

Thomas Fritz

Sprachen Lernen in der Erwachsenenbildung

1 Einleitung

Dieser Bericht versucht, das unübersichtliche Feld der Erwachsenenbildung in Österreich auf seine expliziten und impliziten Positionierungen in Bezug auf Sprachenpolitik zu untersuchen. Der Bericht folgt in seiner Struktur den beiden Berichten aus den Jahren 2003 und 2013, um eine bestmögliche Nachvollziehbarkeit erkennbarer Entwicklungen zu erlauben. Die Unübersichtlichkeit der Erwachsenenbildung (EB) zeigt sich unter anderem im Fehlen von Daten sowie in institutionsübergreifenden Statistiken. Als jemand, der seit 40 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig ist, als Kursleiter und später als Leiter des *lernraum.wien* / des *Instituts für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung* verfügt der Autor jedoch über eine gewisse Einsicht in das Feld der Erwachsenenbildung.

Seit dem letzten Bericht (Fritz 2013) hat sich in der Struktur der österreichischen Erwachsenenbildung nicht bedeutend viel verändert. Die Ökonomisierung der (Sprach-)Bildung ist weiter fortgeschritten, die Vielzahl der privaten Anbieter bleibt bestehen und der Eindruck entsteht, dass sich die zuerst angesprochene Ökonomisierung auch hier bemerkbar macht, indem Sprachenlernen als Geschäftsidee Erfolg verspricht. Kursformate wurden mehrheitlich behalten, wenn wir auch feststellen können, dass sich die Kurszeiten (eventuell sind das auch die Lernzeiten) verkürzen¹, d. h. der allgemeine gesellschaftliche Trend des Konsumierens in kurzer Zeit schlägt auch in diesem Bereich durch. Bezeichnend dafür sind die sogenannten *Learning Snacks*, die von einigen Institutionen angeboten werden. Jedoch können auf dem Gebiet der Weiterbildung von Unterrichtenden keine wesentlichen Veränderungen beobachtet werden.

Interessant erscheint, dass in der Periode von 2011 bis 2018² vor allem diverse Migrant*innen-Selbstorganisationen speziell im Feld der Mehrsprachigkeit und der kritischen Erwachsenenbildung durch gezielte Projektförderungen seitens des Bildungsministeriums wichtige Beiträge zur Innovation geleistet haben (siehe unten), strukturell hatte dies aber im Großen und Ganzen keine Auswirkungen. Die

¹ Siehe dazu zum Beispiel einen Englischkurs an der VHS Wien mit 10,5 Unterrichtseinheiten (Kurssuche der Wiener Volkshochschulen).

² 2018 stellt das Ende der vom BMWF finanzierten Entwicklungsprojekte dar. Diese wurden mit 2018 ersatzlos gestrichen.

Initiative Erwachsenenbildung stellt einerseits Mittel für Kurse der Basisbildung zur Verfügung, seit 2019 ist andererseits jedoch ein Curriculum verpflichtend, das den emanzipatorischen Ansatz der *critical literacy* nicht mehr als Grundlage der Basisbildung ansieht (siehe dazu den Beitrag von Hrubesch et al. in diesem Band). Die 2011 erwähnte Monopolisierung durch den Österreichischen Integrationsfonds ist weiter fortgeschritten, was insbesondere für das Österreichische Sprachdiplom massive Auswirkungen bedeutete. Die Aberkennung des ÖSD als Nachweis für aufenthaltsrechtliche Angelegenheiten bedeutet einen massiven wirtschaftlichen Einbruch – und das, nachdem für die Anerkennung, die bis 2021 galt, intensive Anstrengungen, sowohl personell, als auch inhaltlich und finanziell, unternommen wurden, um den Vorgaben des Gesetzgebers zu entsprechen. Das ÖSD gilt mittlerweile weltweit, jedoch nicht in Österreich.

Der Integrationsfonds (ÖIF) ist ein Fonds der Republik Österreich und laut Information der Webpage ein „Partner des Bundes in der Integrationsförderung“ (ÖIF 2023).

2 Die Erwachsenenbildung in Österreich

Wie bereits im letzten Bericht dargestellt, können wir die Erwachsenenbildungsszene in drei Sektoren aufteilen: die großen und traditionellen Institutionen, die in der Konferenz der Österreichischen Erwachsenenbildung (KEBÖ, siehe dazu Fritz 2013) vereint sind, die Migrant*innen-(Selbst-)organisationen und den Sektor der marktorientierten privaten bzw. staatlichen Institutionen.

Die drei Sektoren sind von unterschiedlichen bildungs- und sprachpolitischen Vorgaben beeinflusst. Wir betrachten die sprachenpolitischen Vorgaben im Folgenden auf zwei Ebenen: der ersten, hier als interne Ebene des Selbstverständnisses und der direkten Finanzierung verstanden, und einer zweiten, die sich aus Projektförderungen der öffentlichen Hand und den damit einhergehenden vorgeschriebenen Curricula ergibt (siehe unten). Vorhin als staatlich beschriebene Organisationen werden in diesem Kontext als Institutionen wie das Institut Français, der British Council, das Instituto Cervantes oder das Konfuzius-Institut verstanden, wobei bei diesen davon auszugehen ist, dass sie die sprachenpolitischen Vorgaben des jeweiligen Landes umsetzen sollen. Der British Council bietet in Österreich keine Kurse an und konzentriert sich auf die Unterstützung der Englischlehrer*innen und das Anbieten von Prüfungen.

Der Sektor, der unter der Schirmherrschaft der Konferenz der Erwachsenenbildung in Österreich (KEBÖ) steht, wird zu einem Teil aus Mitteln der öffentli-

chen Hand finanziert. Neben den eher geringen Mitteln aus dem Bildungsministerium sehen wir eine Vielzahl an Finanzierungsmodellen:

- Das BFI wird einerseits vom Österreichischen Gewerkschaftsbund und der Arbeiterkammer gefördert und finanziert sich andererseits zu einem Großteil aus Mitteln der Arbeitsmarktförderung.
- Das WIFI ist Teil der Wirtschaftskammer und wird aus dieser Quelle finanziert.
- Die Volkshochschulen in Österreich werden je nach Region unterschiedlich finanziert, je nach ihrer Organisationsstruktur: Einige Volkshochschulen sind Teil der jeweiligen Stadtverwaltung, einige sind an Gewerkschaft und Arbeiterkammer angebunden und einige sind Vereine, abhängig von staatlichen Mitteln und Mitteln aus Teilnehmer*innengebühren. Die Wiener Volkshochschulen sind als GesmbH organisiert, die sich zum Teil in Besitz der Stadt Wien befindet. Aus den jeweiligen Finanzierungsquellen ergeben sich auch die (sprach-) politischen Vorgaben.
- Die Migrant*innenorganisationen sind von Mitteln des Bundes und Spenden abhängig und daher auf einer ersten Ebene von (staatlichen) Vorgaben relativ unabhängig.
- Die marktorientierten Organisationen sind naturgemäß vom sogenannten Markt abhängig, der auf den ersten Blick keine sprachenpolitischen Vorgaben formuliert, jedoch im Kontext der Kommodifizierung von Sprache eine nicht unwesentliche Bedeutung aufweist.

Auf der zweiten Ebene können wir eine zunehmende Abhängigkeit von Projektfinanzierungen beobachten, die sowohl die großen als auch die marktorientierten Institutionen sowie die Migrant*innenorganisationen betrifft. Die durchaus positiv zu bewertende Tatsache, dass Projektmittel mit Vorgaben der sogenannten Qualitätssicherung versehen sind, bedeutet eine potentielle Professionalisierung bei den Unterrichtenden, Qualifikationsvorgaben werden formuliert, manchmal erscheinen sie uninformiert und unrealistisch (Integrationsfonds), aber insgesamt tragen sie doch dazu bei, dass Unterrichtende mit einschlägigen Qualifikationen ausgestattet sein müssen. Die meisten Projektausschreibungen sind jedoch ebenso mit Curricula versehen, die eindeutige Vorgaben für den Unterricht beinhalten. Die Qualität der Curricula ist unterschiedlich. An dieser Stelle sei nur auf das Curriculum des Österreichischen Integrationsfonds verwiesen, das von zwei im Rahmen einer Veranstaltung der Magistratsabteilung 17 (Daase 2020) der Stadt Wien in Auftrag gegebenen Gutachten sehr negativ beurteilt wurde. Was an dieser Stelle interessiert, ist die Tatsache, dass in einem Ausmaß von „außen“ auf das Lern- und Lehrgeschehen in der Erwachsenenbildung eingegriffen wird, wie es bis vor zehn Jahren nicht denkbar war. Die im Selbstverständnis „freie“ Erwachsenenbildung wird unfrei, indem es sowohl für die Lernenden (siehe Integrationsvereinbarungen

etc.) als auch für die Institutionen strikte Vorgaben gibt. Als weitere Beispiele können die Curricula für Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (BMBWF 2019) (siehe dazu den Beitrag von Hrubesch, Ganglbauer und Doberer in diesem Band) die bereits erwähnten Curricula des ÖIF, Projektausschreibungen für „Integration ab Tag 1“ des Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds, aber letztendlich auch die Niveaustufen des GERS dienen. Mit dem Wachstum der Institutionen der Erwachsenenbildung und einem gleichzeitigen Rückgang der Kursteilnahmen ergab sich die Notwendigkeit, sich vermehrt über Projektgelder zu finanzieren (dies gilt für die Volkshochschulen und viele Migrant*innenorganisationen). Die Projektfinanzierungen bedeuten jedoch stets auch eine Unsicherheit der Finanzierung mittelfristig und eine zunehmende Präkarisierung der Unterrichtenden über befristete Anstellungsverhältnisse in Verbindung mit mittelmäßiger Entlohnung. Dieser Trend ist nicht neu: Seit Jahren müssen Institutionen, die im Auftrag des Arbeitsmarktservice arbeiten, sich an einengende Vorgaben halten. Was neu ist, ist die Tatsache, dass nun schleichend die inhaltliche – und in unserem Kontext sprachenpolitische – Unabhängigkeit eines breiten Sektors der Erwachsenenbildung eingeschränkt wird (Interessant erscheint in unserem Kontext ebenso, dass es diesbezüglich kaum Diskussionen in den großen Institutionen der EB gibt).

Der ÖIF ist zusätzlich eine der Finanzierungsquellen der EB über konkrete Projekte zur „Integration“ wie dem „Startpaket“.

3 Gesetzliche Grundlagen

Für die Erwachsenenbildung bestehen keine gesetzlichen Grundlagen für das Erlernen von Fremdsprachen, außer im Bereich Deutsch als Zweitsprache, in dem die Fremdengesetze und die Integrationsvereinbarungen gelten.

Ein weiterer Bereich ist der des Pflichtschulabschlusses, in dem ein Rahmenlehrplan gilt, der eng an den Lehrplan der Pflichtschule angelehnt ist und somit mit einem präskriptiven Curriculum verbunden ist. Interessant ist an dieser Stelle, dass Englisch eng mit den Fachgebieten von Globalität und Transkulturalität verknüpft ist. Der sogenannte erwachsenengerechte Pflichtschulabschluss (e-psa) sieht außer Englisch jedoch keine anderen Sprachen als Prüfungsfach vor (Brückner 2017) und berücksichtigt damit nicht die Mehrsprachigkeit der Lernenden.

4 Das Lernangebot und die Nachfrage

4.1 Sprachkurse an den Wiener Volkshochschulen

Die Wiener Volkshochschulen sind weiterhin der größte Anbieter von Sprachkursen in Österreich mit einem Angebot von 48 Sprachen (davon werden einige auch als Erstsprachen angeboten). Österreichweit sehen wir ein Angebot an Kursen, das vor allem Englisch, Spanisch, Italienisch und Französisch sowie eine Reihe von Sprachen der Nachbarländer und der beliebtesten Urlaubsdestinationen beinhaltet.

Da, wie eingangs erwähnt, keine institutionsübergreifenden und österreichweiten Statistiken vorliegen, wird im Folgenden beispielhaft die Statistik der Österreichischen Volkshochschulen dargestellt.

Der Sprachenbereich hat an den Österreichischen Volkshochschulen ungebrochen den größten Anteil an angebotenen Unterrichtseinheiten (42%) und steht an zweiter Stelle bei den Teilnahmen (25%). Im Bereich Deutsch als Zweitsprache gab es 2015 bedingt durch die Fluchtbewegungen einen starken Zuwachs, der jedoch 2017/18 leicht zurückging. Die am meisten gelernte Sprache ist Englisch, gefolgt von den romanischen Sprachen. In Bezug auf die Angebote in den Bundesländern weist der Statistikbericht der Österreichischen Volkshochschulen die in der Tabelle 1 ersichtliche Verteilung aus.

Tabelle 1: Anzahl der Teilnahmen an Sprachkursen (absolut und in % des Kursangebots in den Bundesländern), (Vater und Zwielehner 2021).

	Anzahl der Teilnahmen an Sprachkursen (absolut und in %)	
Burgenland	1.461	13,2%
Kärnten	4.880	26,8%
Niederösterreich	14.717	26,2%
Oberösterreich	20.183	28,9%
Salzburg	8.581	25,4%
Steiermark	13.509	19,7%
Tirol	5.619	24,7%
Vorarlberg	4.823	24,2%
Wien	27.092	23,2%
Österreich	100.865	24,2%

Der Sprachenbereich ist an den Volkshochschulen zwischen 2004 und 2018 vor allem aufgrund des massiven Anstiegs der Deutsch als Zweitsprache-Kurse „um das Doppelte gewachsen“ (Feigl und Zwielerhner 2019: 19).

Die genaue Verteilung auf die Einzelsprachen ist in Abbildung 1 zu sehen (Feigl und Zwielerhner 2019).

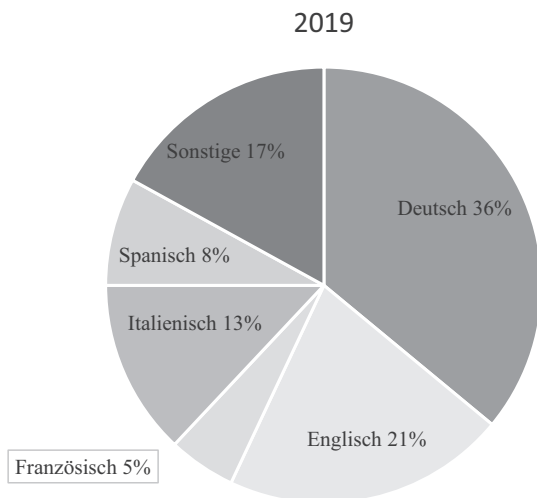


Abbildung 1: Sprachkursangebote in Österreich 2019 (Feigl und Zwielerhner 2019: 23).

Damit wird ersichtlich, dass der Bereich Deutsch als Zweitsprache vor dem Bereich Englisch rangiert; dies ist vor allem auf die Zuwanderungssituation zurückzuführen. Betrachten wir die Entwicklung der Sprachkursangebote allgemein sowie jene der Kurse aus dem Bereich DaZ im Verlauf von 2004/5 bis 2017/18, so erkennen wir einen leichten Abwärtstrend bei den DaZ-Kursen und eine Stabilisierung bei ca. 46.000 Teilnahmen (siehe Abbildung 2). In der Statistik wird dies, wie bereits erwähnt, mit den Flüchtlingsbewegungen 2015/16 begründet. Der starke Rückgang bei den Sprachkursen allgemein scheint sich erholt zu haben.

Wir erkennen hier auch die Trends bei den angebotenen und angenommenen Sprachkursen: Englisch nimmt ab, Französisch scheint sich auf einem niedrigen Niveau stabilisiert zu haben, die Einbrüche aus den späten Neunzigern sind nicht aufgeholt worden. Besonders interessant erscheint die Zunahme bei den „sonstigen“ Sprachen, was vor allem auf einen Anstieg bei Nachbar*innen- und Urlaubssprachen zurückzuführen scheint (siehe Abbildung 3).

Relevant ist in diesem Kontext auch die Zahl der abgelegten Prüfungen: Seit 2014 werden an den Volkshochschulen keine TELC-Prüfungen („The European

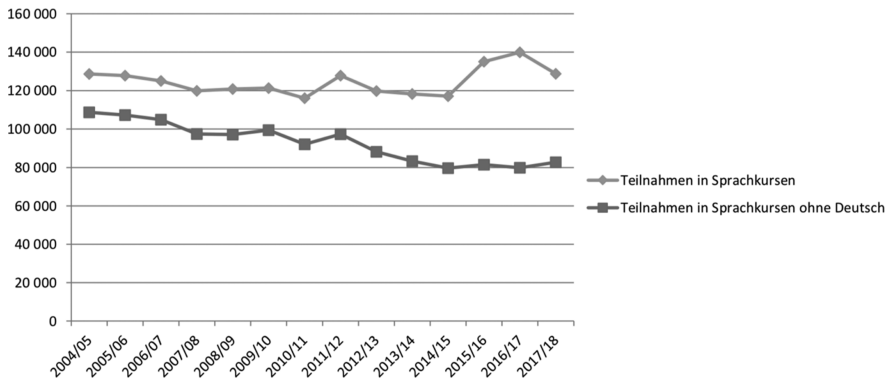


Abbildung 2: Teilnahmen in Sprachkursen (Feigl und Zwielerhner 2019: 27).

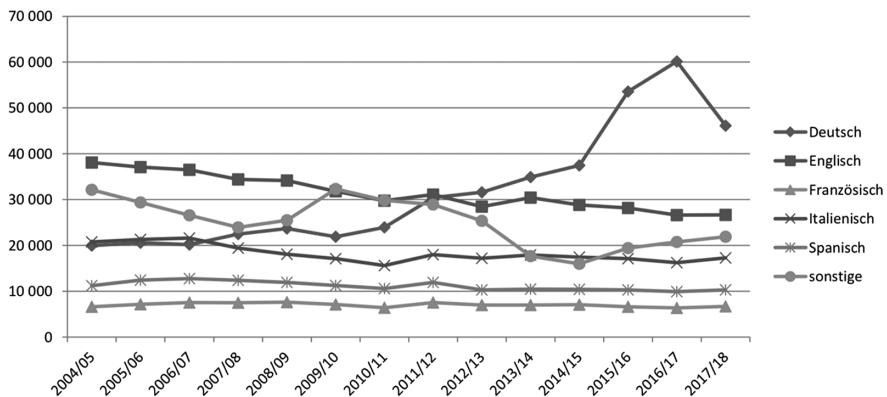


Abbildung 3: Trends bei den angebotenen und angenommenen Sprachkursen (Feigl und Zwielerhner 2019: 26).

Language Certificates', Deutsches Institut für Sprachprüfungen, ehemals Deutscher Volkshochschul-Verband DVV) mehr abgelegt, Deutschprüfungen (und hier können wir annehmen, dass es sich hauptsächlich um ÖSD-Prüfungen handelt) sind von 755 im Jahr 2008 auf mehr als 5.000 im Jahr 2019 angestiegen (siehe Tabelle 2). Ab 2021 ist hier ein Einbruch vorauszusehen, da die Prüfungen des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD) per Gesetz für Aufenthaltsrechtliche Belange ihre Gültigkeit verloren haben. Wien war das Zentrum der Prüfungsaktivitäten mit insgesamt 3700 ÖSD-Prüfungen, vor allem auf dem Niveau A2.

Tabelle 2: Sprachprüfungen 2007 bis 2017/18 (Feigl and Zwielehner 2019: 47).

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2019
Telc	258	422	118	181	138	48	26	0	0	0	0
Deutsch		755	3.581	4.256	5.289	7.846	5.315	6.908	5.451	5.898	5.157
Japanisch											
Geasmt	1.336	1.177	3.699	4.437	5.427	7.894	5.341	6.908	5.451	5.898	5.229

Aus einer sprachenpolitischen Perspektive ist es auch interessant, zu sehen, dass 2019 mehr als hundert Prüfungen für Japanisch angegeben wurden, was auf eine Kooperation der VHS Brigittenau mit der japanischen Botschaft zurückzuführen ist.

Statistisch erhoben sind weder die Angebote von WIFI und BFI noch die der zahlreichen privaten Anbieter und der NGOs.

4.2 Der Österreichische Integrationsfonds

Wie bereits oben beschrieben, ist der ÖIF eine Institution, die mit dem Bund in Sachen Integration kooperiert. Vom UNHCR mit der Aufgabe mitbegründet, Wohnraum für anerkannte Geflüchtete zur Verfügung zu stellen, war er bis 1991 im BMI angesiedelt. Mit der Ausgliederung 1991, die mit der ersten Integrationsvereinbarung zeitlich zusammenfiel, wurden dem ÖIF weitere Aufgaben übertragen: Erstens ist er für die „Zertifizierung“ von Institutionen, die sogenannte Integrationskurse anbieten, und damit auch für die Zertifizierung der Unterrichtenden zuständig. Zweitens ist er selbst Kurs- und mittlerweile auch Prüfungsanbieter. Die Aktivitäten des ÖIF reichen von der oben genannten Kurstätigkeit über Informationszentren in fast allen Bundesländern in Angelegenheiten der „Integration“ bis hin zur Entwicklung von eigenen Curricula für DaZ und Basisbildung.

Die vom ÖIF angegebenen Adressat*innen sind, wie auf der Homepage erkennbar, weitreichend (ÖIF 2023):

- Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatsangehörige,
- Menschen mit Migrationshintergrund,
- Institutionen, Organisationen und Multiplikator/innen im Integrations-, Sozial- und Bildungsbereich,
- die österreichische Gesellschaft.

Seit einigen Jahren ist eine rege Publikationstätigkeit des ÖIF beobachtbar: die Integrationsstatistiken, diverse Forschungsberichte. Weiters bietet der ÖIF Wei-

terbildungsangebote für Unterrichtende und diverse Unterrichtsmaterialien an. Seit 2014 ist das Österreich Institut Teil des ÖIF.

Diese Aktivitäten lassen die oben angesprochene Monopolstellung des ÖIF klar erkennen, vor allem in der Finanzierung von DaZ-Kursangeboten und im Bereich der – mittlerweile allein gültigen – Prüfungen.

5 Sprachenkenntnisse und Sprachenlernen der Österreicher*innen

Die Sprachkenntnisse der Österreicher*innen liegen durchwegs im Schnitt der europäischen Staaten. Den 78% der Personen, die angeben, eine Fremdsprache zu sprechen, stehen nur 22% gegenüber, die dies verneinen. Interessant erscheint die Zahl von 63% der Menschen, die Sprachen lernen wollen, um andere Kulturen zu verstehen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Eurobarometer 386.

Sprechen eine Fremdsprache	78%
Verstehen Englisch ausreichend gut für eine Online-Kommunikation	45%
Fremdsprache lernen, um Menschen aus anderen Kulturen zu verstehen	63%
Sprechen zwei Fremdsprachen	27%
Mindestens drei Fremdsprachen	9%
Sprechen keine Fremdsprache	22%

6 EB und Sprachenpolitik

Wie bereits eingangs erwähnt, sieht sich die EB in Österreich in zunehmendem Maße mit Einflüssen von außen bzw. Regierungs- und Ministeriumsseiten konfrontiert, die einerseits über die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Deutschlernens und andererseits über die Rahmenbedingungen von Projektförderungen wirksam werden. Damit wird die Sprachenpolitik der Erwachsenenbildung, wie implizit auch immer sie verstanden wurde, von außen gelenkt und in die allgemeine Sprachenpolitik, das staatlich verstandene Language Education Programme (siehe dazu Shohamy 2006: 78) einbezogen, auch wenn dies den diversen Leitbildern der Institutionen widerspricht. Die Rolle der einzelnen Institutionen wird im Absatz „Die Erwachsenenbildung in Österreich“ behandelt.

7 Aus- und Weiterbildung von Kursleiter*innen

Die Aus- und Weiterbildungssituation der Unterrichtenden in der EB hat sich im Vergleich zum letzten Bericht nicht maßgeblich verändert. Viele Unterrichtende verfügen über eine einschlägige universitäre Ausbildung, die aber zumeist nicht auf den Unterricht mit Erwachsenen vorbereitet. Die Wiener Volkshochschulen bieten seit 1993 Lehrgänge für das Unterrichten in der Erwachsenenbildung an, die mehrsprachig organisiert sind (Fritz 2015, 2019; Laimer und Wildmann 2022).

Für DaZ-Unterrichtende gibt es seit der Mitte der 2010er Jahre einen postgradualen Lehrgang der Universität Wien, der das informelle „DAF Zeugnis“ des Instituts für Germanistik ersetzte. Auf dem sogenannten „freien Markt“ haben sich einige Institute etabliert, die ebenfalls Ausbildungen anbieten, deren Qualität jedoch nicht transparent dargestellt wird bzw. die keine Verbindung zu einer universitären Einrichtung aufweisen und auch nicht darstellen, wer in den Lehrgängen unterrichtet, wie zum Beispiel die EWI-Ausbildung.

Eine gezielte universitäre Ausbildung für den Bereich Erwachsenenbildung fehlt nach wie vor.

8 Deutsch als Zweitsprache

Das Feld Deutsch als Zweitsprache hat infolge der Fluchtbewegungen 2015/16 stark zugenommen (siehe dazu Feigl und Zwieler 2019: 36). 2015 stand der professionelle Bereich des Feldes unter Druck von vielen Ehrenamtlichen, die einerseits Kurse anboten und andererseits nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten strebten. Viele Institutionen gaben diesem Druck nach und organisierten zumeist kurze „Einführungsseminare“. Andere, wie zum Beispiel die Volkshochschulen, taten dies nicht, zu groß war die Befürchtung einer Deprofessionalisierung des Feldes. Auf die positive Arbeit der Ehrenamtlichen und deren Auswirkungen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

In einem anderen Bereich des Feldes kam es zu einer Vermischung von Basisbildung und DaZ. Dies begann nach Ansicht des Autors mit der Einrichtung der sogenannten Initiative Erwachsenenbildung (IEB: siehe Beitrag Hrubesch et al. in diesem Band). Aus finanzierungstechnischen Gründen wurden 2011 viele der DaZ-Kurse in Basisbildungskurse umetikettiert, um Gelder aus der IEB lukrieren zu können (das traf vor allem auf Wien zu, fand aber auch in anderen Bundeslän-

dern statt)³. Damit begann eine Vermischung der beiden Bereiche, vor allem bei den Unterrichtenden, aber auch bei den kurs anbietenden Institutionen. Mittlerweile scheint eine weitere Vermischung der beiden – doch wesentlich unterschiedlichen – Bereiche stattzufinden, indem sich im neuen Curriculum für die Basisbildung im Rahmen der IEB Deskriptoren finden, die eindeutig aus dem GERS stammen und nicht speziell für die Basisbildung entwickelt wurden. Damit wird meines Erachtens das Curriculum für Basisbildungsangebote mit Menschen, die Deutsch als eine ihrer Erstsprachen sprechen, unbrauchbar.

Eine Vermischung von DaZ mit Basisbildung ist im Zusammenhang mit einer Vermischung von Deutschkenntnissen mit dem Aufenthaltsrecht oder sogar dem Zugang zu geförderten Wohnungen (wie es in Oberösterreich der Fall ist) verstehbar; nämlich in der Richtung, dass Deutschkenntnisse die Grundlage darstellen, die Menschen vorweisen müssen, um in diesem Land leben zu dürfen/können.

9 Veränderungen im Sprachlernangebot und im Sprachenlernen

Die Veränderungen in der Angebotsstruktur und der Nachfrage nach DaZ-Kursen, die sich infolge der Integrationsvereinbarung ergeben haben, können auf vier Ebenen beobachtet werden, die im Folgenden kurz besprochen werden sollen. Es sind die folgenden Änderungen:

1. im allgemeinen Diskurs zum Deutschlernen in der Erwachsenenbildung,
2. in der Angebotsstruktur von DaZ Kursen,
3. in den konkreten Auswirkungen auf den Unterricht
4. und letztendlich auch bei den Erwartungen und Bedürfnissen der Lernenden.

Der Diskurs in der Erwachsenenbildung reicht von Positionen der unreflektierten Unterstützung nach dem Motto „niemanden im Regen stehen lassen“ (ehemaliger Geschäftsführer der VHS Wien anlässlich der ersten Integrationsvereinbarung)⁴ bis hin zu sehr kritischen Positionen, die sich in einer Verweigerung von prü-

3 Siehe dazu die Beschreibung der Initiative Erwachsenenbildung, die jedoch genau in diesem Punkt nicht explizit ist, (IEB); am Beispiel der „Mama lernt Deutsch“-Kurse kann dies nachvollziehbar gemacht werden. Diese waren Bestandteil des DaZ-Angebots der MA 17 (Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität) und wurden in die Initiative Erwachsenenbildung integriert und damit zu Basisbildungskursen modifiziert.

4 https://staatsrecht.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_staatsrecht/Poeschl/Publikationen/2006_Integrationsvereinbarung_alt_und_neu.pdf.

fungs- und „integrations-(vereinbarung-)“ bezogenen Kursen ausdrückt. Erstere finden wir vor allem im Bereich der traditionellen Erwachsenenbildung, zweiteere im Bereich der NGOs. Vielfach besteht bei den großen Erwachsenenbildungsinstitutionen auch eine – nach Ansicht des Autors – unbegründete Furcht vor finanziellen Konsequenzen.

Die Angebote der EB spiegeln die jeweils von der Behörde verlangten Niveaustufen und vor allem die notwendigen Prüfungen auf den Stufen A2 und B1 wider. Weiterführende Kurse, Kurse auf höheren Niveaustufen und spezialisierte Angebote verschwanden fast aus den Programmen, wie am Beispiel der Volkshochschulen zu erkennen ist.

Der Unterricht wird aufgrund des herrschenden Erfolgsdrucks sowohl von Seiten der Institution als auch der Lernenden immer mehr von „teaching to the test“-Ansätzen beherrscht. Wir können mittlerweile beobachten, dass auch Angebote, die nicht vom ÖIF finanziert werden, wie etwa das Projekt „Integration ab Tag 1“ der Stadt Wien, Prüfungsergebnisse als Erfolgs- und Qualitätskriterien eingeführt und eingefordert werden.

Letztlich können wir auch bei den Lernenden beobachten, dass immer weniger das Lernen im Vordergrund steht, sondern das erfolgreiche Absolvieren einer Prüfung, was dem oben beschriebenen testorientierten Vorgehen entspricht.

10 Die Situation der Unterrichtenden

Die Beschäftigungssituation der Unterrichtenden hat sich auf den ersten Blick verbessert, da insbesondere im Bereich der Projekte vermehrt Anstellungen vorhanden sind. Ein genauerer Blick jedoch zeigt, dass auch Anstellungen noch nicht zu einer soliden sozialen Absicherung führen, denn erstens sind die Anstellungsverhältnisse immer auf den Projektzeitraum befristet und zweitens sind die Arbeitsbedingungen nicht zufriedenstellend. Vor- und Nachbereitungszeiten sind minimal vergütet (höchstens 30 % der Unterrichtszeit) und inkludieren den gesamten – hohen – Administrationsaufwand. Zusätzlich finden sich Unterrichtende in der EB in einer niedrigen Gehaltsstufe des Kollektivvertrags.

Die Mehrzahl der Unterrichtenden, die nicht in Projekten beschäftigt sind, ist nach wie vor in der prekären Situation eines sogenannten „freien Dienstvertrags“, was bedeutet, dass Sozialversicherung und Einkommenssteuer abzuführen sind. Die Honorare sind nicht ausreichend, einige Institutionen beschränken die Beschäftigung auf das Ausmaß, in dem noch keine Dienstgeberanteile der Sozialversicherung anfallen, wie zum Beispiel 15 Unterrichtseinheiten pro Woche. Unsi-

cherheit und Armutsgefährdung sind also Parameter, die die Beschäftigung der Unterrichtenden kennzeichnen.

11 Projekte und Innovationen

2011 wurde in den Wiener Volkshochschulen der *lernraum.wien*, *Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung*, zuerst als Stabsstelle der Geschäftsführung und nunmehr als Teil des Bereichs Pädagogik und Innovation gegründet.

In den 2010er Jahren fanden vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache einige interessante und nennenswerte Projekte statt. 2016 fand in einer Projektgemeinschaft unter Leitung der Wiener Volkshochschulen unter Mitwirkung der Integrationshauses Wien, der Diakonie und von anderen in den Feldern Integration und Geflüchtetenarbeit Tätigen das Projekt „Jugendcollege“ statt. Ziel des Projektes war es, jugendlichen Geflüchteten, die nicht mehr unter die Schulpflicht fielen, Bildungschancen zu geben. Schwerpunkte der Bildungsarbeit waren Basisbildung, DaZ, Berufsorientierung und ein reichhaltiges Freizeitangebot sowie psychosoziale Beratung. Am Projekt nahmen zu jedem Zeitraum ca. 1.000 Menschen teil.

Anstelle der damals schon verpflichtenden Wertekurse wurde das Fach „kritische Partizipation“ angeboten, um den Jugendlichen Gelegenheit und Raum für eine kritische Reflexion ihrer Situation, die von Unsicherheit und einer nicht vorhersehbaren Zukunft geprägt war, zu geben. Das Projekt endete in dieser Form 2018 und wird derzeit in einer veränderten Form, die vermehrt im Sinne von beruflicher Qualifikation zielorientiert und reglementiert ist, weitergeführt.

Die Stadt Wien entschloss sich, allen geflüchteten Personen, die sich in Betreuungseinrichtungen oder in einer anderen Form der Unterstützung befanden, die Gelegenheit zu geben, Deutsch zu lernen, und richtete das Projekt „Integration ab Tag eins“ ein. Dieses Projekt, das zum Berichtszeitraum noch existiert, umfasst neben Basisbildungsangeboten auch DaZ-Kurse.

Das bedeutendste Innovationspotential ist bei einigen NGOs zu verorten. In der Zeit von 2011 bis 2018 schrieb das Bundesministerium für Bildung Entwicklungsprojekte aus, die einen Schwerpunkt auf Mehrsprachigkeit legten. Aus diesen Mitteln wurde von maiz/das kollektiv ein DaZ-Curriculum entwickelt, das eine nicht hierarchisch orientierte, explizit gegen neoliberalistische Trends positionierte Ausrichtung hat (maiz 2014). Das Curriculum wurde in enger Kooperation mit der Universität Wien und vor allem unter Einbeziehung der Lernenden entwickelt. Ermächtigung und Mehrsprachigkeit sind zentrale Elemente des Curriculums. Wichtige Fragen bei der Erarbeitung des Curriculums waren: „Kann das Lernen der dominanten Sprache Ermächtigung bewirken?“ (maiz 2014: 24)

und „Was sind die Bedingungen dafür?“ (maiz 2014: 24). Das Curriculum bezieht sowohl die Befreiungspädagogik Paolo Freires als auch post-koloniale Perspektiven mit ein.

Eine Gruppe von NGOs unter der Koordination von LEFÖ erarbeitete ein Projekt mit dem Titel „mehr Sprachen – mehr Mitsprache“, in dessen Rahmen gemeinsam mit Lernenden unterschiedliche Themen des täglichen Lebens bearbeitet wurden. In diesem Projekt entstand auch eine Handreichung zur Mehrsprachigkeit für Unterrichtende und Lernende (Frketic 2014). Das Handbuch umfasst neben allgemeinen Daten zur Mehrsprachigkeit in Österreich detaillierte Praxisvorschläge für Unterrichtende (vor allem) in Migrant*innenorganisationen.

Von 2012 bis 2014 führte das Integrationshaus Wien in Kooperation mit der NGO piramidops, den Wiener Volkshochschulen und der Universität Wien ein Projekt zur Mehrsprachigkeit in der Basisbildungsarbeit mit Jugendlichen und Frauen durch, in dessen Rahmen sowohl Handreichungen für den konkreten Unterricht (MEVIEL) als auch Handreichungen für die Beratungstätigkeit und ein offenes Bildungsangebot für Frauen entwickelt wurden. Das Projekt wurde in der Förderperiode 2015 bis 2018 fortgesetzt und durch konkrete Forschungsarbeit in DaZ-Kursen unter der Perspektive der Mehrsprachigkeit und der Superdiversität ergänzt. Die Ergebnisse dieser Arbeit konnten nicht mehr mit Förderungen aus dem Ministerium publiziert werden, sie wurden von der Arbeiterkammer Wien finanziert (Fritz et al. 2020). 2018 bedeutete auch das Ende von Förderungen für Forschung und Entwicklung zum Thema Mehrsprachigkeit durch das Bildungsministerium.

12 Sprachenpolitik von innen

Wie bereits erwähnt, gab es in den Jahren 2011 bis 2018 eine Reihe an Projekten und Initiativen zu Mehrsprachigkeit. Viele NGOs und die Wiener Volkshochschulen haben Mehrsprachigkeit in ihren Leitbildern oder in ihren Grundsätzen verankert, was sich auch in konkreten Veranstaltungen widerspiegelt. So veranstaltet die Volkshochschule Ottakring seit einigen Jahren in Kooperation mit der Arbeiterkammer Wien jährlich Tagungen zu diesem Thema, wie zum Beispiel die Tagung „Wertvolle Ressource: Mehrsprachigkeit im Bildungsgrätzl“ (VHS 2020) im Februar 2019. Auch die Herausgabe eines Forschungsberichts zu Mehrsprachigkeit in der Basisbildung und im Bereich DaZ 2020 (Fritz et al. 2020) soll in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben. Wir erkennen hier also eine klare Positionierung eines Teiles der Erwachsenenbildung in Bezug auf Mehrsprachigkeit, die mehr als eine Vermarktung von Sprachkursen bedeutet.

13 Sprachenpolitik von außen

Die derzeitigen Entwicklungen zur Wiedererstarkung des nationalstaatlichen Gefüges, die mit einer Konzentration auf die Festigung der Allmacht der Hegemonialsprache Deutsch einhergeht, stellt einen nicht unwesentlichen Faktor im Feld der Erwachsenenbildung dar. Wie bereits erwähnt, sind es vor allem die DaZ-Kurse, die in diesem Kontext zu sehen sind, ebenso wie das Versiegen der Finanzierungen für Entwicklungsprojekte zur Mehrsprachigkeit (siehe oben) sowie die stark auf das Deutschlernen ausgerichtete Basisbildung.

14 Perspektiven und Forderungen

Das Angebot an Möglichkeiten, (Fremd-)Sprachen (vor allem jedoch so genannte Migrant*innensprachen, Nachbarsprachen und die Sprachen der autochthonen Minderheiten) zu erlernen, muss weiterhin ausgebaut werden. Da an vielen Sprachkursen nicht mehr nur Menschen mit einer „Erstsprache“ Deutsch teilnehmen, erscheint es auch in der Erwachsenenbildung unabdingbar, sich vermehrt mit Konzepten einer Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinanderzusetzen.

So wie im letzten Bericht zu lesen war, ist die Situation der Unterrichtenden problematisch und vor allem durch eine starke Prekarisierung geprägt, die in Form von unsicheren, sogenannten „freien Dienstverträgen“ oder, im Falle der zunehmenden Anstellungsverhältnisse, schlechten Einstufungen und äußerst geringen bezahlten Vor- und Nachbereitungszeiten sichtbar wird. Eine Gleichstellung der Unterrichtenden in arbeitsrechtlichen Belangen mit Unterrichtenden an Schulen erscheint sinnvoll und absolut notwendig.

Ein Ausbau der freiwillig zu besuchenden Angebote im Bereich DaZ, die sowohl klar von Basisbildung und der Vermittlung von „Werten“ getrennt sind, ist ebenfalls absolut wünschenswert. Das bedeutet auch eine Trennung des Sprachenlernens von aufenthaltsrechtlichen Bedingungen.

Literatur

- BMBWF. 2019. *Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene*. Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/curriculum/Curriculum_Dez_2022.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Brückner, Wolfgang, Nowak, Christian, Schlögl, Peter & Veichtlbauer, Judith. 2017. *Erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss (ePSA)*. IEB. BMBWF.

- Daase, Andrea 2020. *Fachgutachten für die Abteilung für Integration und Diversität (MA 17) der Stadt Wien zu den Qualitätsstandards in den Curricula für die österreichischen Integrationskurse*. MA 17. Die Wiener Volkshochschulen. 2020. *Think big, go local: Wertvolle Ressource: Mehrsprachigkeit im Bildungsgrätzl*. Verfügbar unter: <https://www.vhs.at/files/downloads/RWS8gHD96LCGur5ww3S5Iely4X4XqPnrIQ3OSkt8.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Europäische Kommission, Generaldirektion, Bildung und Kultur, Generaldirektion Übersetzung und Generaldirektion Dolmetschen. 2012. *Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*. Verfügbar unter: https://data.europa.eu/data/datasets/s1049_77_1_ebs386?locale=de (Abruf am 27. Februar 2024).
- EWI: *Ausbildung*. Verfügbar unter: (Abruf am 27. Februar 2024).
- Feigl, Elisabeth & Zwielehner, Peter 2019. *Sprachen – Daten – Perspektiven. Sprachenlernen an österreichischen Volkshochschulen. Darstellung und Analyse statistischer Daten 2019 (1017/18)*. Wien: Österreichische Volkshochschulen.
- Fritz, Thomas. 2013. 60 Sprachen lernen in Österreich. Sprachenpolitik – Sprachenlernen – Erwachsenenbildung. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahmen 2011*, S. 202. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fritz, Thomas. 2015. Learning to teach many languages. In Tony Wright & Mike Beaumont (Hgg.), *Experiences of Second Language Teacher Education*, S. 87–109. Basingstoke: Palgrave.
- Fritz, Thomas. 2019. *Mehrsprachig unterrichten lernen. Mehrsprachigkeit und Pädagog*innenbildung. Zugang – Curricula – Praxis*. lernraum.wien. Wien: edition Volkshochschule.
- Fritz, Thomas et al. 2020. *super, divers und mehrsprachig in Basisbildung und DaZ-Kursen*. Wien: edition Volkshochschule.
- Frketic, V. 2014. *Mehrsprachigkeit und Diversität. Ein Handbuch aus der Arbeitspraxis von Migrantinnenorganisationen*. Wien: LEFÖ.
- IEB (Initiative Erwachsenenbildung). *Was ist das?* Verfügbar unter: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Integrationsfonds. *Curricula und Einstufung*. Verfügbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/sprache/curricula-und-einstufung/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Kurssuche der Wiener Volkshochschulen*: <https://vhs.at> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Laimer, Thomas und Wildmann, Doris 2022. „Es findet ein unglaublicher Wandel in meiner Person statt.“ In Vera Ahamer, Angelika Hrubesch, Gerhild Gnaglbauer (Hgg.), *Ausgesprochen? Noch lange nicht*. Wien. Edition vhs.
- maiz (Hg.) 2014. [d_a_] *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses; Reflexion und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens*. Linz: maiz. MEVIEL (Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant_innen). Handreichung. Verfügbar unter: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/msp.html (Abruf am 27. Februar 2024).
- ÖIF (2023). *Über den ÖIF*. Verfügbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif/> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Poeschl, Magdalena. 2006. *Integrationsvereinbarung alt und neu*. Verfügbar unter: https://staatsrecht.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_staatsrecht/Poeschl/Publikationen/2006_Integrationsvereinbarung_alt_und_neu.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Shohamy, Elana 2006. *Language Policy: Hidden agenda and new approaches*. London & New York: Routledge.
- Vater, Stefan & Zwielehner, Peter. 2021. *Statistikbericht 2021 für das Arbeitsjahr 2019/20*. Verfügbar unter: <https://adulteducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/vhs-statistik-leistungsbericht-2021.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).