationskursverordnung des BAFL solche Hilfen explizit ausschließt, muß als eklatante Mißachtung aller vorliegenden Erkenntnisse bezeichnet werden.

Auch die Konzentration auf die Neuzuwanderer gibt in vielen Kommunen zu der Befürchtung Anlaß, gerade erst etablierte Angebote für die »Altzuwanderer«, wie z. B. »Mütter lernen Deutsch an der Schule ihrer Kinder« (vgl. Brückner 2002) müßten nun eingespart werden, da das Zuwanderungsgesetz alle verfügbaren Mittel binde. Wie notwendig es ist, diese »Altzuwanderer« einzubeziehen, hat erst im vorigen Jahr eine Studie aus den Niederlanden bestätigt (*Altzuwanderer-Bericht* 2002).

Zwei entscheidende Bedingungen für die Verstärkung des eigenständigen Wunsches der Zuwanderer, Deutsch zu lernen, zerstört die Politik seit vielen Jahren systematisch:

1. Eine dieser Bedingungen ist die Möglichkeit eines intensiven Sprachkontaktes in der Wohnumgebung bzw. am Arbeitsplatz. Zahlreiche Studien stützen die Erkenntnis, daß eine hohe »Kontaktqualität« mit Deutschsprachigen eine direkte positive Auswirkung auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen hat (Stöltzing 1980; Kuhs 1989). Eine Politik, die seit Jahren eher die Separierung der ausländischen von der deutschsprachigen Wohnbevölkerung betreibt, die Ghettosierung in bestimmten Wohngebieten verstärkt, den Zugang der Zuwanderer zum Arbeitsmarkt behindert, schafft damit selbst erst einen Teil jenes Mangels an Motivation zum Deutschlernen und an Deutschkenntnissen, der nun beklagt wird.
2. Die zweite Bedingung besteht in der Schaffung und Aufrechterhaltung einer »Integrationsmotivation«. Spracherwerb funktioniert dann, so hat es die Forschung immer wieder nachgewiesen, wenn die Lernenden wissen, zu welchen Zwecken, zur Erreichung welcher außersprachlichen Ziele diese Sprache benötigt wird, und wenn Unterricht diese außerunterrichtlichen Zwecke und Ziele vorwegnehmend zum Übungsanlaß nimmt. Die Motivation determiniert, so hat es Spolsky zusammengefaßt, zusammen mit anderen personenbezogenen Merkmalen, welcher Gebrauch von den angebotenen Lernmöglichkeiten gemacht wird (Spolsky 1989). Auch der Europarat geht im *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* davon aus, daß sich das Lehren und Lernen von Sprachen »an der Motivation, den Dispositionen und

den Lernmöglichkeiten« der Lernenden orientieren muß (Europarat 2001: 16). Die Bereitschaft und Fähigkeit zum Erwerb einer zweiten Sprache, die die Lebenswelt entscheidend prägt, setzt in besonderem Maße die Bereitschaft zur Entwicklung einer bi- bzw. multilingualen und bi- bzw. multikulturellen Identität voraus: das aber funktioniert nur, wenn positive Anreize gesetzt werden, etwa im Bereich des Aufenthaltsrechts, des Zugangs zum Arbeitsmarkt oder der Teilhabe an den politischen Rechten des Aufnahmelandes. Es hieße, die Erkenntnisse der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung der letzten 40 Jahre negieren, wollte man Programme der Sprachförderung von Zuwanderern auf Zwang und Strafe aufbauen statt auf die Schaffung einer Integrationsmotivation durch die Setzung positiver Ziele.

3. Zuwanderer sind nicht sprachlos – Sprachförderung ist dann erfolgreich, wenn sie die vorhandenen Spracherfahrungen einbezieht. Die einseitige Ausrichtung an den Niveaustufen des Referenzrahmens in nur einer Sprache nimmt den Sprachenreichtum der Zuwanderer nicht zur Kenntnis und isoliert die Sprachen voneinander, statt die Kenntnisse der deutschen Sprache als integrierte Bestandteile einer multilingualen Kompetenz zu sehen. Durch solche Maßstäbe werden Zuwanderer »sprachärmer« gemacht, als sie eigentlich sind.

Ich habe bereits darauf hingewiesen, wie viele Sprachen selbst Zuwandererkinder schon mitbringen. Diese offensichtliche Tatsache scheint in der politischen Diskussion, gelegentlich aber auch in der Sprachdidaktik vergessen zu werden: Ausgangspunkt der Vorstellungen ist immer noch die Defizithypothese »die können ja kein Deutsch«. Nur solange diese Defizithypothese aufrechterhalten wird, läßt sich der Erwerb der Zweitsprache als

ein Akt der Zwangsassimilierung vertreten: die angeblich Sprachlosen werden erst mit dem Deutschkurs zu vollgültigen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft – insofern tut dieser Zwang angeblich sogar etwas Gutes.

Die Mehrsprachigkeit von Zuwanderern weist auf Grund der unterschiedlichen Migrationsgeschichten und Sprachbiographien vielfältige Formen auf. Barbara beschreibt das so (Krumm 2001: 88):

»Meine Muttersprache ist Ungarisch, darum denke ich Ungarisch. Meine Zweitsprache ist Deutsch, weil ich in Österreich lebe.

Meine zweite Zweitsprache ist Englisch, weil ich in der Schule sehr viel Englisch lerne. Meine Fremdsprachen sind Tschechisch, Slowakisch und Croatisch, weil ich sehr viele Freunde aus Tschechien, Slowakei und Croatien habe. Meine letzte Fremdsprache ist Französisch, weil ich französische Nachbarn habe«.

Joyce aus Nigeria formuliert ihre Einstellung zu ihren Sprachen so (Krumm 2001: 88):

»Deutsch ist bei mir in den Händen, weil ich damit am besten vermitteln kann.

Yoruba ist bei mir im Körper, weil der Körper nicht hören kann und ich kann Yoruba nicht so gut verstehen.

Englisch ist bei mir im Kopf, weil ich mich manchmal ziemlich konzentrieren muß, um Vokabeln zu merken.

Französisch ist bei mir in den Beinen, weil es für mich sehr fern liegt es richtig zu lernen, obwohl das mein Wunsch ist. Und um in die Ferne zu gehen muß man Beine haben«.

Cristina, Tochter spanisch-deutscher Eltern, die die Frage nach ihrer Muttersprache nicht beantworten konnte, charakterisiert ihre Sprachen so (Krumm 2001: 88):

»Englisch ist bei mir im Kopf, weil es mir Spaß macht. Spanisch ist bei mir im Körper, weil ich Spanien sehr mag. Bei mir ist Deutsch in den Händen, weil ich sehr viel schreibe. Italienisch ist in den Beinen, weil ich dort schon oft war. Frankreich ist bei

mir am wenigsten, weil ich es am schlechtesten kann«.

Würden wir diese Kinder einer standardisierten Sprachprüfung in Deutsch aussetzen, würden sie teilweise schlecht abschneiden, da die Prüfungen sich an den Niveaustufen und Skalen orientieren, so als wäre der Lernfortschritt in einer Sprache für alle Fertigungsbereiche gleich. Solch ein Maßstab – A 1 oder A2, muß gleichzeitig in allen Fertigkeiten erreicht werden. Damit wird aus der mehrsprachigen Kompetenz ein isoliertes Stück herausgeschnitten, so als existierten die Sprachen im Menschen säuberlich getrennt. Der völlig differente multikompetente Sprachbesitz der Zuwanderer wird überhaupt nicht erfaßt. Die Rolle, die etwa Schriftlichkeit für diese spielt und spielen sollte, ist von der Perspektive der muttersprachlichen Testautoren bestimmt. Keiner der vorhandenen Zuwanderer-Sprachtests versucht, deren Fähigkeiten in *verschiedenen Sprachen* als eine Einheit zu sehen, in der sich Kommunikationsfähigkeiten aus diesen verschiedenen Sprachen auch ergänzen können.

Dabei enthält auch der Europäische Referenzrahmen durchaus eine Warnung vor einer linearen Umsetzung der Niveaustufen in Prüfungsanforderungen:

»Der herkömmliche Ansatz beschreibt das Fremdsprachenlernen so, daß man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, hinzufügt. Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu, [...] in Betracht zu stellen, daß ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über die einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen.« (Europarat 2001: 163)

Und an anderer Stelle:

»Lernfortschritt ist nicht nur einfach das Vorankommen auf einer vertikalen Skala. Es gibt keinen zwingenden logischen Grund dafür, daß Lernende sämtliche niedrigeren Stufen einer Teilskala durchlaufen müssen. [...] Man sollte sich schließlich davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala – wie z.B. einen Zollstock – zu interpretieren.« (Europarat 2001: 28 f.)

Es ist aus fachlicher Sicht nicht akzeptabel, wenn nun Gesetze und Verordnungen für die deutsche Sprache eine Niveaustufe ganz undifferenziert festschreiben.

Fürstenau/Gogolin (2001) können zwar an Sprachbiographien von Migrantinnen deutlich machen, daß diese Mehrsprachigkeit zunehmend auch eine gesellschaftliche und ökonomische Ressource darstellt, die von der Gesellschaft nachgefragt und genutzt wird – in der Debatte um Integrationsförderung wird dies jedoch bis heute nicht zur Kenntnis genommen.

4. Der Erwerb der deutschen Sprache ist ein notwendiger, jedoch ganz und gar nicht hinreichender Bestandteil von Integrationsförderung. Er bedarf eines weit über die Sprache hinausgehenden Integrationskonzeptes.

Und es bedarf eines Gesamtsprachenkonzeptes, das auch die Herkunftssprachen der Zuwanderer sowie die Einstellung der Deutschsprachigen zu diesen umfaßt.

Wir sollten also das leichtfertige Reden von der »Integration durch Sprache« nicht übernehmen und unterstützen, sondern mit aller Deutlichkeit darauf hinweisen, daß

1. der Erwerb der deutschen Sprache zwar ein notwendiger Bestandteil jener Maßnahmen sein muß, die zur Integration von Zuwanderern beitragen, daß Deutschkurse allein aber überhaupt

nicht ausreichen. »Pädagogik kann Politik nicht ersetzen« – mit diesem Hinweis haben Griese und andere (vgl. Griese 1981) schon vor ca. 25 Jahren kritisiert, daß ausschließlich dem Bildungswesen die Verantwortung für die Integration der Zuwanderer zugesprochen wurde. Daran hat sich bis heute eigentlich nur geändert, daß die Politik die Pädagogik noch ungenierter instrumentalisiert; so jedenfalls interpretiere ich die Unterordnung der Sprachkurse unter die Kuratel des Innenministeriums und die Verknüpfung von Sprachkenntnissen mit Aufenthaltstiteln;

2. 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 Herkunftssprachen der Zuwanderer ihren Platz haben.

3.0 Bedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb

Soll Deutschlernern und Deutschunterricht einen Beitrag zur Integrationsförderung leisten, so wird das auf Grund unserer vorliegenden Erfahrungen und Erkenntnisse nur unter ganz bestimmten Bedingungen gelingen (vgl. im folgenden auch Krumm 2002). Das soll an fünf Punkten konkretisiert werden:

1. Erfolgreich sind Sprachangebote nur, wenn sie die soziale und familiäre Situation der Lernenden berücksichtigen.

Ich habe zu zeigen versucht, daß Sprachbiographien von Zuwanderern unterschiedlich, vielfältig, und keineswegs durch lineare Spracherwerbsbiographien gekennzeichnet sind. Sprachangebote müssen darauf abgestimmt sein.

Nimmt man die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung ernst, die bei der Sprachvermittlung die Mentalität und psychische Beschaffenheit der Zuwanderer zu berücksichtigen versucht, so bedingt das zumindest für einige Zielgruppen die Einrichtung spezieller Sprachkursangebote, so z. B. die Einrichtung von Frauenkursen, von Kursen mit einer begleitenden Kinderbetreuung, einem auf den Lebensrhythmus von Frauen, die eine Familie zu versorgen haben, oder von Schicht- und Nacharbeitern abgestimmten Angebot, sowie Kurse für Eltern, die ihren Kindern im Unterricht der deutschsprachigen Schule helfen wollen – daß gerade solche vorhandenen Kurse nun einem Standardisierungsdruck zum Opfer fallen sollen, nur weil sie sich einheitlichen Kurs- und Prüfungszielen entziehen, ist geradezu eine Perversion der ursprünglichen Absichten von integrationsfördernden Sprachangeboten.

2. Sprachlernangebote setzen eine differenzierte Sprachstandsdiagnose voraus, auf der ein differenziertes Kursangebot aufbauen muß.

Vereinfacht ausgedrückt geht es bei Sprachkursen für Zuwanderer um ein Angebot für Menschen mit extrem unterschiedlichen und weit auseinanderliegenden Erfahrungen. Da sind auf der einen Seite auch in der Erstsprache nicht alphabetisierte, lernungewohnte Menschen, die in ihrer Jugend nur kurz und seitdem lange nicht mehr die Schulbank gedrückt haben, deren Sprachkontakte auf Grund häuslicher oder beruflicher Isolierung gering sind. Und da sind auf der anderen Seite der Skala mehrsprachige, sprachbewußte und sprachlerngeübte Menschen, die klare Vorstellungen davon haben, wie und wie schnell sie Deutsch lernen können.

Zum festen Bestandteil eines Sprachkurses gehören daher nach nieder-

ländischem Vorbild eine generelle Beratung und eine Sprachstandsdiagnose, die die Zukunftsperspektiven wie z. B. mögliche berufliche Sprachanforderungen ebenso wie die vorhandene Mehrsprachigkeit der Betroffenen differenziert erfaßt und die Grundlage für die Zuweisung zu einem differenzierten Kursangebot bildet oder aber zumindest den Lehrenden Möglichkeiten einer inneren Differenzierung eröffnet.

3. Spracherfahrungen und Sprachverhalten von Zuwanderern sind kontextabhängig – Prüfungen sind das falsche Mittel um festzustellen, ob sie den Alltag sprachlich bewältigen.

Verschiedene Untersuchungen (u. a. Stöltzing 1980; Tichy 1994) bestätigen, daß die Sprachfähigkeiten von Zuwanderern in den Bereichen Sprachrichtigkeit und Fähigkeit zur sprachlichen Interaktion weit auseinanderfallen. Ein hohes Maß an Gesprächsbeteiligung, ein selbstbewußtes, dominanteres Sprachverhalten stehen nicht in Zusammenhang mit einem hohen Maß an Normorientierung. D. h. die Zuwanderer haben es gelernt, ihr Sprachverhalten auf Grund sozial-situativer Faktoren zu variieren. Im Unterricht, bei der Berufsberatung und in ähnlichen formalisierten Situationen wählen sie eine sprachlich abgesicherte, korrekte Ausdrucksweise, sie sagen, was sie sagen können, nicht unbedingt, was sie wirklich sagen wollen. In Situationen dagegen, in denen das Thema emotional besetzt ist oder eine hohe inhaltliche Vertrautheit mit einem Thema vorliegt, werden vor allem interaktionale Fähigkeiten mobilisiert (Tichy 1994: 134 f.), selbst wenn das zu Lasten der sprachlichen Richtigkeit geht.

Daraus folgt, daß besonders stark formalisierte Sprachprüfungen wenig über die tatsächlichen Sprachfähigkeiten der Zuwanderer aussagen. Prüfungen sind vor

allem bei Sprachanfängern ohnehin nur bedingt geeignet, vor allem, wenn sie so sanktionsbeladen sind wie in Österreich, wie das aber zumindest subjektiv auch bei den deutschen Sprachprüfungen empfunden wird. Solche Prüfungen behindern doch genau das, was nötig ist, um eine Sprache zu gebrauchen: die Entwicklung von Risikobereitschaft, wozu eben auch die Bereitschaft gehört, sich fehlerhaft auszudrücken.

4. Sprachförderung muß die Alltagswirklichkeit der Zuwanderer berücksichtigen – standardisierte Kurse und Tests werden den unterschiedlichen Welten der Zuwanderer nicht gerecht.

Eine sprachenteilige Gesellschaft, wie sie in der europäischen Mehrsprachigkeitsdiskussion konzipiert wurde, geht davon aus, daß nicht jeder über die gleiche Form der Sprachbeherrschung verfügen muß, daß es vielmehr Schwerpunkte der unterschiedlichsten Art, z. B. mündlich-schriftlich, standardsprachlich-umgangssprachlich oder auch rezeptiv-produktiv geben kann.

Die unterschiedlichen Lebenswelten und sprachlichen Kontexte der Zuwanderer erfordern auf der anvisierten Elementarstufe des Spracherwerbs sprachliche und thematische Schwerpunktbildungen und die Förderung von Teilkompetenzen. Das bedeutet zugleich, daß auf dieser Lernstufe, wenn überhaupt, dann nur kursbezogene Prüfungen angebracht sind, um den jeweils spezifischen individuellen Lernfortschritt zu überprüfen. Allgemeine standardisierte Sprachtests lassen die Sprachförderung auf dieser frühen Lernstufe und bei einer ohnehin viel zu geringen Stundenzahl zu einer Prüfungsvorbereitung degenerieren, mit der für die sprachliche Alltagsbewältigung der Zuwanderer gar nichts erreicht wird.

5. Erfolgreiche Sprachförderung von Zuwanderern steht und fällt mit der Entwicklung von Standards für Unterricht, Lehrmaterialien und Kurskonzepte sowie mit einer Qualifikation für die Kursleitung.

In §17 der Ausländerintegrationskursverordnung heißt es:

»(1) Zur Bewertung von Lehrplänen, Lehr- und Lernmitteln und der Inhalte der Tests richtet das Bundesamt eine Bewertungskommission ein, der insbesondere Vertreter der Länder und Sachkunde für Deutsch als Fremdsprache angehören.

(2) Die Bewertungskommission setzt sich zusammen aus vier vom Bundesrat zu bestimmenden Vertretern der Länder, vier Vertretern der Bundesregierung, vier Vertretern des Bundesamtes sowie weiteren vom Bundesamt zu benennenden Sachkundigen für Deutsch als Fremdsprache. Die Leitung der Bewertungskommission obliegt einem Vertreter des Bundesamtes.« (Kursivsetzung durch den Autor)

Es klingt gut, wenn die Ausländerintegrationsverordnung für die Qualitätssicherung ausdrücklich auch die Expertise des Faches Deutsch als Fremdsprache einbezieht – die Zusammensetzung der »Bewertungskommission« in Absatz 2 dieses Paragraphen zeigt jedoch zugleich, welche marginale Rolle ihnen letzten Endes zukommt.

Erneut ist darauf hinzuweisen, daß mit der Schließung des Sprachverbandes zunächst einmal genau hier Expertise vernichtet wird bzw. wurde, die unter Verschwendung öffentlicher Mittel nun erneut aufgebaut werden muß: durch die Mitwirkung der verschiedensten Institutionen (wie z. B. des Goethe-Instituts) sowie durch die Vernetzung mit dem Fach Deutsch als Zweitsprache, durch Fachgutachten u. ä. hat(te) der Sprachverband längst jene Netzwerke entwickelt, die nun fehlen.

2,05€ erhält der Träger pro Teilnehmer und Unterrichtseinheit, d. h. für eine Unterrichtseinheit nimmt der Träger bei 25

Teilnehmenden 51,25 € ein – selbst wenn man eine Eigenbeteiligung der Teilnehmenden hinzurechnet: mit 51 € bis 65 € muß der Träger sämtliche Kurs- und allgemeinen Kosten, also die Lehrenden und das Verwaltungspersonal, die Raummiete und -reinigung, die Lehrmaterialien, Prüfungen etc. finanzieren – Qualität kann da gar nicht beabsichtigt sein. Es ist absehbar, daß vor allem an der Bezahlung der Lehrkräfte gespart werden wird. Aber auch ohne Blick auf deren Honorierung wird deutlich, daß speziell für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache ausgebildete Lehrkräfte gar nicht in erster Linie gefragt sind.

Was die Lehrkräfte und deren Qualifikation betrifft, so wird der Kreis zwar auf diejenigen Personen eingegrenzt, die von der Ausbildung her einen Schwerpunkt im Bereich Deutsch (allerdings reicht hier das Lehramt für Deutsch als Muttersprache) mitbringen, doch öffnet auch hier die Ausländerintegrationskursverordnung viele Hintertüren, indem z. B. von »vergleichbarer« anderer Ausbildung ausgegangen oder zahlreiche Ausnahmen zugelassen werden: »Soweit die fachliche Qualifikation anderweitig erworben wurde, muß diese auf Antrag des Sprachkursträgers anerkannt und zugelassen werden« (Kursivsetzung durch den Autor).

Eine Sprachförderung, die verschiedene Zwecke verbinden muß:

- »Erste Sprachhilfe« für die einen
- die Beantwortung von im Integrationsprozeß bereits ausdifferenzierten Sprachbedürfnissen für die anderen
- die Bereitstellung eher fach- und berufsorientierter Sprachangebote für eine weitere Gruppe
- die Bereitstellung sozialpädagogischer Hilfe für all die weit über das Sprachenlernen hinausgehenden Fragen, die im Sprachkurs erstmals artikuliert werden können

– all dies würde kompetenter Lehrender bedürfen, die mit einer zunehmenden Qualifizierung auch berufliche Perspektiven verbinden können.

Das Anforderungsprofil für Lehrkräfte, die an den österreichischen Instituten Deutsch als Fremdsprache unterrichten, umfaßt z. B. die folgenden Kompetenzen:

- Selbstkompetenz
- soziale Kompetenz
- Fachkompetenz Landeskunde
- Fachkompetenz Interkulturelle Kommunikation
- Fachkompetenz Sprachwissenschaft
- sprachliche Kompetenz
- Fachkompetenz Lernpsychologie
- Fachkompetenz Methodik-Didaktik.

Solche durch die verschiedenen Aus- und Fortbildungsangebote im Bereich Deutsch als Zweitsprache hergestellten und am Arbeitsmarkt vorhandenen Qualifikationen werden für die anspruchsvolle Aufgabe der Integrationskurse gar nicht erst abgefragt. Angesichts der vorauszuhenden schlechten Bezahlung der Lehrkräfte steht zu befürchten, daß Qualität auch im Bereich des Unterrichts nicht zum leitenden Gesichtspunkt wird. Eine Fortbildung, wie sie das Goethe-Institut bisher angeboten hat, soll auch in Zukunft verpflichtend sein, allerdings hat das BAFL dem Goethe-Institut bereits mitgeteilt, daß man künftig auch die Fortbildung an andere Träger vergeben will, d. h. auch hier ist eher ein Absinken erreichter Qualitätsstandards zu befürchten.

4.0 Schlußbemerkung

Integration von Zuwanderern ist eine verantwortungsvolle Aufgabe, für deren Gelingen nicht allein die Zuwanderer verantwortlich sind.

Integration von Zuwanderern gehört zu den dauerhaften Aufgaben in der heutigen Welt der Migration und Mobilität, für die daher auch längerfristig funktionsfä-

hige Strukturen zu schaffen sind. Es ist dies eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die nicht allein dem jeweiligen Innenministerium und seinem Bundesamt überlassen bleiben darf. Die Einordnung dieser Aufgabe in eine weisungsgebundene Behörde ohne eine begleitende und unabhängige Fachberatung und Vernetzung mit der Forschung wie auch mit den Verbänden, die die Bedürfnisse der betroffenen Zuwanderer artikulieren, wäre ein Rückschritt gegenüber dem erreichten Stand und eine Vergeudung von knappen öffentlichen Ressourcen. Auf der einen Seite wird die Privatisierung und Kommerzialisierung der Integrationsförderung im Bereich der Sprachkurse wie der Lehrerfortbildung betrieben, werden nichtkommerzielle Institutionen wie der Sprachverband geschlossen oder wie das Goethe-Institut in ihrer Beteiligung reduziert, auf der anderen Seite zieht das BAFL auch solche Aufgaben in die teure und wenig sachorientierte Behörde hinein, die bisher gut ohne behördliche Gängelung funktioniert haben.

Gerade weil Sprache durchaus eine wichtige Hilfe zur Integration sein kann und von vielen Zuwanderern auch so gesehen wird, ist es unsere Aufgabe, dafür zu sorgen, daß die Sprachförderung qualifiziert erfolgt und daß sie nicht abgeschnitten wird von begleitenden Angeboten der Beratung und Betreuung, ohne die die Sprachförderung ihren integrativen Zweck nicht erreicht.

Christoph, 13, hat das in zwar für jede Sprachprüfung problematischer, aber inhaltlich völlig überzeugender Weise zu Papier gebracht:

»One sprachen konten wir uns nicht ferstendigen. Ferstendigung ist wichtig«.

Mir scheint dies der richtige Ort zu sein, den in die Arbeitslosigkeit entlassen KollegInnen des Sprachverbandes we-

nigstens unsere Anerkennung für das auszusprechen, was sie im Hinblick auf diese Verständigung in den knapp 30 Jahren Sprachverband geleistet haben, und an uns, die VertreterInnen des Faches zu appellieren, sich stärker einzumischen, um zu verhindern, daß die verständigungs- und integrationsorientierte Sprachförderung, wie sie mit Hilfe des Sprachverbandes aufgebaut wurde, zu einem qualitativ schlechten Alibi-Angebot degeneriert.

Literatur

- Altzuwanderer-Bericht*. Den Haag 2002. Ministerium des Inneren und Königreichsbeziehungen. Den Haag: Mimeo, 2002.
- Apeltauer, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs*. Berlin: Langenscheidt, 1997.
- Baker, Colin; Jones, Sylvia Prys: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- Barkowski, Hans; Fritsche, Michael; Göbel, Richard; von der Handt, Gerhard; Harnisch, Ulrike; Krumm, Hans-Jürgen; Kumm, Sigrid; Menk, Antje-Katrin; Nikitopoulos, Pantelis; Werkmeister, Manfred: *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, hrsg. von Hans-Jürgen Krumm. Mainz: Werkmeister, 1986.
- Boos-Nünning, Ursula; Hohmann, Manfred; Reich, Hans H.; Wittek, Fritz: *Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, interkultureller Unterricht*. München: Oldenburg, 1983.
- Brückner, Heidemarie (Projektleitung): *Schule mal anders – Mütter lernen Deutsch an der Schule ihrer Kinder*. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung/Stuttgart: Klett, 2002.
- Buß, Stefan: »Zweitspracherwerb und soziale Integration als biographische Erfahrung«, *Deutsch lernen* 20, 3 (1995), 248–275.
- Cohn-Bendit, Daniel; Schmid, Thomas: *Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1992.

- Cook, Vivian: »Multi-Competence and Effects of Age«. In: Singleton, David; Lengyel, Zsolt (Hrsg.): *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995, 51–66.
- Cummins, Jim: »Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts«, *AILA-Review* 8 (1991), 75–89.
- Demorgon, Jacques; Molz, Markus: »Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen«. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 1996, 43 ff.
- Ehlich, Konrad: »Integrationsfähige Sprachvermittlung«, *Deutsch lernen* 24, 3 (1999), 211–214.
- Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001.
- European Network of Intercultural Teacher Training EUNIT (Hrsg.): *Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen*. Münster 1998.
- Fürstenau, Sara; Gogolin, Ingrid: »Sprachliches Grenzängertum: Zur Mehrsprachigkeit von Migranten«. In: List, Gudula; List, Günther (Hrsg.): *Quersprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, 2001, 49–64.
- Fthenakis, Wassilios E.; Sonner, Adelheid; Thrul, Rosemarie; Walbinger, Waltraud: *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber, 1985.
- Glaboniat, Manuela: *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studien-Verlag, 1998.
- Griese, Hartmut: *Ausländer zwischen Politik und Pädagogik*. Bonn: VIA e. V., 1981 (Materialien zum Projektbereich ausländische Arbeiter, Sonderheft 6).
- Gürkan, Ülkü; Laqueur, Klaus; Szablewski, Petra: *Aus Erfahrung lernen. Ein Leitfaden für den Deutschunterricht mit türkischen Frauen*. 3. bearbeitete und ergänzte Auflage. Mainz: Werkmeister, 1986.
- Heckmann, Friedrich: *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen*. Stuttgart: Enke, 1992.
- Hinney, Gabriele: »Wie Kinder uns zeigen, wo sie im Lernprozess stehen«. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch*. Stuttgart: Klett, 1996, 115–125.
- Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 1998.
- Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache*, 1999 (Fremdsprache Deutsch. Heft 20).
- Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, 2003.
- Jeßner, Ulrike: »Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene«. In: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 1998, 149–158.
- Kamenova, T. (Hrsg.): *Migration – Austrian, Bulgarian, EU Legislation*. Sofia: Bulgarian Academy of Sciences, 2003.
- Koliander-Bayer, Claudia: *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit*. Innsbruck: Studienverlag, 1998.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (= Unterrichtswissenschaft 21/2)*, 1993.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva, 2001.
- Krumm, Hans-Jürgen: »»One sprachen konnten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig« – Entwicklungen und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration«, *Deutsch als Zweitsprache* 2 (2002), 32–40.
- Kuhs, Katharina: *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, 1989.
- List, Gudula; List, Günther (Hrsg.): *Quersprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, 2001.
- Paleit, Dagmar: »Sprache und Integration: Das deutsche Konzept«, *Deutsch als Zweitsprache* 2 (2002), 27–29.
- Paleit, Dagmar: *Prekäre Situation – prekäre Arbeitsverhältnisse. Beschäftigungsaussichten für Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache*. Den Haag: Mimeo, 2003.
- Pommerin-Götze, Gabriele; Jehle-Santoso, Bernhard; Bozikake-Leisch, Eleni (Hrsg.): *Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Dayyeli, 1992.
- Popp, Friedrich: »Multikulturelle Gesellschaft zwischen Utopie und Wirklichkeit«. In: Pommerin-Götze, Gabriele;

- Jehle-Santoso, Bernhard; Bozikake-Leisch, Eleni (Hrsg.): *Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Dayyeli, 1992, 30–59.
- Quetz, Jürgen: »Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen«, *Info DaF* 28, 6 (2001), 553–563.
- Rat der Europäischen Union: *Entschließung des Rates zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001*, EDUC 155: 14757/01. Brüssel 10.1.2002.
- Rey, Micheline: *Training teachers in intercultural education? The Work of the Council for Cultural Co-operation (191783)*. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
- Schmalz-Jakobson, Cornelia: »Vom Fremden zum Mitbürger – Ausländerpolitik im Spannungsfeld zwischen Migration und Integration« In: Wierlacher, Alois; Stötzel, Georg (Hrsg.): *Blickwinkel*. München: iudicium, 1996, 115–130.
- Schramm, Karen: »Alphabetisierung erwachsener Ausländer in der Zweit- oder Zielsprache Deutsch«, *Deutsch lernen* 2 (1995), 99–124.
- Siebert-Ott, Gesa: »Individuelle Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolg«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12, 1 (2001), 39–61.
- Spolsky, Bernard: *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: University Press, 1989.
- Stefanski, Valentina Maria: »Integration: ein Beitrag zur Konfliktlösung oder ein öffentliches Ärgernis?«, *Interkulturell* 3/4 (1994), 11–26.
- Stöltzing, Wilfried: *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Harrassowitz, 1980.
- Szablewski-Cavus, Petra: »Skizze einer Profilierung: Der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer«, *Deutsch als Zweitsprache – Extraheft* (2001), 23–33.
- Tichy, Ellen: *Intrapersonale Variation im Zweitsprachgebrauch in der Lernaltersprache Deutsch*. Frankfurt am Main: Lang, 1994.
- Wodak, Ruth; de Cilia, Rudolf; Reisigl, Martin; Liebhart, Karin; Hofstätter, Klaus; Kargl, Maria: *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt: Suhrkamp, 1998.
- www.sprachverband.de
www.bafl.de
www.integrationsbeauftragte.de
www.fif.at