

Jenseits des Referenzrahmens: Erfahrungen afrikanischer Migrant*innen mit sprachlicher Integration im Rhein-Main-Gebiet

Resümee

Mit visualisierten Sprachrepertoires, Sprachbiografien, qualitativen Interviews und teilnehmender Beobachtung erforscht das Projekt „Afrikaner*innen im Rhein-Main-Gebiet“ den Spracherwerb von Migrant*innen im Zuge ihrer jeweiligen Migrationswege und ihrer eigenen Einschätzungen im Hinblick auf ihre Integration. Menschen, die aus Afrika in den Rhein-Main-Raum kommen, sehen sich vor die Aufgabe gestellt, sich in einer zunächst ungewohnten sprachlichen Umgebung orientieren zu müssen. Viele Akteure in der neuen Umgebung erwarten dabei einen möglichst zügigen Erwerb grundlegender Deutschkenntnisse, der durch die Vorgabe des zu erreichenden Sprachniveaus B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) reglementiert ist. Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, welche Rolle das Deutsche im Alltag der migrierten Sprecher*innen einnimmt und ob die Haltung zur deutschen Sprache eher von den Anforderungen des Referenzrahmens und somit von institutionellen Sprachkursen geprägt ist, oder ob sie sich auf pragmatisch orientierte Alltagsstrategien erfolgreicher Kommunikation gründet, die in informelleren Gesprächskontexten angewandt werden. Der Beitrag geht dabei auf Sprachideologien und nachweisbare Kenntnisse ein, die aus der Sicht einer deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft sprachliche Integration kennzeichnen, sowie deren Einfluss auf individuelle Sprachhaltungen, Lernmotivationen und praktische Methoden des Spracherwerbs. Darüber hinaus stellt er diese dem Verständnis von sprachlicher Integration auf Seiten afrikanischer Migrant*innen gegenüber.

Abstract

People who migrate from African countries to the Rhine-Main area are faced with the task of orienting themselves in initially unfamiliar linguistic environments. Many outsiders in these environments expect them to acquire basic German skills as quickly as possible, regulated by the language level B1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Relying on visualized language repertoires, language biographies, qualitative interviews and participant observation, the project “Afrikaner*innen im Rhein-Main-Gebiet” [Africans in the Rhine-Main area] investigates patterns of language acquisition of migrants with regard to their trajectories and focuses on their own assessments concerning their integration.

In this paper we discuss the role of German in migrant speakers' everyday life and their attitude towards the German language. We pursue the question whether their attitudes are framed mainly according to CEFR requirements (and thus possibly align with institutionalized language courses), or whether they are based on pragmatically oriented everyday strategies of successful communication that are applied in more informal contexts. The article deals

with language ideologies and practices of knowledge production that determine linguistic integration from the perspective of a German-speaking society, as well as with the influence of these ideologies on individual language attitudes, learning motivations and practical methods of language acquisition. Eventually, we contrast these with African migrant speakers' understandings of linguistic integration.

1. Einleitung

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) wurde mit dem Ziel entwickelt, die individuelle Vielsprachigkeit und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit innerhalb der Europäischen Union zu fördern. Die Skala der Sprachniveaus sollte Sprachlernenden ein selbstbestimmtes Lernen erleichtern und ihnen die Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen ermöglichen. Die deutsche Fassung wurde 2001 als Empfehlung veröffentlicht (Trim et al. 2001). Seit 2005 bilden die Stufen des GER jedoch auch die Grundlage zur Beurteilung von Deutschkenntnissen, die von Migrant*innen im Rahmen von Integrationskursen erlernt werden. Als Ausdruck kompetenter sprachlicher Kommunikationsfertigkeit im Alltag gilt die Stufe B1 des GER. Sie signalisiert implizit einen erfolgreichen Abschluss der Integrationskurse. Darüber hinaus wird diese Stufe als Ausdruck „ausreichender Kenntnisse der deutschen Sprache“ für die Erlaubnis zur zeitlich unbeschränkten Niederlassung in Deutschland vorausgesetzt (Zuwanderungsgesetz 2004, § 9; Integrationskursverordnung 2004, § 3).

Bei der gesetzlich bindenden Hürde, einen Integrationstest mit dem Sprachniveau B1 abzuschließen, wird suggeriert, dass ein*e Absolvent*in dieser Stufe sprachlich in die aufnehmende Gesellschaft integriert sei, bzw. dass das Bestehen des Sprachtests eine hinreichende Bedingung für einen erfolgreich anlaufenden Integrationsprozess darstelle. Integration – auch sprachliche Integration – ist jedoch ein durchaus umstrittenes Konzept: Auf den ersten Blick vermeintlich klar, bezieht es ganz unterschiedliche Bedeutungen mit ein, die die jeweiligen Wertvorstellungen, Wünsche und Interessen der beteiligten Akteurinnen und Akteure oft im Widerstreit mit institutionalisierten definitorischen Ansätzen reflektieren.

Auf der Grundlage sprachbiografischer Erzählungen von Afrikaner*innen im Rhein-Main-Gebiet¹ stellen wir die Konzepte sprachlicher Integration und

1 Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Auswertung von Daten, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Afrikaner*innen im Rhein-Main-Gebiet“ (finanziert durch den Initiativfonds Forschung der Rhein-Main-Universitäten, 2019–2021) von Klaudia

die Erfahrungen der von uns interviewten Personen der politisch gesetzten Hürde des Sprachniveaus B1 gegenüber. Indem die subjektiven Einstellungen der Interviewpartner*innen in den Fokus gerückt werden, sollen als zentrale Fragen mitbeachtet werden: Ab welchem Lernzeitpunkt machen die Migrant*innen die Fremderwartungen zu ihren eigenen, bzw. wann wird eine institutionalisierte GER-Abstufung im individuellen Lernprozess internalisiert und dieser zunehmend an vorgegebenen Kriterien ausgerichtet? Welchen Einfluss hat das politisch vorgegebene Ziel, die Stufe B1 des GER zu erreichen, auf individuelle Sprachhaltungen, Lernmotivationen und praktische Strategien des Spracherwerbs? Inwiefern ist die fixe Vorgabe hinderlich oder eher förderlich im sprachlichen Alltagslernen der Migrant*innen? Wie gehen sie damit um, wenn ihr erreichtes Sprachniveau für die Realisierung ihrer Wünsche und Bestrebungen unzureichend ist bzw. durch institutionelle Vorgaben sanktioniert wird (Aufenthaltserlaubnis, integrative Vorgaben)? Wie schätzen die von uns befragten Migrant*innen das Gelingen ihrer eigenen Integration ein, ungeachtet eines bestandenen oder nicht bestandenen GER-Niveaus, und von welchen Faktoren hängt die positive subjektive Evaluierung der eigenen Integration letztendlich ab?

1.1. Zentrale Problemstellung

Migrant*innen aus Afrika sind in der Regel mehrsprachig.² Die individuelle Mehrsprachigkeit ist unter anderem auf die sprachliche Diversität in den Herkunftsregionen und -ländern und komplexe Migrationsitinerarien zurückzu-

Dombrowsky-Hahn und Sabine Littig erhoben wurden. Wir danken allen, die uns für Interviews zur Verfügung standen und uns Einblicke in ihr Alltagsleben gewährten, für ihre Mitarbeit und Offenheit und den RMU-Verantwortlichen für ihre Unterstützung. Die Forschung (vor allem auf Deutsch, Englisch und Französisch gehalten) und Bearbeitung der Daten wurden auf Basis gängiger ethischer Grundsätze durchgeführt. Alle verbleibenden Unklarheiten und Fehler liegen in der Verantwortung der Autor*innen.

- 2 In der älteren soziolinguistischen Literatur häufig genannte Beispiele für vermeintlich „monolinguale“ Migrant*innen aus Afrika sind Menschen aus Somalia (Somaali), Ruanda (Kinyarwanda) usw. (für eine Diskussion zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Homogenität siehe Pawliková-Vilhanová 2018, und viele mehr). Auch in den genannten Ländern sind sprachliche Repertoires von Individuen häufig von mehreren Sprachen geprägt, die diese in unterschiedlichen Kontexten erlernen. Die Anwendung eines Verständnisses monolingualer Sprachpolitik auf weniger sprachlich diverse Nationen in Afrika ist dabei ebenso problematisch wie die Anwendung eines Begriffs von „Muttersprache“ im Kontext breiter heteroglossischer Repertoires von Sprecher*innen (für kritische Perspektiven, siehe z. B. Bonfiglio 2013; Lüpke/Storch 2013).

führen, denn mit neuen Stationen ist oft der Erwerb einer zusätzlichen Sprache verbunden. Solche Stationen sind für Stufenmigration charakteristisch, die das Kontinuum der Land-Stadt, Süd-Süd und Süd-Nord-Migrationspfade umfasst (Tovares/Kamwangamalu 2017). Die Personen, die wir in unserem Text in den Vordergrund stellen, leben heute in dem Bewusstsein, dass ihr Lebensmittelpunkt voraussichtlich längerfristig in Deutschland liegen wird. Dabei war Deutschland im Zuge der Migrationsbiografie der von uns interviewten Personen nicht unbedingt das primär gewählte Ziel. Für sie alle jedoch gilt, dass die Intention die deutsche Sprache zu erlernen mit ihrer Ankunft in Deutschland einherging bzw. daran notwendigerweise geknüpft war. Im öffentlichen Diskurs sowohl unter Migrant*innen als auch in der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft kursieren zahlreiche Vorstellungen darüber, welche Bedeutung der Erwerb des Deutschen tatsächlich hat. Eine Vorstellung ist, dass es mehrsprachigen Personen deutlich leichter fallen müsse, eine weitere Sprache zu lernen. Eine andere Annahme lautet, dass gute Deutschkenntnisse eine Voraussetzung für gelungene Integration bedeuteten. Es wird leichtfertig erwartet, dass die Beherrschung des Deutschen eine gelungene Integration fast automatisch nach sich ziehe bzw. Spracherwerb und Integration deckungsgleich seien. Nicht wenige dieser populären Vorstellungen über Migration und Spracherwerb sind ausgesprochen dissonant, bestehen in ihrer Widersprüchlichkeit aber wirksam nebeneinander. Entgegen der Annahme, dass der Erwerb des Deutschen vielsprachigen Menschen leichtfalle, werden gleichermaßen die als defizitär gewerteten Sprachkenntnisse von Migrant*innen immer wieder hervorgehoben und als vermeintlicher Hauptgrund für fehlende Integration angeführt.³

3 Nur wenige Medien melden sich differenzierter zum Thema zu Wort, indem sie beispielsweise die gegenseitige Bedingtheit von Spracherwerb des Deutschen und „gelungener Integration“ auflösen und diese beiden Aspekte voneinander trennen. Noch seltener wird postuliert, dass Deutsch nicht überall und ständig von jungen Migrant*innen gesprochen werden müsse, um kompetent erlernt zu werden (Sammann am 10.02.2020 im *Deutschlandfunk Kultur*). Die meisten Berichte bestimmt weiterhin der Tenor einer misslingenden Integration aufgrund mangelhafter Sprachkenntnisse (siehe z. B. Straubhaar am 05.09.2018 in *Die Welt* und *FAZ* am 13.04.2019, *Wirtschaft* S. 17). Wieder andere Medienberichte fokussieren eher die heterogene Kurszusammensetzung bei Deutschkursen für rezent Migrierte sowie deren oft in starkem Maße divergierende „Bildungshintergründe“ (so z. B. Fittkau am 27.01.2020 im *Deutschlandfunk Kultur*). Bei genauerem Lesen wird allerdings deutlich, dass es sich hier um Bildung im Sinne erfolgreich absolvierter Schuljahre handelt, nicht etwa informell erlangte Versatilität in mehreren Sprachen im Alltag.

Als Bestandteil von Integrationskursen haben Sprachkurse das Ziel, Migrant*innen ausreichende Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen, „ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig [zu] handeln“ (Aufenthaltsgesetz 2004, § 43). Der erfolgreiche Abschluss beinhaltet das Erreichen des Sprachniveaus B1 des GER. Zudem gilt das Niveau B1 als die sprachliche Hürde, die Migrant*innen meistern müssen, bevor sie nach einigen Jahren eine Niederlassungserlaubnis beantragen können.⁴ B1 ist sodann Voraussetzung für den Zugang zu Tätigkeiten, für die mithin eine nur grundlegende sprachliche Kompetenz als ausreichend betrachtet wird, wie Aushilfstätigkeiten, Reinigungstätigkeit und Pflege. Im Kontext von Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis wandelt sich der Referenzrahmen von einem ursprünglich intendierten Mittel zur (Selbst-)Einschätzung sprachlicher Kompetenz zu einem skalierten Maßstab, und von dort in der Wahrnehmung vieler Lernender zu einer bürokratischen Hürde, die obendrein nicht nur beansprucht Sprachkompetenz zu beziffern, sondern zu einem symbolischen „Lackmustest“ für den Grad an gelungener Integration eines*r Migrant*in mutiert.

Die Diskrepanz zwischen institutioneller Bewertung von Spracherwerb und sprecher*innenzentrierter Selbsteinschätzung steht hierbei im Zentrum der Forschung: Mit diesem Beitrag wollen wir Perspektiven der im Rhein-Main-Gebiet lebenden Migrant*innen und deren Stimmen zur Rolle von Sprache in Integrationsprozessen hervorheben. Je nach Alter, Dauer des Aufenthalts und Einbettung in die individuellen Lebenskontexte unterscheidet sich ihr jeweils eigenes Konzept von Integration und Zugehörigkeit in vielen Punkten von der offiziellen Auffassung über (sprachliche) Integration. Die migrantische Perspektive soll hierbei den institutionellen Blick auf Sprachkurse nicht gänzlich verwerfen oder negieren. Sie soll jedoch für Lernpraktiken, -strategien und Sprachideologien sensibilisieren, die mit einem anderen Verständnis gelingender mehrsprachiger kommunikativer Praxis einhergehen. Diese lehnen sich (potenziell) an Spracherwerbskontexte afrikanischer Sprachen auf dem afrikanischen Kontinent an, und für ihre Analyse erweist sich ein afrikalinguistischer Blick auf vielsprachige Deutschlernende als gewinnbringend. Der Beitrag sucht zudem eine (vorläufige) Antwort auf die Frage zu formulieren, inwiefern die Rolle von Sprache, in GER-Maßeinheiten

4 Für den Antrag auf Niederlassungserlaubnis in Mainz mit klar formulierter sprachlicher Voraussetzung des Erreichens von B1 siehe bspw. [<https://www.mainz.de/vv/produkte/buergeramt/100140100000026769.php>] (aufgerufen am 01.07.2020).

gemessen, tatsächlich zentral für Integrationsprozesse ist, bzw. wie diese Rolle wahrgenommen wird.

1.2. Erhebungsmethoden/Techniken und Datenauswertung

Die folgenden Ausführungen basieren auf ethnografischen Erhebungen mit afrikanischen Migrant*innen im Rhein-Main Gebiet, von denen die meisten aus West- bzw. Zentralafrika stammen. Mit ausgewählten Gesprächspartner*innen wurden gezielte semistrukturierte Interviews zu ihren Sprachbiografien geführt. Sprachbiografische Interviews (u. a. Franceschini 2002; Franceschini/Miecznikowski 2004; Busch 2017) als narratives Genre erklären vor allem, wie Sprecher*innen zu ihren Sprachen gekommen sind und stellen in weitgehend chronologischer Abfolge Spracherwerb und Migrationsrouten, sich wandelnde Lebenskontexte und neue die Sprecher*innen umgebende Sprachökologien in Verbindung zueinander. Sprachbiografien sind demnach „lebensgeschichtliche Erzählungen zum natürlichen Erwerb und zum Erlernen von mehreren Sprachen“ (Franceschini/Miecznikowski 2004, vii).

Ein weiteres zentrales Augenmerk bei der Datenerhebung galt den mehrsprachigen Interaktionen. Ethnografische Notizen haben als qualitatives Analyseinstrument jenseits der Ethnologie in den vergangenen Jahren im Feld der linguistischen Anthropologie zunehmend an Bedeutung gewonnen. Auf ihrer Grundlage entstanden sprecher*innenzentrierte linguistische Ethnografien und theoretische Literatur, die Sprache als soziale und interaktionale Praxis adäquater abbilden (Copland/Creese 2015).⁵ Die im Projekt gesammelten ethnografischen Ergebnisse, einhergehend mit teilnehmender Beobachtung (Lamnek/Krell 2016), erlauben hierbei tiefergehende Einblicke in sprachliche Alltagspraxis von Afrikaner*innen im Rhein-Main-Gebiet (rund um Frisiersalons, im Alltag zu Hause, auf der Straße, rund um die Universität, auf dem Schulhof, in Interaktion mit Kindern und Lehrer*innen) als die vorbereiteten Interviews, die immer ein unweigerlich höheres Maß an inszenierter Authentizität hervorrufen als spontane Alltagsbeobachtungen. Auf der Grundlage von Sprachbiografien und einer reinen Ethnografie ergibt sich

5 Hier besteht eine empirische Überschneidung zu Praktiken der interaktionalen Soziolinguistik (Bailey 2015; Rampton 2017), die sich ebenfalls auf Gumperz/Hymes' (1972, u. a.) Grundlagenwerk berufen und Sprache als soziales Ereignis im Kontext von Verhaltensroutinen untersuchen. Dieselben bzw. leicht abgewandelte Methoden werden ebenfalls in der Gesprächsanalyse, Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) und teilweise der Konversationsanalyse (Sacks/Schegloff et al. 1974) verwendet.

ein differenzierterer Querschnitt von Sprachrepertoires als auf der Basis nur einer dieser Methoden.

Die ethnografischen Notizen und sprachbiografischen Interviews wurden ergänzt durch die Visualisierung von Sprachrepertoires in Form von Sprachportraits (Busch 2011). Beim Erstellen von Sprachportraits platzieren Interviewpartner*innen ihre Sprachen, Varietäten und Sprechweisen mit Farben in, auf, an oder neben eine leere menschliche Silhouette. Damit drücken sie ihren emotionalen Bezug zu den Sprachen und Sprechweisen aus, deren Erwerb in den sprachbiografischen Narrativen diskutiert wird. Häufig symbolisiert die Wahl der Schraffur oder die Größe der kolorierten Fläche die selbst geschätzte Sprachkompetenz.

Aber wie werden Daten, die sich aus einem Mischverhältnis ethnografischer Beobachtungen, qualitativer Narrative und visualisierter Zeichnungen heraus generieren, nun interpretiert und ausgewertet⁶, ohne eine Voreingenommenheit in der Haltung gegenüber dem (institutionalisierten) Referenzrahmen GER hervorzurufen (in einem teilweise institutionalisierten Universitätskontext), wenn dieser und die damit einhergehenden Regularien metasprachlich thematisiert werden? Unsere Interpretation basiert vor allem auf der Verquickung von Methoden: die Ethnografie ermöglicht die Beobachtung der Praxis des Deutschsprechens; die sprachbiografischen Interviews erlauben eine Fokussierung auf das Deutsche als zu erlernende oder (nicht) beherrschte Sprache. Die Erörterung der Fragen, weshalb Deutsch (nicht) erlernt, gesprochen, anderen Sprachen vorgezogen wird, offenbart zugrundeliegende Ideologien. Die kolorierten Sprachportraits bieten schließlich Einblicke in oft Ungesagtes, sie legen also die kreative und emotionale Positionierung der befragten Migrant*innen bestimmten Sprachen gegenüber frei. Diese Dreiteilung erlaubt in der Auswertung eine Interpretation von Haltung oder *stance*, d. h. „*a person's expression of their relationship to their talk*“ (Jaffe 2012), die – so unsere Ansicht – Einstellungen und Haltungen bezüglich des GER-Referenzrahmens überhaupt erst interpretierbar macht.

6 Die im Folgenden ausgewerteten Daten basieren, dem begrenzten Umfang des vorliegenden Beitrags geschuldet, vor allem auf Auswertungen von Interviewsitzungen.

2. Zum Entstehen des Referenzrahmens: Der Europarat, Sprache und B1-Adäquatheit

Die von uns befragten Migrant*innen erwähnen in ihren biografischen Narrativen immer wieder den Europäischen Referenzrahmen, der seit seiner Entstehung für diese Personen an Bedeutung zunimmt. Konzipiert wurde der GER, nachdem der Europarat sich gegen die Wahl einer *Lingua franca* und für die Förderung des Erwerbs von Sprachen anderer Mitgliedsstaaten der Europäischen Union zur Stärkung internationaler Mobilität und engerer Zusammenarbeit der Europäer auf allen Ebenen entschied. Er ist ein Instrument der sprachpolitischen Ziele des Europarats, durch das Sprachenlernen kulturelle Vielfalt zu fördern sowie Fremdenfeindlichkeit und extremen Nationalismus abzuwenden (Trim/North et al. 2001, 16) und unterstützt die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern. Vor allem aber hoffen die Verfasser des GER, dass er Lernende, Lehrende, Autor*innen von Sprachkursen, Prüfungsanbieter*innen und die Bildungsverwaltung in ihren jeweiligen Bemühungen um die Förderung sprachlicher Qualifikation unterstütze (Trim/North et al. 2001, 18).

Paneuropäisch und inkludierend soll der GER „Wegweiser“ oder „Werkzeug“ für die Evaluierung der eigenen Sprachkenntnisse durch Lernende sein (Hilpisch 2012, 13–14). Dabei liegt die Betonung auf der Anwendbarkeit des Gelernten, also den „nötige[n] Kenntnisse[n]“ (ebd.) für selbstständige Kommunikation im Alltagsgeschehen des jeweiligen Landes. Vor diesem Hintergrund werden selbst „Sprecher mit unvollkommenen Fähigkeiten als kompetente Sprachverwender angesehen“ (Hilpisch 2012, 12). Die heutige Bürokratisierung des Referenzrahmens als Normierungsmaßstab für Kompetenz war also nicht intrinsisch angelegt. Diese *Benchmark*-Funktion entstand erst im Kontext der anwendungsorientierten Nutzung des GER im Zuwanderungs- und Einbürgerungskontext.

Warum wandelt sich der Referenzrahmen gerade über die letzte Dekade des auslaufenden Jahrtausends zu einem Instrument der Begrenzung von Immigration?

Seit den 1990er-Jahren hat sich der Fokus auf Sprache im Kontext von Zuwanderung verstärkt. Nach der Wiedervereinigung Deutschlands interpretieren Ende der 1990er-Jahre vor allem konservative Politiker*innen die steigende Arbeitslosigkeit u. a. als Ergebnis verstärkter Migration. Nach heftigen Debatten über die Frage, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei, verabschiedet die Rot-Grüne Koalition unter Gerhard Schröder 2004 das

Zuwanderungsgesetz, das 2005 in Kraft tritt als *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern* (Zuwanderungsgesetz 2004, Stevenson/Schanze 2009, 89–90). Es schreibt die Verpflichtung, das Deutsche zu erlernen, für verschiedene Gruppen von Migrant*innen fest. Die Funktion des GER erfährt einen Wandel, der maßgeblich zu seiner Außenwahrnehmung in migrantischen Diskursen führt, und zwar von innereuropäischer Anerkennung sprachlernerischer Leistung zu einem Regularium von Aufenthaltstitel bzw. Niederlassungserlaubnis. Der Mechanismus zur Verbesserung sprachlicher Integration wirkt somit gleichzeitig als Mechanismus der Kontrolle, Begrenzung von Immigration und folglich als exkludierende Messlatte im Einwanderungsrecht. Damit einher geht die Bereitstellung, Finanzierung und Organisation entsprechender Sprachkurse, jedoch auch die Festlegung des B1-Niveaus des GER als Hürde, an die das Erreichen des Integrationsziels gebunden wird.

Das Verständnis von „Integration“ ist nicht einhellig. Entsprechend umstritten ist B1 als adäquates Beurteilungskriterium für ausreichenden sprachlichen Ausdruck. Die Projektleiterin der „Entwicklung des Deutsch-Tests für Zuwanderer“ Perlmann-Balme bezeichnet das Niveau B1 in einem Interview mit dem Goethe-Institut einerseits als ambitioniert und anspruchsvoll für viele Migrantinnen und Migranten und andererseits als eine Minimalanforderung für sprachliche Integration (Interview mit Michaela Perlmann-Balme, Goethe-Institut 2009). Der Bedarf an sprachlicher Alltagstauglichkeit wird anhand von Sprechstunden mit Lehrer*innen und Behördenkommunikation skizziert. Es handelt sich um eher formelle Kommunikationskontexte, die – so kann angenommen werden – eine gewisse Passgenauigkeit zu in formellen Kontexten erworbener und nach festgelegten Kriterien bewerteter Sprachkompetenz aufweisen.

Zugespitzt ließe sich hier die Frage formulieren: Müssen Zugewanderte in der Amtsstube deswegen B1 beherrschen, weil eben dort B1 von ihnen erwartet wird? – Oder gestalten sich sprachliche Bedürfnisse im „anderen“, informelleren Alltag (siehe 1.2) nicht ganz anders? Als mehrsprachige fluide Praxis des Aufbrechens von Sprachgrenzen vielsprachiger Sprecher*innen mit breit gefächerten Sprachrepertoires, was in der Soziolinguistik auch als *translanguaging*, *translingual practice*, *polylinguaging* beschrieben wird (vgl. Pennycook 2016) oder als pragmatische Versatilität eher denn als ästhetische Maximalperformanz (nicht unähnlich der dem GER eigentlich zugrundeliegenden Idee, vgl. Hilpisch 2012)? Hier werden, wie in Abschnitt 3 diskutiert, migrantische afrikanische Perspektiven relevant, die vom Scheitern und von

Erfolgen in der kommunikativen Praxis und damit einhergehend von alternativen Deutungsmöglichkeiten sprachlicher Integration erzählen – jenseits des Referenzrahmens, wie im Titel unseres Beitrags bereits angekündigt.⁷

Den GER als Voraussetzung dafür zu nutzen, Zugang zu Arbeitsplätzen, Bleibeperspektiven und unweigerlich zu institutioneller (und unvermeidlich sozialer) Anerkennung zu reglementieren, kann als ein Beitrag zur Institutionalisierung sprachlicher Normen verstanden werden, die über das ökonomische, soziale und damit zusammenhängend auch persönliche Wohlergehen von Individuen entscheiden (Canut/Guellouz 2018, 14; Vigouroux 2017). Aus sprachlich normativer und normierender Perspektive wird hier Regelkonformität bzw. Regelbeherrschung als Integrationserfolg postuliert. Ein Erfolg mag sich durch anschließende Zuweisung von Bleiberecht oder Aufenthaltstitel durchaus erfüllen. Jedoch impliziert „gutes Sprechen“ hier auch kommunikativen Erfolg und soziale Integration, die der GER keineswegs abbildet, da sie von anderen, vielschichtigen Faktoren (jenseits des Referenzrahmens) integrativer Prozesse, langwieriger Sozialisierung und Kohabitation abhängen. Blommaert/Backus (2013) klassifizieren Sprachen in ihrer vielzitierten Studie zu Repertoires nach den Kontexten, in denen sie erworben werden. Den Sprachen, die in institutionellen Kontexten vermittelt werden, weisen die Autoren auch nur einen solchen institutionellen Aktionsradius zu. Anders formuliert, Sprachtests treffen bloß darüber eine Aussage, wie jemand im Rahmen von Sprachkursen eine Sprache lernen kann; *nicht* darüber, wie sie*er sich mithilfe von Sprache integriert (hat) oder andere alltägliche Dinge meistert. Ebenso kategorisiert die Anwendung des GER Sprecher*innen in „Qualifizierte“ und „Nicht-Qualifizierte“, ungeachtet deren sprachlicher Selbstverortungen und Sprachideologien.

7 Gerade angesichts der Tatsache, dass wir in diesem Beitrag mit dem GER kritisch umgehen, müssen wir auch in Erinnerung rufen, dass die Einführung des GER durchaus einen deutlichen Fortschritt gegenüber der zuvor bestehenden Situation darstellte: Zuvor gab es für die meisten Personen allenfalls Zeugnisse, die schulisch unterrichtete Fremdsprachen per einfacher numerischer Note attestierten. Darüber hinaus blieb oftmals, z. B. bei Bewerbungen, lediglich die Möglichkeit der blumigen Beschreibung im eigenen Lebenslauf (gemäß dem oft gebrauchten, ungenauen „fließend in Wort und Schrift“), um Fremdsprachenkompetenz auszuweisen. Eben jene (Un-)Genauigkeit des Ausweisens von Kompetenz erklärt den Erfolg des GER nach seiner Implementierung. Da es bei Sprache und Kommunikationskompetenz um eine kognitive Fähigkeit mit identitätsstiftendem Potenzial geht und um die Befähigung zu sozialem Agieren, dürfen individuelle Erfahrungen mit dem GER nicht fehlen: Die Auswertung der migrantischen Perspektiven erfolgt im nächsten Abschnitt.

3. Migrantische Erfahrungen sprachlicher Neuorientierung

Das Kategoriensystem des GER ist weit über die Gruppe von Sprachlehrenden, politisch oder administrativ mit Fremdsprachigkeit befassten Personen und Wissenschaftler*innen hinaus einer breiteren Öffentlichkeit in Europa geläufig. Die zahlreichen Stimmen, die sich skeptisch zu den Anwendungspraktiken des Referenzrahmens seit seiner Entwicklung und Popularisierung äußern, kommen vor allem von Vertreter*innen einer kritischen Wissenschaft. Für die in Deutschland lebenden Personen ausländischer Herkunft stellt der GER hingegen eine sehr reale Alltagserfahrung dar: Er ist nicht allein eine sprachpolitisch und fremdsprachendidaktisch konzipierte abstrakte Größe zur Evaluierung kommunikativer Kompetenzen. Interviews mit und dokumentierte Interaktionen von Migrant*innen afrikanischer Herkunft reflektieren dabei eine große Vielfalt an Meinungen, Haltungen, Erfahrungen und geäußerten praktischen Konsequenzen im Alltag, die Migrant*innen als Folge des GER betrachten. Bei aller Diversität dieser Stimmen lassen sich induktiv vergleichbare Erfahrungen von Afrikaner*innen im Rhein-Main-Gebiet in den mittels verschiedener Techniken erhobenen Daten (siehe 1.2) ausmachen. Einige werden von den interviewten Personen im Gespräch selbst benannt; auf andere schließen wir aus Erlebnisberichten der Interviewpartner*innen oder aus den in ethnografischen Skizzen festgehaltenen Beobachtungen. Einsichten, die im Projekt gewonnen werden, sind im Folgenden anhand dreier Betrachtungsweisen (3.1–3.3) dargelegt. Zentral ist die Frage, welche Erwartungen sich die Migrant*innen zu eigen machen und wie diese ihre individuelle Lernmotivation beeinflussen.

3.1. Fremd- und Eigenerwartungen: GER und Lernmotivation

Machen Migrant*innen die Fremderwartungen an ihre Sprachkompetenz im Verlauf ihres Lernprozesses letztendlich auch zu ihren eigenen? Hat das politisch vorgegebene Ziel, die Stufe B1 des GER zu erreichen, Einfluss auf die individuelle Lernmotivation von Afrikaner*innen? Die Abstufungen A1–C2, die (subjektive) Meilensteine auf einem Qualifikationspfad suggerieren, können Ermutigung für den Lernprozess darstellen. Sie bergen jedoch auch die Gefahr, Sprecher*innen in potenzielle Kategorien von Integrationsgewinner*innen (diejenigen, die B1 erreichen) und -verlierer*innen (die auf Stufe A2 „hängenbleiben“) einzuteilen. Der Referenzrahmen soll also einerseits die Kursteilnehmer*innen zu kompetenter Sprechpraxis befähigen, kategorisiert

und segregiert sie andererseits in „Erfolgreiche“ vs. „Nicht-Erfolgreiche“, oder gar „Integrierte“ vs. „weniger Integrierte“. Durch die so gewonnene kompetitive Komponente droht er, dem Ziel der Integration als gesamtgesellschaftlichem Phänomen diametral entgegenzustehen.

Die Berechtigung und gleichzeitige Verpflichtung, Integrationskurse zu besuchen, betrifft hingegen nicht alle Migrant*innen, gilt sie in der Regel doch nur für diejenigen, die nach dem 01.01.2005 eingereist sind und keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen. Unter besonderen Umständen kann die Verpflichtung, B1 zu erreichen, jedoch wegfallen (Stevenson/Schanze 2009, 98). Neun von 19 im Zuge der Forschung befragten Personen⁸ waren verpflichtet, an Integrationskursen teilzunehmen, u. a. Bea, die 2006 aus politischen Gründen aus Burkina Faso nach Deutschland einreiste, sowie Esther und Yama, die beide im Zuge der Familienzusammenführung 2007 bzw. Ende 2018 nach Deutschland migrierten. Die beiden älteren Migrantinnen Bea (62) und Esther (58) belegten Deutschkurse, brachen diese aber vorzeitig ab. Aus gesundheitlichen Gründen wurde ihnen der Aufenthaltsstatus dennoch gewährt, ohne auf die Prüfung zu bestehen. Die 31-jährige Yama hat im Januar 2020 ihre B1-Prüfung und den Orientierungskurs über Geschichte, Politik und Kultur in Deutschland mit Auszeichnung absolviert.

Es ist dabei nicht auszuschließen, dass Beas und Yamas eigene Haltung zum Spracherwerb durch die Fremderwartungen jeweils verstärkt wird. Die Motivation von beiden, Deutsch zu lernen, geht jedoch über die normative Vorgabe weit hinaus: Beas Motivation entspringt der inneren Überzeugung, die sie seit ihrer Kindheit hegt. Sie macht sich den Rat ihrer Mutter zu eigen, sich auf jede neue Umgebung, in der sie leben würde, voll einzulassen. Sie illustriert das mit der Devise „wenn man dort [am neuen Ort nach der Migration] auf dem Kopf geht, musst du lernen, auf dem Kopf zu gehen“ (Be1). Yama, eine junge Mutter zweier kleiner Kinder, die wegen mangelnder Kinderbetreuung nicht sofort nach ihrer Ankunft in Deutschland den Deutschunterricht aufnehmen kann, fühlt sich ohne Sprachkenntnisse nutzlos und hat den dringenden Wunsch, Sprachkurse zu besuchen. Angewiesen auf Personen, die während Arztterminen und im Kindergarten vermitteln und übersetzen, hat sie das Gefühl, besonders für ihren Ehemann eine Last zu sein. Im Umkehrschluss kommen Deutschkenntnisse für Yama einer stärkeren

8 Bei den hier erwähnten Namen handelt es sich um Pseudonyme. Die Interviews, auf die im Text Bezug genommen wird, wurden zwischen Januar 2019 und Juli 2020 in Frankfurt, Offenbach, Wiesbaden und Mainz geführt. Sie werden jeweils mit einem Kürzel angegeben, z. B. Be1; Ya19, usw.

Unabhängigkeit und Souveränität gleich. Auch nach Abschluss des Integrationskurses möchte sie weitere Deutschkurse besuchen und möglichst schnell ein Studium oder eine Ausbildung aufnehmen, falls ihr in Guinea erworbener Bachelorabschluss und ihre dortige Berufserfahrung in Deutschland nicht anerkannt werden (Ya14, Ya20).

Andere Interviewpartner*innen sind vor dem Inkrafttreten des *Gesetzes zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung* nach Deutschland gekommen und waren daher nicht verpflichtet, an Integrationskursen teilzunehmen. Sie sind gekommen, um hier zu studieren (Tine, Modeste, Marc), promoviert zu werden (Doura), sie sind als politisch Verfolgte im Land (Gaspard) oder waren zum Zeitpunkt der Migration noch im schulpflichtigen Alter (Camille). Andere reisten ihren Ehemännern nach und wurden mit diesen zusammengeführt (Bintu, Kajatu), oder sie sind der Armut entflohen (Philipp). Sie alle waren und sind auf Basis verschiedenster Gründe motiviert, die deutsche Sprache zu erlernen – ausgehend jedoch von stark divergierenden sprachlichen Niveaus und in unterschiedlichen Kontexten.

Für Kajatu, die jeweils mehrere Jahre in Guinea, Mali, Senegal und der Côte d'Ivoire gelebt hat und acht Sprachen spricht, war der Erwerb des Deutschen eine Notwendigkeit. Als sie vor 20 Jahren ihren Mann heiratete, einen Deutschen aus dem Rhein-Main-Gebiet, teilten beide keine gemeinsame Sprache, sondern kommunizierten mit Gesten und mit Hilfe von Vermittler*innen und Übersetzer*innen. Als dies zu umständlich wurde, besuchte Kajatu insgesamt beinahe zehn Deutsch-Sprachkurse, ohne jemals eine Prüfung abzulegen (Ka7). Da sie nur minimale Kompetenzen im Lesen und Schreiben aufweist, kann davon ausgegangen werden, dass der Unterricht, in dem ein deutlicher Fokus auf Grammatik und Schriftsprache gelegt wurde, nicht an ihre Fähigkeiten angepasst war, und sie den Großteil ihrer Deutsch-Kenntnisse vor allem in informellen Kontexten und ungesteuert erlernt hat.

Einige der Interviewpartner*innen haben erst nach Jahren von der regelmäßigen Durchführung von Sprachkursen erfahren (z. B. Bintu) und müssen sodann die Kosten für die Teilnahme selbst tragen. Aus Gaspards Sicht ist daher die Einführung der verpflichtenden Sprachkurse, deren Kosten fast vollständig vom Staat gedeckt werden, eine große Errungenschaft. Er selbst ist allerdings nicht berechtigt, an einem kostenlosen Integrationskurs teilzunehmen, da seine Ankunft in Deutschland im Jahr 2001 zum Zeitpunkt der Einführung der Regelung bereits zu lange zurückliegt (Ga6).

Kofi lebt seit 2018 in Frankfurt und wird an der Goethe-Universität promoviert. Laut eigener Aussage benötigt er für seine wissenschaftliche

Tätigkeit keinerlei Deutschkenntnisse und möchte auf lange Sicht nicht in Deutschland bleiben, wie er im Interview bekräftigt. Kofi äußert jedoch den Wunsch, die lokale Sprache zu lernen (wie bereits zuvor auch an anderen Stationen, an denen er jenseits seines Herkunftsortes längere Zeit verbracht hat, wie Accra und Kopenhagen), um sich einzufügen und anzupassen („*I wanted to fit in*“) (Ko8).

Unabhängig von der Art, wie die Interviewpartner*innen die deutsche Sprache erlernen – ob gesteuert oder ungesteuert –, werden sie von einigen Motiven geleitet, die in den Interviews häufig zum Ausdruck kommen: diese beinhalten die Notwendigkeit zu kommunizieren, sie umfassen die Hoffnung auf eine gewünschte Ausbildung, ein Studium oder eine Tätigkeit im eigenen Beruf, und den Wunsch, sich anzupassen und zur Gesellschaft zu gehören. Außer der Lernmotivation und den eigenen Einschätzungen von Erwartungen (Fremderwartungen vs. Selbsterwartungen), spielt auch die Reflexion derjenigen Faktoren eine Rolle, die den Lernerfolg positiv beeinflussen, wie im folgenden Abschnitt auf Basis der erhobenen Daten diskutiert wird.

3.2. Welche Faktoren beeinflussen den Lernerfolg?

Viele Migrant*innen haben grundlegend den Wunsch, die deutsche Sprache zu beherrschen. Er ist begleitet von einer Reflexion über die persönlichen Gründe und die jeweils individuelle Motivation im Sprachlernprozess. Wie bereits dargelegt, scheint die Ausgangsmotivation vor allem auf unterschiedliche Dimensionen abzielen, aus einem konkreten Drang nach sozialer Zugehörigkeit heraus: 1) berufliches Vorankommen (und damit eine gewisse wirtschaftliche Autonomie), 2) grundlegende Kommunikationsfähigkeit und 3) soziale Einbindung. Diese Vorstellungen sind weder naiv noch rein utilitaristisch, sondern vielschichtige und profunde Motivationsgefüge unserer Gesprächspartner*innen. Erfolg in den Sprachlernprozessen fällt dabei jedoch sehr unterschiedlich aus. Unter Berücksichtigung der sich kaum unterscheidenden geschilderten Motivationen (Nennung ähnlicher sozialer Desiderate; soziale Zugehörigkeit als Grundmotiv) müssen wir davon ausgehen, dass „grundlegende“ Motivation als Erklärung für erfolgreiche Lernverläufe weiterer und feinerer Erklärungsmuster bedarf. Aus den Gesprächen über individuelle Sprachrepertoires, das Sprachenlernen und die Spracherfahrungen sowie aus der Beobachtung und dem Vergleich verschiedener Sprecher*innen können die im Folgenden aufgelisteten, den Lernerfolg beeinflussenden Faktoren identifiziert werden, die in der Spracherwerbsforschung durchaus bekannt

und benannt sind. Die Faktoren i-v betreffen die lernende Person, vi betrifft sowohl die Lernenden als auch das soziale oder gesellschaftliche Umfeld, vii ausschließlich letzteres, und viii den Sprachunterricht. Während diese Kategorisierung von uns stammt, sind die Gründe von den Interviewpartner*innen selbst dargelegt worden.

- i. Alter/kognitive Kapazität
- ii. Psychische Verfassung
- iii. Mut
- iv. Kenntnis einer Schriftsprache, für die Wörterbücher zugänglich sind
- v. Vorerfahrung im gesteuerten Fremdspracherwerb
- vi. Kontakt mit Deutschsprachigen
- vii. Offenheit der aufnehmenden Gesellschaft
- viii. Gut konzipierte Didaktik, homogene Zusammensetzung von Sprachkursen

i. Alter/kognitive Kapazität

Wenn der erhoffte Erfolg sich trotz grundlegender Lernmotivation längerfristig nicht einstellt, wird dies auf unterschiedliche Weise von den Sprecher*innen rationalisiert. Das Kriterium Alter bzw. sinkende Lernkapazität aus Altersgründen wird sowohl von älteren als auch von jüngeren Sprecher*innen genannt. Philipp (58, aus Ghana), der sein Deutsch „zum Unterhalten okay“ findet, aber „mit Händen und Füßen“ schreibt, wenn er zu schreiben verpflichtet ist, meint, er lerne nur noch langsam etwas dazu, denn sein „Kopf geht langsam-langsam unter“ (Phi11). Gaspard (59), der acht Sprachen spricht und dem das Sprachenlernen immer leicht gefallen ist, der aber mit dem Deutschen nicht zurechtkommt, rechtfertigt dies mit dem erreichten Sättigungsgrad, mit kognitiver Überlastung: „*La première explication que je me donne à moi-même, je dis, oh, mon Speicherkarte est déjà voll*“ [die erste Erklärung, die ich mir selbst gebe, ich sage, oh, meine Speicherkarte ist schon voll]. Im Gegensatz zum Versuch Deutsch zu lernen, hat er die anderen Sprachen als Kind und junger Erwachsener gelernt (Ga6).

ii. Psychische Verfassung

Das Erlernen einer neuen Sprache erfordert mentale Offenheit und die Bereitschaft zu kognitiver Differenzierung. Traumatisierende Erfahrungen, Zukunftssorgen, das Wissen, dass eine baldige Rückkehr (als Geflüchtete*r)

in das Heimatland unmöglich ist sowie der unsichere Aufenthaltsstatus in Deutschland werden als Blockaden beschrieben, sich auf neue, herausfordernde Inhalte einzulassen (Ga6). Eine labile psychische Konstitution verringert die Chancen auf das zu erreichende Niveau B1, dagegen beeinflusst eine solide psychische Verfassung den Sprachlernprozess positiv. Yama, die innerhalb kürzester Zeit diese Stufe glänzend abschließt, illustriert dies deutlich.

iii. Mut

Für Philipp, dessen Repertoire sechs Sprachen umfasst, der aber bisher keinen Deutschkurs besucht hat, ist Mut die zentrale und entscheidende Eigenschaft, die Migrant*innen benötigen, um Deutsch sprechen zu lernen. Auch wenn ein*e Lernende*r einen Sprachkurs besucht, ist die Kontaktsuche zu und der Kontaktaufbau mit anderen Deutschsprachigen entscheidend. Nach Philipps Meinung reiche ein Sprachkurs ohne aktive Suche nach Kontakten zur deutschsprachigen Bevölkerung über die Kommunikation am Arbeitsplatz hinaus nicht aus, um ein höheres Niveau im Sprachlernprozess zu erreichen. Als er selbst 1986 aus Ghana nach Deutschland kommt, trifft er auf erste deutschsprachige Kontakte in einer christlichen Gemeinde in Frankfurt, der er zwei Jahre lang angehört. Die Kirchenmitglieder begegnen ihm mit der nötigen Offenheit, bis er eine ghanaische Twi-sprachige Gemeinde findet. Sein Mut direkt auf andere Menschen zuzugehen trägt dabei zu seiner derzeitigen Kompetenz bei (Phi11).

Umgekehrt spricht Yama in den ersten Monaten ihres Aufenthalts in Frankfurt von der Furcht, in der Kommunikation mit Deutschen zu versagen. Bevor sie an einem Sprachkurs teilnimmt, lehnt sie Verabredungen ihres Sohnes mit einem anderen Kind, das dieselbe Einrichtung besucht, außerhalb der KiTa ab. Sie fürchtet, in der Kommunikation mit dessen Mutter zu versagen und von dieser im Falle von Kommunikationsschwierigkeiten als faule oder desinteressierte Lernende beurteilt zu werden. In Yamas Fall trägt die eingeschränkte Exponierung im öffentlichen Raum und das geringe Maß an Selbstermutigung eine Zeitlang zu einer Stagnation des Lernprozesses bei (Ya15).

iv. Kenntnis einer Schriftsprache, für die Wörterbücher zugänglich sind

Die Nutzung von Wörterbüchern als Zusatz zum Unterricht in den Kursen (Yama) oder beim eigenständigen Lernen (Philipp, Doura, Yama, Kofi) wird von mehreren Interviewpartner*innen angegeben (s. u.). Das setzt voraus, dass die Lernenden lesen und schreiben können und eine Sprache beherrschen, für die Wörterbücher zugänglich sind. In den meisten Fällen handelt es sich

dabei um die von den jeweiligen Kolonialmächten eingeführte, auch heute noch offizielle Sprache, im Falle der Befragten also Englisch oder Französisch, oder, präziser, die Varietäten dieser Sprachen, die in der Schule unterrichtet werden. Philipp beobachtet, dass viele der Neuankömmlinge aus Ghana kein oder bloß minimales Englisch beherrschen – einen Grund für fehlende Schulbildung sieht er dabei z. B. in der zunehmenden Armut im Land. Ohne Englischkenntnisse sei es jedoch äußerst schwierig, Deutsch zu erlernen, wie er bemerkt (Phi 11). Gelungene Sprachpraxis hänge daher maßgeblich vom Zugriff auf etablierte Standardwerke, vor allem im lexikalischen Bereich, ab – dies reproduziert, wie deutlich wird, koloniale Analogien: Verschriftungspraktiken und das Entstehen kolonial-missionarischer Texte zu und in afrikanischen Sprachen galten oft erst als „Sprachwerdung“. Es überrascht daher nicht, dass eine Chance auf erfolgreiches Bestehen des B1-Tests an schriftliche Fertigkeiten gekoppelt ist.

v. *Vorerfahrung im gesteuerten Fremdspracherwerb*

Ein offenes, gewinnendes Wesen und Mut seien ausreichend, um das Deutsche „zum Unterhalten“ zu erlernen, wie Kajatu und Philipp deutlich machen, und wie zudem an ihren Interaktionen deutlich wird. Um die Schriftsprache Deutsch und eine gesprochene Varietät, die dem Standard nahekommt, zu erlernen, bedarf es gesteuerter Sprachkurse oder zumindest der Erfahrung im gesteuerten Fremdspracherwerb.

Besonders eindrücklich kommt dies in den Schilderungen von Modeste und Marc, zwei jungen Kamerunern, die zur Aufnahme eines Hochschulstudiums nach Deutschland kommen, zum Ausdruck. Der Zusammenhang mit tertiärer Bildung verlangt nach einem Spracherwerb im Sinne eines normativen Sprachverständnisses. Formal richtige Sprache nicht allein mündlich, sondern gerade auch schriftlich beherrschen zu wollen, legt formal gesteuerten Spracherwerb nahe – Unterricht unter Anleitung. Marc berichtet vom Sprachenkolleg an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, auf das ihn eine Familienangehörige aufmerksam macht. Qualitätskriterien – ein guter Ruf der Einrichtung – und die Aussicht, auf diese Weise zum Studium zugelassen zu werden, geben hierbei den Ausschlag. Der Zugang bleibt ihm jedoch verwehrt, da er den Einstufungstest nicht besteht. Die für ihn als Neuankömmling konfuse Regelungen an unterschiedlichen Standorten empfindet er als Herausforderung und beklagt einen Mangel an übersichtlich aufbereiteter Information (Ma9). Angesichts von Studien- und Kursgebühren und der Maßgabe, innerhalb von zwei Jahren die Deutsche Sprachprüfung

für den Hochschulzugang 1 (DSH1) erfolgreich abgelegt haben zu müssen, weist nicht erst die Ausgestaltung des formalen Unterrichts, sondern bereits das Zugangsprozedere kompetitive und exkludierende Züge auf. Dies steht der Vorstellung diametral entgegen, dass Integration als Praxis und Prozess einen schrittweisen Zugang zu einer Gemeinschaft bedeute.

Sofern Aufenthaltstitel fehlen, die die Studierenden zum Arbeiten berechtigen, sehen sie sich zudem finanziellen Schwierigkeiten ausgesetzt. So hat Kofi als Promovend kein Anrecht auf einen Integrationskurs, für den nur eine symbolische Gebühr verlangt wird. Seine finanzielle Situation erlaubt es ihm jedoch nicht, einen selbst finanzierten Sprachkurs in einer Sprachschule zu belegen. Daher bedient er sich verschiedener im Internet verfügbarer Tools, um das Deutsche zu lernen, u. a. der Plattform *Duolingo*. Dass er deutliche und schnelle Fortschritte macht, liegt unter anderem daran, dass er neben den Sprachen Twi, Ga, Englisch und anderen, die er als Kind bzw. ungesteuert erworben hat, als Erwachsener auch Ewe in einem Sprachkurs an seiner Universität in Ghana sowie Dänisch in einem Sprachkurs in Dänemark gelernt hat und mit dieser formaleren Form des Erlernens einer Sprache vertraut ist (Ko8).

vi. Kontakt mit Deutschsprachigen

Fast alle Interviewpartner*innen betonen, wie wichtig für das Erlernen der deutschen Sprache der intensive Kontakt mit Personen ist, die in Deutschland geboren und/oder aufgewachsen sind und seit ihrer Kindheit Deutsch sprechen. Camille, die mit 12 Jahren nach Deutschland kommt und nach sechs Monaten endlich eine Schule besuchen darf, wird einer Klasse zugeordnet, in der Jugendliche vieler verschiedener Nationalitäten zusammenkommen. Sie lernt im gleichen Maße Wörter aus osteuropäischen Sprachen wie aus dem Deutschen (Ca3). Die Familie lebt in den ersten Jahren in einem Stadtviertel Frankfurts, das im Sinne von Vertovec (2007) als *superdivers* charakterisiert werden kann, dessen Einwohner*innen einen heterogenen soziokulturellen, ökonomischen und sprachlichen Hintergrund und legalen Status haben, und wo nur wenig Deutsch gesprochen wird.

Modeste studiert erfolgreich an der TU Darmstadt und lebt heute als Diplom-Ingenieur für Elektrotechnik mit seiner Familie in Rheinland-Pfalz. Bereits in Kamerun belegt er am Goethe-Institut Deutschkurse und besteht dort die Prüfung der Stufe B1. Interessanterweise betont er, dass er am Goethe-Institut im Ausland über derart gute Kenntnisse verfügt, dass er als Tutor andere Lernende betreuen kann. Seine Ankunft in Deutschland wirft ihn gewissermaßen zurück: er fühlt sich, als sei er in eine kamerunische

Gemeinschaft zurückgekehrt und als befände er sich weiterhin in einem kamerunischen Kulturkreis. Weiter sagt er: „[I]ch hab den Eindruck, dass ich in Kamerun viel besser Deutsch gelernt habe als hier.“ Nach seiner Ankunft habe er zunächst nur Französisch gesprochen. Diese paradox anmutende Umkehrung der Verhältnisse – unproblematisch deutschsprachig in Kamerun, problematisches Deutschsprechen in Deutschland – durchbricht er jedoch direkt zu Anfang. „Bei mir war es zum Glück nicht der Fall,“ kommentiert er, der rasch deutsche Freunde findet, seine Situation. Sie unterscheide sich von der vieler anderer, die sich angesichts eines bedrohlich näherrückenden Ablaufs der zweijährigen Aufenthaltsdauer mit dem Zwang konfrontiert sähen, DSH1 bestehen zu müssen, um nicht jedwedes persönliche Weiterkommen aufs Spiel zu setzen (Mo10).

Die Notwendigkeit, Gelegenheiten zu finden, um Deutsch im Alltag zu sprechen, wird von mehreren Interviewpartner*innen betont. Am günstigsten in dieser Hinsicht ist die Situation für Familien mit Kindern (Yama, Bintu, Philipp, Kajatu, Esther, Gaspard, Doura, Modeste) und für Migrant*innen, die im sozialen Bereich arbeiten (s.u. zu Strategien). Die Besuche beim Kinderarzt, das Bringen der Kinder in die Kindertagesstätte oder ihre Abholung von dort bieten regelmäßige Gelegenheiten, bei denen sie gezwungen sind, Deutsch zu sprechen (Ya17, Ya19). Philipp ist als Hausmeister in einer Schule ständig in Kontakt mit Schüler*innen; Bintu betreut ihre Kinder bei den Hausaufgaben. Einige Migrant*innen, die schon länger als 10 Jahre im Rhein-Main-Gebiet leben, engagieren sich in deutschsprachigen oder bilingualen Kreisen. So auch Bintu, die sich verschiedenen Aufgaben in einer zweisprachigen deutsch-französischen Kirchengemeinde widmet (Bi2, Phi11).

vii. Offenheit der aufnehmenden Gesellschaft

Sprachlernende müssen Mut aufbringen, auch um die externe Bewertung in Bezug auf ihre Äußerung und Performanz auszuhalten, wie sie selbst es bezeichnen. Gaspard verdeutlicht dies, indem er eine Situation beschreibt, in der er sehr erfolgreich eine Sprache gelernt hat und die daher – sicher nicht nur für ihn – rückblickend als förderlich für den Sprachenlernprozess gedeutet werden kann. Als junger Mann – 23- oder 24-jährig – zieht er zum Studium aus dem Südosten der D.R. Kongo in die Hauptstadt Kinshasa und muss dort Lingala lernen. Dieser Prozess findet wie bei allen anderen Sprachen außer Französisch ungesteuert statt. Er blickt auf einen erfolgreichen Lernprozess zurück, von Gaspard wie folgt beschrieben:

Je suis chez un peuple très ouvert, qui vous parle; vous parlez mal, vous parlez bien, vous êtes quoi, bon, puuh, vous êtes tellement ouverts ...

Ta tête est assez libre pour ça.

Tu n'as pas tellement de réserve. Tu n'es pas tellement chez des gens qui sont tellement intellectuels qui aah, qui te jugent sur des petites choses. [...] Et tu y vas comme ça et puis la langue vient, sans problème.

„Ich befinde mich da in einer sehr offenen Gesellschaft, wo man zu einem spricht; ob Sie nun gut sprechen oder schlecht, Sie sind so offen ...

Dein Kopf ist frei dafür.

Und du bist nicht so zurückhaltend. Du befindest dich nicht bei Menschen, die so intellektuell sind, und die jede Kleinigkeit von dir beurteilen. [...] Und dann kommt die Sprache ganz ohne Schwierigkeiten.“

(Interview-Exzerpt Ga6, 01:25:55)

Hinsichtlich des Spracherwerbs definiert Gaspard also Offenheit der aufnehmenden Gesellschaft als tolerantes Gehör und Unvoreingenommenheit gegenüber Fehlern. Er wird nicht kritisiert, wenn er als Lernender Fehler macht. Das führt wiederum dazu, dass er den Mut hat zu sprechen. Im Gegensatz zu dieser Offenheit steht eine Haltung, in der selbst Kleinigkeiten negativ beurteilt und bewertet werden und die in der drastischsten Konsequenz Sprecher*innen verstummen lässt. Gaspard beschreibt das ständige kritische Bewerten und Verbalisieren von Fehlern und kleinsten Details als ein Kennzeichen von „Intellektuellen“⁹.

viii. Gut konzipierte Didaktik, homogene Zusammensetzung der Sprachkurse

Die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen von Sprachkursen ist ein auch in der Öffentlichkeit viel diskutiertes Thema. Esther berichtet von ihrer Erfahrung im Sprachkurs, den sie drei Monate lang bis zum Abschluss des Niveaus A1 besucht. Die Heterogenität der Teilnehmer*innen hinsichtlich ihres kulturellen Hintergrunds, ihrer Bildung und ihrer Lernziele sind für sie

9 Bea relativiert die fehlende Offenheit, mit der man ihr in Deutschland begegnet, mit der Intoleranz, deren Konsequenz ihre Nichte in Frankreich zu spüren bekommt. Während ihrer Ausbildung in einer Bank musste diese in einem Büroraum im Keller arbeiten, weil man laut ihren Vorgesetzten den Bankkunden ihre Aussprache des Französischen nicht habe „zumuten“ können. Emblematisch für einige Westafrikaner*innen steht die Realisierung des alveolaren Taps [r] anstelle des im Französischen Frankreichs üblichen uvularen Frikativs [ʁ]. Wenn sie solche Erfahrungsberichte hören, entscheiden sich andere junge Menschen, wie z. B. Beas Tochter, die derzeit in Frankreich studiert, „wie ein Weißer zu sprechen“ (Be1) (vgl. zur Akkommodationspraxis des *whitisage*, Telep 2016, 2018, in diesem Band).

neben einer für sie inakzeptablen Didaktik der Hauptgrund, weitere Kurse kategorisch abzulehnen (Es5).

Die breit gefächerten empirischen Darstellungen positiver und negativer Erfolgsfaktoren im Sprachlernprozess machen deutlich, dass ihre Diversität weit über die der gängigen Ansätze oder weit über eine Orientierung an „B1“ hinausgeht. So ist in einigen der aufbereiteten Narrative und Interviews die seltene explizite Nennung des GER-Niveaus B1 auffällig (während dies in anderen Interviews sehr zentral im Vordergrund steht), insbesondere vor dem Hintergrund des Referenzrahmens als zentralem Kriterium auch in administrativen Vorgängen, die über die Zukunft von Migrant*innen entscheiden. Daneben müssen auch die praktischen Strategien des Lernens individueller Sprecher*innen diskutiert werden. Wie zu sehen sein wird, setzen sie dem formalisierten Lernen rund um den Drang, die Stufe B1 des Referenzrahmens zu erreichen, etwas entgegen.

3.3. Praktische Strategien des Spracherwerbs

Die genannten und beobachteten Strategien des Spracherwerbs können in zwei Kategorien eingeteilt werden. Die erste beruht auf der Unterstützung durch andere Menschen, und zwar diejenigen an beiden Rändern der Gesellschaft – Kinder und Alte; die zweite impliziert den Gebrauch von Medien.

i. Unterstützung von Kindern und Alten

Eine öfter beobachtete Methode ist die Einbeziehung von Kindern in den Lernprozess. Yama wendet sie von dem Tag an, als ihr Sohn in den Kindergarten kommt. Die Eltern verfolgen eine strikte Familiensprachpolitik (siehe Littig 2021), die darauf beruht, dass beide mit den Kindern ihre gemeinsame Sprache sprechen, die guineische Varietät des Fula. Nach wenigen Monaten antwortet der Junge, für den Deutsch nach kürzester Zeit zur dominanten Sprache geworden ist, den Eltern nur noch auf Deutsch, hat aber nach wie vor sehr gute Kenntnisse des Fula. Die Mutter lernt (ebenso wie die jüngere Schwester) ihre ersten Worte Deutsch von und mit ihrem Sohn. Zudem nutzt sie seine Zweisprachigkeit auch aktiv: Nach einiger Zeit versteht sie ganze Sätze, und wenn ihr gelegentlich ein Wort fehlt, fragt sie so lange nach, bis der Sohn es seiner Mutter ins Fula übersetzt oder auf Fula erklärt. Der Sohn ist hierbei ein williger Helfer, vor allem da er seine eigenen Ziele verfolgt: Er wünscht sich, seine Mutter möge – wie die Mutter einer Freundin aus der

KiTa – sehr bald ein „perfektes“ Deutsch sprechen (das in der Öffentlichkeit weniger auffällt als ein gebrochenes Deutsch) (Ya14, Ya17, Ya19).

Von den insgesamt 19 Personen, deren persönliche Narrative die Grundlage für den vorliegenden tentativen Beitrag bilden, sind zwei Frauen in der Altenpflege tätig. Bea arbeitet für einen ambulanten Pflegedienst, Bintu ist Pflegeassistentin in einem Altenheim. Beide berichten von der Ermutigung und Hilfe im Prozess des Spracherwerbs durch die älteren Menschen, mit denen sie beruflich zu tun haben. Während Bea davon berichtet, dass ihre Klienten sie loben und sie gelegentlich korrigieren, führt Bintu aus, welche Lehrprogramme sich manche älteren Menschen für sie überlegen. Sie höre Nachrichten und fasse diese zusammen, sie schreibe Diktate und notiere ihr unbekannte Wörter, was sie im Nachhinein mit ihrem „Lehrer“ besprechen müsse. Zusätzlich zur oben beschriebenen Offenheit sind Wohlwollen und Geduld Kennzeichen von Menschen, mit deren Unterstützung Migrant*innen ihre Sprachkompetenzen verbessern können.

ii. Die Nutzung von Medien

Während gezielte Sprachlernprogramme nur von Kofi benutzt werden, erwähnen Bea, Philipp und Camille Fernsehen und Filme als Sprachlernhilfe und Inspirationsquelle. Drei Personen führen ausdrücklich den Einsatz von Wörterbüchern an. Yama nutzt zusätzlich Übersetzungsprogramme im Internet. Wenn sie einen Kinderarzttermin hat, sucht sie die Übersetzung dessen, was sie dem Arzt sagen will, lernt es auswendig und trägt es dann vor. Später, als sie einen Sprachkurs besucht, kommt es vor, dass sie einen ganzen Text von einer Übersetzungsmaschine übertragen lässt, um ihn besser zu verstehen (Ya16).

Das Lesen von Printmedien wird seltener angegeben. Nachdem sie über ein paar Wochen einen Sprachkurs besucht, liest Yama ihrem Sohn einfache Kinderbücher vor (Ya18). Anders Douras Vorgehensweise: Nachdem sein Kurs, den er am Goethe-Institut absolviert hat, beendet ist, zwingt er sich zu lesen und abonniert eine Zeitung. Er liest sie auch tatsächlich, da er die Kosten für das Abonnement sonst als Verschwendung betrachten würde (Dou4). Außer den Erwartungen, welche die Migrant*innen an sich selbst stellen, den benannten Erfolgsfaktoren und den praktischen Strategien muss ihre Einschätzung von „Integration“ ungeachtet ihres tatsächlich erreichten Sprachniveaus (daher auch in dieser Reihenfolge) mit in die Diskussion eingeschlossen werden.

3.4. **Wie schätzen Migrant*innen ihre Integration ungeachtet des (ggf. auch nicht erreichten) Niveaus B1 ein?**

Das offensichtlich anmutende Diktum, dass Integration ohne Sprache unmöglich sei, aber Sprache gleichzeitig einen gewissen Grad an Integration voraussetze, scheinen alle von uns erlebten Gespräche zu bestätigen. Dabei ist dies eine weniger triviale Angelegenheit, als es zunächst den Anschein haben mag. Es stellt sich zum einen die Frage, wie eine sprachlich noch nicht kompetente und gleichzeitig sozial noch nicht integrierte Person angesichts der beiden sich gegenseitig bedingenden Faktoren in diese Wechselwirkung konstruktiv eintreten soll. Zum anderen ist es dann schwierig, in den Erzählungen und Interviews Anhaltspunkte hierzu zu finden, wenn die Gesprächspartner*innen entweder die Kopplung zwischen Sprache und Integration als derart eng einstufen, dass sich in ihren Augen die Möglichkeit einer unabhängigen Betrachtung nur eines der beiden Faktoren gar nicht stellt, oder aber ihrer Haltung nach überhaupt keine Beziehung zwischen diesen beiden Faktoren besteht. In den Gesprächen kommt die gesamte Bandbreite an Haltungen zum Ausdruck bzw. aus den eben gegebenen Gründen nicht zum Ausdruck.

Es gibt eine Person, Esther, die darunter leidet, dass sie das Deutsche nicht versteht. Sie betrachtet die mangelnde Sprachkompetenz als Grund für einen unzureichenden Handlungsspielraum, der sich auf ihre Integration negativ auswirkt (Es5). Auch Rose, eine Doktorandin aus Nigeria, bemerkt, dass ihre Kinder gut integriert seien, sie sich selbst aber erst integriert fühlen könnte, wenn sie selbst gut Deutsch spräche (Ro12). Andere wie Philipp und Bea betonen ebenfalls die Interaktion beider Faktoren, Sprachkenntnis und Integration, indem sie explizit sagen, dass Sprachkenntnisse für die Integration notwendig seien. Was sie sich jeweils unter Integration vorstellen, ist jedoch nicht zentraler Bestandteil der Diskussionen mit ihnen und findet somit keine konkrete Erwähnung. Das Stichwort der Integration wird in unterschiedlichen Zusammenhängen auf verschiedene Indikatoren heruntergebrochen. Dies kann der Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft sein, wobei Marc und Modeste in dieser Hinsicht trotz ähnlicher Selbsteinschätzung der ihnen als gelungen erscheinenden Integration unterschiedliche Wünsche äußern: der eine strebt die deutsche Staatsbürgerschaft an, dem anderen ist die Beibehaltung der kamerunischen Nationalität vorrangig (Ma9, Mo10). Berufliche Selbstverwirklichung und Freundschaften zu Deutschen sind andere immer wieder genannte Gesichtspunkte.

In der Vielfalt der Antworten und den unterschiedlichen Ideen und Erklärungen, die darin zum Ausdruck kommen, lässt sich kein einheitliches Bild ausmachen. Festzustellen bleibt, dass das Empfinden erfolgreicher Integration ebenso wie ein Scheitern, bestimmte Ziele zu erreichen und Wünsche umzusetzen, nicht in direkter oder vorhersehbarer Weise an sprachliche Kompetenzen geknüpft ist. Insofern lassen die Gesprächsbausteine, in denen die interviewten Migrant*innen zur eigenen Integration Stellung nehmen, das scheinbar offensichtlich zutreffende Diktum „kein Spracherwerb ohne Integration, keine Integration ohne Spracherwerb“ als deutlich löchriger erscheinen als zunächst erwartet.

Nachdem wir zuerst also Motivation, Erfolgsfaktoren und Lernstrategien betrachtet haben, und nun das vermeintlich allem Spracherwerb zugrunde liegende Bemühen um Integration als weniger absolut erkennen, stellt sich die Frage, wie Migrant*innen mit dieser zu bewältigenden, vielleicht nicht in diesem Maße erahnten Unsicherheit umgehen.

3.5. Erreichte Ziele oder Verunsicherungen und Frustration?

Wie gehen Migrant*innen damit um, wenn ihr erreichtes Sprachniveau für die Realisierung ihrer Wünsche und Bestrebungen unzureichend ist? Gerade im Kontext der Auseinandersetzung mit Themen von Migration drängt es sich auf, Wegmetaphern mit Hindernissen, Fortschritten und dem Erreichen von Zielen (oder Meilensteinen wie A2, B1, B2) zu bemühen. Auch wenn diese Formulierungen sicher an mancher Stelle angemessen sein mögen, um solche dynamischen Prozesse wie spontanen Spracherwerb begrifflich zu fassen, und wir von Trajektorien beim Sprachlernen sprechen, stößt diese – wie alle konzeptuellen Metaphern – an Grenzen. Diese möchten wir ausleuchten, indem wir die gesammelten Narrative und Angaben aus den Interviews dahingehend prüfen, ob sich Hinweise darauf finden, dass Schwierigkeiten als Rückschläge und Verunsicherungen als temporäre Frustrationen gewertet werden. Wo endet die Vorstellung der zu vollbringenden Wegstrecke, entweder durch Erreichen eines (Teil-)Ziels, oder durch Resignation, oder auch bloß durch die grundlegende Infragestellung des Spracherwerbs (samt Integration) als zu erreichendem Ziel?

Von unseren Gesprächspartner*innen schildern wenigstens drei ihre Ziele als erreicht. Philipp, der als junger Mann illegal nach Deutschland eingereist ist und sich seine Deutschkenntnisse „auf der Straße“ angeeignet hat, hat eine Anstellung als Hausmeister und fühlt sich als Frankfurter; in seiner ehrenamt-

lichen Arbeit als Katechist einer ghanaischen Gemeinde im Rhein-Main-Gebiet erfährt er viel Anerkennung. Doura hat seine Promotion abgeschlossen, Tine ihr Studium. Wenn er nicht den Wunsch gehabt hätte zu promovieren, könnte man auch Gaspard zu denjenigen zählen, die eine zufriedenstellende Arbeit gefunden haben. In der D.R. Kongo war er Pastor, nun hat er in einer Kirchengemeinde die Funktion eines sozialdiakonischen Mitarbeiters inne. Yama, die erst seit eineinhalb Jahren in Deutschland ist und erst vor kurzem den B1-Abschluss des Referenzrahmens erreicht hat, verfolgt weiter ihr Ziel, sich auf eine Ausbildung oder ein Studium vorzubereiten. Modeste hat sein Studium erfolgreich abgeschlossen und arbeitet bereits, Marc studiert nach bestandenem DSH1 an der TU Darmstadt. Rose steht kurz davor, ihre Doktorarbeit einzureichen.

Erwähnenswert sind diejenigen, die einer Tätigkeit nachgehen, die weit unter ihrem Berufsabschluss oder einer früheren Arbeit liegen. Bintu hat im Kongo als Juristin bei der Staatsanwaltschaft gearbeitet, Bea war in Burkina Faso Grundschullehrerin. Beide arbeiten in der Altenpflege. Kajatu war Kauffrau, jetzt arbeitet sie als Reinigungskraft.

Während des Deutschlernens hat Bintu große Hoffnung, eine Ausbildung als Rechtsassistentin beginnen zu können. Obwohl sie in den (freiwillig belegten) Sprachkursen das Niveau C1 erreicht, scheitert der Plan letztendlich an einem Diktat als Teil des Aufnahmetests. Da sie viel Anerkennung in ihrem Beruf als Pflegeassistentin erfährt, akzeptiert sie diesen Ausgang jedoch und bedauert nicht mehr, ihre ursprünglichen Ziele nicht erreicht zu haben (Bi2).

Die beiden anderen, Bea und Kajatu, sind seit mehreren Monaten krankgeschrieben. Kajatu, die keinen einzigen Kurs mit einer Prüfung beendet, bereut heute, das Erlernen der Sprache nicht mit mehr Eifer angegangen zu sein, da ihr somit der Weg zu einer Ausbildung versperrt bleibt.

4. Sprachkenntnisse und deren Semiotisierung auf der B1-Schablone

Die Stufe B1 des Gemeinsamen Referenzrahmens ist aus migrantischer Perspektive ein vornehmlich extern definiertes Konzept, das sich nicht unbedingt mit Lernerfahrungen und Erwartungen an die eigene sprachliche Kompetenz deckt. Es erweckt den Eindruck einer unmissverständlichen Kategorie, die keinerlei Variation oder Bewegung aufweist – wengleich die Narrative der Interviewpartner*innen durchaus von prozessualen Teilzielen, von kleinen Erfolgen und darauffolgender Niederlage oder von Teilniederlagen und letzt-

endlichem Erreichen der Ziele erzählen. Diese Dynamizität von Lernprozessen, die Selbstevaluierungen und Selbsterwartungen als Bestandteil des Lernens charakterisieren, finden sich zwar in den frühen Entstehungskontexten des GER in einem europäischen Babel (siehe Abschnitt 2) angelegt, die Verfestigung seiner Dynamik im migrationsrechtlichen Kontext zeichnet jedoch ein komplett gegensätzliches Bild – und findet sich in dieser Form kaum wieder in den subjektiven Erfolgsfaktoren oder Strategien der Migrant*innen, wenn dem GER in den Forschungsdaten dort nachgespürt wird. Hierbei wird deutlich, dass eine Semiotisierung in der Anwendung des Referenzrahmens in komplexen Migrationskontexten stattfindet, d. h. die Transformation eines Gegenstands zum Zeichen, eine Neu-Etablierung von Zeichen, oder nach Kuno Lorenz ein „Vergegenständlichungsprozess, der einen Gegenstand zum Symbol erhebt“ (zitiert in Glöckler 2011, 106). Im vorliegenden Fall (und Projekt) wird der Referenzrahmen zum vermeintlichen Zeichen oder Symbol für Integration, für gelungene Ansiedelung, Assimilation, soziale Einbürgerung. Die Rolle von Sprache und Sprechkompetenz hinsichtlich dieses diffus verstandenen Integrationsbegriffs bleibt ambivalent. Der GER als Benchmark wird zum symbolischen Schwergewicht. Die Frage, ob er Integration im konkreten Fall als „gelingen“ oder lediglich als „genehmigt“ zu werten helfe, bleibt bei Auswertung der äußerst diversen und vielschichtigen Narrative von afrikanischen Migrant*innen, die diesem Beitrag zugrunde liegen, als offene Frage bestehen.

Nachdem die Erwartungen, Lernstrategien, Bewertungen und Frustrationen beschrieben worden sind, soll die Diskussion an dieser Stelle noch einmal von der hochauflösenden Betrachtung der migrantischen Perspektiven auf die Bedeutung des Referenzrahmens und seinen Alltagsstatus gelenkt werden.¹⁰ Dazu lohnt auch der Blick darauf, weshalb eigentlich der Erwerb von Sprachkenntnissen, die der Beschreibung der Stufe B1 entsprechen, sein Versprechen nicht einlöst bzw. einlösen kann, oder als fremddefiniert und paradox erscheint,

10 Einige der eingangs gestellten Fragen bleiben hierbei bloß tentativ beantwortet, oder sogar offen: Die GER-Abstufung *ist* bereits längst internalisiert, und Fremderwartungen sind mit Selbsterwartungen des*r Sprechers*in verschränkt und verwoben – während Erfolgsfaktoren und Scheitern sehr individuell definiert werden, bleibt im Hinterkopf das übergeordnete Pendel, die B1-Hürde, unausweichlich bestehen. Das GER-B1-Niveau mag in wenigen Fällen anspornend oder beflügelnd wirken, verstärkt das Trauma des geplatzen Traums bei Nicht-Erreichen des Ziels der „gelingenen Integration“ jedoch – und vermittelt Migrant*innen zudem ein völlig falsches Bild eines gesellschaftlichen Verständnisses von Integration (das eher ein institutionelles Verständnis ist, oder gar ein unpraktischer ideologischer Stolperstein?).

im Widerstreit mit eigens anvisierten migrantischen Meilensteinen im Spracherwerb. Sehr deutlich wird in den Gesprächen mit den Migrant*innen, dass die Erreichung des Niveaus B1 weniger eine Zielerreichung oder nachweisbare Qualifikation darstellt im Sinne einer mit dem GER in seinem ursprünglichen Geist durchaus zu vereinbarenden Wertschätzung. Vielmehr dient es nun als „*assessment tool*“ und benennt fremdeingeschätzte Unzulänglichkeiten. Diese beiden Ideen stehen in metonymischer Beziehung zueinander – zwei Seiten derselben Medaille. Vielleicht ist die faktische Umdeutung der Funktion des GER somit unausweichlich.

B1 bestanden zu haben, löst aber das von ihm selbst gemachte Versprechen einer Legitimation für die Mitwirkung in der neuen sprachlichen Umgebung nicht ein. Mitgliedern der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft müsste ein solches Kompetenzniveau hierzu sehr viel unmittelbarer einleuchten, als es in der Realität oft der Fall ist. Dazu zählen diejenigen, die am Ende relevante Entscheidungen treffen – potenzielle Arbeitgeber*innen, Verwaltungsangestellte, die über Aufenthaltsstatus, Zuwendungen oder unterstützende Maßnahmen z. B. der Weiterbildung zu entscheiden haben. Dazu zählen aber auch Personen des „alltäglichen Lebens“ unterschiedlichster Prägung, die auf Grund eigener (Fremd-)Spracherwerbsprägung die Migrant*innen immer wieder spürbar bewerten und einordnen. Gesellschaftliche Kategorisierer*innen (auf dem Amt, im Jobcenter, bei der Polizei, im lokalen Fußballverein) haben zwar von B1 oder dem GER oft keine Ahnung (aufgrund ihrer Perspektive als oftmals unreflektierte Sprecher*innen des Deutschen), schätzen aber dennoch fortwährend ein, reagieren auf Fehler, sind besorgt, es könnte (Zertifikat hin oder her) in sprachlicher Hinsicht dann doch nicht ausreichen.¹¹ Das Erreichen von B1 (unabhängig davon, ob faktisch oder zertifiziert, oder auch beides) bleibt in der Alltagserfahrung der Migrant*innen so oft wirkungslos hinsichtlich positiver attestierter Befähigung. Das Nicht-Erreichen aber kann sehr wohl deutliche negative Konsequenzen nach sich ziehen. Ein wichtiger Grund hierfür liegt in der zwar durch die fremddefinierte und institutionalisiert an die Migrant*innen herangetragene Erwartung – die so konkret scheinende Forderung nach dem Erreichen eines Qualifikationsziels, dessen individuelle Erfüllung aber von der Umgebung kaum wahrgenommen wird.

11 Natürlich ist diskriminierendes Verhalten nicht allein eine Konsequenz mangelnder Sprachkenntnisse, also hörbarer (und geschrieben dann auch sichtbarer) Unterschiede zwischen dem Deutschen wie von Migrant*innen gesprochen und einer Normvorstellung. Hinzu treten gegebenenfalls Aussehen, ungewohnte kulturelle Praktiken oder der fremd klingende Name auf den Bewerbungsunterlagen.

Genauso wie die metonymische Extension von Assessment-Instrument zu Qualifikationsnachweis resultiert die Erwartung auf Seiten der Migrant*innen aus einem bedeutungsverändernden Prozess heraus, der auf einer pragmatischen Inferenz beruht: Das Erreichen des Kompetenzziels wird einhergehen mit einer Anerkennung. Diese aber bleibt, wie bekannt ist, gesellschaftlich und sozial oft versagt, das Versprechen erfüllt sich nicht. Wir betonen, dass dies nicht etwa auf dem Missverständnis gründet, dass Sprache allein ausreichen könne, um vollumfänglich Integration zu bewirken.¹² Doch die enttäuschte Erwartung beruht nun nicht etwa darauf, dass mit B1 vielleicht nur eine relevante Domäne von vielen gemeistert sei. Die enttäuschte Erwartung gilt wie eben gezeigt auch „sprachinhärent“: Das abverlangte Sprachdiktat im Bewerbungsgespräch zeugt davon, aber selbst wohlgemeinte Versuche, ob erreichter Sprechkompetenz Anerkennung zu zollen, vermeiden nicht das grundlegende Dilemma, dass in jedem Fall die Asymmetrie von Macht und Ausgeliefertsein – wer evaluiert, wer wird evaluiert, wer muss sich beweisen? – neu eingeschrieben wird in die Erfahrung der Migrant*innen, gänzlich unabhängig vom GER-Niveau B1. Wege aus diesem Dilemma sind bloß schwerlich vorstellbar.

Literaturverzeichnis

- Aufenthaltsgesetz (2004): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. § 43 Integrationskurs. Online abrufbar: [https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/__43.html] (aufgerufen am 22.07.2020)
- Bailey, Benjamin (2015): Interactional sociolinguistics. In: Tracy, Karen/ Ilie, Cornelia/ Sandel, Todd (Hg.): *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Chichester: Wiley Blackwell, S. 826–841
- Blommaert, Jan/ Backus, Ad (2013): Superdiverse repertoires and the individual. In: Saint-Georges, Ingrid de/ Weber, Jean-Jacques (Hg.): *Multilingualism and multimodality. Current challenges for educational studies*. Rotterdam u. a.: Sense Publishers, S. 11–32
- Bonfiglio, Thomas Paul (2013): The invention of the native speaker. In: *Critical Multilingualism Studies* 1(2), S. 29–58
- Busch, Brigitta (2011): Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung. In: *ÖdaF-Mitteilungen* 2. Online abrufbar: [<https://>

12 Dessen sind sich auch die institutionalisierten Integrationsmaßnahmen/-angebote bewusst; es gibt schließlich die Integrationskurse mit anderen Inhalten als Sprache.

- heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch_2011_ODaF.pdf] (aufgerufen am 22.07.2020)
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. 2. Auflage. Stuttgart: UTB
- Canut, Cécile/ Guellouz, Mariem (2018): Introduction. Language and migration: Analysis of the situation. In: *Langage et Société* 165(3), S. 9–30
- Copland, Fiona/ Creese, Angela (2015): *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. Thousand Oaks: Sage
- FAZ (2019): Viele Flüchtlinge fallen durch Sprachprüfung. In: FAZ 13.04.2019, *Wirtschaft*, S. 17
- Fittkau, Ludger (2020): Wie gut sind die Deutschkurse? In: *Deutschlandfunk Kultur*, 27.01.2020. Online abrufbar: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/integration-von-gefluechteten-wie-gut-sind-die-deutschkurse.976.de.html?dram:article_id=468897] (aufgerufen am 15.07.2020)
- Franceschini, Rita (2002): Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: Adamzik, Kirsten/ Roos, Eva (Hg.): *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, S. 19–33
- Franceschini, Rita/ Miecznikowski, Johanna (2004): Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen? Ein Vorwort. In: Franceschini, Rita/ Miecznikowski, Johanna (Hg.): *Leben mit mehreren Sprachen, vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien, biographies langagières*, Bern: Peter Lang, S. VII–XIX
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press
- Glöckler, Ulrich (2011): *Soziale Arbeit der Ermöglichung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Goethe-Institut (2009): Interview mit Michaela Perlmann-Balme, Projektleiterin der Entwicklung des Deutsch-Tests für Zuwanderer. Juni 2009. Online abrufbar: [<https://www.goethe.de/lhr/prj/daz/uen/dfz/de5112061.htm>] (aufgerufen am 29.06.2020)
- Gumperz, John/ Hymes, Dell (Hg. 1986): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. 2. Auflage. London: Blackwell
- Hilpisch, Kai (2012): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Der GER im Überblick*. Hamburg: Diplomica Verlag
- Jaffe, Alexandra (Hg. 2012): *Stance: Sociolinguistic Perspectives*. Oxford: Oxford University Press
- Lamnek, Siegfried/ Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim u. a.: Beltz

- Littig, Sabine (2021): Linguistic choices in multilingual families – the interactions of ideologies and family language policy. In: Dombrowsky-Hahn, Klaudia/ Littig, Sabine (Hg.): *Migration, Language and Integration*. The Mouth 8, S. 157–182
- Lüpke, Friederike/ Storch, Anne (2013): *Repertoires and Choices in African Languages*. Berlin: de Gruyter Mouton
- Pawliková-Vilhanová, Viera (2018): Multilingualism in Africa: Challenges and solutions. Online abrufbar: [https://www.researchgate.net/publication/323357591_Multilingualism_in_Africa_Challenges_and_Solutions] (aufgerufen am 04.07.2020)
- Pennycook, Alistair (2016): Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. In: Coupland, Nikolas (Hg.): *Sociolinguistics: Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 201–216
- Piller, Ingrid (2001): Naturalization, language testing, and its basis in ideologies of national identity and citizenship. In: *International Journal of Bilingualism* 5, S. 259–278
- Rampton, Ben (2017): Interactional sociolinguistics. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 205. Online abrufbar: [<https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/research-centres/ldc/publications/workingpapers/abstracts/wp205>] (aufgerufen am 02.07.2020)
- Sacks, Harvey/ Schegloff, Emanuel A./ Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. In: *Language* 50(4), S. 696–735
- Sammann, Luise (2020): Wie Kinder fließend Deutsch lernen. *Deutschlandfunk Kultur*, 10.02.2020. Online abrufbar: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/mehrsprachiges-aufwachsen-wie-kinder-fliessend-deutsch.976.de.html?dram:article_id=469938] (aufgerufen am 15.07.2020)
- Stevenson, Patrick/ Schanze, Livia (2009): Language, migration and citizenship in Germany: discourses on integration and belonging. In: Extra, Guus/ Spotti, Massimiliano/ Van Avermaet, Piet (Hg.): *Language Testing, Migration and Citizenship*. London: Continuum, S. 87–106
- Straubhaar, Thomas (2018): Auch zu Hause muss Deutsch gesprochen werden! In: *Die Welt*, 05.09.2018. Online abrufbar: [<https://www.welt.de/wirtschaft/article181429532/Integration-Auch-zu-Hause-muss-deutsch-gesprochen-werden.html>] (aufgerufen am 01.07.2020)
- Telep, Suzie (2016): Speaking French without an accent: ideologies about phonetic accommodation among Cameroonian immigrants in Paris. *Trinity College Dublin Working Papers in Linguistics* 1, S. 116–124. Online abrufbar: [http://www.tcd.ie/slscs/assets/documents/publications/TCDLingWorkingPapers_21July2016.pdf] (aufgerufen am 01.07.2020)

- Telep, Suzie (2018): "Moi je whitise jamais." Accent, subjectivity, and the process of linguistic accommodation in a migratory and postcolonial context. In: *Language & Société* 165(3), S. 31–49
- Tovares, Alla V./ Kamwangamalu, Nkonko M. (2017): Migration trajectories: Implications for language proficiencies and identities. In: Canagarajah, Suresh (Hg.): *The Routledge Handbook of Migration and Language*. New York: Routledge, S. 207–227
- Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel/ Sheils, Joseph (Hg. 2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing. Levels A1-A2-B1-B2-C1-C2. Übersetzt ins Deutsche als Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2 von Jürgen Quetz*. Stuttgart: Ernst Klett. Online abrufbar: [<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>] (aufgerufen am 22.07.2020)
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 30(6), S. 1024–1054
- Vigouroux, Cécile (2017): Rethinking (un)skilled migrants: whose skills, what skills, for what, and for whom? In: Canagarajah, Suresh (Hg.): *The Routledge Handbook of Migration and Language*. New York: Routledge, S. 312–329
- Zuwanderungsgesetz (2004): Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern vom 30. Juli 2004. [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetztestexte/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=1] (aufgerufen am 10.07.2020)