Erschienen in: POLLMANN, Anna, Hrsg., Christopher MÖLLMANN, Hrsg.. Schlüsselbegriffe gesellschaftlichen Zusammenhalts : Ein kritisches Vokabular. Göttingen: Wallstein Verlag, 2025, S. 92-109. ISBN 978-3-8353-8117-9
https://doi.org/10.46500/83535697-005

Allianzen
alte Bundesrepublik
altern
Antisemitismusdefinition

B1

barrierefrei
Beziehungsanbahnung
Brudarland
citizenship
Dauerleihgabe
eckiger Tisch
Eigenheim
einsam
Einzugsgebiet
Engagement
erben
gesundheitliche Versorgungsstrukturen
gleichwertige Lebensverhältnisse
Grundsicherung
intersektional
Kneipe
Ko-
Kohlausstieg
Labor
Manifest
mehrsprachig
Mindestlohn
Mitte-Studie
moralisieren
Nebenklage
obdachlos
Plattformökonomie
politische Bildung
Privileg
Racial Profiling
repräsentativ
Schulbuch
Seenotrettung
soziale Mischung
soziale Reproduktion
streiten
Suchbarkeit
Tierwohl
trans
Umfrage

© 2025 Ines Grau, Publikation: Wallstein Verlag
DOI https://doi.org/10.46500/83535697-005 | CC BY 4.0
Literaturangaben zum Beitrag unter https://doi.org/10.46500/83535697-lit1

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1ruc0kev1dwux1

Sprachlosigkeit überwinden

»Sprache«, schreibt Ilija Trojanow, »ist Ermächtigung. Wer das Alphabet beherrscht, kann sich selbst verteidigen.« (Trojanow 2017, S. 13) 1971 flohen Trojanows Eltern mit ihrem sechsjährigen Sohn aus Bulgarien über Jugoslawien und Italien ins politische Exil der Bundesrepublik Deutschland. Diese Fluchterfahrung und die damit verbundenen Herausforderungen, insbesondere das Überschreiten von Sprachgrenzen, treiben den Schriftsteller bis heute um. Mehr als zwanzig Jahre später floh Saša Stanišić mit seiner Mutter vor dem Bürgerkrieg im auseinanderbrechenden Jugoslawien aus seiner Geburtsstadt Višegrad (Bosnien) nach Heidelberg. Die ersten Eindrücke des damals Vierzehnjährigen in der neuen Umgebung sind von Sprachlosigkeit geprägt: »Niemand verstand uns, wir verstanden niemanden. Das Einzige, was ich auf Deutsch sagen konnte, war Lothar Matthäus.« (Stanišić 2019, S. 124). Als Heranwachsender lernte Stanišić, wie Trojanow ein heute vielfach ausgezeichneter Schriftsteller, Deutsch in einer Förderklasse, seine Eltern hingegen konnten sich die neue Sprache im Exil nur autodidaktisch aneignen. Für ihre mittelmäßigen Sprachkenntnisse nach drei oder vier Jahren habe er sich geschämt, schreibt Stanišić: »Dabei war Mittelmaß eigentlich super; es gab ja nicht wenige, denen der Zugang, der Wille oder die Gelegenheit fehlten, die Sprache überhaupt irgendwie zu erlernen« (Stanišić 2019, S. 138). Trojanows und Stanišićs Geschichten erzählen vom Ankommen in einem fremden Land und in einer fremden Sprache und von der Hilflosigkeit, die die eigene Sprachlosigkeit bedeuten kann. Ein systematisches Sprachlernangebot, insbesondere für Geflüchtete, gab es in der Bundesrepublik weder in den 1970er noch in den 1990er Jahren. In meinen Forschungsinterviews zu solidarischen Praktiken in den Kommunen im »langen Sommer der Migration«, habe ich mehrfach Menschen getroffen, die zwischen 2012 und 2016 nach Deutschland geflüchtet waren. Sie alle thematisierten die eigene Sprachlosigkeit und die damit verknüpfte Hilfslosigkeit und fehlende Handlungsfähigkeit:

»[W]enn ich nicht erklären kann, warum ich hier bin«. Und sie unterstrichen ihre Motivation für den Spracherwerb: »[J]eder will Deutsch lernen. Wenn wir hier wohnen möchten, müssen wir Deutsch lernen.« Dabei war es frappierend, dass quasi alle, ohne dass dieses Thema von mir aktiv eingebracht wurde, über Sprachniveaus wie A2 oder C1 redeten, insbesondere aber von »B1«. Das Sprachenlernen in Integrationskursen mit dem offiziellen Lernziel B1 hatte ihre Erfahrungen des Ankommens in Deutschland maßgeblich geprägt. Und das den Kursen zugrunde liegende Begriffsgerüst hatte ganz selbstverständlich auch ihr Alltagsvokabular durchdrungen. Selbst Geflüchtete (z. B. aus Afghanistan), die aufgrund ihrer schlechten Bleibeperspektive meist keinen Zugang zu Integrationskursen haben, nutzten diese Kürzel ganz selbstverständlich. Dabei markieren letztere zunächst einmal nichts anderes als formalisierte sprachliche Kompetenzniveaus innerhalb des 2001 eingeführten »Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen« (GER). Zu Beginn der 2000er Jahre war die im GER zu findende Aufgliederung von A1 bis C2 als Fachjargon wohl nur Linguist*innen oder Sprachen unterrichtendem Lehrpersonal, etwa für Deutsch als Fremdsprache (DaF), vertraut und einem Großteil der Bevölkerung grundsätzlich fremd. Spätestens im letzten Jahrzehnt hat sich »B1« aus einem weitgehend pädagogischen Verwendungszusammenhang herausbewegt. In den Erzählungen derjenigen jedenfalls, die Zielgruppen von Integrationskursen sind, markiert »B1« eine wichtige Etappe der Integrationsleiter: Einmal diese Schwelle überwunden – für einige ganz spielerisch, für andere ein jahrelanges zähes Ringen –, eröffnen sich für sie neue Möglichkeiten: eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis im besten Falle. Von der Perspektive der Lernenden aber mal abgesehen, ist »B1« in den wiederkehrenden gesellschaftlichen Debatten um Integration in Deutschland derweilen sogar zum Kampfbegriff für die Wirksamkeit staatlicher Integrationsmaßnahmen geworden.

Eine Wortschöpfung der sprachenpolitischen Agenda des Europarats

Die Ursprünge von »B1« gehen auf die Sprachenpolitik des Europarats zurück. Nach dem Zweiten Weltkrieg und im Kontext des beginnenden Ost-West-Konfliktes gründeten zehn westeuropäische Länder, nämlich Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Schweden und das Vereinigte Königreich den Europarat als erste internationale europäische Organisation. Er knüpfte an verschiedene Visionen der europäischen Idee an, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts diskutiert wurden (Wassenberg 2013), mit dem Ziel, »einen engeren Zusammenschluss unter

seinen Mitgliedern zu verwirklichen, um die Ideale und Grundsätze, die ihr gemeinsames Erbe sind, zu schützen und zu fördern und ihren wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt zu begünstigen.« (Conseil de l'Europe 1949) Mittels zwischenstaatlicher, völkerrechtlich verbindlicher Abkommen fördert der Europarat seitdem die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsländern und harmonisiert verschiedene Politikbereiche wie u. a. Bildung, Kultur, Gesundheit, Kommunalpolitik und Justiz. Eine aktive Sprachenpolitik ist seit den fünfziger Jahren zentrales Element im Bereich kultureller Zusammenarbeit, wobei dem »Studium der Sprachen, der Geschichte und der Zivilisation der anderen Vertragsparteien sowie auch ihrer gemeinsamen Kultur« (Conseil de l'Europe 1954) eine Schlüsselrolle zugeschrieben wird. Seitdem hat der Europarat ein zuvor nie da gewesenes internationales sprachenpolitisches Programm aufgebaut, das die Förderung von Mehrsprachigkeit ins Zentrum rückt. Schlüsselakteur in der Umsetzung der Sprachenpolitik des Europarates ist seit 1961 der für Kultur und Bildung zuständige ›Rat für kulturelle Zusammenarbeit‹ (Abkürzung CDCC für französisch *Conseil de Coopération Culturelle*) (Wassenberg 2013, S. 43). Er entwickelt, koordiniert und unterstützt Maßnahmen, die das Erlernen und Anwenden von Sprachen der Partnerländer fördern, um die grenzüberschreitende Kommunikation zwischen den Bürger*innen zu verbessern. In den 1970er und 1980er Jahren wurde u. a. damit begonnen, sogenannte Schwellenniveaus – Vorläufermodelle des GER – zu definieren, zunächst für Englisch, dann für Französisch und für weitere Sprachen wie Deutsch (Zertifikat Deutsch 1980), um Lernziele für eine autonomere Sprachnutzung in der Zielsprache ausformulieren zu können. Sprache wurde dabei primär als ein an die Bedürfnisse der Sprecher*innen angepasstes Kommunikationswerkzeug verstanden.

1982 formulierte das Ministerkomitee des Europarates (Conseil de l'Europe 1982) grundlegende Prinzipien der Sprachförderung: Die europäische sprachliche und kulturelle Vielfalt soll nicht als Kommunikationshindernis, sondern vielmehr als gemeinsamer Schatz und »Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens« (ebd., S. 1, Übers. d. Verf.) bewahrt und mittels entsprechender Maßnahmen im Bildungs- und Erziehungswesen gefördert werden. Die Kenntnis moderner europäischer Sprachen ist Voraussetzung dafür, »die Kommunikation und den Austausch zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern und so die Mobilität, das gegenseitige Verstehen und die Zusammenarbeit in Europa zu fördern und Vorurteile und Diskriminierung abzubauen« (ebd., Übers. d. Verf.). Schließlich sollen in den Mitgliedsländern umgesetzte Maßnahmen und Bildungspolitiken des Sprachenlernens innereuropäisch aufeinander abgestimmt und miteinander koordiniert werden. In derselben Empfehlung wird übrigens auch gefordert, für Eingewanderte und ihre Familien Räume zum Erlernen der Sprache der Aufnahmegesellschaft zu schaffen, um ihnen die aktive Teilhabe am beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Leben zu ermöglichen.

Eine weitere wichtige Etappe der Sprachenpolitik des Europarates war das 1991 vom CDCC veranstaltete internationale Symposium »Transparenz und Kohärenz im Sprachenlernen in Europa: Ziele, Evaluation und Zertifizierung« (Conseil de l'Europe 1993). Linguist*innen und Expert*innen der (außer-)schulischen Sprachbildung sowie Regierungsvertreter*innen aus 32 Mitgliedsstaaten und sechs Partnerländern diskutierten in Rüschlikon (Schweiz) Aspekte des Sprachenlernens, der Evaluation von Sprachlernprozessen, der Festlegung und Zertifizierung von Kompetenzniveaus und einigten sich auf die Ausarbeitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprache (GER). Dieser wurde zehn Jahre später, im Jahr 2001, im von Europäischer Union und Europarat ausgerufenen »Europäischen Jahr der Sprachen«, veröffentlicht und findet seitdem weit über die Mitgliedsländer des Europarates hinaus Anwendung. Ganz grundlegend stellt der GER ein Werkzeug dar, das sich sowohl an Praktiker*innen im Bildungs- und Sprachlernbereich richtet als auch an Lernende. Lehrenden stellt er ein sprachenübergreifendes Bezugssystem zur Verfügung, das nationale Sprachzertifikate, Diplome und Tests miteinander vergleichbar macht. Der GER privilegiert einen handlungsorientierten Ansatz, der Sprecher*innen und Sprachlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, die »in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen auf (ihre Sprach-)Kompetenzen zurückgreifen [...]. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen« (Trim/North et al. 2017, S. 21) und sprachliche Mittel mit anderen Fertigkeiten verknüpfen.

Für die gegenwärtige Diskussion um das Kürzel »B1« sind die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen aufgelisteten Referenzniveaus, also Stufen sprachlicher Fertigkeiten, relevant (Trim/North et al. 2017, S. 33 ff.). Sprachkompetenz ist ein Kontinuum, sodass die GER-Referenzniveaus pragmatische Vereinfachungen darstellen, die es in künstliche Abstufungen aufgliedern. Unterschieden wird zwischen elementarer Sprachverwendung (A), selbstständiger (B) und kompetenter Sprachverwendung (C). Die über C hinausreichende Sprachkompetenz, wie sie oft bei Dolmetscher*innen oder Übersetzer*innen anzutreffen ist, wird über den GER nicht abgebildet. Diese drei großen Referenzniveaus zweigen sich jeweils auf in zwei Unterniveaus (es gibt noch weitere Abstufungen, die an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt werden), es ergeben sich demnach sechs Kompetenzniveaus: A1-A2, B1-B2 und C1-C2. Jedes Sprachniveau wird mithilfe von Beispieldeskriptoren für sprachliche Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen der Sprachverwendung (Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben) beschrieben. Die von Expert*innen ausgearbeiteten Deskriptoren verdichten konkrete sprachliche Fähigkeiten, die einem bestimmten Referenzniveau zugeordnet werden können.

»B1« entspricht dem in den 1970er Jahren entwickelten »Threshold Level für Reisende in ein anderes Land« (Trim/North et al. 2017, S. 43; Herv. i. Orig.). Zwei Merkmale sind für dieses Level entscheidend: erstens »die Fähigkeit, Interaktion aufrechtzuerhalten und in einem Spektrum von Situationen auszudrücken, was man sagen möchte«, und zweitens »die Fähigkeit, sprachliche Probleme des Alltagslebens flexibel zu bewältigen« (ebd.). In der Globalskala des GER wird »B1« mithilfe folgender Deskriptoren beschrieben: »Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.« (Trim/North et al. 2017, S. 35) Diese Beschreibung des Referenzniveaus B1 expliziert konkrete kommunikative Fertigkeiten, die sprachwissenschaftlichen Kriterien unterliegen. Dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen unterliegt wohlgemerkt keine ausgearbeitete Konzeptualisierung sprachlicher Interaktion oder gar der Beziehung von Sprachbeherrschung und gesellschaftlicher Teilhabe.

Recht bald nach seinem Erscheinen fand der GER auch Anwendung in nationalen migrations- und integrationspolitischen Maßnahmen, um beispielsweise erforderliche Sprachkenntnisse von Eingewanderten beim Zugang zu Bürgerrechten festzulegen (ALTE 2020, S. 13 f.) – so auch in Deutschland im Rahmen des 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetzes.

»B1« als symbolischer Marker in gesellschaftlichen Debatten um Migration und Integration

In Deutschland wird der Erwerb von B1-Sprachkenntnissen über die staatliche Sprachförderung in sogenannten Integrationskursen organisiert, die im unter der von Gerhard Schröder geführten rot-grünen Regierung 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz (Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern) gesetzlich verankert wurde. Das Gesetz leitete einen integrationspolitischen Paradigmenwechsel ein, so u. a. in der Sprachförderung, die bis dato uneinheitlich und zergliedert, in kaum aufeinander abgestimmten Integrationsmaßnahmen existierte und nur bestimmten Zielgruppen offenstand. Entsprechend war es umkämpft und erhielt erst 2004, nach mehreren Anläufen und einem langwierigen Prozess der Kompromissfindung, die Zustimmung des mehrheitlich konservativen Bundesrates. Insbesondere CDU und CSU befürchteten in dem ursprünglichen von der Regierung vorgelegten Gesetzestext eine offene Einladung zur Ausweitung von Einwanderung.

Dieser integrationspolitischen Neugestaltung waren jahrelange Debatten und Vorarbeiten zivilgesellschaftlicher und politischer Akteur*innen vorausgegangen, so insbesondere in der vom damaligen Bundesminister des Innern Otto Schily 2000 eingesetzten unabhängigen Kommission »Zuwanderung«. Unter den 21 Mitgliedern (darunter nur zwei Frauen) waren vor allem politische Amtsträger und Vertreter von Religionsgemeinschaften. In Treffen mit Expert*innen und zivilgesellschaftlichen Vertreter*innen (wie vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.) erörterten sie verschiedenste Aspekte von Einwanderung und untersuchten in anderen Ländern vorhandene Dispositive des Spracherwerbs. Dem systematischen Erlernen der Sprache der Aufnahmegesellschaft schreibt die Kommission für den weiteren Integrationsprozess jedenfalls eine Schlüsselrolle zu: »Der Spracherwerb ist die Eintrittskarte in das gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Leben

in Deutschland«, heißt es in ihrem 2001 erschienenen Abschlussbericht »Zuwanderung gestalten – Integration fördern«: »[...] unzureichende Sprachkenntnisse schränken die Kontakt- und Informationsmöglichkeiten erheblich ein. Ein möglichst rascher und fundierter Spracherwerb liegt sowohl im Interesse des Zuwanderers als auch der Aufnahmegesellschaft. Beide Seiten müssen sich darum bemühen. Die Wechselseitigkeit dieses Verhältnisses wird in dem Grundsatz ›fördern und fordern‹ deutlich« (Bundesministerium des Innern 2004 [2001], S. 201). Des Weiteren heißt es im Text, dass »die Bereitschaft zum Erwerb deutscher Sprachkenntnisse sowie die Anerkennung des Grundgesetzes, seiner Werte und unserer Rechtsordnung [...] notwendige Bedingungen für die Integration« sind. Die Kommission fordert eine Neugestaltung der Sprachförderung in Form einer staatlich finanzierten, systematischen und einheitlichen Sprachförderung für Neuzuwanderer mit längerer Aufenthaltsperspektive sowie bereits länger im Land lebender Migrant*innen im Rahmen von Integrationskursen, die mit einem Teilnahmezertifikat und einer Prüfung abgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 259 ff.). Im finalen Gesetzestext, vor allem im »Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet« (Bundesministerium der Justiz 2004b) und der dazugehörigen Integrationsverordnung, wurden diese Empfehlungen maßgeblich berücksichtigt.

Zwar spricht die Kommission nicht vom »gesellschaftlichen Zusammenhalt«, doch arbeitet sie mit bedeutungsverwandten Ausdrücken wie »Miteinander leben«. Zudem problematisiert der Rapport die Sorge vieler um den »Zusammenhalt der Gesellschaft« (Bundesministerium des Innern 2004 [2001], S. 200), die sich »frag[t]en, wie kulturelle Identität und gemeinsame Werte in Zeiten hoher Zuwanderung aufrecht erhalten werden können.« (ebd.) Für die Kommission gewährleisten insbesondere eine gemeinsame Sprache sowie die Anerkennung des bundesrepublikanischen Wertesystems (Grundgesetz) dieses gesellschaftliche Miteinander. Die Aufnahmegesellschaft soll Eingewanderten in staatlichen Integrationskursen entsprechende Lernräume zum Spracherwerb und zur Aneignung gesellschaftlichen Grundwissens eröffnen, die ihnen mehr Teilhabe am beruflichen, sozialen, kulturellen und politischen Leben ermöglichen. Indem Eingewanderte diese Chancen aktiv ergreifen und sich zu eigen machen, stellen sie ihre »Integrationsbereitschaft« unter Beweis und leisten ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Miteinander oder Zusammenhalt. Dieser Subtext hat sich auch in den finalen Gesetzestext eingeschrieben.

»B1« taucht im Abschlussbericht der Kommission »Zuwanderung« übrigens nicht auf (der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen erscheint im selben Jahr), erbeten wird schlichtweg ein Sprachkursziel, dass Deutschkenntnisse in Wort und Schrift garantiert. Sprachniveaus aus dem GER wandern erst in den Folgejahren in den Gesetzestext ein. So erarbeiteten die Sprachwissenschaftler Utz Maas und Ulrich Mehlem, vom Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, für das (damalige) Bundesministerium des Innern (BMI) 2002 in einem Gutachten »Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Eingewanderten«. Die Verfasser weisen mit Nachdruck darauf hin, dass im komplexen gesellschaftlichen Prozess der Integration Sprache nur eine Dimension unter vielen darstelle. Ihre Stellungnahme impliziere daher »eine analytische Abstraktion, die in Hinblick auf die praktischen Konsequenzen mitzudenken ist«. (Maas/Mehlem 2003, S. 17) Staatlich geförderter Sprachunterricht für Immigrant*innen solle, so die Verfasser, auch den Erwerb der deutschen Schriftsprache möglich machen, eben weil viele Partizipationschancen in Gesellschaften mit ›vergesellschafteter‹ Schriftkultur diese Fertigkeit voraussetzten. Den GER sehen sie als wichtigen Bezugspunkt für die Neustrukturierung des Sprachfördersystems und bei der Festlegung von Zielvorgaben im Lernprozess. Daran angelehnt argumentieren sie, dass mit einem A2-Niveau (»Überlebensdeutsch«) »[e]in Zugang zur Schriftkultur der deutschen Gesellschaft [...] nur in sehr eingeschränktem Umfang gewährleistet« sei, obwohl gleichsam »[a]us sprachwissenschaftlicher Sicht [...] keine Aussage darüber möglich [ist], ob dieses Niveau [A2] zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Alltag ausreichend ist oder nicht«. (ebd., S. 67) Die Wissenschaftler empfehlen deshalb, dass »[e]in Anspruch auf staatliche Förderung [...] mindestens bis zu einem Niveau bestehen [sollte], das eine selbständige Sprachverwendung im Sinne einer allgemeinen gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit impliziert. Entsprechend dem GER, der hier eine vorläufige Orientierungshilfe bietet, entspräche diesem Niveau das Zertifikat Deutsch (B1). Für Teilnehmer, die dieses Niveau nicht erreichen können, sollte der Kurs ebenfalls mit anerkannten Zertifikaten abgeschlossen werden können.« (ebd., S. 100) Sie favorisieren also eine Bereitstellung staatlich geförderter Lernmöglichkeiten, die einen Spracherwerb *bis* zum B1-Niveau zumindest ermöglichen. »Die Teilnahme am Integrationskurs sollte bis zum Erwerb eines Niveaus der elementaren Sprachverwendung, wie es im GER als A2 definiert ist, verpflichtend sein; [...] Der Erwerb des Zertifikats Deutsch (B1) sollte dagegen freigestellt werden.« (ebd., S. 101) Deutliche Bedenken äußern die Gutachter dahingehend, »aufenthaltsrechtliche Regelungen an ein auf diese

Weise operationalisiertes Niveau der Deutschkenntnisse zu koppeln« (ebd., S. 65). Auch unterminiere eine solche Herangehensweise den Gleichbehandlungsanspruch, so z. B. mit Blick auf die Einbürgerung zahlreicher Spätaussiedler*innen auch ohne jegliche Deutschkenntnisse oder der EU-weit geltenden Freizügigkeitsregeln (ebd., S. 27). Hinsichtlich der im Gesetz vorgesehenen Formulierung »ausreichender« Sprachkenntnisse, kritisieren die Autoren, dass es »kein valides Meßinstrumentarium [gibt], das die unbestimmten Rechtsbegriffe der Gesetzgebung wie ›sich sprachlich zurechtfinden‹ bzw. ›ein dem Alter und Bildungsstand angemessenes Gespräch führen‹ und dergleichen zu messen erlaubte«. (ebd., S. 26)

Besagtes Gutachten hat, davon ist auszugehen, zumindest dazu beigetragen, dass »B1« als Sprachkursniveauziel im definitiven Gesetzestext verankert wurde, wenn auch unter anderen Vorzeichen als von den Wissenschaftlern empfohlen. Laut Kapitel 3 (Integration) des AufenthG, § 43 (2) ist es Ziel des Integrationskurses, »den Ausländern die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland erfolgreich zu vermitteln. Ausländer sollen dadurch mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet so weit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können.« Auf dieser Rechtsgrundlage erarbeitete das BMI eine Integrationskursverordnung, die Inhalte, Ziele und Rahmenbedingungen von Integrationskursen festlegt (Bundesministerium der Justiz 2004a): »Der Kurs dient der erfolgreichen Vermittlung 1. von ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache nach § 43 Abs. 3 des Aufenthaltsgesetzes« (§ 3 (1)). In § 3 (2) folgt dann: »Über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache nach Absatz 1 Nr. 1 verfügt, wer sich im täglichen Leben in seiner Umgebung selbständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann (Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen).«

Seit Inkrafttreten der Integrationsverordnung wurde diese zwar mehrfach abgeändert (so wurde etwa das Kursangebot ausdifferenziert, um zielgruppenspezifischere Angebote machen zu können), aber das Sprachkursziel »B1« bleibt bis heute unverändert. Gliedert sich der allgemeine Integrationskurs in 600 Unterrichtseinheiten für den Spracherwerb und 100 für den Orientierungskurs, so umfassen die speziellen Integrationskurse 1000 Unterrichtseinheiten. Der Integrationskurs dient der Vorbereitung auf den Deutsch-Test für Zuwanderer, einer einheitlichen vom Goethe-Institut entwickelten Sprachprüfung, die Teilnehmenden Kompetenzen auf B1- oder A2-Niveau nachweist. Nur beim Erreichen des Sprachniveaus B1 und Bestehen des Tests »Leben in Deutschland« gilt der Integrationskurs als »erfolgreich« abgeschlossen. Die erfolgreiche Teilnahme am Integrationskurs ist (von einigen Ausnahmen abgesehen) Voraussetzung für ein unbefristetes Aufenthaltsrecht. Teilnehmende mit darunterliegenden Ergebnissen erhalten eine einfache Teilnahmebescheinigung.

Im internationalen Vergleich stellt Deutschlands Festlegung auf »B1« übrigens eher einen Ausreißer nach oben als die Regel dar. So variieren die Vorgaben beziehungsweise geforderten Sprachniveaus für die sprachliche Integration von erwachsenen Eingewanderten und daran gekoppelte Bürgerrechte innerhalb Europas deutlich, wie es eine Studie der an den Europarat angegliederten Association of Language Testers in Europe (ALTE) zeigt. Für eine Niederlassungserlaubnis verlangen wie Deutschland zum Untersuchungszeitpunkt (2018) nur Großbritannien und Dänemark das B1-Niveau, während die Anforderungen in den anderen 40 Mitgliedsländern (41 Regionen) des Europarates darunterliegen (z. B. A2 in der Schweiz und in Österreich) (ALTE 2020). Nur 21 von 41 Ländern/Regionen verlangen überhaupt einen Sprachnachweis (von A1 bis B1). Beim Zugang zur Staatsangehörigkeit reicht das Spektrum der erforderten Sprachkenntnisse (drei Länder fordern keinen Sprachnachweis) sogar von A1 bis B2. Hinzukommt, dass das Niveau B1 für manche Lernende, trotz ausreichender Motivation, unerreichbar bleibt. Die Autor*innen der Studie weisen zudem darauf hin, dass die höheren Sprachniveaus ab B2 auch von vielen Muttersprachler*innen oft nicht erreicht werden, eben weil sie wissenschaftlich konnotierte Fähigkeiten wie abstraktes Denken und komplexe Argumentation voraussetzen. Für Lernende mit niedrigem Bildungsstand stellen Sprachfertigkeiten wie Lesen und Schreiben eine besondere Herausforderung dar, sodass die Anforderungen hier realistischerweise niedriger angesetzt werden sollten (z. B. auf A1-Niveau), als es für Hören und Sprechen

der Fall ist. Auch für Letzteres empfehlen die Expert*innen in den Anforderungen nicht über A2 hinauszugehen (ALTE 2020, S. 69f.). Diese starke Varianz der geforderten Sprachniveaus für ein gleiches Bürgerrecht (wie Staatsangehörigkeit) wirft die Frage auf, welche Sprachkenntnisse für eine erfolgreiche Integration tatsächlich notwendig sind; und sie untermauert die Vermutung, »dass das latente Ziel solcher Anforderungen darin besteht, den Zugang zum Daueraufenthalt auf ›gut integrierte‹ Einwanderer zu beschränken. [...] [I]ntegrationsprogramme, Verträge und insbesondere standardisierte Tests sind attraktive Instrumente für politische Entscheidungsträger, weil sie eine bessere Kontrolle des Integrationsprozesses ermöglichen. Sie tragen dazu bei, den Integrationsprozess ›verwaltbar‹ zu machen – oder zumindest den Eindruck zu erwecken, dass es sich um einen steuerbaren Prozess handelt.« (Böcker/Strik 2011, S. 182, Übers. d. Verf.) Es überrascht daher auch nicht, dass die ALTE einen Missbrauch des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen anprangert, der eben gerade nicht als ein auf Einsprachigkeit fixiertes Instrument zur Kontrolle und Steuerung von Einwanderung entwickelt worden ist (ALTE 2020, S. 62f.).

In Deutschland jedenfalls wurde »B1« als gesetzlich festgelegtes Zielniveau in Integrationskursen mit eben dieser integrationspolitischen Bedeutung aufgeladen, die den Begriff seinem ursprünglich linguistisch-pädagogischen Verwendungszusammenhang entfremdet. Die so geschaffene B1-Doppeldeutigkeit spiegelt sich nicht nur in den Debatten der letzten Jahre, sondern findet sich auch in den Interviews mit Menschen mit Fluchtgeschichte wieder. Für die Erzähler*innen ist »B1« elementarer Bestandteil eines staatlich organisierten Lernraums, der dem Spracherwerb und dem interkulturellen Lernen dient und prägende Bildungserfahrungen bereithalten kann. Gleichzeitig spiegeln die Interviews, wie die Sprecher*innen sich dieses Wissen um die bestehende Architektur des Integrationsprozesses in die deutsche Gesellschaft, den viele Neuzuwanderer aus Nicht-EU-Ländern (§ 44 des Aufenthaltsgesetzes) durchlaufen (dürfen beziehungsweise müssen), pragmatisch angeeignet haben. In diesem Sinnzusammenhang markiert »B1« für die Erzählenden schlichtweg ein an verwaltungstechnische Steuerungslogiken ausgerichtetes Etappenziel, das es für sie irgendwie zu erreichen gilt, um voranzukommen und um der Aufnahmegesellschaft unter Beweis zu stellen, dass sie willens sind, sich den vorgegebenen Regeln

unterzuordnen. Aus dem Interviewmaterial wird außerdem deutlich, dass Integrationskurse für die Erzähler*innen nur eine Facette im vielschichtigen Prozess des Ankommens darstellen. Überlagert ist diese Erfahrung von vielen anderen Herausforderungen in der Alltagsbewältigung (Arbeits-, Ausbildungs- und Wohnungssuche, Kindererziehung, gesundheitliche und finanzielle Belastungen, Rassismuserfahrungen oder die Sorge um im Herkunftsland zurückgebliebene Angehörige), die Lernprozesse befördern, verlangsamen oder maßgeblich blockieren können. Ohne Überraschung manifestiert sich in den Erzählungen ein breites Spektrum subjektiver Erfahrungen der Sprachaneignung, abhängig von den jeweiligen Bildungsbiographien (Bildungsniveau, Fremdsprachenkenntnisse, Alter usw.) und der konkreten Lebenssituation. Einige sind an der B1-Prüfung »gescheitert«, andere problematisieren auf einer Metaebene die Begrenztheit des Sprachenlernens in Integrationskursen: »Mit B1 kann man trotzdem nicht gut sprechen [...] im Sprachkurs, das ist nur Theorie kann man sagen«, so ein Mann aus Syrien.

Laut ›Integrationskursgeschäftsstatistik‹ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), der Bundesbehörde, die seit 2005 dieses Instrument koordiniert, erreichten seit 2016 immer weniger Teilnehmende das Sprachziel B1 – eine Tendenz, die seit 2021 wieder rückläufig ist (BAMF 2023, S. 17). Der Anteil derjenigen, die den Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) auf dem Niveau A2 oder darunter abschließen, stieg hingegen an. Mit der Ankunft über einer Million Geflüchteter in den Jahren 2015 und 2016 wurde das Lernpublikum in den Kursen noch heterogener, vor allem stieg der Anteil von zu alphabetisierenden Lernenden. Zahlreiche BAMF-Begleitstudien untersuchen das Dispositiv Integrationskurs seit Jahren. Eine davon unabhängig durchgeführte Panelstudie im Auftrag des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) und des Goethe-Instituts (Hünlich/Schöningh 2021; Cindark/Deppermann et al. 2019) befasste sich mit an den GER angelehnten Sprachlernzielen in Integrationskursen. In mündlichen Sprachproben im Setting der Studie erreichten nur sehr wenige Lernende (ca. 7 Prozent) das geforderte Niveau B1. Etwa 48 Prozent wurden dem Sprachniveau A2 zugeordnet, ca. 44 Prozent dem Niveau A1. Die Ergebnisse der Studie liegen damit weit unter den Zahlen der BAMF-Statistik. Ohne diese Diskrepanz der Ergebnisse im Detail auszuführen, sind für die hiesige Argumentation vor allem die Schlussfolgerungen der Studie interessant: »Weniger ist mehr!«. Das Sprachniveau B1 nach 600 bzw. 900 Unterrichtseinheiten zu erreichen, schätzen die Forscher als unrealistisch ein und empfehlen u. a. eine Anpassung des Zielniveaus auf A2.

Etwa zeitgleich veröffentlichten Deutschlehrer*innen einen offenen Brief »Förderung statt Zwang in Integrationskursen«, in dem sie gegen neue, kontrollintendierte Auflagen des BAMF (u. a. neue Meldepflichten bei Abwesenheit) protestierten. Solcherlei Maßnahmen konterkarierten, den Verfasser*innen zufolge, nicht nur den eigenen Bildungsauftrag, sondern hätten negative Effekte auf die Lernenden, die sich oft in schwierigen, den Lernprozess beeinträchtigenden Lebenslagen befänden. Ebenso kritisierten sie die auf B1 fixierte BAMF-Ergebnisstatistik: »Die Aufregung um die sinkende Rate der Teilnehmer*innen, die B1 bestehen, berücksichtigt nicht die Zielsetzung der Alphabetisierungskurse, A2 zu bestehen. D. h., die Alphabetisierungskurse werden oft erfolgreich abgeschlossen, aber in der Statistik trotzdem als Versagen dargestellt.« (Freie Dozent*innen Berlin 2018; Herv. i. Orig.) Eine entsprechende Anpassung der BAMF-Statistik ist in der Zwischenzeit erfolgt.

Die Fraktion der Alternative für Deutschland (AfD) im Bundestag argumentiert in der Debatte um Integrationskurse und das Lernziel B1 wiederum aus einem Blickwinkel, der Kosten-Nutzen-Überlegungen mit der Idee der Messbarkeit von Integration verbindet. Allein zwischen Sommer 2018 und Frühjahr 2023 verfasste sie acht sogenannte Kleine Anfragen an die Regierungskoalition, in denen es ausschließlich um Integrationskurse und Deutschförderung ging und in denen Statistiken zu Erfolgsquoten, zu Kursabbrüchen und investierten Kosten erfragt wurden. Dieser nun schon seit Jahren andauernde beharrliche Schriftverkehr zwischen AfD-Fraktion und Bundesregierung findet weitestgehend im Stillen und ohne Resonanz in der Öffentlichkeit statt. Jedoch erlangte ein Schriftwechsel zur »Kleinen Anfrage Integrationskurse und berufsbezogene Deutschsprachförderung« im Frühjahr 2019 ein breites Medienecho. Nach Veröffentlichung der Antwort der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2019) erschien dazu einige Tage später, am 22. März, eine erste Mitteilung in der Neuen Osnabrücker Zeitung (NOZ): »Anteil der Zuwanderer, die an Deutschtests scheitern, 2018 weiter gestiegen« (NOZ 2019). Quasi ungefiltert wurde diese Nachricht wenige Stunden später von der Deutschen Presseagentur übernommen, viele nationale und regionale Tages- und Wochenzeitungen (FAZ, Handelsblatt, Tagesspiegel, Münchner Merkur, Berliner

Zeitung, NZZ, ZEIT, SZ, WELT, Magdeburger Volksstimme, Münchner Abendzeitung) folgten. Bei vielen Leser*innen blieb hängen: »Fast jeder zweite Zuwanderer scheitert am Deutschtest« – so der Titel in der FAZ. Erstaunlich ist dabei, wie viele Zeitungen auf den Zug aufgesprungen sind, die Berichterstattung ist nämlich fehlerhaft. Die NOZ zitiert falsche Zahlen: 45 Prozent der Teilnehmenden sollen den DTZ nicht bestanden haben – eine Zahl, die in der Antwort der Bundesregierung gar nicht zu finden ist und vielmehr auf einer falschen Schlussfolgerung des MdB René Springer beruht. Vor dem Hintergrund dieser fraglichen Durchfallquote argumentiert das MdB mit »Kosten in Milliardenhöhe« und sieht »die Bundesregierung in der Pflicht, hier schnellstens über die Ursachen aufzuklären, bevor sich der Eindruck der Integrationsunwilligkeit eines Großteils der Kursteilnehmer verfestigt«. (ebd.) Am 2. Januar 2021 berichtet die NOZ (ohne weitere Resonanz in der Presse) erneut unter dem Titel »Sprachtest für Zuwanderer: 59,2 Prozent bestehen. Erfolgsquote seit 2015 deutlich gesunken – AfD: Angebote laufen ins Leere« (NOZ 2021) zu einer weiteren Kleinen Anfrage der AfD (»Inaktivität von Teilnehmern an Integrationskursen [Kursabbrüche]«, Deutscher Bundestag 2021). Inakzeptabel sei es, »dass milliardenschwere steuerfinanzierte Integrationsangebote massenhaft ins Leere laufen«, kommentiert dasselbe MdB. »Die hohen Durchfallquoten der vergangenen Jahre zeigen, dass vielen Migranten die notwendige Lernkultur oder der Integrationswille fehlt.« (ebd.)

Auch wenn diese von der AfD gesetzten diskursiven Akzente bisher weder die Existenz noch die Finanzierung von Integrationskursen infrage stellen, nährt der AfD-Diskurs kontinuierlich Zweifel an ihrer Wirkmächtigkeit. Mit Blick auf die oben zitierten Kritiken am »Erfolgsziel B1«, ist es umso frappierender, wie ausschließlich das angebliche Scheitern und »ins Leere laufen« auf eine fehlende Motivation der Teilnehmenden (»Integrationsunwilligkeit«) und deren mangelhafte »Lernkultur« zurückgeführt werden, ohne auch nur im Ansatz die Perspektive der Lernenden selbst (und der Lehrenden) miteinzubeziehen. Im Subtext werden so Ängste vor »integrationsunwilligen« Einwander*innen generiert, die in Teilen der Bevölkerung durchaus anschlussfähig sind. B1 wird in dieser Argumentation als Indikator dafür gelesen, ob Integration (als Garant für gesellschaftlichen Zusammenhalt) gelungen ist oder nicht – eine absurde Umdeutung des Begriffs.

»B1« ist vieles, aber kein Integrationsbarometer

Ist Integration tatsächlich messbar? Und sind Sprachtests geeignete Messinstrumente?

Laut Zuwanderungsgesetz ist ein Integrationskurs dann erfolgreich, wenn er mit dem Sprachniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens abgeschlossen wird, daran geknüpft ist der Zugang zu weiteren Bürgerrechten. Das baut Druck auf bei denen, die lernen sollen, und bei denen, die lehren. Aber vor allem suggeriert es die Möglichkeit der Messbarkeit von (sprachlicher) Integration anhand GER-klassifizierter Sprachkenntnisse. Und es leistet einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung Vorschub, die »B1« als einen Gradmesser zwischen gelungener und misslungener Integration zu deuten versucht ist. Eine Lesart von »B1«, die Lichtjahre entfernt von dem liegt, was mit der Ausarbeitung von Sprachkompetenzniveaus auf europäischer Ebene einmal intendiert war: Mehrsprachigkeit fördern, internationale Vergleichbarkeit herstellen, individuelle Sprachfertigkeiten in ihrer Vielfalt beschreibbar machen. In diesem Verwendungszusammenhang markiert »B1« einen beweglichen Bereich im Kontinuum der individuellen Sprachkompetenz, in dem die Fähigkeit zur sprachlichen Bewältigung der meisten Alltagsprobleme vorhanden ist – nicht mehr und nicht weniger. Ein solides Werkzeug für Politiken der »Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration« – wie es im Zuwanderungsgesetz heißt – ist es jedenfalls nicht.

Spracherwerb ist wohlgemerkt ein wichtiger Aspekt von Integration, aber nur einer unter vielen. Dass Eingewanderte die Sprache ihrer neuen Heimat unbedingt lernen können sollen, steht außer Frage, denn Sprachlosigkeit bedeutet Entmächtigung. Aber kann Integration beziehungsweise der Wille dazu überhaupt an Sprachtestergebnissen festgemacht werden? Dass es bei dem Ganzen wohl nicht nur um gute Leistungen in Sprachtests geht, zeigt die empirische Bandbreite von Sprachanforderungen für Aufenthaltstitel in europäischen Ländern. Ein weiteres Gegenargument: Die Voraussetzungen zum Fremdsprachenerwerb sind individuell sehr verschieden (vollkommen unabhängig davon, ob Menschen migrieren oder nicht). Die in den letzten Jahren in Deutschland erfolgte Ausdifferenzierung des Kursangebots, mit dem Ziel, passendere Lernräume für bestimmte Bedürfnislagen zu schaffen, versucht mit genau dieser Herausforderung umzugehen. Und selbst unter Muttersprachler*innen gibt es eine große Varianz an individuellen sprachlichen Fertigkeiten in der gemeinsamen Erstsprache. Mit Blick auf diejenigen, denen es in Integrationskursen nicht gelingt, die B1-Schwelle zu übertreten: Auch sie werden größtenteils bleiben und sich ihr Leben in Deutschland weiter aufbauen (auch wenn sich ihre Deutschsprachkenntnisse nicht wesentlich verbessern). Sprachenvielfalt stellt jedenfalls kein Novum für die deutsche Gesellschaft dar, leben hier doch Millionen von EU-Staatsangehörigen, die im Rahmen geltender Freizügigkeitsregeln keine Deutschkenntnisse nachweisen müssen und über diese nicht systematisch verfügen.

barrierefrei